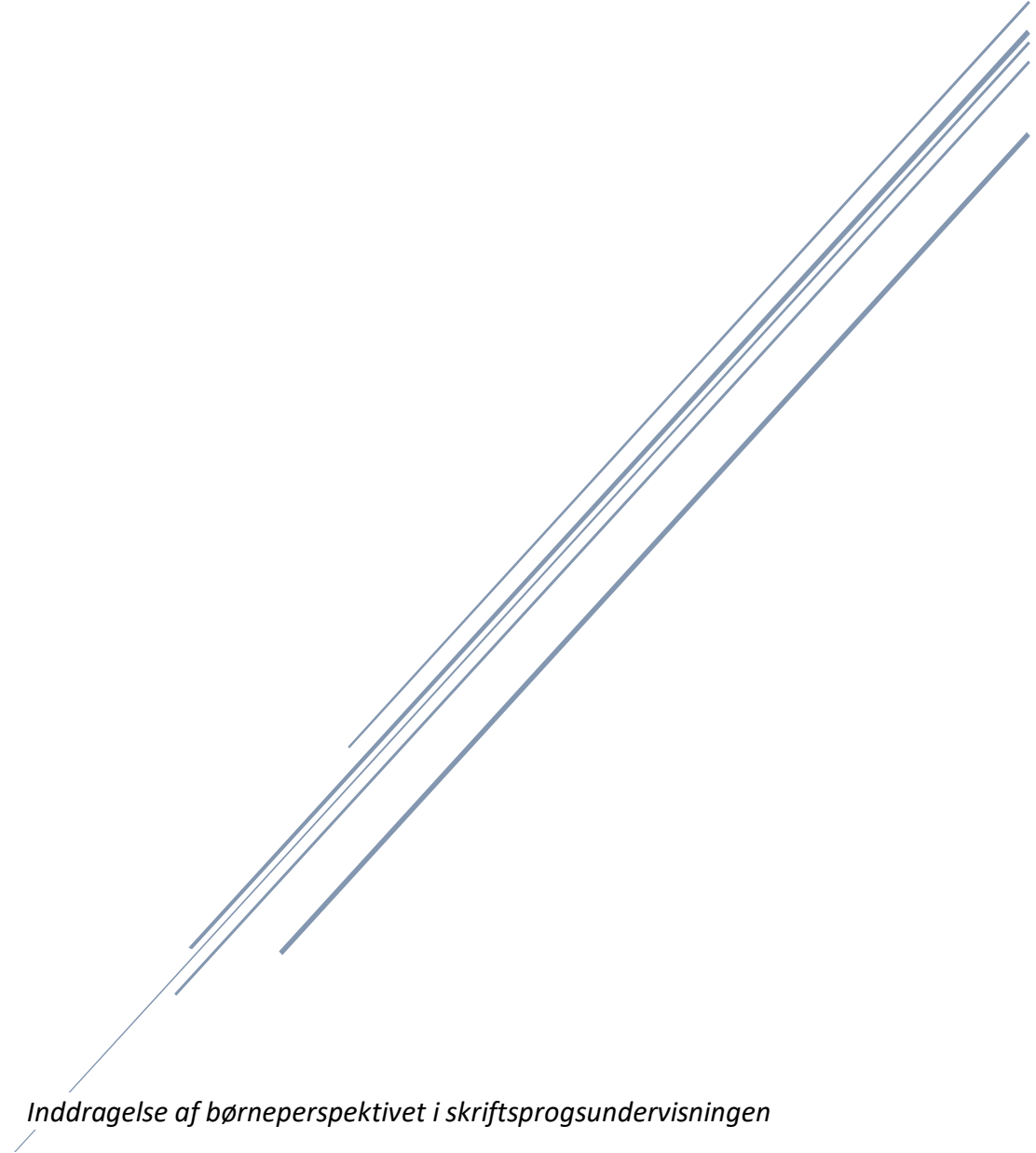


Professionshøjskolen Absalon

Afgangsmodulet Læsevejledning i grundskolen ID 9581 (0558258-101)

Maria Christensen, vap1190092

Vejleder: Hanne Trebbien Daugaard



*Inddragelse af børneperspektivet i skriftsprogsundervisningen
og skriftsprogsundervisningens udviklings- og dannelsespotentialer for elever med ASF*

Indholdsfortegnelse

Indledning og problemformulering	3
Afgrænsning	4
Læsevejledning	4
Metode og undersøgelsesdesign	4
Teori	6
Vejledningsprocessen	6
Læsning og skrivning	6
Self-efficacy, fagligt selvbillede, identitetskonklusioner og anerkendelse	7
Situert fremstilling og literacy	7
LTG metoden	7
Børneperspektivet	7
Institutionslogikker	8
ASF og social kommunikation	8
ASF og inddragelse af børneperspektivet	8
Skriftsprogsundervisningens dannelsespotentiale	9
Empiri	9
Case - Elev 1	9
Case - Elev 2	10
Første vejledningssamtale	10
Første aktionscyklus	11
Didaktisk samtale	12
Argumentation for tilrettelæggelse af afdækningsprocessen	12
Afdækning - Elev 1	13
Afdækning - Elev 2	15
Miljømæssige elementer: <i>Teknologigrundlag, relationer og rammer</i>	17
Inddragelse af forældre	17
Læsning og skrivning	18
Introduktion af situert fremstilling	18
Situert fremstillings muligheder for elever med ASF	19
LTG metoden	19
Tilrettelæggelse af et situert fremstillingsforløb	20
Anden aktionscyklus	20
Erkendelser fra anden aktionscyklus	21

Bearbejdning af erfaringer fra aktionslæringsforløbet.....	22
Diskussion.....	23
Konklusion.....	24
Perspektivering.....	24
Litteraturliste.....	25
Bilag	27
Bilag 1: Elev 1, Elbros ordlister	27
Bilag 2: Elev 1, dynamisk afkodningstest	28
Bilag 3: Elev 1, Staveprøve 1.....	29
Bilag 4:Elev 2, Elbros ordlister	30
Bilag 5: Elev 2, dynamisk afkodningstest	31
Bilag 6: Elev 2, Staveprøve 1.....	32
Bilag 7: Refleksionslog, Mosaikmetoden, MC, Elev 1	33
Bilag 8: Refleksionslog, Mosaikmetoden, MC, Elev 2	34
Bilag 9: Refleksionslog, Mosaikmetoden, Lærer A, Elev 1 og 2	35
Bilag 10: Observationsskema, overordnede mønstre, MC, Elev 1 og 2.....	36
Bilag 11: Observationsskema, overordnede mønstre, Lærer B, Elev 1 og Elev 2.....	37
Bilag 12: Observation, udfordring/succes, MC.....	38
Bilag 13: Observation, udfordring/succes, Lærer B	39

