

# Læsning, selvregulering og metakognition på erhvervsskolerne



Studerende: Laila Svennum - Studenummer: A160256 -  
Søren Rom Aaen - Studenummer: A170171 -

Vejledere: Bodil Christensen - Lektor læreruddannelsen  
Anne Gitte Hønge - Adjunkt læreruddannelsen

Studie: Læreruddannelsen  
UCN, Campus CME  
Bacheloropgave

Dato: 03.05.2021

Antal anslag: 82.916

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Præsentation af skole og felt .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Problemformulering .....</b>	<b>4</b>
<b>4. Metode .....</b>	<b>5</b>
<b>5. Teori:.....</b>	<b>6</b>
5.1 Motivation og deltagelse: .....	6
5.2 Selvregulering: .....	7
5.3 Identitetsdannelse:.....	8
5.4 Faglig stolthed .....	9
5.5 Læringsglemsel.....	10
5.6 Læsefærdigheder.....	11
<b>6. Analyse .....</b>	<b>14</b>
6.1 Læsning og læsestrategier.....	14
6.2 Motivation og deltagelse .....	18
6.3 Selvregulering og metakognition.....	20
6.4 Hiim og Hippe.....	22
6.5 Identitetsdannelse.....	23
6.6 Læsning på erhvervsskolerne .....	26
6.7 Sammendrag på analyse .....	28
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>29</b>
7.1 Folkeskolens opgave.....	29
7.2 Erhvervsskolernes styrke og svagheder .....	30
7.3 Validitet .....	32
<b>8. Konklusion.....</b>	<b>33</b>
<b>9. Litteraturliste .....</b>	<b>35</b>
<b>9. Bilag.....</b>	<b>36</b>

## 1. Indledning

Læsning spiller en central rolle i det senmoderne samfund. Det er et grundlæggende krav for kunne deltage i samfundet uanset uddannelse, job og bopæl. Det er ikke længere nok blot at kunne læse og skrive, men at man som borger skal at kunne forstå, analysere og perspektivere de tekster, vi som moderne mennesker bliver præsenteret for. Tekster har udviklet sig over tid og er ikke længere blot bogstaver. Vores samfund er blevet multimodalt med en øget grad af kompleksitet i sammensætning af ord og billeder, som skal læses og afkodes. Multimodalitet spiller ligeledes en alt større rolle i undervisningsmæssig sammenhæng. Læsekompetencer danner grundlag for at kunne handle og deltage i et demokratisk samfund som det danske anno 2021. Det enkelte menneske undergår gennem livet personlig udvikling, og bliver stillet over for uendeligt mange valg livet igennem. Dette stiller ligeledes krav til nysgerrig og engageret tilgang til læsning.

Den engelske politiker og forfatter Joseph Addison udtalte i starten af 1700-tallet:

*“Læsning er for sindet, hvad træning er for kroppen”.*

Et citat som måske er mere aktuelt end nogensinde. Der stilles større krav til læsning nu end tidligere i vores historie. At læse er en måde at se verden på. Vi afkoder og omsætter grafiske billeder til en kommunikationsform, hvorigennem mennesket tilegner sig viden, underholdning og fordybelse. Læsning spiller en afgørende rolle for det enkelte individs udvikling og dannelse. Gennem at læse skøn- og faglitteratur udvikles empati, metakognition og viden, som siden kan lede til ønsket om videreuddannelse og tilegnelse af mere viden.

På TECHCOLLEGE er det et krav, at danskfaget skal være erhvervsrettet. Ydermere skal undervisningen være praksisnær og helhedsorienteret. Det har stor indvirkning på indholdet i danskundervisningen, og stiller krav til underviserens evne til at skabe variation og synlig læring. Det er af afgørende betydning for elevernes motivation. Dansk skal være meningsgørende for eleverne – det skal give mening i forhold til det kommende erhverv for deltagelse i undervisningen. Det er samtidig en måde, hvorpå danskundervisningen kan medvirke til at skabe faglig identitet og stolthed.

Ser vi på bekendtgørelsen for danskfaget på EUD, afspejles tydeligt i punkt 1.1 og punkt 1.2, hvor der netop er fokus på identitetsdannelse og koblingen mellem erhvervet og danskfaget:

- **Identitet:**

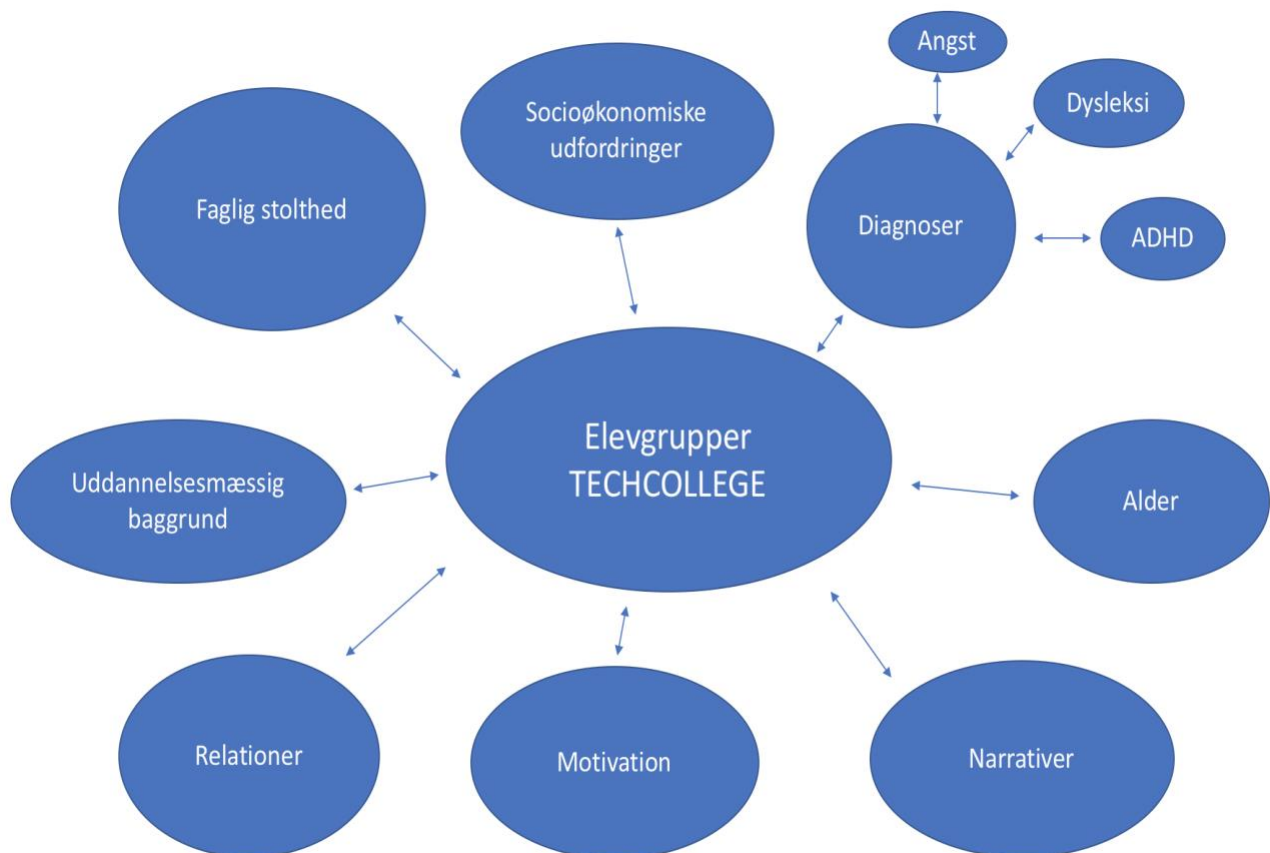
Danskfaget i erhvervsuddannelserne bidrager gennem tværfagligt samspil med erhvervsuddannelsens øvrige fag til at styrke og udvikle danskfaglige og personlige kompetencer.

- **Formål:**

Formålet med danskfaget i erhvervsuddannelserne er at styrke elevens forudsætninger for at benytte det danske sprog i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag til kommunikation og samarbejde og som værktøj til erkendelse, læring, oplevelse, tolerance og fællesskab (uvm.dk, 2021)

## 2. Præsentation af skole og felt

Netop læseforståelse var et udfordrende aspekt i vores fjerdeårspraktik, hvor vi underviste i tre forskellige klasser på henholdsvis Grundforløb 1 (GF1) og Grundforløb 2 (GF2) på Food College Aalborg. Klasserne bestod af 20-22 elever, og vi underviste i dansk og madkundskab. Grundforløbene på Food College er begrænset til 20 ugers varighed, hvilket betød, at undervisningsplanen var fastlagt. Vi overtog således den planlagte undervisning ud fra de emner og temaer, som læreren havde forberedt. Det er en kompleks elevgruppe med store forskelle aldersmæssigt, uddannelsesmæssigt og mht. faglige forudsætninger. GF1 og GF2 afvikles som nævnt over en relativt kort tidsperiode på kun 20 uger. GF1 er en bred indførelse til erhvervsskolen, som giver eleverne mulighed for at afprøve forskellige fag og først sidst i forløbet vælge, hvilken uddannelsesretning de ønsker.



Vi oplevede store forskelle fra GF1 til GF2, hvor vi kunne iagttage en langt større modenhed og afklarethed hos eleverne. Det afspejlede sig ofte i elevernes motivation og evne til at tage ansvar for egen læring. Men også hvordan eleverne arbejdede metakognitivt med de opgaver, vi stillede samt ud fra de forudsætninger eleverne hver især havde. Vi noterede store spænd i de faglige forudsætninger, hvor elever på GF2 kommer fra mange forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Det giver udfordringer for os som undervisere, hvor vi skulle håndtere store faglige og personlige spænd. På GF1 observerede vi, at mange elever bar narrativer videre fra folkeskolen. Ustrukturerede arbejdsprocesser kombineret med manglende engagement, som vi i visse tilfælde vurderede, havde grund i den umodenhed og uafklarethed, der stadig kan være hos eleverne på dette forløb. Den adfærd var i store træk blevet aflært hos eleverne på GF2. Her var der en langt større bevidsthed hos eleverne om de valg, de havde truffet og hvilke opgaver, der skulle løses.

Elevgruppens sammensætning er yderligere kompleks på grund af elever med forskellige diagnoser. Flere elever i de klasserne var diagnosticeret med blandt andet ADHD og dysleksi. Disse udfordringer blev ikke italesat direkte i undervisningen. Vores oplevelse er, at eleverne gennem den første screening ved starten på uddannelsen allerede her bliver introduceret til en høj grad af ansvar for egen læring. Elever med læsevanskeligheder bliver ved uddannelsesstart udstyret med en IT-rygsæk med forskellige digitale hjælpemidler, for eksempel AppWriter og digitale ordbøger. Disse hjælpemidler bliver en naturlig del af elevernes hverdag, g på uddannelsen, og vi observerede elever, som magtede og ville anvendelsen af disse hjælpemidler i læringsituationer. Der var stor bevidsthed om egne udfordringer, men også en vilje til at gennemføre uddannelsen.

I dansk udviste selv elever med læsevanskeligheder ofte stor motivation til at løse opgaver, som ellers måtte antages for at være svære på grund af terminologien og fremmedord. Eleverne arbejdede på tværs af alder og faglige kompetencer og udviste tidligt, at de definerede sig gennem deres kommende branche. Fagene dansk og matematik blev redskaber til at gennemføre uddannelsen.

### **3. Problemformulering**

Ud fra ovenstående har vi reflekteret over kompleksiteten i undervisning på erhvervsskolerne, læsningens betydning for identitetsdannelse og selvregulering hos eleverne. Dette har ført til følgende problemformulering:

**Hvorledes kan danskfaget på erhvervsskolerne bidrage til at fremme elevernes metakognition og selvregulering, og hvordan kan læsning og læsestrategier anvendes som aktive redskaber i denne proces?**

## **4. Metode**

Vi indleder vores bachelor med at præsentere teori i forhold til motivation, selvregulering, metakognition, identitetsdannelse, faglig stolthed, læsestrategier og aflæring. Vi vil belyse, hvorfor disse begreber/fagtermer er væsentlige i forhold til vores problemfelt, og hvordan de indvirker på vores analyse og vurdering. Vi benytter en række relevante teoretikere til at belyse vores problemfelt. Vi vil introducere Elisabeth Arnbak og Linnea C. Ehri, der begge belyser elementerne i læsningen, dens faser og udfordringer. Vi har valgt at inddrage Henrik Hersoms forskning og teori, da vi finder det relevant i forhold til det erhvervspædagogiske felt. Hans tanker om stolthedsfremmende faktorer, selvagtelse og fagfællesskab og kulturelle aspekter går fint i spænd med forholdene omkring læsning som et redskab. Derudover inddrager vi både Alex Honneths og Aaron Antonovskys teorier om anerkendelse, meningsfuldhed og identitetsdannelse. Vi gør også brug af Lene Tanggaards teori, der omhandler aspekter vedrørende aflæring og læring. Dette gælder også hendes tanker om læringsglemsel og kreativitet i undervisningen. Dette vil vi binde an til Therese Hopfensbecks teori om selvregulering, vedholdenhed og metakognition. Et fast element, som gør sig gældende for alle ovenstående teorier, er motivation og deltagelse. Derfor inddrager vi Mette Pless' motivationsorienteringer.

Vores bacheloropgave tager afsæt i det tidligere beskrevne problemfelt, hvorfor vi tager udgangspunkt i semistrukturerede interviews med både elever og lærere på TECHCOLLEGE. Vi har valgt at benytte netop denne type interviews med afsæt i en fænomenologisk filosofi af Kvale og Brinkmann, da de giver mulighed for større refleksion og frihed hos både interviewer og interviewede. Her kan de netop selv bringe dét på banen, som de finder relevant for deres uddannelse og som gør en forskel for dem i deres læsning.

Vi har gjort os forskellige etiske overvejelser. Vi kender til undervisningsstedet, dets mennesker og dets jargon. Vi kender til fagterminologien og kulturen på denne del af TECHCOLLEGE. Der var en risiko for, at eleverne ville føle det ubehageligt eller tabubelagt at skulle tale om læsevanskeligheder og dertilhørende dårlige oplevelser. Det var derfor vigtigt, at interviews blev udført i en uformel og afslappet tone således, at der kunne opstå et godt samspil uden signifikant distance. Der blev brugt åbne spørgsmål og andre dialogskabende teknikker. Ydermere lod vi dén af os, der har mange års erfaring med interviews, have rollen som primær interviewer. (Glasdam, 2016)

Vores informanter har vi ikke selv valgt, men er os blevet tildelt. Læreren har udpeget elever til vores interview. Vi har således ikke haft indflydelse på, hvem vi fik tildelt og hvilke læseforudsætninger de havde. Vores interviews er derfor at betegne som et fænomenologisk-hermeneutisk-inspireret studium, som danner grundlag for vores meningsanalyser. Vi vil undersøge vores empiri på baggrund af de udvalgte teorier og hermed finde nye vinkler. Dernæst vil vi koble

til vores praksiserfaringer fra praktikken. Vi benytter også Nationalt Videnscenter for Læsnings rapport om læsning på erhvervsskolerne fra 2017. Disse aspekter vil vi sætte i relation til vores valgt teori, og ud dette foretage en analyse i sammenhæng med vores empiri.

Vi vil ydermere præsentere løsningsforslag/ tiltag og indsatser, der vil og kan virke hensigtsmæssige for vores målgruppe og have indvirkning på deres læsning og selvregulering. Til dette vil vi anvende Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, da vi finder denne yderst relevant til undervisning på erhvervsskolerne. Som nævnt indledningsvis er elevgruppen sammensat og kompleks, hvilket påvirker didaktik og læreproces, hvilket Hiim og Hippes model i høj grad giver mulighed for at imødekomme.

Sluttelig vil vi vurdere vores validitet. Vi vil reflektere over hvilke faktorer, som har bidraget med usikkerhed. Vi vil påpege de aspekter, der har været udslagsgivende og som har haft afgørende betydning for vores resultater.

## **5. Teori:**

### **5.1 Motivation og deltagelse:**

Motivation er af afgørende betydning for elevers deltagelse og læringsudbytte. Mette Pless har gennem sin forskning fremkommet med fem overordnede former, hvorfra hun beskriver og belyser motivation, og hvilke mekanismer, der er i spil for de unge.

1. Vidensmotivation fokuserer på at ville vide mere. Ens nysgerrighed driver en frem, og man udforsker og søger at producere sammenhænge.
2. Præstationsmotivation er derimod bundet an på et aspekt af konkurrence og med fokus på karakterer, hvor det ofte afhænger af selvdisciplinering.
3. Mestringsmotivationen er forankret i at kunne sit stof. Man opnår motivation for videre læring ved at kunne mestre noget. Mette Pless læner sig her op ad Bandura, der netop i sin forskning belyser relevansen af, at man føler, man kan mestre noget (Kähler, 2014). I den orientering understreger Mette Pless vigtigheden af det sociale.
4. Vores sociale netværk, det være sig venner og familie, spiller en stor rolle, heraf også navnet – relationsmotivation. Det er netop i tilhørsforhold og fællesskaber, at vi finder anerkendelse, hvilket har stor indvirkning på læring.
5. Sidste er involveringsmotivation, som bliver drevet af åbne læreprocesser og flere eksperimenterende tilgange for at opnå motivation. Her er der fokus på de kreative aspekter i læring. (Pless, 2015).