Indledning og problemformulering

I 14 år har jeg arbejdet med elever med autismespektrumforstyrrelser (herefter benævnt ASF). Vanskeligheder knyttet til social kommunikation er et kernesymptomerne ved ASF. I folkeskolens formålsparagraf beskrives det, at skolen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i vores samfund og gøre dem i stand til at tage stilling og handle (UVM, 2019). At kunne forstå og gøre sig forståelig for andre i kommunikationssituationer er grundlæggende for, at dette lader sig gøre. Skriftsprogsundervisningen sigter netop mod den del af elevernes dannelse (Nielsen, 2019, s. 17). I arbejdet med elever med kommunikative vanskeligheder er det ekstra relevant at overveje, hvordan eleverne kan støttes i udvikling af de kommunikative færdigheder, så deres mulighed for at tage aktiv del i samfundets fællesskaber øges.

Skolens undervisning skal ifølge folkeskoleloven tage udgangspunkt i den enkelte elevs behov og forudsætninger (UVM, 2019). Det er afgørende, at vi er i stand til at afdække disse, så alle elever kan tilbydes en udviklende undervisning. En af læsevejlederens opgaver er at være med til at opdage, når der opstår skriftsprogsvanskeligheder, så der tidligst muligt kan iværksættes en indsats. Afdækningen kan komme til at spille en endnu større rolle for elever, som er udfordrede i forhold til kommunikation, da udviklingen af skriftsproget som nævnt er afgørende for elevens deltagelsesmuligheder fremadrettet.

Ofte antages det, at der i undervisningen af elever med ASF må kompenseres for elevernes vanskeligheder på baggrund af den faglige viden om diagnosen (Ryhl, 2012). I vores samfund ses en stigende tendens til diagnosticering på skoleområdet. Samtidig følger en forskningsmæssig kritik af tendensen til det diagnostiske fokus på børn. Af kritikken opstår en forventning om, at vi fokuserer mere helhedsorienteret på barnet og inddrager flest mulige perspektiver (Larsen, 2013), herunder barnets eget perspektiv (Warming, 2017). Med Barnets Lov, som trådte i kraft i januar 2024, sættes der netop fokus på børns ret til at have indflydelse på alle forhold, der vedrører dets liv, og at hjælp til børn med behov for særlig støtte skal ydes med afsæt i barnets perspektiv, ressourcer og behov (Social-, Bolig- og Ældreministeriet, 2023). Det kan dog være en udfordring at inddrage barnets stemme, når man arbejder med børn, der har kommunikative vanskeligheder.

På den baggrund stiller jeg følgende spørgsmål:

Hvordan kan vi arbejde systematisk med at inddrage børneperspektivet i afdækningen af skriftsprogsvanskeligheder og i skriftsprogsundervisningen hos elever med ASF? Hvilke udfordringer og muligheder rummer skriftsprogsundervisningen i forhold til at skabe faglig udvikling, samtidig med at elevernes deltagelsesmuligheder øges fremadrettet?

Afgrænsning

Jeg vil forholde mig til flere af de vanskeligheder, der knyttes til ASF, særligt vanskeligheder vedrørende kommunikation. Selvom der er karakteristiske træk ved ASF, dækker diagnosen et bredt spektrum, og hvert menneske er unikt (Ryhl, 2012). Derfor er udfordringerne ikke udtryk for en overordnet sandhed.

Når vi vurderer børneperspektivet i konkrete situationer, bør vi medtænke et bredt kendskab til barnet på tværs af forskellige livssammenhænge (Højholt og Kousholt, 2012, s. 78). Observationerne i min undersøgelse er udelukkende fra skolekonteksten, hvilket nedsætter validiteten.

Læsevejledning

Jeg vil beskrive undersøgelsens formål og argumentere for valg af metoder, undersøgelsesdesign og empiri. Jeg vil redegøre for den teori og de begreber, jeg vil inddrage i analysen. Jeg vil argumentere for undersøgelsens relevans i et fagligt og dannelsesmæssigt perspektiv. Dernæst præsenteres rammen for empirien, 2 elevcases og første vejledningssamtale med læreren. Vejledningsforløbet består af et aktionslæringsforløb med to aktionscykluser. Analysen af erkendelserne i første cyklus danner basis for både afdækning af de to elevers skriftsprogsvanskeligheder og planlægning af anden cyklus, derfor vil jeg skiftevis præsentere og analysere empiri og beskrive den sideløbende vejledningsproces. Jeg vil efter analysen diskutere et dilemma, der kan opstå i relation til min undersøgelse. Afslutningsvis vil jeg sammenfatte undersøgelsens konklusioner og drage et overordnet samfundsrelevant perspektiv.

Metode og undersøgelsesdesign

Jeg har valgt at lave en kvalitativ undersøgelse, da formålet er at undersøge, hvordan forståelsen for børneperspektivet kan bidrage positivt i afdækning af skriftsprogsvanskeligheder, og hvilke konsekvenser det kan få for skriftsprogundervisningen fremadrettet (Aagerup & Willaa, 2024, s. 38). Jeg vil undersøge, hvilke udfordringer og muligheder der er, når målgruppen er elever med ASF. Derudover vil jeg undersøge, hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe en skriftsprogundervisning, som både kan fremme faglig udvikling og øge de samfundsmæssige deltagelsesmuligheder for elever med ASF.

Undersøgelsens fokus er interessant for mig som læsevejleder, da jeg ønsker at udvide min forståelseshorisont for at kunne tilbyde den bedst mulige vejledning. Det er relevant for mine kollegaer, som selv efterspørger min hjælp til at afdække problemstillinger og vejledning i, hvordan de kan forbedre skriftsprogundervisningen. Skolens ledelse ønsker at fremme en tilgang på skolen, hvor eleverne støttes i at komme til orde og anerkendes som dem, de er. Der er derfor flere sammenfaldende erkendelsesinteresser (Aagerup & Willaa, 2024, s. 47).