Motivationspsykologien skelner mellem indre og ydre motivation. Hvor den indre motivation handler om personlig interesse for en given aktivitet, har den ydre motivation omdrejningspunkt om aktivitetens instrumentelle værdi. Ros og anerkendelse, gode karakterer eller andre belønninger kan

ligeledes motivere en elev. Disse aspekter omhandler noget, der ligger uden for selve aktiviteten og eleven selv. Motivationen for et interessefelt eller et bestemt fag kan dog være initieret af både indre og ydre motivation på samme tid. Ren relationelt kan en lærer også påvirke elever, hvilket skaber indre motivation. Denne indre motivation kan yderligere styrkes af ydre faktorer såsom karakterer, ros, anerkendelse. Om det er den indre eller ydre motivation, der er udslagsgivende, afhænger af den enkelte elev. For nogle elever vil den indre motivation være fyldestgørende. I så fald vil ydre motivation fra læreren være hensigtsmæssig, så eleven på sigt opnår større kompetencer, hvorfor dét at mestre en interessant opgave vil være belønning nok i sig selv. Dermed reduceres betydningen af ydre motivation på sigt (Manger, 2010: Deci og Moller, 2005).

## **5.2 Selvregulering:**

Vi tager udgangspunkt i Therese Hopfenbecks forskning, når vi anvender begrebet selvregulering. Vi anvender begrebet i denne kontekst, når elever kan behovsudsætte, samt at de kan se målet/belønningen i et længere perspektiv. Eleven formår at lære grundlæggende færdigheder og evner at tage ansvar for at tilegne sig viden, også selvom det er noget, der måske ikke fanger deres interesse.

Therese Hopfenbeck peger i sin forskning på det at lære elever at lære, samt det at opnå en øget grad af selvregulering i egen læring. Hun står her på skuldrene af Hatties metastudie om læring og feedback, men understreger ligeledes i sin forskning vigtigheden af synlig læring. Eleverne kan opnå større indlæring og højere grad af selvregulering, ved at gøre vurdering og læring synlig. Dette opnås blandt andet ved mindre lærersnak og mere elevsamtale.

Elever skal derimod have ansvar for egen læring og Hopfenbeck peger på det essentielle i, at eleverne skal handle og ikke blot lytte. Ved at skrive, læse og anvende det lærte gennem aktiviteterne gøres de aktive. Hopfenbeck mener også, at vurderingskriterier skal være tydelige og klare. Således kender eleverne rammerne og kan agere inden for disse. Hun påpeger også, at elever tages med ind i vurderingen. Feedback kan gives både formativt og summativt og på produkt, proces og selvreguleringsproces. Det gode læringsmiljø spiller også en vigtig rolle, idet tillid og tryghed skaber grundlag for Hopfenbecks tanker om metakognition i forhold til selvregulering. Dette er evnen til at tænke over egen tænkning og kontrollere, hvorledes man tackler de ydre fristelser, der kan forstyrre. På sigt kan det føre til fordybelse og bedre læringsstrategier ifølge Hopfenbeck. Alt sammen med til at give elever en følelse af kontrol over egen læring, hvilket rustet dem i deres egen indsigt, og gør dem i stand til selv at vælge korrekt sværhedsgrad (Hopfenbeck, 2015).



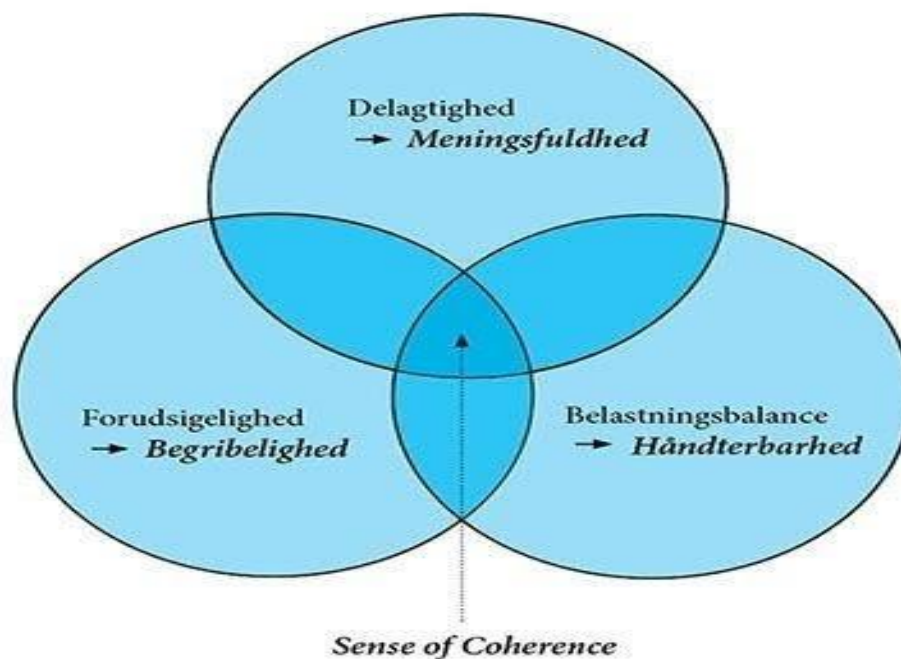
### **5.3 Identitetsdannelse:**

Ifølge Alex Honneth er vi alle anerkendelsessøgende væsner, idet vi grundlæggende har behov for anerkendelse – at blive set som et selvstændigt individ i sin egen ret og værdighed. Honneth peger derfor på, at vi har brug for en anerkendelsesstruktur, helt grundlæggende for ”at blive til” som menneske. Han mener, at identitetsdannelse sker gennem selvrealisering og socialt samspil. Det er i dialogen, at vi bliver til som mennesker (Honneth, 2006).

Antonovskys peger i sin teori på vigtigheden af, at elever oplever en sammenhæng. Det kræver nemlig robusthed og resiliens at turde have håb og drømme for fremtiden. Han har derfor opstillet tre kernekompetencer i sin oplevelse af sammenhæng:

Eleverne skal opleve en begribelighed - en fornemmelse af, at verden i almindelighed er til at forstå, Dernæst skal de opleve en håndterbarhed - en tro på, at man/eleven har de ressourcer, der skal til for at klare de krav, som man/eleven udsættes for.

Sidst skal der indgå en meningsfuldhed, hvor eleverne får en fornemmelse af, at livets udfordringer er værd at investere energi i (Antonovsky, 2000).



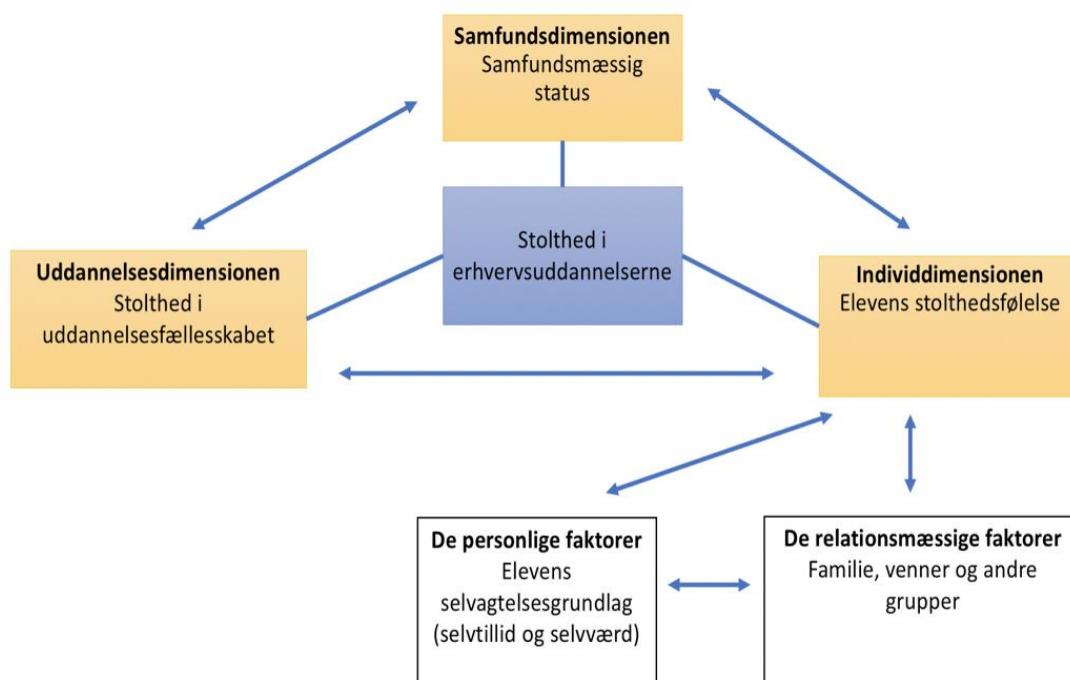
(Antonovsky, 2000)

Dette ligger fint i tråd med Honneths syn på dette aspekt af identitetsdannelse. Han anskuer selvværdet som den måde, man har det inde i sig selv, med sig selv – ens indre kerne. Selvtilliden derimod er den måde man shiner på, hvad man er dygtig til – hvad man er udadtil. Honneth berører

også aspektet selvagtelse. Ifølge Honneth vedrører selvagtelse hvordan man ser sig selv og hvilke forventninger man knytter til sig selv (Honneth, 2006).

## 5.4 Faglig stolthed

Henrik Hersom har i sit forskningsbaserede projekt peget på de tre afgørende dimensioner, som kan fremme stoltheden på erhvervsuddannelserne: en samfundsmæssig dimension, en uddannelsesdimension og en indvidimension. Vi vil i denne opgave fokusere på sidstnævnte dimension, da vores fokus ligger på den enkelte elev og dennes selvregulering, metakognition og identitetsdannelse. Modellen viser, hvilke aspekter der influerer på individet.



*Veje til stolthed i erhvervsuddannelserne s.40 fig. 4 (Henrik Hersom, 2020)*

Indvidimensionen er er individuel og til dels også en effekt af vekselvirkning mellem de tre dimensioner. Undervejs i uddannelsen udvikler eleven sin identitetsdannelse, her står Hersom på skuldrene af Knud Illeris. Identitetsdannelsen er afhængig af elevens stolthedsmodtagelighed, som bygger på tidligere erfaringer og relationer, samt selvfølelse og selvtillid i uddannelsesfællesskabet. Stolthedsmodtagelighed defineres af Hersom som den grad af modtagelighed for at føle stolthed ved sin uddannelse som eleven har i kraft af sit selvagtelsesgrundlag.

Hersom peger i sin teori ligeledes på de personlige og relationsmæssige faktorer. Begreberne selvtillid og selvværd samler han i et fælles – selvagtelse. Eleven har et selvagtelsesgrundlag, som er forudsætningen for det, han/hun vælger og for elevens billede af sig selv. Selvagtelsen udfordres,

understøttes og formes gennem samspil i uddannelsesprocessen af lærere og andre elever. Dernæst spiller familie, venner, kollegers anerkendelse og interesse en rolle. (Hersom, 2020).

Stolthed kan ifølge Hersom fremmes. Han beskriver i sin teori stolthedsfremmende faktorer.

Vi har udvalgt følgende til denne opgave:

1. At blive – og føle sig – god til sin faglige praksis: Eleven skal opleve sig som værende dygtig. Eleven har en mestringsoplevelse, samt kan se egne kompetencer og kvalifikationer. Det skal ligeledes ses i forhold til de forventninger, eleven har til sig selv, samt eget selvagtelsesgrundlag.
2. Synliggørelse: Der skal være fokus på progression. Hvad kan jeg blive – og er blevet – dygtig til. Læreren skal facilitere denne opmærksomhed og skærpe elevens læringsbevidsthed.
3. Produktorientering: En praksisnær undervisning med autentiske opgaver kan fremme en øget følelse af stolthed og aktivering af transfer. Det fysiske slutprodukt skal kobles an til elevens egen kritiske og reflekterende kompetencer.
4. Fagligt sprog: Det er vigtigt at tilegne sig og kunne anvende rette ord og begreber for at kunne etablere en fagterminologi som videnssymboler. Dette er med til at styrke ens fagidentitet.
5. Fællesskaber: Tilhørsforhold fremmer stolthed hos eleven. Det være sig: Interesse-, tilhørs-, praksis- og faglige meningsfællesskaber.
6. Autentisk elevansvar: At få tildelt et ansvar og vist tillid kan skabe stolthed.
7. Anerkendelse giver stolthed: Interesse, ros og anerkendelse fra både andre elever og lærere skaber stolthed hos eleven.

## **5.5 Læringsglemsel**

Ifølge Lene Tanggaard er læring ikke et primært udbytte, men mere en antropologisk konstant. Mennesket lærer konstant – vi lærer hele tiden – også af fejl. I undervisningen peger Lene Tanggaard på at opnå en balance, hvor der ikke kun er fokus på en målrettet installering af metakognition hos elever. Her læner hun sig op ad Gert Biesta i sit oprør mod “learnifacation”. Skolen skal ikke blot være et sted for læring, men også for dannelse.

*“Det handler ikke om at fylde en spand, men om at tænde et bål” - Gert Biesta. (Biesta, 2015)*

Hun fremhæver, at vi har brug for en udvidet tænkning om læreprocesser. Et fokus på menneskets modsætninger fremfor egenskaber. En forankring af læringsprocesser i konkrete praksisser vil gøre læringen meningsfuldt for eleven og give det et formål at lære. Hun peger på, at vi lærer bedst, når vi ikke koncentrerer os om at lære, men i stedet om genstanden for læring - altså i praksis at

eleverne på TECHCOLLEGE koncentrere sig om at lave en god paté, og ikke om kun at læse teorien bag. Man lærer nemlig bedst, når man ikke ved, at man lærer noget. Ved at koble det ukendte til det kendte, opnås øget læring og motivation. Hermed glemmer eleverne at de lærer noget. Modstand forsvinder, og motivationen øges. Ydermere belyser Lene Tanggaard vigtigheden af at aflære. Hun sammenligner det med, at man skal aflægge sig en vane. Man skal ikke glemme, hvad man har lært, men derimod hvad man har lært om læring. Man skal aflære sig gamle negative mønstre og vaner, før en ny læring kan foregå. Hun betegner det som læringsglemsel. Igen står Tanggaard på skuldrene af Gert Biesta i spørgsmålet om identitetsdannelse gennem læring. Han peger på, at din identitet ikke ligger fast, at du kan være dig selv på mange måder. Du er mere end én fastlagt og færdigmodelleret person. Set i henhold til undervisning siger de samstemmende, at undervisning ikke må ske uden læring. Eller som Andreas Gruschka påpeger – metakognition. Den perfekte lærer findes ikke, både lærere og elever er forskellige. Dog er det vigtig med forbilleder, anerkendelse og ikke mindst undervisning med engagement. En lærer skal være et fagligt og moralsk forbillede for eleverne (Tanggaard, 2020).

## **5.6 Læsefærdigheder**

Læseforsker Elisabeth Arnbak peger på tre formål med at læse:

- at opnå viden
- at blive underholdt
- at blive klogere på os selv

Interessen for faglig læsning er steget i takt med interessen for literacy, og det er med Fælles Mål (2007) og nye Forenklede Fælles Mål (2014) skrevet ind i som et krav, at der er fokus på faglig læsning i folkeskolen. Sprog, indhold, kontekst og læring hænger sammen som noget socialt, idet kultur og diskurser er noget, man skal tilgå, lære sig tilegne sig (emu.dk, 2021)

Vores målgruppe på TECHCOLLEGE benytter sig hovedsageligt af faglig læsning. Når vi i denne opgave anvender betegnelsen faglig læsning, læner vi os op ad Arnbaks egen definition:

*“Faglig læsning er tilegnelsen af viden gennem læsning af en tekst”* – (Arnbak, 2009)

Helt overordnet kan man betegne faglige tekster for informerende og yderligere skelne mellem kontinuerlige og diskontinuerlige tekster. Sidstnævnte er f.eks. tabeller, skemaer og oversigter, som ofte er multimodale, og hvor tekstens tilgængelighed, udtryk og indhold bliver afgørende for en læsers udbytte.

Arnbak skelner mellem deklarativ viden, procedural viden, og conditional viden i læsningen, samt niveauer i arbejdet med hukommelse og metakognition. I arbejdet med faglig læsning står hun på skuldrene af blandt andet Astrid Roe, som påpeger fordelene ved før-under-efter læsning. Dette giver eleverne en nemmere tilgang til teksten, de opnår aktivering af forforståelse, de får større læseudbytte og læreproces; samt de udvikler en bevidsthed om egen læringsproces. Arnbak peger

på adskillige arbejdsmodeller, der kan anvendes: tekstbånd, genrestrukturer, ordforståelser, ordforråd, forhåndsviden og meget mere. I denne opgave skal det ses i kontekst til faglig læsning, hvor der anvendes en eksplicit læsestrategi og beviste læseteknikker (Arnbak, 2009).

En god læseforståelse kræver ifølge Arnbak, at følgende parametre er til stede:

- Eleven kan identificere de enkelte ord i teksten
- Kender betydningen af nøgleord
- Eleven kan aktivere relevante indre forestillingsbilleder og koble tekstens informationer hertil.
- Eleven kan drage følgeslutninger på basis af denne viden.
- Har en velfungerende arbejdshukommelse
- Kan udnytte sin viden om teksttyper til udvælge en effektiv læsestrategi til læseopgaven.
- Eleven er bevidst om sit formål med at læse teksten, og kan styre og regulere sin læsning efter dette formål

Det ligger godt i tråd med den amerikanske forsker i psykologi og læring Linea C. Ehris forskning. Hun har opstillet følgende interaktive læsemodel, som illustrerer elementerne i læsning. Læsning er ifølge Ehri en kompleks færdighed. Alle fag må bidrage til udviklingen af elevens læsekompetence. I hendes forståelse af læseprocessen indeholder den mange aspekter og vidensformer (Ehri, 1995).

- **Viden om sprog:**

Ved at læse mange forskellige tekster, møde ord og sprog i tilstrækkeligt varieret omfang, vil mennesket ifølge Ehri få en større forståelse for ordenes betydningsstrukturer og udvikle en mere nuanceret tilgang.

- **Viden om verden:**

Det er centralt for læserens forståelse at have vis portion forforståelse. Derfor er det vigtigt at læseren kan aktivere denne viden, for at kunne binde an til nye informationer og danne nye sammenhænge for viden.

- **Ordkendskab:**

Ordkendskab defineres som læserens ordforråd og ordbilledberedskab, i en kombination af det skrevne og talte sprog. Læseren vil undervejs i sin læseudvikling tilegne sig kendskab til flere og flere ordbilleder. Disse vil siden i højere grad blive automatisk aktiveret direkte under læsningen, og gøre denne hurtigere og mere flydende.

- **Viden om tekster:**

Gennem sin læseudvikling skal læseren udvide sit kendskab til forskellige genrer. Gennem disse kompetencer bliver læseren i stand til at opstille forventninger til specifikke genrer og genkende særlige kendetegn.

- **Afkodning:**

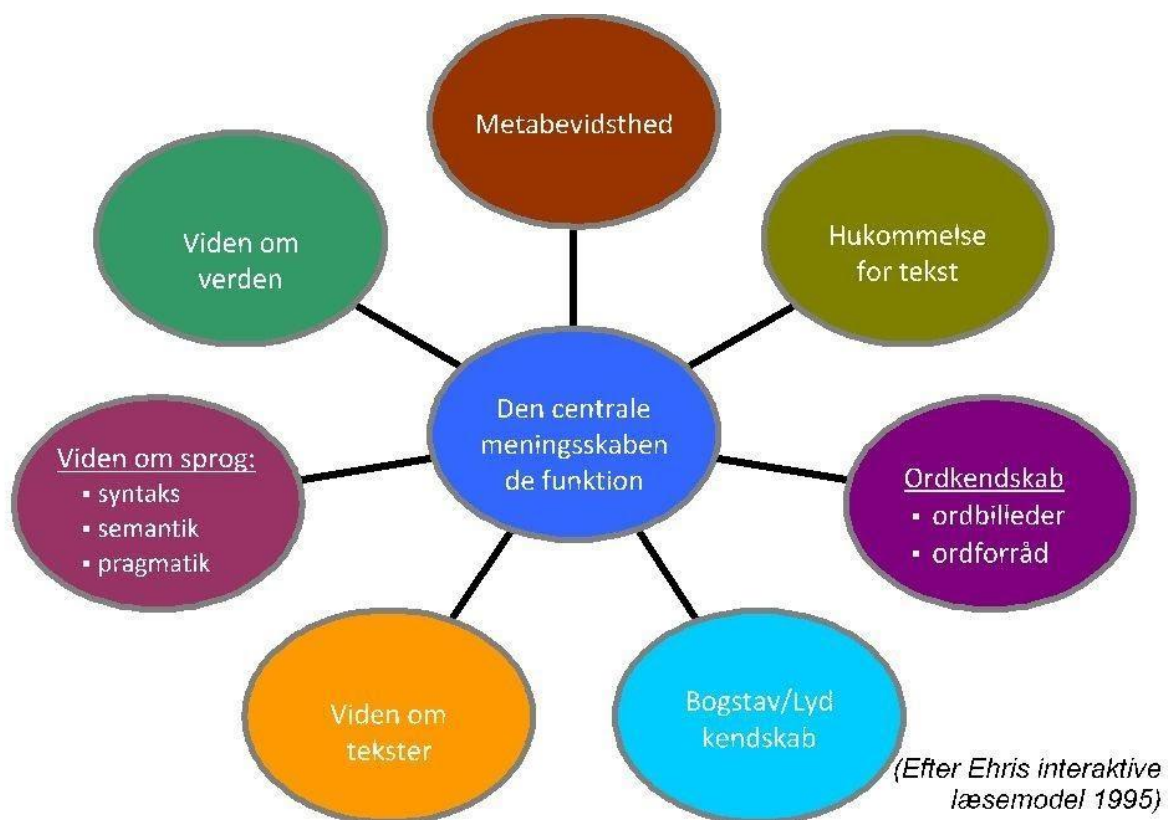
Sammenhængen mellem bogstav og lyd danner grundlaget for læserens afkodning. Læseren skal kende til identificere enkeltlyde i det talte sprog og symbolisere disse i form af bogstaverne. I den modsatte proces skal læseren kunne gøre det samme ved at genkende det enkelte bogstav og tilknytte dette til enkeltlyde. På et senere stadie i læseudviklingen skal læseren kende til afvigelser fra det princip. Det for at kunne læse mere komplekse og ikke lydrette ord. Afkodningsvanskeligheder ses ofte ved selvstændig læsning, hvor der er forståelsesproblemer. Dette er ofte ikke gældende, hvis eleven får læst teksten højt.

- **Metabevidsthed:**

For at kunne udvikle sin læsning er det vigtigt, at eleven er bevidst om egen læreproces. Ved at kunne udvælge og vurdere egen læreproces og strategier, der forbindes med en given tekst, bliver eleven bevidst om de udviklingsmuligheder eleven har i forhold til læsning.

- **Hukommelse for tekst:**

Her tales der om hukommelse i to niveauer, arbejds hukommelse og langtidshukommelse. Arbejds hukommelsen er med til at huske den røde tråd i den tekst, man læser. Langtidshukommelsen lagrer viden fra tidligere læste tekster, og gør det muligt for læseren at trække paralleller, aktivere forforståelse og perspektivere.



En rapport fra Nationalt Videnscenter for Læsning i 2017 viser, at elever kan forbedre deres læsekompetencer signifikant, samtidig med at de tager en erhvervsuddannelse. Det gælder også for de elever, som kommer fra folkeskolen med et mindre godt udgangspunkt. Det kræver fokus på faglig læsning og sproglig opmærksomhed. Læsningen og udbyttet heraf er af afgørende betydning for den enkelte elevs succes og gennemførelse af uddannelse. Der er stort fokus på at mindske frafaldet på erhvervsuddannelserne, og det kan være endnu en god grund til at styrke læsningen på uddannelserne.

Studierne viser, at elever med svagere læseforudsætninger har en tendens til at vælge erhvervsuddannelser. Det er dog ikke kun ens læseforudsætninger, der kun udslagsgivende for, om uddannelsen gennemføres. Alligevel peges der på, at man bør forholde sig til læsning på selve uddannelserne. Svage læseforudsætninger er en risikofaktor, som i kombination med andre ting kan vanskeliggøre gennemførelsen af uddannelsen for den enkelte elev. (Nationalt Videncenter for Læsning, 2017)

## **6. Analyse**

### **6.1 Læsning og læsestrategier**

*“Læsningen danner fundamentet for den teoretiske del af at blive en god kok, og den del spiller en stor rolle, så ingen bliver gode kokke uden at kunne læse” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

At være ordblind kan give store problemer på en uddannelse. I vores interviews beskriver alle informanterne sig som værende ordblinde. Som nedenstående citat viser, giver ordblindhed udfordringer i afkodning af ord, hvormed det kan være svært at opnå den fulde læseforståelse – og det udbytte og den viden, som skal anvendes i uddannelsen.

*“Jamen, jeg synes, at det er blevet bedre. Der er mange ting. F.eks. havde vi den her opgave. Jeg bytter om på ordene. Der stod solsort – jeg havde set sort sol. Det er nemlig en vanskelighed, når man er ordblind. Man ser faktisk ikke – man ser det ord bagved og så bytter rundt på dem” – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

Når vi i denne opgave refererer til ordblindhed, så læner vi os op ad Den Internationale Ordblindeforening (International Dyslexia Association, IDA) der definerer ordblindhed på følgende måde:

*”Ordblindhed er en specifik indlæringsvanskelighed af neurobiologisk oprindelse. Ordblindhed er kendetegnet ved vanskeligheder med sikker og/eller hurtig ordafkodning, stavevanskeligheder og vanskeligheder med at forbinde de enkelte*

*bogstaver og bogstavfølger med deres konventionelle lyde. Disse vanskeligheder stammer typisk fra en forstyrrelse i den fonologiske komponent i de sproglige færdigheder og er ofte uventede set i forhold til andre kognitive færdigheder og den undervisning, eleven har modtaget. Sekundære konsekvenser kan være vanskeligheder med læseforståelse og reduceret læseerfaring, som kan begrænse væksten i ordforråd og baggrundsviden". (emu.dk, 2021)*

Når der tales læsning og læsestrategier, er det vigtigt også at have blik for sammenhængen mellem læsestrategier og læseteknikker. Disse to niveauer er ikke det samme, men de skal samordnes således eleven faciliteres til en hensigtsmæssig læsemåde. Læseteknik har fokus på hastighed og formål, mens læsestrategierne i højere grad vender sig mod at kunne huske, forstå samt at være bevidst om at tilpasse sin læsning ud fra det givne formål med at læse (Arnbak, 2009).

*"Det betyder rigtig meget for min læsetræning at lytte og læse med samtidig. Jeg er blevet mere vant til ordene og teksterne giver mere mening" – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Ordkendskabet både i form af læserens ordforråd og læserens kendte ordbilledberedskab er vigtige elementer i læseprocessen. Som vi kan se, har eleven her en klar strategi for at koble det talte sprog med læsningen, og udvikler derigennem større forståelse for, og afkodning af teksten (Ehri, 1995).

*"Det er ofte på elevernes læsehastighed jeg ser de største niveauforskelle, og tempoet i at bearbejde det vi læser. Elever som kommer direkte fra folkeskolen og har været gennem grundforløb 1 læser måske lige så hurtigt, men de har ikke den samme forståelse for indholdet som elever, der kommer fra andre ungdomsuddannelser eller har været endnu længere i uddannelsessystemet. Dog oplever jeg også elever, som kommer fra eksempelvis gymnasiet, som ikke er voldsomt gode læsere, simpelthen fordi de ikke er blevet udfordret nok tidligere, læsningen var bare noget som skulle overstås" – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Ovenstående udsagn fra en underviser fra TECHCOLLEGE understøtter fint både Arnbak og Ehri's teori om, at det at læse ikke blot handler om læsehastighed, men derimod også i den grad om læseforståelse og læseerfaring (Arnbak, 2009).

Det er afgørende, når man arbejder med en elevgruppe, hvor der i vid udstrækning findes elever med forskellige typer læsevanskeligheder i hver klasse, tidligt at få implementeret, og give eleverne viden om læsestrategier og læseteknikker. Mange elever læser alle tekster på samme måde. Skal man arbejde med en længere tekst, kan underviseren i før-læsningen instruere eleverne i hvilke dele af teksten, som skal nærlæses og hvilke som blot skal skimlæses. Dette animerer eleven til at kunne



træffe valg i forhold til læsningen, og hvorledes eleven vil håndtere teksten. Danskfaget på erhvervsskolerne er i særlig grad orienteret mod praksis. Dette stiller ligeledes krav til elevens kendskab til faglige tekster. Læseren skal være bekendt med særlige karakteristika ved faglige tekster, og være i stand til at anvende disse (Arnbak, 2009).

*“Der synes jeg, at jeg er blevet superdygtig til at kunne det samme som de andre elever, og ved at bruge mine hjælpemidler er jeg lige så meget med som de andre.” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Der er ingen tvivl om, at de digitale hjælpemidler gør en stor forskel for de elever, som vi har interviewet. De beskriver alle, hvordan deres undervisning faciliteres af de teknologiske fremskridt. Ud fra vores elevinterviews har vi en klar formodning om, at der sker noget for eleverne, når teori og praksis kædes sammen på erhvervsskolerne. Det er i det praksisnære arbejde, at eleverne får øjnene op for de forskellige digitale hjælpemidler, som kan anvendes i forhold til deres læsevanskeligheder. De vurderer selv, at de er blevet bedre læsere og har opnået kendskab til, hvorfor og hvordan der er sket denne progression i deres læsning.

*“Det er svært at stave til, men det er blevet klart bedre at læse det. Der bruger jeg også google, for der er mange fremmedord og mange af dem er fransk, så der kan jeg bruge deres funktioner. Men jeg er efterhånden ret godt trænet i at bruge alle mulige forskellige hjælpemidler og koble dem sammen, så det fungerer bedst muligt” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

*“Jeg bruger selvfølgelig altid de digitale hjælpemidler jeg har. Jeg tager høretelefoner på og finder måske et sted med lidt ro, så jeg kan høre og læse den tekst vi skal arbejde med. Det betyder rigtig meget for min læsetræning at lytte og læse med samtidig. Jeg er blevet mere vant til ordene, og teksterne giver mere mening. Derfor kan jeg også læse nyheder og følge med på Facebook nu for eksempel” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

De bruger alle AppWriter i kombination med Google og diverse ordbøger, der kommer med deres IT-rygsæk. Læseteknikker med at lytte og læse samtidigt peger alle på som yderst givende og foretrukket. Dette falder fint i tråd med både Ehri og Arnbaks teorier om understøttende foranstaltninger til at opnå en øget læseforståelse af en tekst, samt tilegnelse af et større ordforråd. Selvregulering spiller en stor rolle i forhold til læsning gennem elevens selvbillede, motivation, arbejdsdisciplin og den faglige selvforståelse. Eleven oplever her gennem brug af hjælpemidler en bedre afkodning af teksterne. Dette påvirker i positiv retning elevens mestringsforventning og subjektive syn på egne kompetencer.

*“Jeg synes jeg læser hurtigere, og jeg synes jeg har meget større forståelse for dét jeg læser. Jeg kan læse en besked uden problemer nu selv.” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Elevens hjælpemidler danner en sammenhæng mellem det talte sprog og skriftsproget. Elevens ordforråd bliver styrket og udbygget gennem aflytning af teksten ved hjælp af AppWriter, men følger samtidig med i teksten på skrift. I denne del af læseudviklingen vil eleven langsomt tilegne sig flere ordbilleder, både skrevne og kendte, som vil kunne aktiveres mere flydende og direkte. Dette er udover at forbedre ordkendskabet også med til at træne elevens læsehastighed ved at gøre afkodningen hurtigere (Ehri, 1995).

*“Jeg kan godt læse hvad der står, men hvad betyder det”? – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

Her kan vi fokusere på elevens kompetencer inden for den deklarative viden og den procedurale viden. Har eleven som læser de nødvendige værktøjer som en del af literacy, hvis man støder på nye ord i teksten. Kender eleven til anvendelige teknikker til at identificere ordet, og dermed også dets betydning. Kan eleven anvende afkodningsstrategier, som for eksempel stavelsesdeling, hvor læseren skal have viden om stavelser og regler for stavelsesdeling. Samtidig skal læseren vide, hvordan man anvender forskellige strategier i læsningen (Arnbak, 2009). Samtlige af vores informanter giver udtryk for, at der er en del læsestof på uddannelsen, og at den kan være svært tilgængelig pga. sproget og fagterminologien deri. Som en underviser udtrykker det i nedenstående citat:

*“Vores fagbøger er ofte meget detaljeorienteret, og hvis vi læser en bog om vin, så er det vigtigt, at de forstår de essentielle ting og fagbegreber. Hvis ikke de forstår fagbegreberne, så forstår de kun 50% af den tekst vi har læst” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Her understreges vigtigheden af den faglige læsning – man læser for at opnå viden. Læseformålet er, at der skal læses for at forstå. Læseforståelsen og udbyttet af indholdet bliver afgørende, da dette skal omsættes i praksis. Underviserens undervisning falder fint i tråd med Arnbaks strategier og teknikker for faglig læsning. Hendes anbefalede læseteknikker såsom før/under/efter-læsning, begrebsafklaring m.m. peger vores interviewede underviser på, at der bliver anvendt på TECHCOLLEGE (Arnbak, 2009).

*“Jeg anvender ofte læsnings tre faser før/under/efter. Jeg forsøger først at aktivere elevernes forforståelse, forståelse undervejs i læsningen, og evaluering af læsningen efterfølgende. Som eksempel: Eleverne arbejde med vine fra Alsace, så åbner jeg først for, at eleverne taler i grupper og i plenum på klassen, hvad er deres viden om Alsace*

*som udgangspunkt – geografi, klima, kultur osv. og det åbner så for en forståelse for det emne de skal læse om. Så læser de teksten igennem, først skimlæsning for at komme ind på, hvad handler teksten overordnet om. Derefter læser de teksten igen mere indgående, hvor enten eleverne skal stille fem forundringsspørgsmål til teksten eller også arbejder de med spørgsmål jeg stiller til teksten. På den måde udfordres de på deres læseforståelse” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Dertil kommer at eleverne i vores interviews alle gør rede for en indsigt i deres læsning. De har et genrekendskab og kender til læseformål.