Undersøgelsens teoretiske forståelsesramme beskrives i teori afsnittet. I første vejledningssamtale afdækkes lærerens forforståelse, som jeg gennem undersøgelsen ønsker at udforske og udfordre (Aagerup & Willaa, 2024, s. 48).

Det er komplekst at undersøge pædagogisk praksis, derfor finder jeg det relevant at metode triangulere. Forskellige metoder kan afdække forskellige lag og nuancere den komplekse virkelighed, hvor idealer og daglig praksis ikke altid hænger sammen (Aagerup & Willaa, 2024, s. 37). Mit undersøgelsesdesign består af et aktionslæringsforløb med to aktionscyklusser, som samlet strækker sig over 8 uger. Derudover består min empiri af 2 elevcases. De inddrages for konkret at illustrere kompleksiteten af de ting, der er på spil. Jeg vil vise, hvordan jeg kan gå i dybden med at vurdere den enkelte elevs skriftsprogsvanskeligheder og -kompetencer, og præsentere de vigtigste af afdækningens konklusioner, som jeg vil tage højde for i mine forslag til tiltag. Empirien behandles med en analytisk tilgang (Aagerup & Willaa, 2024, s. 42), hvor jeg vil vurdere betydningen af de konkrete fund i forhold til den teoretiske ramme og i planlægningen af fremadrettede indsatser.

Videnskabsteoretisk henter jeg inspiration i fænomenologien, da jeg søger indsigt i de enkelte børns livsverdener (Nordentoft & Olesen, 2014, s. 25). Desuden inddrages et socialkonstruktivistisk perspektiv, da jeg fokuserer på, at virkeligheden ikke består af entydige årsagssammenhænge, og at viden må forstås ud fra den kontekst, den produceres i (Nordentoft & Olesen, 2014, s. 29). Jeg er hermeneutisk inspireret i tilgangen til undersøgelsen og resultatbearbejdelsen. Jeg anvender begrebet forståelseshorisont, hvilket refererer til, hvordan et menneskes forståelse er påvirket af dets forforståelse. Jeg vil ligeledes anvende begrebet horisontsammensmeltning, som handler om, hvordan vi i mødet med andres forståelseshorisonter kan arbejde med vores personlige forståelse (Hinge, 2016).

I afdækning af en elevs vanskeligheder er det netop sammensmeltningen af forskellige perspektiver og forståelser, der kan give den mest nuancerede viden. Ikke mindst må vi inddrage elevens eget perspektiv (Warming, 2017, s. 17). Derfor tager jeg udgangspunkt i den lektiologiske grundmodel som ramme for undersøgelsen og afdækningen af skriftsprogsvanskelighederne. Modellen tager netop udgangspunkt i elevens egen fortælling om sine vanskeligheder. Skriftsprogskompetencen ses som et komplekst samspil mellem forskellige miljømæssige og individuelle faktorer, hvoraf hver enkelt ikke kan ses som det afgørende for skriftsprogsvanskelighederne (Kongskov, 2019, s. 226). Den lektiologiske pædagogik er rettet mod elever med specifikke skriftsprogsvanskeligheder, og sigtet er at udvikle deres skriftsprogskompetencer, så de bliver i stand til at fungere på lige vilkår med andre i uddannelsessammenhæng (Pedersen, 2019, s. 15). Fokus på lige deltagelsesmuligheder er netop relevant i

arbejdet med elever med ASF, da vanskeligheder knyttet til skriftlig og verbal kommunikation kan hæmme mulighederne for at indgå i samfundets fællesskaber, herunder i uddannelsessammenhænge.

En af mine opgaver som læsevejleder er at bidrage til at systematisere måden, vi undersøger praksis på, så vi bliver i stand til at indsamle reel viden, øger reliabiliteten af vores resultater og i videst muligt omfang undgår at hænge fast i vores forforståelser (Aagerup & Willaa, 2024, s. 32). Desuden skal jeg give mine kollegaer redskaber til selv at videreudvikle deres praksis (Petersen, 2014, s. 11). Dette er årsagen til, at jeg har valgt at inddrage aktionslæring.

Aktionslæring er en kollektiv proces, hvor flere lærere bidrager til samarbejdet ud fra hver deres personlige forståelseshorisont (Plauborg et al., 2007). Når forskellige forståelseshorisonter mødes, bliver det muligt for den enkelte at arbejde med sin forståelse (Hinge, 2016). På den måde opstår der mulighed for, at en horisontsammensmeltning kan finde sted. Der opstår nye perspektiver, hvilket kan føre til nye måder at handle på (Nordentoft & Olesen, 2014). Jeg kan sammenligne aktionslærings cyklus med den hermeneutiske spiral. Spiralen illustrerer, hvordan man kan gå fra forståelse af enkeltdelene til en forståelse af den større helhed, som så, gennem fortolkning, igen fremmer forståelsen for enkeltdelene (Hinge, 2016, s. 440). Det er desuden netop tanken med aktionslæring, at de vejledte lærere selv bliver i stand til systematisk at indsamle, bearbejde og formidle viden, og at der dermed fortsat skabes mulighed for positiv forandring af praksis (Plauborg et al., 2007, s. 9).

Af hensyn til de involverede personers anonymitet er alle personfølsomme og -henførbare oplysninger slettede. Undersøgelsen og resultatbehandlingen foregår med samtykke fra de involverede.

Teori

Vejledningsprocessen

Jeg anvender *Løvlies praksistrekant* i vejledningsprocessen (Hensel, 2014, s. 184). Grundtanken er her, at kompleksiteten i et individs handlinger er større end det, der overfladisk er synligt. På den måde sikrer jeg, at jeg i samtalerne får spurgt ind til alle tre refleksionsniveauer: P1 (handlingsniveau), P2 (begrundelser, rationaler, erfaringer) og P3 (etisk retfærdiggørelse af handling).

Læsning og skrivning

Jeg vil i min analyse forholde mig til læsning som en proces, der både består af afkodning og sprogforståelse (Elbro, 2014). Jeg vil også forholde mig til de centrale tegn på ordblindhed, som består af vanskeligheder med læsning af nye ord, stavevanskeligheder og mange fejl i strid med lydprincippet (Elbro, 2021, s. 80). Jeg

vil forholde mig til komponenterne i en god sprogforståelse (brug af inferenser, ordkendskab, tekststrukturer og monitorering) (Elbro, 2021).

Jeg vil tage udgangspunkt i, at læsning og skrivning ikke kan ses som to adskilte færdigheder. Gennem fokus på den sproglige analyse under skrivning kan eleverne udvikle den analytiske strategi og deres fonologiske kompetencer, hvilket også kommer dem til gode, når de læser (Frost, 2020, s. 63).

Self-efficacy, fagligt selvbillede, identitetskonklusioner og anerkendelse

Jeg vil anvende begreberne *self-efficacy* og *fagligt selvbillede*. Et positivt fagligt selvbillede kan have stor betydning for elevens opnåelse af gode faglige resultater (Swalander, 2012, s. 178). *Self-efficacy* henviser til elevens vurdering af sin evne til at organisere, udføre og lykkes med opgaver, og det bygger på elevens erfaringer med lignende opgavetyper (Swalander, 2012, s. 182). Jeg vil anvende den narrative teoris begreb *identitetskonklusioner*, som henviser til menneskets tendens til at indsnævre mangfoldigheden af mulige selvforståelser til én selvforståelse på basis af erfaringer (Pedersen, 2019, s. 40). Jeg vil komme ind på anerkendelsens betydning for udvikling af fagligt selvværd (Pedersen, 2019, s. 48).

Situeret fremstilling og literacy

Jeg vil anvende begrebet *situeret fremstilling*, som er en skivedidaktik, der tager udgangspunkt i at læring bør foregå i situationer og fællesskaber. Begrebet *literacy*, forstået overordnet som kompetence og som noget, der rækker ud over konkrete, målbare færdigheder (Madsen & Nielsen, 2011). Situeret fremstilling bygger på en sociokulturel forståelse af literacy, hvor tekster ses som sociale kommunikative handlinger, der håndterer situationer.

LTG metoden

Jeg vil inddrage *LTG metoden* (Læsning på Talens Grund), som bygger på elevernes eget sprog og har talesproget er udgangspunkt for tekstfremstilling (Frost, 2020, s. 73).

Børneperspektivet

Jeg vil anvende begrebet *ude fra perspektiv* som er vores syn på barnets behov, problemer og muligheder. Inddragelsen af børneperspektivet bygger på vores forsøg på at forstå barnets *inde fra* perspektiv (Warming, 2017). Begrebet *dobbeltrettet opmærksomhed*, som henviser til vores vekslen mellem eget perspektiv og en tilnærmelse af barnets perspektiv. *En drejning* er, når den voksne evner fleksibelt at ændre kurs på basis af barnets perspektiv og spontane inputs (Koch og Jørgensen, 2018, s. 116).

Institutionslogikker

Jeg vil anvende begrebet *institutionslogikker*, som omhandler, hvordan fællesskabet i en institution hænger sammen gennem nogle socialt praktiserede logikker (normer og regler), der sjældent stilles spørgsmål ved, og som derfor bevares (Gulløv, 2004, s. 54)

ASF og social kommunikation

Selvom der er store individuelle variationer i evnen til at kommunikere hos børn med ASF, er vanskeligheder knyttet til social kommunikation en kerneproblematik (Ryhl, 2012). Sproget hviler på forskellige færdigheder, herunder fonologi, syntaks, semantik og pragmatik. Børn med ASF har ofte vanskeligheder på det pragmatiske område, hvilket handler om at kunne anvende sproget kommunikativt. Børn med ASF har desuden ofte en forsinket sprogtilegnelse (Frith, 2005, s. 150).

Anvendelse af udtryk, der hviler på unikke associationer og ikke på et alment tilgængeligt erfaringsgrundlag (idiosynkratisk tale), er karakteristisk for børn med ASF. Ords betydning ændrer sig ofte ikke med konteksten, og børnene kan mangle evnen til at vurdere den lyttendes forståelse (Frith, 2005, s. 146). De kan have svært ved at afkode sociale roller i samtalen og holde styr på, hvis synsvinkel der er gældende.

En af forklaringerne på vanskelighederne kan findes i, at børn med ASF mangler evnen til kunne se verden fra andres perspektiv og forstå, at andres tanker og følelser påvirker deres handlinger (mentalisering) (Frith, 2010, s. 72). Mennesker uden ASF relaterer hele tiden information til mentale tilstande, hvilket kan udfordre os i samtaler med børn med ASF, da barnets udsagn let overfortolkes (Ryhl, 2012, s. 38).

ASF og inddragelse af børneperspektivet

Børn betragtes i nutidens samfund som kompetente aktører i eget liv (Warming, 2017), og som nævnt er der stigende fokus på børns ret til indflydelse i alle forhold, der vedrører deres liv (Social-, Bolig- og Ældreministeriet, 2023). Inden for den lektiologiske pædagogik er ligeværdig inddragelse af elevens selvforståelse og personlige fortælling om sine skriftvanskeligheder ligeledes af afgørende betydning for afdækningen af elevens vanskeligheder, kompetencer, strategier og potentialer (Pedersen, 2019).

Lektiologiens målsætning om at skabe lige deltagelsesvilkår i uddannelsessammenhænge for elever med skriftsprogsvanskeligheder kan altså siges grundlæggende at hvile på inddragelse af børneperspektivet. Det kan dog være svært for børn, hvis sprog ikke er tilstrækkeligt udviklet, at sætte ord på deres egen situation. Der er derfor risiko for, at der anlægges et ude fra perspektiv på børn med kommunikative vanskeligheder, og at de ikke reelt inddrages. Det betyder, at vi skal være særligt opmærksomme på, hvordan vi kan få adgang til disse børns perspektiver på andre måder (Warming, 2017).

Skriftsprogsundervisningens dannelsespotentialer

Skriftsprogsundervisningen repræsenterer, som nævnt, en vigtig del af dannelsesprocessen (Nielsen, 2019, s. 17). Det sprog, eleverne skal lære i skolen, knytter sig til samfundets officielle sprog. Læsning og skrivning er en vigtig nøgle til at begå sig i samfundet, så derfor er beherskelse af skriftsproget en forudsætning for at aktiv deltage. Gennem skriftsproget lærer eleverne at forholde sig til sig selv i forhold til andre menneskers tanker og hensigter. De gennemfører en refleksionsproces, som styrker dem i at komme til orde og bidrager til at selvstændiggøre dem (Brok et al., 2015, s. 12). Dette er i direkte tråd med målsætningerne fra Barnets Lov, hvor der står, at barnet skal forberedes til et selvstændigt voksenliv og sikres muligheder for opbygning af kompetencer, herunder kompetencer til at indgå i sociale relationer (Social-, Bolig- og Ældreministeriet, 2023). Formålet med skriftsprogsundervisningen er altså blandt andet at give eleverne adgang til samfundets fællesskab. Dette kan sammenlignes med begrebet *The Literacy Club* (Madsen & Nielsen, 2021, s. 9). Tanken er, at den, der kan skrive og læse, bliver medlem af en verdensomspændende klub båret af skriftbårne fællesskaber og skriftlig social kommunikation.