*“Jeg får en oplevelse særligt af de bøger jeg vælger at læse selv i min fritid. Men jeg får selvfølgelig også noget ud af de bøger jeg læser her i skolen, det er bare på en anden måde” – (ELEV 2, GF2, KOK)*

*“Jeg kan godt lide at læse for hyggens skyld, men det er mest nyheder, jeg læser i min fritid, ikke decideret bøger” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Hvor den første også læser skønlitteratur, holder den sidste sig til den faglige læsning. Det viser, at de er bevidste om deres læsning og har en indsigt. Man læser forskelligt alt efter, hvilken genre og med hvilket formål man læser. Dette kræver genrekendskab samt læseerfaring, hvor man formår at anvende rette læseteknik til rette tekst (Arnbak, 2009).

## **6.2 Motivation og deltagelse**

*“Jamen, det bliver man jo nødt til. Jeg gider ikke at være den, der står tilbage” – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

Ovenstående udtalelse viser, at eleven besidder præstationsmotivationen. Hun vil uddannelsen, hun har taget ejerskab. I denne sammenhæng spiller det individuelle aspekt en rolle. Eleven vil sikre sin position i hierarkiet. Ofte ser man at elever, som mestrer skolen og uddannelsens forventninger, reagerer positivt i forhold til præstationsmotivation. Derfor er det ganske interessant at se en elev, der har læsevanskeligheder, og dermed kan have udfordringer i forhold til den boglige del, være motiveret på baggrund af faglig præstation. Eleven identificerer sig med sit fag, ønsker at udvikle sine kompetencer og opnå større faglig viden og kunnen. Derigennem kan vi se aftryk fra vidensmotivationen. Eleven vil vide mere og blive dygtig til sit fag. Eleven ved, at der må ydes en indsats, og der skal udvises en høj grad af vedholdenhed for at opnå viden på trods af sine læsevanskeligheder (Pless, 2015).

*“Det er nemmere at skubbe mod noget man gerne vil - det giver klart mere motivation til at lære og arbejde med ting, som måske også er lidt svære for en” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Dette udsagn giver et fortrinligt eksempel på, hvordan elevernes ønske om at opnå bedre kompetencer og større viden direkte påvirker motivationen. Eleven oplever modstand i emnet, men har en ambition om at forbedre sine kundskaber, og aktiverer derigennem vidensmotivationen. Vi får en klar fornemmelse for, hvad der er på spil for eleven, som læser for at få viden, og dermed udvikle sine kompetencer inden for sit kommende fag. Det viser vedholdenhed og selvregulering, at eleven tager ansvar og arbejder målrettet trods udfordringer. Efterfølgende uddyber eleven med et konkret eksempel:

*“Man bliver mere glad og interesseret, når man udbygger sin baggrundsviden. Jeg kan for eksempel rigtig godt lide mexicansk mad, så det er spændende at læse forskellige opskrifter og undersøge ingredienser i forhold til dét” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Her bliver det meget tydeligt, at eleven læser for at opnå viden. Det motiverer ham at udbygge sin viden om sit felt, sit kommende erhverv. Han ønsker at dygtiggøre sig. Læsning giver mening for ham, da det kobles til erhvervet. Hersoms stolthedsfremmende faktorer spiller yderligere en rolle. Eleven føler, at vedkommende bliver dygtigere til sit fag, får viden og kan sætte sit eget præg på noget, der mestres. (Hersom, 2020)

Læsningen giver pludselig mening for eleven, hvilket falder glimrende i tråd med Arnbaks teori om at læse med et formål (Arnbak, 2009). Formålet leder videre til en øget interesse for faget som derved aktiverer vidensmotivation, præstationsmotivation og mestringsmotivation (Pless, 2015). Når eleven arbejder med faget og får stimuleret sin motivation, stiger sandsynligheden for, at der opstår en faglig stolthed, som igen kan føre yderligere motivation. Vi kan ud fra interviews med elever se, at der er en tydelig sammenhæng hos vores informanter på disse punkter. Dog kunne vi også se i vores praktik, at disse træk ikke gælder for alle elever. Med udgangspunkt i vores teori kan vi efterfølgende analysere, hvor disse forskelle blandt eleverne opstår. Hos vores informanter er der klare tegn på en begyndende selvregulering, hvor igennem disse elever opnår en form for metakognition, hvor praksis og teori, herunder læsningens betydning, går op i en højere enhed og giver mening.

I vores praktik observerede vi også elever, for hvem denne udvikling endnu ikke var sket, og de er fortsat udfordret på selvregulering, motivation og metakognition. Hos denne elevgruppe kunne vi ikke i samme grad konstatere, at de havde fundet en sammenhæng og en faglig stolthed. Da vi ikke har interviewet elever fra denne gruppe, kan vi kun forsøge at analysere de indikationer, vi

observerede i undervisningen. Her kan vi samstemmende sige, at den tydeligste markør for de elever, som var udfordret i undervisningen, var manglende afklarethed. Eleven var endnu ikke afklaret, om man havde truffet det rigtige valg i forhold til uddannelse. Derudover kan vi også nævne faglige udfordringer i forhold til både teori og praksis, samt usikkerhed og manglende selvværd og selvtillid. Dertil skal lægges de store aldersmæssige spænd på uddannelsen. En del elever er relativt unge og kommer direkte fra folkeskolens 9. klasse til GF1 og derfra videre til GF2. Derfor spiller elevernes modenhed også en vis rolle. Man modnes forskelligt gennem livet, og motiveres i forskellige sammenhænge, derfor kan der heller ikke knyttes en entydig analyse til, hvorledes alder påvirker elevernes motivation. (Hersom, 2020)

Underviserne på TECHCOLLEGE arbejder bevidst motiverende/med motivation i deres undervisning. Gennem succesoplevelser vokser eleverne og får mod på mere. Nedenstående udsagn udtrykker dette fint:

*”Eleverne bliver sindssygt motiverede, når jeg kan hive en detalje frem fra tidligt i forløbet, at dér havde du en succes. Det gør, at de præsterer endnu stærkere, når de har følelsen af at kunne” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Hermed får eleverne en oplevelse af at have udviklet sig. Mestringsmotivation er gældende, idet man nu kan noget nyt. Præstationsmotivationen kan måske aktiveres, da man bekræftes i, at man kan. Ydermere kan vidensmotivationen komme i spil, da elever på baggrund af de nye succesoplevelser ønsker at udbygge deres viden – og blive endnu dygtigere til deres fag (Pless, 2015).

### **6.3 Selvregulering og metakognition**

Som gennemgået i teori afsnit har selvregulering og de metakognitive kompetencer, hvor eleven har indsigt i sin læring, en afgørende betydning i udbyttet af undervisningen. Jo mere en elev kan regulere impulsstyrede reaktioner og være vedholdende, selvom det er anstrengende, kedeligt eller møjsommeligt, i jo højere grad vil eleven opnå bedre resultater i forhold til læring, og drage større udbytte af undervisningen.

*“Jeg kan godt finde det lidt kedeligt, men det er jo nødvendigt, så jeg får det gjort. For eksempel, så arbejder vi i øjeblikket med fagudtryk, og der er jo en ret god kobling mellem dansk og det praktiske, så der kan man se, at man kan bruge det til noget. Der er mange fremmedord blandt fagudtrykkene, så dem undersøger vi. Hvad de betyder og hvordan vi bruger dem i faget. For eksempel ”aparte” når man serverer noget ved siden af” – (ELEV 2, GF2, KOK)*

Man kan i ovenstående citat aflæse tegn som henfører til Mette Pless' motivationsorienteringer samt praksisnær undervisning. Det giver mening for eleven, som kan se et mål med undervisningen og specifikt læsningen. Selvom stoffet betegnes som "lidt kedeligt", så er eleven bevidst om nødvendigheden af at arbejde målrettet. Eleven arbejder selvreguleret, som Hopfenbeck beskriver som evnen til metakognitivt at reflektere over egen læring. Vi kan se en tydelig bevidsthed hos eleven om vigtigheden af at lære fagudtrykkene, som er koblet til uddannelsen. Også selvom både læsestoffet - ofte med fremmedord - og selve undervisningen kan virke tung og kedelig. Det simpleste for en læseudfordret elev ville være at give op og trække sig tilbage og resignere i undervisningen. Men vi kan her se et eksempel på en autonom elev, der er i stand til at styre sine egne følelser, tænkning og adfærd i forhold til sine omgivelser for derved at opnå sine mål (Hopfenbeck, 2015).

Eleven har set formålet med læsningen, det giver mening. Ifølge Hopfenbeck giver det at kende rammerne, inden for hvilke man skal agere, en meningsdannende effekt. Eleverne ved, at læsningen lønner sig ved, at de opnår den fornødne viden til deres uddannelse og fremtidige profession. De ved, hvad det kræver for at blive en bedre læser. Samtidig ved eleven også, at det er interesse, som øger læsningen, samt med hvilket formål at der skal læses - er det for at opnå viden eller er det for at blive underholdt. Samt hvilke læsestrategier, der skal anvendes til begge (Arnbak, 2009).

Læsningen bliver en del af det fagfaglige, og er med til at udvikle de stolthedsfremmende faktorer, som Hersom omtaler. At blive dygtig til sit fag og mestre flere aspekter bygger på elevens oplevelse af kunne og at udvikle sig, hvorigennem de opnår en fagidentitet. At blive dygtig til sit fag er ifølge Hersom også en stolthedsfremmende faktor. Man vokser og får mod på mere (Hersom, 2020). Denne identitet og stolthed for sit fag kan så igen positivt påvirke sine motivationsorienteringer. Lykkes dette har underviseren initieret læringsstrategier, som i samspil med selvregulering har været med til at udvikle en højere grad af metakognition. Eleverne opnår en indsigt i deres læsning, de kender deres udfordringer og ikke mindst, hvad der fungerer godt for dem. Deres metakognition over egen læring er i udvikling. De er afklarede med deres læsevanskeligheder og har taget ejerskab for progression deri. De oplever at kunne mestre (Pless, 2015).

Det var faktorer, som vi i vores observationer og praktik kunne se, havde stor fokus fra både faglærer og de fagfaglige undervisere på TECHCOLLEGE. Der var tydelige tegn på initiering af anvendelige udviklende læringsstrategier, som skulle inkludere og anspore eleverne, særligt med baggrund klasesammensætningernes kompleksitet.

*"Det er vigtigt for eleverne her på erhvervsskolerne, at det giver mening det vi laver. Og jeg beder altid mine elever gøre opmærksom på, hvis ikke det gør, så skal de klage". - (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

*“Rigtig mange af vores elever, næsten uanset alder, er dårlige til at se, hvornår de er nået i mål med en opgave. Det samme gælder i forhold til feedback. Vi skal være meget tydelige, at nu giver vi feedback, ellers har vi oplevet elever, som ikke har registreret det og afslutningsvis i et forløb i deres egen evaluering skriver, at de ikke har fået feedback fra læreren. Så det handler i høj grad om italesættelsen af, at de har gjort noget godt og er nået i mål, og så bygge videre på det.” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Her kan vi se, hvorledes en underviser fra TECHCOLLEGE fremhæver og sætter fokus på brugen af synlig læring. Det er vigtigt, at undervisningen giver mening, og eleverne oplever sammenhæng mellem teori og praksis. Underviseren er klar over, at skal han lykkes med sin undervisning, og få inddraget læsningen som en naturlig del, så skal eleverne opleve det som praksisnært og relaterbart til faget, som i høj grad er målet for eleverne på erhvervsskolerne. Samtidig kan vi også se, hvordan der stilles krav til underviserens tydelighed. Eleverne behøver, at læringsmål, proces og vurderingskrav direkte italesættes i forbindelse med feedback. Indgår det som en ikke-defineret del af undervisningen, bliver det utydeligt for eleverne. Vi må antage, at dette behov for en meget klar italesættelse kan hænge sammen med det faktum, at store dele af elevgruppen udvikler sig på forskellige områder. Der sker progression i forskellige tempi, mens eleverne er i en læringsproces vedrørende selvregulering og metakognition. De har endnu ikke opnået tilstrækkelige kompetencer til at vurdere egen progression og succes (Hopfenbeck, 2015). Vi lærer især af at lave fejl ifølge Tanggaard, idet man kan aflære sin hidtil anvendte viden og strategi og hermed opnå ny viden. Har eleven dog ikke opøvet den fornødne metakognition hertil, som underviseren påpeger, så er det effektivt at gøre eleverne opmærksomme på fejl og, hvordan de kan korrigere dem gennem feedback og synlig læring (Tanggaard, 2020)

## **6.4 Hiim og Hippe**

Med udgangspunkt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel (se bilag 2) finder vi, at god planlægning af undervisning på erhvervsuddannelserne bidrager til meningsdannende fællesskaber. Elevgruppen er kompleks, derfor stilles der krav til underviseren om altid at have fokus på elevernes læringsforudsætninger og inkorporere disse i undervisningen. Derfor vurderer vi, at netop Hiim og HIPPES model tilgodeser mange aspekter. Alle seks elementer skal indtænkes for, at den helhedsorienterede og praksisnære undervisning lykkes. Fokus på synlig læring, variation, feedback, anerkendelse, praksisnærhed, transfer, differentiering vil derfor være essentielle at få med i undervisningen. Aktiv inddragelse af modellen kan sikre at elementerne indtænkes allerede på undervisningens planlægningsstadiet.

Dette kommer også tydeligt til udtryk i vores interview med en underviser, som altid søger at inddrage aspekter, der tilgodeser de meget forskellige læringsforudsætninger på TECHCOLLEGE:

*“Jeg lader også eleverne arbejde sammen i grupper, hvor der fokuseres på forståelse af teksten, og trækker særlige ord ud, hvis der er specielle fagudtryk. Dem arbejder vi så mere i dybden med, så de forstår detaljerne og ikke kun det overordnede budskab, men også bygger på deres viden om fagord” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

I selve læreprocessen indtænkes varierende arbejdsgange, der understøtter elevernes læsning og sikrer det bedst mulige udbytte. Ifølge Hersom er dette en stolthedsfremmende faktor, at der eksisterer et fagfagligt fællesskab. Ydermere medvirker det til et godt og trygt læringsmiljø, der rummer og tager hensyn til både forskellighed og udfordringer.

Vores interviewede elever giver alle udtryk for fordele ved at arbejde i grupper. Kulturen er, at man hjælper hinanden:

*“Jamen, altså hvis der er en eller anden ting, så plejer vi at være gode til i den gruppe, som jeg er med i at læse det op i små bidder. Altså det stykke som det handler om, så gennemgår vi det, og så læser vi næste ting op, og så gennemgår vi det. Altså vi tager det i etaper” – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

En kultur, hvor det er ok er spørge om hjælp, og hvor man ikke er tilbageholdende med at italesætte sin manglende forståelse/viden, er ifølge både Tanggaard og Hopfenbeck konstruktiv og motiverende. Elever hjælper hinanden og gør brug af hinandens styrker. Det viser en selvregulering, idet de ved, at de kan/skal søge hjælp for at opnå den fulde læseforståelse. Eleven tager ansvar for egen læring, søger selv løsninger og lykkes med det. Der søges løsninger og eleven lykkes med at nå i mål med det. Ydermere kommer relationsmotivationen i spil, idet de oplever et fællesskab omkring det faglige. Det giver anerkendelse at kunne bidrage og tage del heri. Sammen har de et tilhørsforhold, der virker motiverende (Hersom, 2020), (Tangaard, 2020), (Hopfenbeck, 2015).

## **6.5 Identitetsdannelse**

*”Jeg er ikke direkte blevet mobbet i folkeskolen på grund af mine læsevanskeligheder, men der var måske nogen, som mente, de var for dygtige til mig, og ikke ville lave gruppearbejde med mig. Det var lidt træls at føle sig bagud rent fagligt – (ELEV 3, GF2, CATER)*

I ovenstående citat ser vi en ung elev svare på, om vedkommende er blevet mobbet i folkeskolen. Eleven sonderer mellem det personlige og det faglige. Selvagtelsesgrundlaget er ikke udfordret, eleven anser det ikke som mobning, men derimod en faglig ekskludering fra et eventuelt fællesskab. Elevens narrativ blev at være sådan én, der havde svært ved at læse og derfor omstændig at arbejde sammen med (Honneth). Vedkommende har således ikke oplevet den nødvendige anerkendelse,



som det ifølge Honneth kræver for “at blive til”. Elevens selvtillid, der hvor man “shiner” og viser, hvad man er dygtig til, er ramt – eller som udtrykkes i citatet – træls (Hersom, 2020). Han har været udfordret på sin OAS – sin oplevelse af sammenhæng. Meningsfuldhed og begribelighed har været til stede. Han har givetvis fundet opgaven relevant og forstået dens indhold, men blevet udfordret på sin oplevelse af håndterbarhed i forhold til opgaven og klassekammerater. Ifølge Antonovsky skal alle tre være til stede for at opleve en sammenhæng. Måske kunne den studerende have været kompenseret herfor ved et bedre og mere trygt skolemiljø, hvor der blev taget højde for elever med læsevanskeligheder. Alternativt at elever blev inddelt i gode og hensigtsmæssige grupper, hvor det at samarbejde på tværs af styrker og svagheder lå implicit i opgaven. Det vil selvsagt også påvirke elevens motivation og deltagelse. Man er ikke drevet af hverken relations- eller præstationsmotivation, da man ikke får mulighed for at vise noget (Antonovsky, 2000).