For elever med ASF, som netop kan have svært ved social kommunikation, er der derfor et stort udviklingspotentialer forbundet med skriftsprogsundervisningen. Hvis vi skal leve op til Barnets Lov og folkeskolens værdier om dannelse til samfundsdeltagelse, er det vigtigt, at vi som lærere overvejer, hvordan vi kan støtte elever med ASF i at få adgang til *The Literacy Club*.

Empiri

Vi er i indskolingen på en skole for elever med ASF. Indskolingen består af 2 klasser og rummer i alt 11 elever fra 0.-4. klassestrin. Alle elever har forskellige skriftsproglige vanskeligheder, som fletter sig sammen med vanskeligheder knyttet til deres diagnose, hvilket øger kompleksiteten. Indskolingens to dansk lærere ønsker min hjælp til at afdække elevernes skriftsprogsvanskeligheder og råd til, hvordan de kan fremme skriftsprogsudviklingen. For at afgrænse den empiri jeg anvender, fokuserer jeg her på to elever fra den ene klasse (Klasse A) og deres primære lærer (Lærer A). Læreren (Lærer B) fra den anden klasse (Klasse B) deltager dog også i aktionslæringsforløbet. Casebeskrivelserne er baseret på informationer fra Lærer A.

Case - Elev 1

Elev 1, en dreng på 2. klassestrin, begyndte på skolen sidst i 1. klasse. Før gik han i normalklasse. Her led han nederlag fagligt og socialt. Ofte sad han alene og byggede lego. Han kunne sjældent honorere de krav, der blev stillet i klassen. Det har taget Elev 1 tid at tilpasse sig de nye rammer, så det faglige fokus har ikke været så intenst. Elev 1 læser lydrette bøger med ord på max 3 bogstaver. Han lader til at have et negativt fagligt selvbillede. Han har tendens til at læse hurtigt og med mange fejl. Han læser helst kendt tekst og

nægter at børnestave. Lærer A tror, at han mangler øvelse, men hun kan ikke afgøre, om det er hans primære problem. Begge hans forældre er ordblinde. De er sikre på, at Elev 1 også er det. De melder ud, at de ikke kan hjælpe med læsning hjemme. Elev 1 er interesseret i computerspil og Lego.

Case - Elev 2

Elev 2, en dreng på 4. klassestrin, har gået på skolen siden 0. klasse. Han havde ikke problemer med at lære bogstaverne og deres lyde. Han kom i gang med at læse, men udviklingen har været langsom og er stagneret. Elev 2 er engageret og glad for at læse, men læser langsomt og anstrengt. Han læser lydrette bøger med ord på 3 bogstaver. Han vedholder kun at ville læse ord på op til 4 bogstaver. Han blander ofte engelske og danske ord sammen, når han læser. Han bor hos sin mor, som er ordblind. Hun er opbakkende og ønsker forslag til, hvordan hun kan støtte hans læseudvikling. Lærer A er opmærksom på, om Elev 2 også er ordblind, da hans udvikling står stille. Film er hans særinteresse.

Første vejledningssamtale

Min hensigt er at forløbet bliver procesorienteret, da målet er at støtte Lærer A's udvikling af refleksions- og handlekompetence. Undervejs vil jeg bidrage ekspertviden for at udvide de faglige landskaber i vores fælles forståelseshorisont (Petersen, 2014, s. 11). Jeg er lyttende og respektfuld over for Lærer A's perspektiver og ønsker til samarbejdet.

Jeg spørger til strukturen for danskundervisningen for at få indblik i de rammer, som elevernes vanskeligheder udspiller sig i (P1). Eleverne arbejder primært individuelt på egen plads i en fast rutine, hvor de læser og arbejder med træningsopgaver. Ind i mellem samles de ved fællesbordet og træner fælles dialog og opmærksomhed. Omdrejningspunktet kan være gennemgang af dagens plan, lærerhøjtlesning, film eller en lille fælles opgave. Lærer A's erfaring er, at ro, rutiner og struktur er afgørende for at undgå modstand og nedsmeltninger (P2).

Det frustrerer Lærer A, at undervisningen kan virke formålsløs, når eleverne udvikler sig så lidt. Hun når aldrig til at kunne fokusere på meningsfulde og samfundsrelevante emner. Tiden går med at træne basale færdigheder. Mange af folkeskolens undervisningsmål og værdier når hun aldrig omkring. Fx virker hele området vedrørende skriftlig fremstilling uoverskueligt. Hun ønsker ellers, at eleverne så vidt muligt får de samme kvalifikationer og muligheder som elever i normalområdet (P3). Desuden oplever hun at måtte prioritere mellem faglige og sociale mål, da eleverne også har stort behov for social træning. Jeg noterer følgende nøgleudsagn (Petersen, 2014, s. 20), som knytter sig til Lærer A's værdier og frustrationer:

- Undervisningen virker formålsløs, når eleverne ikke udvikler sig.
- Det er svært at arbejde med meningsfuldt stof, når eleverne ikke mestrer basale færdigheder.

- Det virker ofte urealistisk at give eleverne samme muligheder som elever i normalområdet.
- Det er svært at finde balancen mellem fokus på faglig og social udvikling.

Jeg gør Lærer A opmærksom på de noterede udsagn, og at de vil danne grundlag for det videre forløb. Det er nyttigt, at den vejledte selv er med til at indkredse mål for vejledningen (Petersen, 2014, s. 17).

Første aktionscyklus

Lærer A og B har på forhånd sagt ja til at deltage i et aktionslæringsforløb. Som ekspertvejleder forklarer jeg, at elevernes perspektiv og selvforståelse er af afgørende betydning i afdækningen af deres skriftsprogsvanskeligheder (Kongskov, 2019, s. 231). Vi er enige om, at det er vanskeligt at få adgang til børneperspektivet, da elever med ASF generelt har svært ved verbalt at sætte ord på deres tanker og følelser (Ryhl, 2012). Vi aftaler derfor at indlede forløbet med en aktionscyklus, der fokuserer på, hvordan vi kan få adgang til det på andre måder. Den første aktionscyklus er et led i afdækningen af den lektiologiske grundmodels element *Selvforståelse*.

Problemstilling (Plauborg et al., 2007, s. 35): Det er vanskeligt at inddrage børneperspektivet, da eleverne har svært ved at formulere tanker og følelser. Hvordan kan vi fokusere på at få adgang til børneperspektivet på andre måder?

Aktion 1: *Vi anvender mosaikmetoden og ser efter små detaljer* (Børnerådet, 2014, s. 41). Data indsamles på måder tilpasset elevens måde at udtrykke sig. Kropslige udtryk inddrages på lige fod med verbale udsagn. Vi foretager observationer af anden orden (Bjørndal, 2003, s. 34), hvor vi observerer de situationer, vi selv indgår i, da det er svært at observere, hvordan andre anvender metoden. Efter undervisningen fastholdes iagttagelserne i en struktureret refleksionslog, hvori der beskrives en hændelse og en refleksion (Bjørndal, 2003, s. 73). Personligt anvender jeg metoden under afdækningsforløbet.

Aktion 2: *Vi ser efter overordnede mønstre*. Vi fokuserer på helheden og leder efter mønstre i den enkeltes adfærd og reaktioner (Warming, 2017, s. 125). Der foretages observationer af første orden. Lærer B og jeg observerer skiftevis Lærer A's undervisning. Vi anvender et observationsskema, hvori der registreres et tema, en beskrivelse og en tolkning (Bjørndal, 2003, s. 68).

Observation repræsenterer et ude fra syn på barnet, men kan også bruges til at undersøge barnets perspektiv. I stedet for med vores forforståelse at rette fokus mod noget bestemt, bestræber vi os på at sætte den kritisk på spil, ved at se efter ting der kan modsige, nuancere eller underbygge den (Warming, 2017, s. 124).

Didaktisk samtale

(Anvendte bilag: 7-11)

Efter første aktionscyklus afholdes en didaktisk samtale, som tager udgangspunkt i problemstillingen og observationerne (Plauborg et al., 2007, s. 80). I det følgende vil jeg kort fremhæve vores vigtigste erkendelser fra aktionscyklussen. Erkendelserne bygger på vores observationer. Når vi sammenkæder vores perspektiver, kan vi skabe en mere nuanceret forståelseshorisont.

- **Elev 1** virker meget ubekvem ved læsning (*rynker øjenbryn, brummer, lukket kropssprog*). Reaktionen er mere udtalte ved læsning af ukendt tekst.
- **Elev 1** orienterer sig mod Elev 2 (*holder øje med ham, gentager udsagn. Spørger, hvor langt han er nået i forhold til Elev 2*).
- **Elev 1** har tendens til at afbryde samtaler ved fællesbordet og forlade lokalet, når Lærer A ikke imødekommer hans inputs.
- **Elev 1** lader til at undvige læse- og skriveopgaver (*læser hurtigt, lavt og utydeligt, vrider sig, rykker væk*)
- **Elev 2** virker engageret og motiveret (*går staks i gang, læser med betoning, lægger stemmer til direkte tale. Siger, at han kan lide at læse*)
- **Elev 2** virker vedholdende (*arbejder koncentreret. Stopper ikke, selvom det er svært*)
- **Elev 2** er god til at være i rammerne (*overholder regler, følger skema, byder hensigtsmæssigt ind*).
- **Elev 2** virker rigid i forhold til rammerne (*holder sig striks til skemaet, vil bruge samme blyant, vil sidde på bestemt måde*)

Erfaringsbearbejdningsfasen finder normalt sted efter hver aktionscyklus, men jeg vælger at lade den afrunde hele vejledningsforløbet efter anden cyklus (Plauborg et al., 2007, s. 89).

Argumentation for tilrettelæggelse af afdækningsprocessen

Lektologisk vejledning bør bygge på en positiv relation mellem vejleder og elev (Pedersen, 2019, s. 19). Eleverne kender mig ikke og har svært ved nye situationer, hvilket børn med ASF ofte har (Frith, 2005, s. 211). Jeg mødes derfor med dem over 4 gange, for at skabe en tryk ramme og relation, så de kan bruge deres ressourcer på opgaverne i stedet for på håndtering af situationen. Rutiner skaber ofte tryghed for børn med ASF (Ryhl, 2012, s. 265), derfor tilrettelægger jeg aktiviteterne i en fast struktur: Højtlesning, test, vi spiller *Brain Box*.

Spillet fungerer som et fælles tredje, så fokus på kommunikationen bliver mindre intenst, hvilket jeg formoder vil lette samværet for en elev med ASF. Et fælles tredje kan være med til at opløse magtdefinitionen, hvilket er vigtigt i et lektiologisk perspektiv, hvor vejlederen er ansvarlig for at skabe et ligeværdigt rum (Pedersen, 2019, s. 19). Spillet går ud på at huske detaljer fra hverdagsbilleder og besvare spørgsmål til. Børn med ASF har ofte god visuel hukommelse (Ryhl, 2012), så jeg formoder, at det vil give dem en succesoplevelse. Desuden giver det mig indblik i deres ordforråd og viden om verden.

Begge elever er bagud i forhold til den normale skriftsprogsudvikling. Børn med ASF har ofte en forsinket læseudvikling som følge af den langsommere sproglige udvikling (Astrup, 2010, s. 25). Derfor kan jeg ikke anvende de tests, jeg normalt ville vælge til deres klassetrin. Jeg er bevidst om, at jeg derfor heller ikke kan sammenligne resultaterne med normen. Jeg vælger at gennemføre Ordblinderisikotesten, da den kan hjælpe mig med at vurdere de grundlæggende afkodningsfærdigheder, og desuden fokuseres på, hvor let eleven har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder (Daugaard et al., 2022, s. 2). Da læreren mistænker ordblindhed, er den sidste del særlig relevant. Jeg tester også eleverne med Staveprøve 1. Hvor læsning kræver, at man genkender ord, kræver stavning, at man genkalder sig og aktivt genskaber dem. I den proces bliver det meget tydeligt, om eleven kan udnytte lydprincippet (Elbro, 2021, s. 92).

I min vurdering af skriftsvagsvanskelighederne vil jeg inddrage eksempler fra elevernes læsning, testresultater og vores erkendelser fra første aktionscyklus. Jeg fokuserer på den lektiologiske grundmodels individuelle elementer *skriftsvagsvanskeligheder, strategier og selvforståelse*.