Efterfølgende forklarer eleven, at der er sket en progression efter start på uddannelsen.

*“Jeg føler, at jeg er blevet bedre til at tackle det, og jeg kan faktisk nemt læse nu også svære ord” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Dette kunne indikere, at der er sket en aflæring. De strategier og oplevelser, som gjorde sig gældende i folkeskolen er blevet aflært og nye taget i brug. Det eleven allerede har lært, er ikke blevet glemt. Derimod har eleven tilegnet sig nye måder at lære på. Noget kunne tyde på, at de tidligere strategier ikke har været hensigtsmæssige og har bidraget til en eksklusion i klassen. Identitet ligger ikke fast ifølge Tanggaard. Man kan være sig selv på mange måder. Dette understreger, at den man var i folkeskolen, ikke nødvendigvis er den, man må være resten af sit liv. Man kan lære sig nye strategier og opnå ny læring.

Egen identitet og dermed forventninger til sig selv, bliver udfordret hos elever, der ikke har de nødvendige strategier til at kompensere for læsevanskeligheder, hvilket nedenstående citat vidner om. Med det resultat, at eleven resignerede, kom bagud og måske tillærte sig nogle uhensigtsmæssige måder at lære på (Tanggaard, 2021).

*“Det betød, at hvis vi havde en bog vi skulle læse, så gad jeg ikke rigtigt at læse den og jeg kom ofte meget bagud. Men det havde som sådan ikke nogen betydning for min trivsel i folkeskolen” – (ELEV 2, GF2, KOK)*

Nedenstående citat viser dog, at eleven har reflekteret over sin egen læring. Han har givetvis aflært sig nogle af de uhensigtsmæssige strategier, og lært sig nye, der gør ham i stand til at lære mere og gør ham mere selvstændig i sin læringsproces. Han har ikke aflært sig det, han har lært, men derimod den måde han har lært det på. Han er selv i stand til at vurdere sit læringsudbytte. Han

besidder nu den metakognition, der gør, at han reflekterer over eget læseudbytte. (Arnbak, 2009) (Tanggaard, 2020).

*“Jeg har fået meget mere erfaring, og er blevet meget bedre til at kende ordene. Når jeg ser tilbage på folkeskolen, så kan jeg godt se nu, at der var jeg ikke særlig god, og nu føler jeg, at jeg sagtens kan klare mig” – (ELEV 3, GF2, CATER)*

Den måde, hvorpå man ser sig selv som ordblind i folkeskolen, definerer derfor ikke ens videre forløb. Dette udtrykkes fint i følgende citat:

*“Jamen det betyder da en hel del. Min søn kan da også bedre forstå, hvorfor jeg ikke er så god til at læse, når jeg skal læse noget op for ham” – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

For denne elev er der også andre aspekter i spil, nemlig hendes egen identitet som ordblind og mor. Man fornemmer i ovenstående udsagn en afklarethed og fundering. Det har stor betydning for hende at kunne stå ved sine læsevanskeligheder, også i rollen som mor. Det potentielt negative selvbillede er vendt til et progressivt element. Hun oplever i større grad en oplevelse af sammenhæng - OAS, da det giver mening at have en åbenhed omkring sin ordblindhed. *“Jeg er sådan en, der er ordblind, men jeg kan godt gennemføre en uddannelse og blive ernæringsassistent”* (Antonovsky, 2000).

Ifølge Hersom spiller individdimensionen en stor rolle, man må ikke undervurdere værdien af opbakning fra de nære relationer. Er der for eksempel opbakning fra familie, vokser stolthedsfølelse for uddannelsen, hvilket giver øget motivation hos den enkelte elev. Som Honneth betegner det, så er det gennem anerkendelse, at vi “bliver til”, da vi er anerkendelsessøgende i vores natur som mennesker (Hersom, 2020).

Udvikling i læsning kan altså anses som redskab til at opnå færdigheder og viden inden for specifikke fag, samt sikre fastholdelse og succes på uddannelse. Læsning kan således fungere som en katalysator, som kan aktivere og fremme en dannelse hos eleverne mod en ny identitet. En fagidentitet med faglig stolthed og tilhørsforhold. Den faglige udvikling bidrager til den personlige udvikling. Det falder fint i tråd med Tanggaards kongstanke om, at læring ikke blot er læring. Det kan også være en dannelsesrejse, hvor der skal “tændes et bål” (Tanggaard, 2020).

## **6.6 Læsning på erhvervsskolerne**

*“Der spørger jeg godt nok mange gange, hvad betyder det der? For der kommer mange franske ord, og hvor man mange gange bare er helt LOST. Jeg var i praktikovre i kantinen, og så kom de også med en eller anden – og jeg spurgte – ok hvad er det lige – jamen det er at du skal gøre sådan, sådan og sådan – nå – ok!” – (ELEV 1, GF2, ERNÆRINGSASSISTENT)*

Gennem den praksisnære undervisning får denne elev koblet teori til praksis. De eventuelle svære fremmedord fra eksempelvis kokkebogen bliver omsat til handling i køkkenet, hvor det gennemføres i aktiviteterne. Dette falder fint i tråd med Lene Tanggaards tanker om, at det ukendte bliver koblet til det kendte, at der sker en transfer. At gøre brug af æstetiske læreprocesser kan gøre tilgængeligheden større i en given aktivitet. Involveringsmotivationen kommer i spil, da flere kreative og eksperimenterende aspekter anvendes (Pless, 2015). Terese Hopfenbeck peger i sin teori på, at netop det med mindre lærersnak og mere (elev)handling er med til at implementere læring bedre. Man lærer bedst med fokus på en genstand i undervisningen og ikke selve læringen - altså ved at blanchere grøntsager og ikke gennem at slå ordet op i en ordbog. (Hopfenbeck. 2015)

Ydermere gør mange af Hersoms stolthedsfremmende faktorer sig gældende. Eleven oplever at kunne mestre noget, samtidig med der opbygges et fagligt sprog, som er med til at give et tilhørsforhold og et fagfællesskab. Involveringsmotivationen er her i spil. Gennem varieret og eksperimenterende undervisning, kan man søge at motivere eleverne. Endelig siger både Antonovskiy og Hersom samstemmende, at det meningsgivende og sammenhængende er at foretrække (Hersom, 2020).

Det nedenstående udsagn fra en underviser vidner fint om den helhedsorienterede tænkning, underviserne på TECHCOLLEGE udøver i forhold til faget dansk. Dansk trækkes ind i det fagfaglige og får et erhvervsmæssigt islæt og omvendt. Dansk bliver et redskab til at få sig en uddannelse. Det bliver erhvervet, der bliver drivkraften for eleven. Det er så undervisernes opgave at skabe den fornødne transfer i den praksisnære og meningskabende undervisning. Der skal ifølge Tanggaard skabes en kobling mellem det ukendte til det kendte (Hersom, 2020).

*“Danskfaget er jo blevet et endnu mere vigtigt aspekt. På skolen, hvor det teoretiske tilegnes gennem læsning, og ude i faget, hvor det handler om de rent kommunikative kompetencer. Så man kan godt tale om, at dansk og særligt læsning bliver en redskabskompetence til at gennemføre uddannelsen og leve op til de skolemæssige krav” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Dette understøttes af rapporten fra National Videncenter for Læsning. Selvom frafaldet på erhvervsuddannelserne er markant større end frafaldet på gymnasiale ungdomsuddannelser, findes der ikke forskning, der indikerer nogen direkte sammenhæng mellem læsning og frafald. Ifølge rapporten peger nogle undersøgelser på, at der i undervisningen på forskellig måde kompenseres for manglende læsekompetencer, hvorved eventuelt svigtende læsekompetencers betydning for gennemførelse mindskes.

Dog peger rapporten på, at mange elever har store vanskeligheder med læseforståelse. Man har traditionelt kun har været opmærksom på afkodningsvanskeligheder, men i dag anses læseforståelsen som literacy-delen af at læse. Det indikerer et behov for en bredere indsats, hvor arbejde med læseforståelse får en plads i alle fags almindelige undervisning. De såkaldt godt præsterende erhvervsskoler er de skoler, som har velfungerende pædagogiske praksisser, læringsformer og socialt faglige miljøer rettet mod de unge med svage forudsætninger (Nationalt Center for Læsning, 2017).

*“Vi har stort fokus på, at det at have udfordringer med at læse, ikke er ensbetydende med, at du ikke kan blive en god håndværker. Vi skal finde en balance i, at de kan mestre deres fag og fuldføre en uddannelse, med de udfordringer de nu engang har.”*  
(UNDERVISER, TECHCOLLEGE)

Rapporten peger dog på, at der fortsat kan ske progression i elevernes læsning på TECHCOLLEGE.

- at man med ret simple midler kan øge kendskabet og samarbejdet mellem faglærer og læsevejleder.
- faglig opdatering af læsevejlederne. Større ledelsesopbakning således, at deres indsats bliver bedre og sammenhængende.
- en bredere indsats, hvor arbejde med læseforståelse får en plads i alle fags almindelige undervisning.
- læseforståelsesstøttende indsatser har effekt.
- faglærerne kan tilegne sig og anvende læsefaglig terminolog og metode.

Slutteligt understreger rapporten den signifikante betydning, som faglæreren har som nøgleperson med henblik på elevens motivation, engagement og fastholdelse. Faglæreren arbejder i et spændingsfelt mellem den faglige undervisning og en række mere sociale, personlige og kulturskabende funktioner er konklusionen i rapporten. Dette stemmer overens med både Hersom og Tanggaards teori om læreren. Lene Tanggaard beskriver læreren som værende et fagligt og moralsk forbillede. Hos Hersom er læreren med til at skabe den faglige stolthed hos eleven gennem autentisk elevansvar og anerkendelse. (Tanggaard, 2020) (Hersom. 2020)

Vi kan selv nikke genkendende til dette aspekt fra vores praktik på TECHCOLLEGE. Gennem sagligt og fagligt feedback kan vi som undervisere danne relationer til og mellem eleverne. Du skal som lærer være forberedt og kunne byde ind med noget, der har relevans for dem og deres uddannelse. Det skal give mening.

## **6.7 Sammendrag på analyse**

*“At lige meget hvilken uddannelsesinstitution de kommer fra og hvilket niveau de har, så kan jeg bare se, at det de kommer fra, hvor læsning måske var noget meget abstrakt, til det bliver meget praksisnært og relaterbart, det betyder, at selv den dårlige læser kan udvikle sig som læser og blive bedre, fordi det lige pludselig giver mening for personen” – (UNDERVISER, TECHCOLLEGE)*

Elever, lærere, teoretikere og rapport siger samstemmende, at læsningen kan kvalificeres og udvikles på TECHCOLLEGE. Selv svage læsere kan understøttes og sikres en god uddannelse. Vores analyse er meget samstemmende. Samtlige informanter har formået at aflære de ikke-hensigtsmæssige strategier fra tidligere. De gør nu brug af strategier og hjælpemidler, som øger deres læseforståelse og gør dem i stand til at tilegne sig relevant viden og gennemføre deres uddannelse på en nemmere og profiterende måde. Eleverne læser og lytter samtidigt, de udnytter digitale hjælpemidler og de søger hjælp hos deres medstuderende. Samstemmende udtaler de, at de er blevet bedre læsere. De hviler i deres position, hvor der intet tabubelagt er omkring deres læsevanskeligheder. De er åbne om det, står ved det og arbejder med det. Fælles er, at de har formået at skabe sig en identitet som én, der har svært ved at læse, men alligevel er dygtig til sit fag og er stolt af det. De besidder alle en indsigt i egen læring, de ved, hvad der er bedst for dem – og hvad de skal gøre for at facilitere dette. Dette vidner om en høj grad af selvregulering og metakognition.

Dette underbygges af rapporten fra Nationalt Center for Læsning, som siger, at ringe læseforudsætninger ikke er hovedårsagen til frafald på TECHCOLLEGE. Hersom vil sige, at andre aspekter kommer i spil. Eleven med læsevanskeligheder på erhvervsskolerne oplever, at dét, der har indflydelse på deres selvagtelsesgrundlag kan være deres familie, venner, samfund, lærere og fagfællesskabet på uddannelsen. Flere har læsevanskeligheder som dem selv, og sammen finder de løsninger, godt støttet af underviserne. Fokus ligger på det fagfaglige, “jeg skal blive en god kok, selvom jeg er ordblind” (Hersom, 2020).

Fælles for vores interviewede elever er, at de besidder den indre motivation. De er på GF2, de kender deres retning, de har gjort sig et valg. De vil gerne have uddannelsen. De er derfor præget af præstationsmotivationen samt vidensmotivationen. De vil gerne lære mere og levere et godt resultat, derfor har de ikke længere brug for den ydre motivation i samme grad. De oplever at

udvikle deres kompetencer i deres fag, at kunne noget og vokser dermed i deres mestring/motivation. Ser vi dette i henhold til Hersoms stolthed/dimensioner ligger det fint i tråd med individdimensionen. De er godt i gang med deres faglige identitetsdannelse og opbygger en faglig stolthedsfølelse. Deres selvagtelsesgrundlag bliver styrket af succesoplevelser samt ros og anerkendelse fra lærere (Hersom, 2020).

De oplever en OAS, og deres faglige selvtillid er umiddelbart upåvirket trods udfordringer på grund af dysleksi. De synes at kunne kompensere. De søger hjælp og tager imod denne. Deres selvagtelsesgrundlag lider ikke last, da denne beror på deres branchefaglige stolthed eller kunnen. Jævnfør Hersoms stolthedsfremmende faktorer finder vi også, at eleverne formår at tilegne sig et fagligt sprog, der er med til at skærpe den faglige identitetsdannelse. De indgår i et fagligt uddannelsesfællesskab, hvor der anvendes en bestemt terminologi, der tegner og definerer dem. De er ligeledes parate og kompetente til at påtage sig et autentisk elevansvar, hvilket ydermere aktiverer den faglige stolthed og motivationsorienteringerne: præstation, mestring, relation, og viden, og undervisere faciliterer, at det kan ske. ”Jeg er sådan en, der skal være kok, jeg er god til det og kan påtage mig et ansvar”. Ydermere får uddannelsesfællesskabet et fagligt aspekt. Vi oplevede i vores praktik, at det netop er gennem fagligheden, at læreren kan danne relationer med eleverne. At man kan byde ind med noget, som giver mening for deres arbejdsproces og uddannelse. Dette ligger fint i tråd med både Tanggaard og Hersoms tanker om en autentisk og vedkommende lærer, der kan være en god rollemodel. (Pless, 2015) (Tanggaard, 2020) (Hersom, 2020)

## **7. Diskussion**

### **7.1 Folkeskolens opgave**

Faglig læsning som kompetence er blevet styrket i den danske folkeskole, og som tidligere nævnt indskrevet i Fælles Forenklede mål i 2014. Ligeledes er det nu vidt anerkendt, at faglitteratur er at betragte som god læsning, egenskaber som tidligere hovedsageligt var tillagt skønlitteratur. Alligevel møder vi elever på TECHCOLLEGE, der mangler læsestrategier til at tilgå og få udbytte af den faglige læsning. På spørgsmålet om, hvordan deres læsning og folkeskole generelt har været, svarer de enstemmigt, at de ikke fik udbytte af den ekstra undervisning og de tiltag, der blev gjort. Det er først senere i uddannelsessystemet, at de føler, at der har været progression. Mange tiltag er blevet gjort fra politisk side efter resultaterne fra PISA-undersøgelserne sendte chokbølger gennem Danmark over de danske elevers ringe læsekompetencer. Læsning er blevet et fokusområde, hvor læsebånd, læsetests osv. er blevet implementeret.

Dertil kommer, at læsning i folkeskolen ofte bygger på hermeneutisk læsning. Det vil sige skønlitteratur i form af blandt andet digte, romaner og noveller, hvilket for svage læsere kan synes

både vanskelig tilgængeligt og meget abstrakt. Det giver ikke mening for dem, og eleverne kan have svært ved at se formålet med at skulle læse og analysere en ældre tekst. Der mangler praksisnærhed, og målet med læsningen bliver diffust. Dermed stiger risikoen for, at motivationen for at læse daler. Elevens læselyst daler, og på grund af alder og umodenhed har eleverne i Folkeskolen ikke den fornødne selvregulering, og opnår ikke den nødvendige læsetræning og ej heller læringsudbytte. Her kunne man pege på, at der i højere grad kom en læsefaglighed ind på flere fag og gerne tværfagligt. Med disse indsatser ville man således kunne støtte og udvikle læseforståelse og forberede eleverne til videre forløb i uddannelsessystemet.

Som tidligere nævnt kan dette skyldes en manglende modenhed, som endnu ikke findes hos eleverne i folkeskolen. At have indsigt i sine vanskeligheder ved læsning, at vide hvor skoen trykker og, hvordan man bedst selv afhjælper dette, er måske ikke mulighed endnu. Det kræver erfaring og ikke mindst selverkendelse at kunne sige "Jeg er sådan en, der er ordblind, og det er ok".