Afdækning - Elev 1

Der er ofte sammenhæng mellem vanskeligheder og de strategier, eleven håndterer dem med (Kongskov, 2019, s. 231). Elev 1 til at have udviklet en strategi, som handler om at undvige udfordring i læse- og skriveopgaver. Fx ved at læse hurtigt og utydeligt, eller ved fysisk at flytte sig (Bilag 7). Elev 1 lader til at føle stærkt ubehag i læse- og skrivesituationer, hvilket kan være årsag til strategien. Når jeg tilstræber at sætte mig i Elev 1's sted, giver strategien mening. Da han gik i normalklasse, var rammerne overvældende. Elev 1 led nederlag ved ikke at kunne leve op til kravene. Ved at forlade situationen kunne han skabe ro i den kaotiske virkelighed. Desuden har der været lave forventninger til hans deltagelse, hvilket kan få eleven til at drage en række identitetskonklusioner, som vedligeholder en bestemt adfærd (Pedersen, 2019, s. 42).

Elev 1 anvender flere uhensigtsmæssige strategier under læsning. Han prøver fx at læse kendt tekst på basis af hukommelsen (Frost, 2020, s. 97) og er mere opmærksom på ordenes betydning end på deres fonologiske struktur (fx står: *Her er en gal mis på lur*. Han læser: *En sur kat er på lur*). Ved læsning af ukendt tekst gætter han tilsyneladende vilkårligt ud fra ordets begyndelseslyd (*fæ/fantastisk, myg/mus*) (Frost,

2020, s. 97). Han kan, med støtte, momentvis sænke tempoet og anvende lydprincippet, men jeg fornemmer, at ubehaget hurtigt stiger og aktiverer hans undvigestrategi. Generelt har Elev 1 mange læsefejl, som ikke er bogstavbevarende (*mus/myg, gås/gal, sæt/sul*).

Ved læsning af *30 rigtige ord* afkoder Elev 1 alle ord på første side korrekt ved brug af lydprincippet (Bilag 1). At vi læser ét ord af gangen sætter et lavere tempo. På side to mister han fokus, hæver tempoet og begynder at gætte. Ved læsning af *30 nye ord* afkoder han ingen ord korrekt, og ingen af hans fejl er bogstavbevarende (*ki/kan, tu/to*) (Bilag 2). Han virker dog bevidst om, at han læser forkert (ser hele tiden på mig, spørger om han læser rigtigt) (Bilag 7). Det er påfaldende, at Elev 1 fejllæser alle nonord, også dem i den dynamiske afkodningstest, med rigtige ord. Det lader til, at han ikke accepterer eller forstår præmissen om, at det ikke er rigtige ord. Måske skyldes det modstand mod forandring og nye situationer, hvilket ofte ses hos børn med ASF (Ryhl, 2012, s. 264). Jeg er dog opmærksom på, at gætteri også kan være udtryk for større vanskeligheder med lydprincippet, og at ordblinde ofte har svært ved at læse nonord (Elbro, 2021, s. 82-87).

I Staveprøve 1 placerer Elev 1 sig med 5 rigtigt stavede ord i erkendelsesfasen (bilag 3). Kun en fejl er lydbevarende (*hat/had*). Ser man på de andre fejl ses flere tegn på vanskeligheder med lydprincippet. Det er ikke alle lyde, der er repræsenteret af et bogstav (*kano/kan, næse/ns*), og der er et eksempel på, at lydene får bogstaver i forkert rækkefølge (*måne/mnå*) (Elbro, 2021, s. 94). Jeg fornemmer, at Elev 1 føler sig presset, efterhånden som ordene bliver længere. Han bruger kortere tid på hvert ord og skriver færre og færre bogstaver. Han opgiver til sidst og undlader at skrive de sidste fem ord. Det er derfor svært at afgøre, om fejlene primært handler om stavevanskeligheder eller om hurtigst muligt at få afsluttet opgaven.

Jeg vurderer, at Lærer A har ret i, at Elev 1 har et negativt selvbillede, hvilket er karakteristisk for elever med læse- og skrivevanskeligheder (Swalander, 2012, s. 181). Disse elever bruger ofte kortere tid på opgaver og er mindre vedholdende. Jeg vurderer, at Elev 1 har lav self-efficacy, hvilket ofte resulterer i negative følelser og sårbarhed i mødet med udfordringer, og eleven vil derfor søge at undgå læseopgaver.

Når vi spiller Brain Box, bemærker jeg, at Elev 1 ikke kender en del almindelige ord (fx *gulerod, hammer, hegn*). Han lader til at have et lavt ordforråd. Han forveksler også ord med andre ord (fx *spand/skål, rive/kost*). Jeg overvejer, om det skyldes mangelfuldt ordkendskab, eller om det er udtryk for idiosynkratisk tale. Børn med ASF har ofte et begrænset ordkendskab, hvor forståelsen er konkret og bogstavelig og bliver utilstrækkelig i den meningskabende del af læsningen (Astrup, 2010, s. 21), hvilket vi bør være opmærksomme på. Det overrasker mig, at Elev 1 under spillet flere gange tager initiativ til at læse spørgsmål højt, selvom teksten er langt sværere end teksterne i hans læsebog. Jeg ser tegn på, at han motiveres (*smil, ivrige hop, udadvendt kropssprog*) (Bilag 7) af at skulle bruge læsningen til noget konkret.

Man taler ikke om reel ordblindhed før sidst i 3. klasse, men man kan tale om risiko for ordblindhed før. Mange fejl i strid med lydprincippet er karakteristisk ved ordblindhed (Elbro, 2021, s. 87), men jeg vurderer, at årsagen hos Elev 1 kan være en anden end vanskeligheder med at anvende det. En elev skal desuden have modtaget effektiv læseundervisning, før der kan tales om ordblindhed (Elbro, 2021, s. 107), hvilket Elev 1 ikke har i sine første skoleår. Jeg mener, at det i første omgang er nødvendigt at arbejde med hans strategier. Det er vigtigt at støtte Elev 1 i at højne sin self-efficacy gennem nye succesfulde erfaringer med læse- og skriveopgaver. Lavt selvværd kan hæmme motivation og handlekompetence, og derfor må en intervention også tage hånd om selvværdet (Pedersen, 2019, s. 45). Tilsyneladende findes der en åbning til motivation, når læsning foregår i en konkret og meningsfuld brugssammenhæng. Forskning peger på, at motivation også kan øges, når skrivning har et autentisk formål (Brok et al., 2015, s. 81).