Selvregulering og metakognition er kompetencer, som optrænes og tilegnes gennem erfaringer og oplevelser. Hvis eleverne ikke har været udsat for dette tidligere eller haft den rette alder og modenhed, så er fundamentet for denne udvikling endnu ikke tilstede. At erkende, stå ved, turde italesætte og gøre brug af strategier og hjælpemidler, stiller krav til den enkelte elev. Dette kan udvikles gennem den rette støtte og vejledning.

Ud fra denne opgave og vores erfaringer fra praktikken kan vi se, at der sker et skifte, når unge kommer på erhvervsuddannelserne. GF1 bliver en form for mellemstation, hvor eleverne aflærer tidligere mønstre, og siden på GF2 i højere grad er parate til at udfolde deres potentiale. Hvordan kunne denne overgang ske mere glidende, således eleverne allerede på GF1 oplevede en større grad af afklarethed? Kunne der i folkeskolen sættes endnu større vægt på de praksisorienterede fag og derigennem anspore de elever, som fandt motivation i en mere praksisnær undervisning? Kunne det påvirke læseudviklingen hos denne elevgruppe og føre til en større afklarethed allerede i den sidste del af folkeskolen? Det kan der argumenteres for, men den ubekendte faktor 'modenhed hos den enkelte elev', som i denne aldersmæssige periode kan spænde enormt. Samtidig kan det diskuteres, hvem der har kompetencerne til at afgøre så tidligt, hvilken retning der kan være den mest udviklende for den enkelte elev. Her spiller elevens egne mål og motiveringer ligeledes en stor rolle. Vi anser det for en meget kompleks vurdering, som kan have afgørende betydning for elevens senere muligheder. Det vil ud fra vores antagelser være meget udfordrende at skulle frembringe en løsning, som vil tilgodese alle aspekter i diskussionen.

## **7.2 Erhvervsskolernes styrke og svagheder**

Hvad er det, der lykkes for eleverne, når de kommer på erhvervsskolerne? Som vi kan se ud fra vores informanter, som har et stort aldersmæssigt spænd, så har de alle tre oplevet forbedrede

læringsstrategier, og oplever nu styrket motivation. De er positivt påvirket af den praksisnære undervisning, og har været i stand til at anvende de hjælpemidler, som stilles til rådighed af TECH COLLEGE. Med baggrund i deres læsevanskeligheder har folkeskolen og andre uddannelser været udfordrende og demotiverende. Nu oplever de dog at kunne se målet med uddannelsen. Derigennem bliver det muligt for dem at se, blandt andet danskfaget, som et redskabsfag til at gennemføre uddannelsen.

Erhvervsskolerne har fokus på den praksisnære undervisning, som har vist sig at påvirke denne elevgruppe positivt. TECHCOLLEGE har implementeret en bred vifte af hjælpemidler, og har italesat dét at have læsevanskeligheder eller andre udfordringer, således eleverne bliver inkluderet. Dét at have forskellige udfordringer, bliver derfor ikke i samme grad tabubelagt og inviterer i stedet eleverne til deltagelse og samarbejde. Derudover sætter erhvervsskolerne stort fokus på den faglige stolthed, hvilket mange elever oplever som en motivationsfremmende faktor. Vi kan sige, at ønsket om en uddannelse og den faglige stolthed kompenserer for de faglige udfordringer.

Er disse antagelser så gældende for alle elever på erhvervsskolerne? Naturligvis ikke. Dette kommer vi nærmere ind på i vores validering, men vi vil diskutere hvilke faktorer, som spiller en rolle. Modenhed er et tungtvejende aspekt, som leder til flere underliggende problematikker, der ses hos elever, som ikke i lige så høj grad som vores informanter lykkes på TECHCOLLEGE. Er eleven stadig relativt uafklaret i forhold til valg af uddannelse og er endt på erhvervsskole i mangel af bedre alternativer? Har eleven endnu ikke opnået tilstrækkelig indsigt i egne udfordringer, og er parat til at forholde sig løsningsorienteret til disse? Anerkender eleven ikke at være læseudfordret, er det naturligt problematisk at skulle anvende hjælpemidler, der kobler sig til disse udfordringer? Møder eleven så stor modstand i stoffet og i brugen af de tilbudte hjælpemidler, at der ikke sker udvikling? Findes der alternativer til de elever, som ikke lykkes med den støtte TECHCOLLEGE tilbyder, og hvordan håndteres det? Det må antages, at erhvervsskolerne, da der er høj bevidsthed om elevgruppen kompleksitet, er i stand til at iværksætte andre støttende tiltag for denne del af eleverne. Der er på alle erhvervsskoler læsevejledere og SPS-konsulenter, der tilbyder deres hjælp til elever med udfordringer. Dertil kommer, at der for den enkelte elev er tilknyttet en kontaktlærer, der ved udfordringer vil kunne vejlede og henvise videre.

Vores erfaring fra praksis er, at TECHCOLLEGE rummer og tager højde for mange udfordringer hos eleverne. Dette aspekt har vi observeret i klasse miljøerne på TECHCOLLEGE i vores praktik. Vores interviews understøtter det gode og rummelige miljø, idet alle informanter beskriver et miljø, hvor eleverne hjælper hinanden og drager fordel af hinandens styrker i et fagfællesskab.



### **7.3 Validitet**

Der har været Corona-restriktioner, mens vi udførte vores interviews på TECHCOLLEGE. Dette bevirkede, at vi ikke havde indflydelse på, hvem vi fik lov at interviewe. Vi fik tildelt en gruppe elever, for hvem det passede ind med adgang på skole og afslutning på praktik.

Vi har en formodning om, at vores informanter er udvalgt med henblik på vores opgave og dens indhold. De udviste alle et overskud og en bevidsthed om deres læsning og uddannelse. De var afklarede og målrettede. Vi havde forventet et større spænd i dette, hvilket styrker os i vores antagelse om, at de er blevet nøje castet til interviewene.

Dette har selvfølgelig indvirkning på validiteten på vores opgaven, da disse interviews således kun giver en beskrivelse af et vist segment på pågældende niveau i uddannelsen på TECHCOLLEGE. Her ville det have været interessant selv at kunne have udvalgt eleverne ud fra et princip om variation i faglige forudsætninger. Vi ville gerne have interviewet elever uden læsevanskeligheder, uden afklarethed og som endnu ikke var i stand til at selvregulere i forhold til læring. Dog påpeger teori, rapport, interviews og vores egne praksiserfaringer på strategier og tiltag, som vil være fordelagtige for langt størstedelen af de studerende.

Vi valgte at bruge interviews til at indsamle vores empiri. Her kunne det ligeledes have været interessant at belyse feltet ved hjælp af andre metoder som for eksempel spørgeskema. Det havde måske været med til at give et bredere og mere nuanceret billede på udfordringerne med læsning og selvregulering.

Ydermere er der ikke forsket meget i emnet. Vores anvendte rapport fra Nationalt Videnscenter for Læsning er fra 2017, og derudover har det kun været muligt at finde emnet behandlet i enkelte artikler. Her havde det ligeledes været interessant at udvide vores undersøgelse og interviewe flere lærere for at belyse rapportens validitet fra 2017 stadig er gyldig ude i felten 2021.

Vores praksiserfaring fra praktikken er, at det beror meget på den enkelte underviser om undervisningen er praksisnær og helhedsorienteret, samt om der er fokus på læsestrategier og læseforståelse. Dette understreges ligeledes af rapporten fra 2017, hvor mange undervisere var forundret over at skulle indtænke elementer af læseforståelse i deres fagfaglige undervisning. Dog kunne de med små greb og tiltag kvalificere elevernes læsning og udbytte heraf. Vi observerede i praktikken faglærere, som ikke gjorde undervisningen tværfaglig og praksisnær. Nye fagtermer blev inddraget i praksisundervisningen uden at være præsenteret i teoriundervisningen tidligere. Her ville en før/under/efter-læsning og en begrebsafklaring have gjort en forskel for elevernes læseforståelse og udbytte af undervisningen.

Her har vi også en formodning om, at vores interviewede underviser ikke er repræsentativ for hele lærerstaben. Han havde holdninger og stor viden om området. Han kendte til de nyeste rapporter og

anbefalinger. Han anvendte i høj grad disse strategier i sin undervisning, og havde stor fokus på selvregulering gennem synlig læring og skolestiske tilgange. I vores praktik har vi set undervisning, hvor der ikke er taget højde for de svage læsere i gennemgang af fagterminologi og anvendelse af nyt stof. Derfor havde det styrket validiteten i vores opgave yderligere, hvis det havde været muligt at interviewe flere lærere, hvor der var fagfaglærere i blandt.

I henhold til vores iagttagelser i praktikken, kan vi igen binde an til Hersoms teori. Vi har ikke oplevet, at eleverne går i opposition til denne tilgang på GF2. Deres selvagtelsesgrundlag er upåvirket. De klør på, idet de ved, at de skal bruge det til deres uddannelse. De overvinder problemerne ved at gøre brug af hinanden, hjælper hinanden og får af den vej afklaret de svære ord, så de kan opnå en læseforståelse. Uddannelsesfællesskabet står stærkt og den faglige stolthed er i hovedsæde.

Vi har noteret en høj grad af samstemmende udsagn fra både interviewede, underviser og rapport fra Nationalt Videncenter for Læsning, i forhold til egne observationer og praksiserfaringer. Dog er vi opmærksomme på, at vores interviews ikke er dækkende for både elever og undervisere. Vi må antage, at der er elever, der falder uden for. Der er elever, som ikke har den samme grad af selvregulering, og ikke formår at selvregulere i brugen af de tildelte hjælpemidler. Disse elever vil sandsynligvis have behov for andre og flere tiltag end de interviewede elever.

## **8. Konklusion**

Vi havde på forhånd en stærk formodning om sammenhængen mellem læsning, selvregulering og metakognition på erhvervsskolerne. Vi er blevet bekræftet i denne antagelse gennem arbejdet med denne bacheloropgave, med udgangspunkt i viden fra indsamlet empiri, interviews med elever og underviser, samt den anvendte teori.

Vi kan konstatere, at erkendelse af udfordringer og løsninger herpå på varierer vidt fra elev til elev, hvilket stiller store krav til differentiering i undervisningen for at imødekomme den enkelte elev. Ydermere kan vi formode, at der er en tendens til, at uddannelsesinstitutioner er for fastlåste i deres opgaver og mekanikker, således at den enkelte institution, det være sig folkeskole eller ungdomsuddannelse, ikke kan bidrage til at forløse elevens fulde potentiale. Om der er for lidt opmærksomhed på den enkelte elev, eller om der er en tilbøjelighed til kassetænkning, vides ikke. Når en elev er screenet med læsevanskeligheder eller decideret dysleksi, ser vi så ikke udviklingsmulighederne for denne elev gennem uddannelsessystemet, eller antager vi denne udfordring som en konstant? Vores fornemste opgave som lærere må være at sikre, at eleverne når deres fulde potentiale. På erhvervsuddannelserne bliver vores opgave at få danskfagets læsestrategier til at bidrage til denne udvikling, således at eleverne magter deres uddannelse.

Vi kan ud fra vores indsamlede materiale og analyse konkludere, at eleverne i høj grad har brug for praksisnær undervisning. For elever på TECHCOLLEGE har det afgørende betydning, at der er tydelig sammenhæng mellem teori og praksis. Eleverne skal samtidig aflære negative mønstre i forhold til deres læring. Derigennem får eleven mulighed for at lægge fundamentet til den selvregulering, der er vejen til en udbytterig faglig læsning. Når dette sker, kan eleverne arbejde metakognitivt med egen læring og derved skabe en fremadrettet positiv progression.

Vi kan konkludere, ud fra vores interviews og praksiserfaringer, at TECHCOLLEGE lykkes med at honorere kravene i bekendtgørelsen for EUD. TECHCOLLEGE er bevidst om udfordringerne i deres elevgruppe og løser dem effektivt gennem følgende tiltag: Undervisningen er praksisnær og helhedsorienteret. Den er meningsskabende, relevant og varieret. Undervisere løfter opgaven med at inddrage aspekter fra erhvervslivet og nye didaktiske tiltag inden for læsning. Eleverne oplever en sammenhæng og meningsfuldhed for dem. De har succes med at tilegne sig den fagterminologi og faglige viden, som de skal anvende i deres uddannelse. I fagfællesskabet oplever de at kunne få hjælp fra hinanden, hvilket styrker den faglige stolthed. De er motiverede og stolte af deres fag og uddannelse. De er godt i vej til at blive bedre læsere og derigennem få en uddannelse og et erhverv. Ved at opnå bedre læsekompetencer rustes de til deltagelse i et komplekst samfund, hvor gode evner i afkodning medvirker til at kunne træffe de rette valg i livet.

## **9. Litteraturliste**

Antonovsky, A.(2000): Helbredets mysterium. Gyldendal.

Arnbak, E.(2019):Faglig læsning - fra læseproces til læreproces. Gyldendal.

Biesta, G. (2014): Den smukke risiko. Aarhus: Forlaget Klim.

Ehri, L.(1995): The Emergence of Word Reading in Beginning Reading in Pamela Owen and Peter Pumphrey: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers – Volume 1, The Falmer Press.

Hersom, H. (2020):Veje til stolthed i erhvervsuddannelserne. Forfatteren og praksis.

Honneth, A. (2006):Kamp for anerkendelse. København. Hans Reitzel Forlag.

Hopfenbeck, N.T. (2015):Strategier for læring – om selvregulering, vurdering og god undervisning. Aarhus: Klim.

Manger, T. (2010):Det ved vi om - Motivation og mestring. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Glasdam, S., Hansen, R., G & Pjendgaard, S.(2016): Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område. Hans Reitzels forlag.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & W. Nielsen, A.M. (2015): Unges motivation i udskolingen. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Tanggaard, L.(2020):Hvad vi taler om, når vi taler om at lære. København: Hans Reitzel Forlag.

### **Hjemmesider:**

emu. (1. 5 2021). Hentet fra emu: <https://emu.dk/grundskole/dansk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

læsning, N. v. (1. 5 2021). Hentet fra Nationalt videncenter for læsning:

<https://www.videnomlaesning.dk/media/2350/laesning-og-laesevejledning-paa-eud.pdf> rapport og læsevejledning fra nationalt videncenter for læsning.

uvm. (1. 5 2021). Hentet fra uvm: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/grundfag/fagbilag-og-vejledninger>

## **9. Bilag**

### **Bilag 1**

Der er ikke vedlagt lydclip fra interviews, da disse er fuldt transskriberede. Disse kan naturligvis fremsendes, såfremt dette ønskes. Alle spørgsmål er stillet af Søren Rom Aaen, og alle svar er som oplyst herunder. Personenes navne, stilling og studieretning er os bekendt, men er anonymiseret.

#### **Elev 1:**

Alder: 41 år

Køn: Kvinde

Læser du i forbindelse med din uddannelse og privat?

*”Jeg læser. Der er rigtig meget læsning i den uddannelse, jeg er i gang med som ernæringsassistent, men Ikke privat der læser jeg ikke.”*

Du sætter dig ikke i en lænestol en aften med en krimi?

*”Nej – ikke sådan”.*

I forbindelse med uddannelsen – hvad læser du der?

*”Jamen, der læser vi om grundstoffer, ernæring, Vi læser om kulhydrater, fedt – rigtig mange forskellige ting. Faglitteratur.”*

Hvordan har du det med det?

*”Det har jeg det fint nok med.”*

Hvordan – hvor svært er det?

*”Det kan godt være noget svært, når nu man er ordblind.”*

Du fortæller at du er ordblind. Hvordan har din læsning så udviklet sig? Efter at du er blevet opmærksom på, at du har de her læsevanskeligheder?

*”Jamen, jeg synes, at det er blevet bedre. Der er mange ting. For eksempel havde vi den her opgave. Jeg bytter om på ordene. Der stod solsort – jeg havde set sort sol. Det er nemlig en vanskelighed, når man er ordblind. Man ser faktisk ikke – man ser det ord bagved og så bytter rundt på dem. ”*

Hvor lang tid har du været opmærksom på, at du har læsevanskeligheder?

*"Nu skal jeg til at tælle tilbage. Det er ved at være nogle år siden, at jeg fik det at vide 1.gang. Det er nok 12 år siden, jeg fik det at vide 1.gang. Og så fik jeg lavet sådan en screening ude på VUC/Nord og den sagde så, at jeg stadigvæk var ordblind."*

Hvordan – hvis du husker tilbage på din folkeskoletid. Hvordan indvirkede dine læsevanskeligheder på din skolegang dengang?

*"Jeg havde ekstra undervisning."*

Hvordan var det?

*"Jaaa – det var ikke særligt godt. Du lærte jo ikke noget af det alligevel. Ikke på den måde som man lærer på nu om dage."*

Følte du at dine læsevanskeligheder havde betydning for din trivsel?

*"Ja, for jeg kunne jo ikke læse alt hvad der stod. Jeg forstod jo ikke, hvad der stod."*

Hvad betød det så i forhold til din lærer og dine klassekammerater? Havde det nogen betydning?

*"Nej ikke der. Ingen sociale problemer der."*

Efter at du så er kommet på VUC og taget 9.klasse der. Hvordan føler du så at dine læsevanskeligheder er blevet behandlet der?

*"Altså vores lærer var rigtig god til at læse tekster højt for os, når der var nogle lange tekster, så gik hun ind og læste dem for os."*

Har du nogle hjælpemidler nu? Fx AppWriter?

*"Ja, det har jeg. AppWriter, jeg har ordbog, og jeg har også en anden ordbog.... Jeg har hjælpemidler på min computer. Jeg har fået sådan en rygsæk."*

Hvordan føler du, at det hjælper dig?

*"Det hjælper mig rigtig meget. For har jeg lige svært ved at skrive noget, så kan det lige gå ind og hjælpe mig med at skrive det rigtige."*

Har det haft betydning for din motivation for at tage den her uddannelse? At du har fået de her hjælpemidler?

*"Ja, altså jeg synes det er nemmere. At man har de muligheder, at man kan få mulighederne for hjælpemidler og samtidig når man skal op til eksamen, så kan man bruge hjælpemidler der, og samtidig med man kan også bruge det på sin telefon. Jeg har nemlig fået lagt sådan en ind, hvor man fortæller en sætning og så oversætter den også."*

Er du kommet til at læse mere efter at du har fået disse hjælpemidler?

*”Jeg synes at det er nemmere at læse i de bøger, vi har fået. Så jeg læser da mere nu end jeg gjorde før hen. For vi har fået mange bøger med forskellige ting.”*

Når nu du har de her hjælpemidler, har du så nogle særlig strategier, når du skal læse? Hvordan gør du typisk, når i får en opgave, hvor der er meget læsestof? Prøv at forklare det.

*”Jamen, altså hvis der er en eller anden ting, så plejer vi at være gode til i den gruppe, som jeg er med i, at læse det op i små bidder. Altså det stykke som det handler om, så gennemgår vi det, og så læse vi næste ting op, og så gennemgår vi det. Altså vi tager det i etaper.”*

Så der er også noget socialt i det – man hjælper hinanden?

*”Ja, også selvom det er over TEAMS.”*

Når du læser. Bruger du så bøger? Eller læser du kun tablets eller computer, hvor du har dine hjælpemidler?

*”Nej, jeg bruger også bøger.”*

Hvordan er det? Hvor du ikke har dine hjælpemidler?

*”Jamen, hvis der er nogle ord, jeg ikke forstår, så kan jeg spørge de andre eller så kan jeg slå det op i ordbogen, hvad de forskellige ting de betyder.”*

Hvordan har de det med at du sommetider har et ord, du ikke forstår og er nødt til at slå det op i en ordbog? Så arbejdet sommetider måske bliver lidt mere omstændigt for dig?

*”Det har jeg det fint nok med. Det er jeg vant til.”*

Det er ikke noget der går ind og påvirker din motivation, hvor du tænker AJ i dag gider jeg bare ikke.

*”Nej i min klasse der skulle vi skrive en stil. Og hvis der var et ord, jamen så indtalte man det på sin telefon og så viste den det og de forskellige forklaringer. Det kunne være et udsagnsord eller tillægsord, biord.”*

Hvad betyder det for dig, at du har fået sat ord på dine vanskeligheder? At du har fået på bylden? At du er kommet i gang med det:

*”Jamen det betyder da en hel del. Jeg kan da bedre – min søn kan da også bedre forstå hvorfor jeg ikke er så god til at læse, når jeg skal læse noget op for ham.”*

Er der andre situationer, hvor der ligesom har været nogle positive indvirkninger?

*”Nej ikke rigtig, for det har været når jeg skal hjælpe ham med nogle lektier”*

Har der været noget negativt omkring det?

*”Nej – overhovedet ikke.”*

Når du læser ifm. dit studie. Har du så et bestemt sted i hjemmet, hvor du læser? Det her er Tennas læsehjørne. Har du et sted, hvor du trækker dig hen for at finde ro?

*"Nej, Det er der ikke."*

Hvor meget betyder ro for dig, når du læser?

*"Det betyder rigtig meget, men altså når vi læser så er det som regel på TEAMS eller er her i skolen. Min søn han er så på MEET på hans værelse, så kan jeg jo læse i fred, når han ikke er der."*

Her på Gastronomilinjens er der mange fagord og fagudtryk. Hvordan har du det med det?

*"Der spørger jeg godt nok mange gange, hvad betyder det der? For der kommer mange franske ord, og hvor man mange gange bare er helt LOST. Jeg var i praktik over i kantinen, og så kom de også med en eller anden – og jeg spurgte – ok hvad er det lige – jamen det er at du skal gøre sådan, sådan og sådan – nå – ok!"*

Kunne du godt bruge at de her franske udtryk, de bliver oversat til dansk?

*"Ja, en gang imellem. For det er da nogle gange - det der julienne, brunoise.... Og alt det der – hvad er det nu lige....Bâtonnet.... alle de der forskellige ting(Franske ord udtalt med besvær...)"*

Det ville være lettere at sige små firkanter?

*"Ja præcis! Og altså en grundsovs. Altså en opbagt sovs, som jeg ville kalde det. Det hedder jo en ...roux(udtalt tøvende)"*

Roux(udtalt korrekt)

*Ja! Som man så skal blande over i... hvorfor ikke bare sige at det er en gammeldags opbagt sovs.*

(Griner)Det er der nok mange der ville sige... Men når nu man har de her fremmedord. Lægger det så et ekstra lag på, når du i forvejen har lidt svært ved at læse? Gør det det så endnu mere svært?

*"Nej, jeg spørger altid bare nogen af de andre. Hvad betyder det? I en opgave i sidste uge spurgte jeg hvad betyder det der på fransk – jamen det er sådan og sådan – ok."*

Er det generelt at du altid kan søge hjælp hos dine medstuderende? Eller går du også til din underviser?

*"Det er som regel de medstuderende for dem der vil være tjenere, de går virkelig op i det der franske. Så de ved jo lige præcis hvad det er. Der er ingen, der har sagt. Ej, det kan du ikke finde ud af eller griner fordi man ikke lige kan finde ud af hvad det betyder. I min klasse er vi rigtig gode til at samarbejde. Vi kommunikerer, hvis der er et eller andet."*

Så selvom man møder modstand i nogle ord eller noget sprog, så er det ikke sådan at det bliver sådan helt uoverstigeligt?

*"Nej nej. Nogle gange siger – jeg kan ikke læse hvad der står, men hvad betyder det?"*



Super, Det er fedt, at du bare sådan går til den.

*”Jamen, det bliver man jo nødt til. Jeg gider ikke at være den der står tilbage. Men jeg tror så også at det har hjulpet at jeg tog den der 9.klasse, hvor man fik et lille pust derfra.”*

Hvordan traf du beslutningen om, at nu ville du gå i gang med en uddannelse?

*”Jamen det var jo faktisk igennem 9.klasse – det var et halvt år. Det var så mange siden, at jeg sidst havde været i skole., jeg kunne lige så godt gå på skolebænken. Uanset hvordan og hvorledes så skulle jeg læse videre til et eller andet. Og så kom jeg til at se – jeg ville gerne være ernæringsassistent. Jeg har altid haft med mad at gøre. Og jeg tænkte, det der tjenerarbejde – nej det er nogle trælse tider. O ko – det er også nogle trælse tider. Og det kommer ikke til at passe ind i min hverdag.”*

Hvordan er det at begynde at gå i skole igen?

*”Det er fint nok. Jeg kan sagtens vænne mig til det.”*

Det er ikke svært at indordne sig i et stort klasserum?

*”Nej nej. Vi er ikke mange. Det er ikke så slemt. Vi er rigtig 20, men vil altså gerne også have ansigt på. Ja, det er altså ikke helt det sammen at sidde der bag skærmen.”*

Hvad skal du så her bagefter? Efter GF2.

*”Jeg håber at jeg kan finde mig en god praktikplads. Et eller andet sted.”*

Hvad kunne du godt tænke dig?

*”Enten en ungdomsskole eller noget – Helst ikke sygehus. Så vil jeg hellere være uden ved nogle unge mennesker. Eller et boselskab.”*

Tak for hjælpen.

## **Elev 2**

Alder: 17 år

Køn: Kvinde

Læser du? både i forbindelse med dit studie men også i fritiden?

*”Ja! Jeg læser både i forbindelse med skolen, men også i fritiden. I fritiden læser jeg faktisk mest på engelsk i øjeblikket, da jeg læser meget fanfiction. I skolen er det mere når ”jeg skal”. Der er det ikke så meget lysten til at læse som i fritiden. Jeg synes det er hyggeligt at læse, når jeg selv får lov til at bestemme. Jeg er som sagt meget til fanfiction og fantasygenren.”*

Hvad får du ud af at læse?

*”Jeg får en oplevelse særligt de bøger jeg vælger at læse selv i min fritid. Men jeg får selvfølgelig også noget ud af de bøger jeg læser her i skolen, det er bare på en anden måde.”*

Hvordan har din læsning udviklet sig fra Folkeskolen og nu til du studerer på TECHCOLLEGE?

*”Jeg har haft rigtig svært ved at læse for jeg er ordblind, så den har udviklet sig rimelig meget i forhold til, at jeg sidder derhjemme nu og læser på engelsk. Jeg synes det er nemmere at læse på engelsk end på dansk som det er lige nu.”*

Hvordan blev dine læsevanskeligheder håndteret i folkeskolen kontra her på TECHCOLLEGE?

*”Jeg fandt først af, at jeg var ordblind i 7. klasse, så der blev ikke gjort så meget ved det gennem folkeskolen. Jeg endte med at få AppWriter, så jeg kunne få læst teksterne op, og det har jeg så også her på Tech College.”*

Hvad betød det for din folkeskoletid at dine læsevanskeligheder ikke blev opdaget tidligere?

*”Det betød at hvis vi havde en bog vi skulle læse, så gad jeg ikke rigtigt at læse den og jeg kom ofte meget bagud. Men det havde som sådan ikke nogen betydning for min trivsel i folkeskolen.”*

Hvordan føler du din læsning fungerer her på TECHCOLLEGE?

*”Jeg synes det fungerer meget godt. På Grundforløb 1 brugte jeg slet ikke AppWriter og der skulle vi læse et par ting, men det kunne jeg godt finde ud af.”*

Hvad har du selv gjort for, at din læsning har udviklet sig positivt?

*”Jeg har læst selv. Haft fokus på at øve for at blive bedre.”*

Har du nogle specielle strategier når du skal læse?

*”Nej faktisk ikke. Jeg har bare prøvet mig frem. Jeg blev engang fortalt at jeg skulle prøve at lægge et kort over bogen og så stille og roligt trække det ned efterhånden som jeg kom frem i teksten for at få min læsehastighed op.”*

Når du bruger AppWriter læser du så selv med samtidig med du får læst op, og hvad betyder det for dig?

*”Ja det gør jeg. Det betyder jo at jeg både får noget ud af det i forhold til at træne min læsning, men også får det læst op hurtigere end jeg selv ville kunne læse det.”*

Hvilke medier bruger du til at læse på/i?

*”Jeg læser på min telefon, hvor jeg bruger en speciel app til at læse mine fanfictions, men jeg læser også i rigtige bøger.”*

Hvad er forskellen på at læse i en rigtig bog kontra at læse på telefonen?

*”Der er jo for eksempel det der med at skærmen ikke er så god for en sent om aftenen, men nogen bøger kan man ikke finde online, og så er det godt at have dem i hånden.”*

Man kan godt høre, at du allerede nu er en læser, men hvordan kommer du til at læse mere?

*"Det ved jeg ikke helt, jeg må bare blive ved med at finde interessante bøger som kan holde mig fanget."*

Hvor læser du - har du et specielt læsehjørne?

*"For det meste så læser jeg på mit værelse i min seng."*

Hvordan har du det med den faglige læsning her på din uddannelse?

*"Jeg kan godt finde det lidt kedeligt, men det er jo nødvendig så jeg får det gjort. For eksempel så arbejder vi i øjeblikket med fagudtryk, og der er jo en ret god kobling mellem dansk og det praktiske, så det kan man se, at man kan bruge til noget. Der er mange fremmedord blandt fagudtrykkene, så dem undersøger vi hvad de betyder og hvordan vi bruger dem i faget. For eksempel. "aparte" når man serverer noget ved siden af."*

Hvordan vil du kategorisere dig selv som læser?

*"Middelgod."* (Sagt med et smil)

Oplever du at læsningen bliver differentieret på TECHCOLLEGE?

*"Nej, indtil videre har vi stort set læst det samme alle sammen. Nogle har måske fået nogle ekstraopgaver hvis de har været hurtigt færdige. Men jeg har heller ikke oplevet det som nødvendigt. Jeg har min IT-rygsæk med forskellige hjælpemidler AppWriter og vi kan gå til SPS vejleder, så vi får den hjælp vi har brug for."*

Mange tak for hjælpen!

### **Elev 3**

Alder: 20

Køn: Mand

Hvordan har du det med at læse??

*"Det har jeg det fint med, jeg kan godt lide at læse. Jeg kan godt lide at læse for hyggens skyld, men det er mest nyheder, jeg læser ikke deciderede bøger i min fritid."*

Hvordan har din læsning udviklet sig fra folkeskolen over AMU og nu på TECHCOLLEGE?

*"Det er blevet bedre og bedre. Jeg er jo konstateret ordblind i folkeskolen i femte klasse. Jeg fik hjælp men det var en rigtig svær folkeskole. Jeg føler at jeg er blevet bedre til at tackle det, og jeg kan faktisk nemt læse nu også svære ord."*

Hvad betød det for din folkeskole, at man opdagede de her læsevanskeligheder?

*”Jeg fik jo meget mere hjælp da det blev opdaget, og vi fandt ud af at App Writer var rigtig godt for mig. Jeg er ikke direkte blevet mobbet i folkeskolen på grund af mine læsevanskeligheder, men der var måske nogen som mente de var for dygtige til mig, og ikke ville lave gruppearbejde med mig. Det var lidt træls at føle sig bagud rent fagligt.”*

Hvordan udviklede det sig da du kom på AMU og nu siden på TECHCOLLEGE?

*”Der synes jeg, at jeg er blevet super dygtig til at kunne det samme som de andre elever, og ved at bruge mine hjælpemidler er jeg lige så meget med som de andre.”*

Har du nogle særlige strategier og greb du anvender i forbindelse med læsning?

*”Jeg bruger selvfølgelig altid de digitale hjælpemidler jeg har, så jeg tager høretelefoner på og finder måske et sted med lidt ro, så jeg kan høre og læse den tekst vi skal arbejde med. Det betyder rigtig meget for min læsetræning at lytte og læse med samtidig. Jeg er blevet mere vant til ordene og teksterne giver mere mening. Derfor kan jeg også læse nyheder og følge med på Facebook nu for eksempel.”*

Der findes forskellige udfordringer under læsevanskeligheder, men hvori består dine?

*”Det er et specifikt ord hvor jeg kommer til og så stopper jeg op og tænker, hvad pokker står der. Men det bliver bedre og bedre ved at jeg får læst op samtidig med jeg læser med.”*

Har din læsning udviklet sig fra da du fik konstateret dine læsevanskeligheder og til nu?

*”De har udviklet sig meget. Jeg synes jeg læser hurtigere, og jeg synes jeg har meget større forståelse for det jeg læser. Jeg kan læse en besked uden problemer nu selv.”*

Læser du kun på digitale medier, hvor du kan bruge hjælpemidler eller bruger du også rigtige bøger?

*”Vi har rigtige kokkebøger her på uddannelsen som vi bruger. Det er lidt sværere at læse fra en almindelig bog, men jeg kan godt det tager bare længere tid en når jeg har mulighed for at bruge mine hjælpemidler. Jeg tager en sætning ad gangen, og spørger om hjælp når jeg har brug for det.”*

Der er mange fagord- og begreber på FOODCOLLEGE. Hvordan har du det med det?

*”Det er svært at stave til, men det er blevet klart bedre at læse det. Der bruger jeg også google, for der er mange fremmedord og mange af dem er fransk, så der kan jeg bruge deres funktioner. Men jeg er efterhånden ret godt trænet i at bruge alle mulige forskellige hjælpemidler og koble dem sammen, så det fungerer bedst muligt.”*

Hvordan kan du komme til at læse mere end du gør nu?

*”Jeg synes kokkeverdenen er meget spændende og det er nok det der kan få til at læse mere. Kokkebøger kan nok få mig til at dykke mere ned i det, og derigennem komme til at læse mere.”*

Føler du at læsningen bliver et redskab for dig?

*”Det kan man godt sige. Man bliver mere glad og interesseret når man udbygger sin baggrundsviden. Jeg kan for eksempel rigtig godt lide mexicansk mad, så det er spændende at læse forskellige opskrifter og undersøge ingredienser i forhold til det.”*

Hvor læser du? Har du et særligt læsehjørne?

*”Jeg plejer bare at sidde på mit værelse ved mit skrivebord med høretelefoner på. Ro er dejligt når jeg skal læse, men jeg kan også godt læse i skolen hvor der måske er lidt mere uro.”*

Hvordan fungerer gruppearbejde, og hvordan håndterer du det med dine læsevanskeligheder?

*”Jeg synes jeg følger godt. Når der er noget vi skal læse, så markerer jeg teksten og får det læst op samtidig med de andre sidder og læser det, så der er ingen problemer.”*

Hvordan har din udvikling indenfor læsning været?

*”Her de sidste 2 år fra AMU og til nu er det gået stærkt. Jeg har fået meget mere erfaring og er blevet meget bedre til at kende ordene. Når jeg ser tilbage på folkeskolen, så kan jeg godt se nu, at der var jeg ikke særlig god, og nu føler jeg, at jeg sagtens kan klare mig.”*

Har det indflydelse at din læsning har et mål nu - at du gerne vil være cater?

*”Det er nemmere at skubbe mod noget man gerne vil - det giver klart mere motivation til at lære og arbejde med ting, som måske også er lidt svære for en.”*

Mange tak for hjælpen!

### **Underviser**

Alder: 35 år

Køn: Mand

Hvordan vurderer du læsningens betydning for erhvervsskolerne?

*”Jeg vil sige at jeg vurderer den meget højt. Nu er det 8 år siden jeg begyndte at undervise her på erhvervsskolen i Aalborg, og jeg kommer fra en akademisk grund, hvor jeg altid har set læsning som noget vigtigt. Læsning er altid noget jeg har haft i fokus, og det er ikke blevet mindre, for kravene til de unge mennesker, og de ældre som vælger en at tage en erhvervsuddannelse der er meget lærestof der er læsbart og som skal læses. Der er meget skolastisk undervisning og jeg tror faktisk det kommer som en store overraskelse for mange at der er det. Det er ikke noget som normalt forbindes med en erhvervsskole. Samtidig er der de lærerbøger vi arbejder med her på FOOD College 3-400 sider, og kan godt være lidt tunge med mange fremmedord, så ja læsning betyder en stor del, også på en erhvervsskole.”*

Når du møder elever, som måske bliver overrasket over mængden af læsestof på erhvervsskolen, hvordan forsøger du så at stilladsere og lave den rigtige taksonomiske udvikling for, eleverne kan bearbejde læsestoffet?

*”For det første så skal jeg finde ud af hvor er den enkelte elevs niveau. Det finder jeg ud ad ret hurtigt med en mindre læsetest, måske bare en side, hvilket giver et tidligt indtryk af deres kunnen, og hvor hurtigt læser de. Sammen med det så laver jeg nogle spørgsmål ind i teksten, der viser mig hvor meget de egentlig forstår af det de læser, og hvad deres formål er med det de læser. Der kan man tydeligt se at nogen har lært, at når de læser, så er det for at forstå det de læser, og andre læser bare for at blive færdige. Derfor bruger jeg spørgsmålene, der arbejder ind i teksten, så jeg kan vurdere dem på flere parametre. Jeg lader også eleverne arbejde sammen i grupper, hvor der fokuseres på forståelse af teksten, og trækker særlig ord ud, hvis der er specielle fagudtryk. Dem arbejder vi så mere i dybden med så de forstår detaljerne og ikke kun det overordnede budskab, men også bygger på deres viden om fagord. Vores fagbøger er ofte meget detaljeorienteret, og hvis vi læser en bog om vin, så er det vigtigt at de forstår, hvor er de essentielle ting og fagbegreber. Hvis ikke de forstår fagbegreberne, så forstår de kun 50% af den tekst vi har læst.”*

Har du som underviser særlig læsestrategier og hvordan implementerer du dem i undervisningen?

*”Jeg anvender ofte læsnings tre faser før/under/efter. Jeg forsøger først at aktivere eleverne forforståelse, forståelse undervejs i læsningen, og evaluering af læsningen efterfølgende. Som eksempel; Eleverne arbejde med vine fra Alsace, så åbner jeg først for, at eleverne taler i grupper og i plenum på klassen, hvad er deres viden om Alsace som udgangspunkt - geografi klima, kultur osv. og det åbner så for en forståelse for det emne de skal læse om. Så læser de teksten igennem, først skimlæsning for at komme ind på hvad handler teksten overordnet om. Derefter læser de teksten igen mere indgående, hvor enten eleverne skal stille fem forundringsspørgsmål til teksten og eller de arbejder med spørgsmål jeg stiller til teksten. På den måde udfordres de på deres læseforståelse.”*

Hvordan vurderer du eleverne niveau i forhold til differentiering af undervisningen? Kan man differentiere på læsestof og i givet fald, hvordan gør du det?

*”På erhvervsskolerne kan man sagtens differentiere, og det er meget nødvendigt at gøre det, for vi arbejder med en meget broget elevsammensætning. Vi har elever som med nød og næppe har klaret 9. klasse i folkeskolen, vi har elever, som kommer i et karriereskift, som måske har en akademisk baggrund og vi har elever, som har været på gymnasie, handelsskole eller andre ungdomsuddannelser. Den måde jeg kan differentiere, er f.eks. med ekstraopgaver i forhold til de*

*forskellige tekster, eller supplerende tekster, da det ofte er på elevernes læsehastighed jeg ser de største niveauforskelle, og tempoet i at bearbejde det vi læser. Elever som kommer direkte fra folkeskolen og har været gennem grundforløb 1 læser måske lige så hurtigt, men de har ikke den samme forståelse for indholdet som elever der kommer fra andre ungdomsuddannelser eller har været endnu længere i uddannelsessystemet. Dog oplever jeg også elever som kommer fra eksempelvis gymnasiet, som ikke er voldsomt gode læsere, simpelthen fordi de ikke er blevet udfordret nok tidligere, læsningen var bare noget som skulle overstås.”*

Hvordan håndteres elever med deciderede læsevanskeligheder - dysleksi mv.?

*”De håndteres på den måde, at de får stillet alle nødvendige hjælpemidler til rådighed. De kan få en scanner, de kan få programmer lagt ind på deres computer således de kan få teksterne læst op. Vi oplever ind i mellem elever med så svær dysleksi, at de ikke kan skrive deres eget navn. De elever løser opgaverne ved at indtale deres referater og besvarelser af de forskellige opgaver. Der findes så programmer, som konverterer det til skrevet tekst på computeren. Vi kalder de en IT-hjælperysæk her på TECHCOLLEGE.”*

Har du særlige måder du forbereder dig på når du har en undervisning som er baseret på en stor mængde tekstlæsning?

*”Der snakker vi motivation og relation. Det er altid vigtigt at have gode relationer til sine elever, men når vi taler i de her situationer, der ved jeg hvem det er der udfordret, og det er måske lige så meget det jeg forbereder mig til. Hvordan får jeg dem motiveret op, og får dem til at se og acceptere de læringsmål, der er for den undervisning, så de er motiveret for at deltage. Når de faktorer er opfyldt, så er de klar til at læse og klar til at forstå, og så skal det naturligvis være spændende og relevant i forhold til det emne vi har. På en erhvervsskole nytter det ikke at læse en novelle eller et digt af H.C. Andersen. Hvis vi skal læse en novelle fordi eksamen er forestående, så vælger jeg altid tekst, som har relevans i til deres uddannelse, og det er muligt at finde skønlitteratur som giver mening og elever kan forholde sig til. Så min opgave er at motivere dem til, hvorfor skal vi gøre det her, og hvad er målet som ligger bag opgaven. Når det giver mening, så er de også motiverede.”*

Motivation og relation nævner du som vigtige faktorer i forhold til læsning, men på et grundforløb som kun er 20 uger, hvordan oparbejder man så de relationer?

*”Faget har noget at sige. Ved at jeg som almen lærer viser, at jeg ved noget om deres fag. Jeg viser dermed at jeg har nogle kompetencer som de har brug for, og samtidig med at jeg også er ”ordentlig” overfor dem, imødekommende og rummelig - møder dem i øjenhøjde, det gør meget*

*helt fra starten. Jeg plejer at sige, at når vi får nye elever, så har vi kun tre timers chance. Så hurtigt danner eleverne sig et billede af os. Jeg har oplevet elever, hvor relationen har været dårlig de første 10 uger fordi noget gik galt i de første dage, så er det første henne omkring grundforløbsprøven efter 18-19 uger at vi har fået opbygget en god relation, fordi de lige pludselig får nogle øjne op hvor de er pressede fordi de lige pludselig har noget de skal. Så kan de se at jeg kan hjælpe dem, og jeg vil gerne hjælpe dem. Det er noget med at være ægte hele vejen igennem. Det kan godt være eleven giver modstand mod dig som underviser, men man fastholder at man har den samme indgangsvinkel til dem, og de kan se, at man er overfor dem, som man overfor alle andre.”*

Hvordan påvirkes læsning, motivation og relationen af de narrativer de meget forskellige elevgrupper kommer med?

*”Hvis vi arbejder med et emne, hvor vi har arbejdet praktisk i køkkenet så giver det en mulighed for de bogligt svage elever til at ”shine”, til at vise de rent faktisk godt kan, selvom de ikke er så stærke i den teoretiske del, så forstår de kobling mellem teori og praksis og kan forklare den. Hvorimod de meget bogligt stærke elever som kommer fra andre uddannelser, måske har mere svært ved den praktiske del, og ikke helt på samme måde evner at sætte teori og praksis i sammenhæng. Så man kan sige, at deres forforståelse af et uddannelsessystem og deres tidligere oplevelser af det ”at gå skole” er vidt forskellige. Jeg oplever tit at de elever som kommer direkte fra folkeskolen, og de elever som har været på en gymnasialuddannelse, finder sammen i et fællesskab ledt af faget. Så jeg vil ikke decideret sige, at der sker opdelinger mellem eleverne med baggrund i deres narrativer ”vi er dem der har været på gymnasiet” osv. I sammenhæng med det er det også meget sjældent at vi oplever mobning her på FOOD College, eleverne finder et fællesskab i faget.”*

Lene Tanggaard taler meget om at ”aflære” er det et værktøj du gør brug af?

*”På en eller anden måde så gør man jo. Vi kan jo godt møde en elev, som tror han eller hun er verdensmester, fordi vedkommende kommer fra en anden type uddannelse, som har en anden fortælling og anses for mere prestigefyldte i samfundet, så bliver vi nødt til at aflære og ændre de narrativer som eleven har om sig selv. Fordi de er bogligt stærke eller har anden erfaring, så er det ikke lige med, at de er verdens bedste håndværkere.”*

Hvor vigtig er koblingen mellem praksis og den teoretiske læsning?

*”Fra start og til de står med svendebrevet i hånden er det meget meget vigtigt. De bliver målet meget på de læser. Svendepøven på kokkeuddannelsen er en ”multiple choice” ud fra hvad du har lært. Så har du intet læst, så kan du ikke svare, for mange at spørgsmålene er ikke noget du lærer i*



*køkkenet, det er noget du lærer teoretisk. Derigennem bliver læsningen bare endnu mere vigtig, og en gammeldags dyd som rent faktisk at kunne noget udenad spiller også en rolle. Læsningen danner fundamentet for den teoretiske del af at blive en god kok, og den del spiller en stor rolle, så ingen gode kokke uden at kunne læse.”*

Hvor stort er behovet for at faglærer redidaktiserer opskrifter og fagtekster her på TECHCOLLEGE. Der er mange fremmedord og fagudtryk?

*”Som udgangspunkt så kører vi fagord og fagbegreber ind i danskfaget og bruger undervisningen til det. Samtidig har jeg også nogle andre kompetencer ind i det end mine kolleger, så vi gør hver især det vi er gode til og arbejder på de områder hvor vi har vores forcer. I forhold til opskrifter, har jeg kørt mange projekter gennem tiden. Her under corona har vi kunnet se at nogle har været udfordret. Når de har hentet en råvarekurv og har skullet arbejde selvstændigt uden en kokkefaglærer lige ved siden af, så har oprettet live stream, hvor eleverne har stået og lavet maden synkront hjemme hos dem selv og dem som har været til stede i køkkenet, her på uddannelsen. Det har givet udfordring, da de har mange spørgsmål til opskrifterne og til forståelsen af fremgangsmåder. Man kan tale om tavs viden, i og med der er meget viden hos den fagperson, som laver opskriften. Det giver en risiko for opskriften ikke bliver specifik nok, men når vi alle er i køkkenet, så afhjælper vi det ved vores tilstedeværelse. Det er noget af det kokkefaglærerne bruger allermest tid på i undervisningen i køkkenet er at forklare og gennem opgaven.”*

Hvordan bygger man videre på faglige succesoplevelser hos eleverne for at højne deres selvagtelse, med baggrund i den forskelligartede elevgruppe der er på uddannelsen.

*”Det første som jeg plejer at sige til eleverne er, at for de kan modtage ros og anerkendelse, så bliver de først og fremmest nødt til at kunne rose dem selv. De skal lære at kunne anerkende når de har gjort noget godt, så er det godt nok. Rigtig mange af vores elever, næsten uanset alder, er dårlige til at se hvornår de er nået i mål med en opgave. Det samme gælder i forhold til feedback. Vi skal være meget tydelig, at nu giver vi feedback, ellers har vi oplevet elever, som ikke har registreret det og afslutningsvis i et forløb i deres egnevaluering skriver at de ikke har fået feedback fra læreren. Så det handler i høj grad om italesættelsen af at de har gjort noget godt og er nået i mål, og så byg videre på det. Eleverne bliver sindsygt motiverede når jeg kan hive en detalje frem fra tidligt i forløbet, at der havde du en succes. Det gør at de præsterer endnu stærkere, når de har følelsen af at kunne.”*

Er dansk på erhvervsskolerne også et dannelsesfag?

*”I høj grad. Det er både en dannelse ind i faget, men samtidig kan jeg også tage nogle snakke med mine elever som faglærerne ikke kan. Samtidig, qua det læsestof vi har, hvis jeg vælger at vi skal læse en tekst i forhold til arbejdsmiljø og arbejdsforhold, så er der også en dannelsesmæssigt aspekt den vej. Både hvordan er man overfor andre mennesker generelt, og hvordan er branchen, hvad kommer de ud og møder i den virkelige verden. Både det vi læser, men også hvordan vi er som lærere. Nu er jeg også samfundsfaglærer og der har jeg også nogle klare holdninger, som spiller ind og der er også meget samfundsfag i at tage en erhvervsuddannelse, og det flyder igennem alle fag.”*

Hvordan fungerer dansk som et redksabsfag i forhold til praksisdelen i at gennemføre en erhvervsuddannelse i det her tilfælde på TECHCOLLEGE.

*”Det bliver det ved at gøre dansk tværfagligt. Nu specifikt i forhold til FOODCOLLEGE er det jo ikke noget man møder direkte på andre linjer, det er meget særligt for de fag vi har her. Danskfaget klæder eleverne på. F.eks. hvis jeg har en tjenerelev, så er tjenerfaget i dag jo meget mere end bare at servere mad. En tjener sælger oplevelser nu, oplevelsen er at præsentere gæsten for noget ekstraordinært, bygge flere lag på. Det handler for en tjener om at kunne pitche sin præsentation ved bordet hos gæsten - de har kun den ene chance. Man kan sige at tjeneren skal være en sindsygt dygtig performer, og det er kokken jo også blevet, for i mange sammenhænge er de jo også komme ind i selve restaurationslokalet. Så danskfaget er jo blevet et endnu mere vigtigt aspekt. På skolen hvor det teoretiske tilegnes gennem læsning, og ude i faget hvor det handler om de rent kommunikative kompetencer. Så man kan godt tale om, at dansk og særligt læsning bliver en redskabskompetence til at gennemføre uddannelsen og leve op til de skolemæssige krav.”*

Oplever du elever som ændrer syn på danskfaget. De måske er kommet fra Folkeskolen, hvor dansk er det her til tider abstrakte fag, hvor man analyserer eventyr og noveller. Til det bliver et mere konkret og anvendeligt fag?

*”Ja i høj grad. Det er vigtigt for eleverne her på erhvervsskolerne, at det giver mening det vi laver. Og jeg beder altid mine elever gøre opmærksom på, hvis ikke det gør, så skal de klage - men de klager aldrig for det giver mening for dem. Jeg tror også det ligger op ad, at jeg er nødt til give noget af mig selv som dansklærer, og jeg ved også at jeg i allerhøjeste grad skal være skarp i det fagfaglige.”*

Oplever du større frafald gennem uddannelsen hos elever med læsevanskeligheder??

*”Nej det gør jeg faktisk ikke. Ved at de har deres IT-rygsæk og vi SPS-lærer samt at vi som faglærer har stor fokus på at få dem igennem og få nogle succesoplevelser hos dem, så er det ikke*

*det der gør forskellen som den afgørende faktor hvis de falder fra. Vi har stort fokus på, at det at have udfordringer med at læse ikke er ensbetydende med du ikke kan blive en god håndværker. Vi skal finde en balance i, at de kan mestre i deres fag og fuldføre en uddannelse med de udfordringer de nu engang har.”*

Har du brugt ”den sproglige dimension” fra Fastholdelses Taskforcen?

*”Ja, jeg kender godt rapporten og har brugt brudstykker fra deres materiale. Vi har kørt den sproglige dimension som kursus her på skolen, men jeg var desværre ikke en direkte del af det, men vi har brugt forskellige ting. Materialet har særligt været godt til at bekræfte nogle fornemmelser og teser vi har haft omkring de udfordringer som findes, og det er dokumenteret.”*

*”Som en afsluttende kommentar vil jeg gerne sige, at det med læsning, og det er ikke bare en synsning det er decideret holdning jeg har, som jeg bliver bekræftet i hver gang jeg tager mod nye elever. At lige meget hvilken uddannelsesinstitution de kommer fra og hvilket niveau de har, så kan jeg bare se, at det de kommer fra hvor læsning måske var noget meget abstrakt, til det bliver meget praksisnært og relaterbart det betyder at selv den dårlige læser kan udvikle sig som læser og blive bedre fordi det lige pludselig giver mening for personen.”*

## **Bilag 2**

Hiim og Hippos didaktiske relationsmodel - 1997