Afdækning - Elev 2

Elev 2 afkoder langsomt og karikeret (*smager indgående på lydene*) (Bilag 8), men afkoder stort set alle ord i sin læsebog korrekt ved hjælp af lydprincippet. Jeg ser tegn på, at han monitorerer sin læsning, da han opdager og retter sine læsefejl (Elbro, 2021, s. 320). Han tilpasser sin betoning til stemningen og lægger stemmer til direkte tale. Der er altså flere tegn på en god forståelse.

Elev 2 afkoder 13 af de 30 *rigtige ord* og 12 af de 30 *nye ord* korrekt. Han anvender lydprincippet, men afkoder langsomt (gennemsnitligt 7,6 ord pr. minut) (Bilag 4). Lav læsehastighed kan hænge sammen langsom benævnelse (Elbro, 2021, s. 138). Under bogstavbenævnelsesdelen så jeg dog ingen tegn på dette.

Jeg bemærker et mønster i Elev 2's fejltyper. Han trækker konsekvent ikke konsonantlydene sammen i konsonantklynger, men udtaler den første konsonants navn (*glo/gelo, gly/gely*). Han undlader konsekvent at læse det trykssvage *e* i udlyden af ord (*rive/riv, dive/div*). Ved begge ordlister stopper han, da vi når første ord på 5 bogstaver. Han melder ud, at han kun kan læse ord på 4 bogstaver.

I den dynamiske afkodningstest gør Elev 2 sig store anstrengelser (*gestikulerer med hænderne, smager indgående på lyde, tydelig artikulation*) (Bilag 8+5), men afkoder *alle* nonord korrekt, inklusiv det på fem bogstaver, og dem med konsonantklynger (*smas, smams*).

Elev 2 er ekstremt opmærksom på, om nonord bærer en betydning (fx ser han *mom/mor* i *mombe, dø* i *døne, tis* i *tiste*). Han identificerer betydningsdelene lynhurtigt. Ofte identificerer han engelske ord (*as/røv, mam/mor, ams/arme*) (Bilag 5). Det er en styrke, at han er god til at opfange betydningsdele, men vi må være opmærksomme på, om den betydning, han ser, enten ikke er et morfem eller har rod i et engelsk ord. Dette vil kunne vanskeliggøre læseforståelsen. Jeg vurderer, at han vil have gavn af at træne den

morfematiske strategi og blive opmærksom på, hvordan han kan anvende denne styrke produktivt i læsning af længere ord (Gandil, 2019, s. 89)

I Staveprøve 1 placerer Elev 2 sig med 59% rigtige i stabiliseringsfasen (Bilag 6). Jeg bliver bekræftet i, at der er et opmærksomhedspunkt ved det tryksvage *e* sidst i ord. Han smager længe på lyden og vælger konsekvent *ø* i stedet for, hvilket jeg, ud fra hans udtale vurderer, er lydbevarende. Jeg antager, at han mangler viden om *e*'s udtalemuligheder. Det er interessant, at han under afkodning af ordlisterne virkede bevidst om dette. Han mangler ligeledes et bogstav til at repræsentere lyden af det bløde *d*. Han vælger *v* (*glad/glav, mad/mav*), hvilket er i strid med lydprincippet, men måske igen skyldes manglende viden om bogstavets udtalemuligheder. Jeg bemærker, at han får begge lyde med i konsonantklyngen i *svane*. Selvom han fejlstaver det (*suano*), viser han, at han formår at vælge et bogstav til hver lyd.

Elev 2 undlader konsekvent at læse og skrive *J* (Bilag 4+6). Han fortalte mig under bogstavbenævnelsen, at *J* er det eneste bogstav, han ikke kan huske, hvilket han tilsyneladende har besluttet at acceptere.

Jeg mener ikke umiddelbart, at der er grund til at tro, at Elev 2 er i risiko for ordblindhed. Han anvender lydprincippet både i læsning og stavning. Det er et godt tegn, at flere af hans stavefejl er lydbevarende (Elbro, 2021, s. 93). Hans viden om bogstav- lydforbindelser er begrænset. Hans kompetencer strækker sig kun til at kunne anvende simple bogstav- lydforbindelser og bogstavernes lydrette standartudtaler. Desuden er han tilsyneladende præget af nogle rigide forestillinger om sine kompetencer og vanskeligheder (ikke at huske *J*, ikke at kunne læse det tryksvage *e*, kun at kunne læse ord på 4 bogstaver). Han har tilsyneladende udviklet en strategi, hvor han konsekvent går uden om det, han ikke kan. Børn med ASF ses ofte at opføre sig rigtigt og ud fra deres egne begrænsede strukturer (Frith, 2005, s. 208). I den dynamiske afkodningstest viser han dog, at han er i stand til at bryde med denne forestilling. Det fortæller mig, at der er gode udviklingsmuligheder.

Selvom vi tager udgangspunkt i elevens egen fortælling om sine vanskeligheder, skal denne ikke nødvendigvis ses som objektiv sandhed (Pedersen, 2019, s. 38). Identiteten konstrueres gennem udvælgelse af mulige identitetskonklusioner, som drages på baggrund af erfaringer. Det kan skabe begrænsninger, hvis alternative forståelser lukkes ude (Pedersen, 2019, s. 40). Vi bør fokusere på at støtte Elev 2 i at skabe nye fortællinger om sine kompetencer. Jeg vurderer, at Elev 2 ellers har høj self-efficacy (Swalander, 2012, s. 178), da han deltager villigt, arbejder ihærdigt og ikke lader sig bremse af negative følelser, når han møder vanskeligheder. Det er en styrke, at han virker motiveret, da engagerede elever forstår og præsterer bedre (Swalander, 2012, s. 183).

Miljømæssige elementer: *Teknologigrundlag, relationer og rammer*

Under forløbet bemærker jeg, at begge elever navigerer hurtigt og sikkert på computer. Elev 1 især bruger tastaturet hurtigt, sikkert og intuitivt, når han skriver. Både Elev 1 og 2 kan foretage googlesøgninger, finde hjemmesider og logge ind på portaler. De fortæller begge, at de kan lide at bruge computer, men at de ikke får lov. Lærer A fortæller, at mange af eleverne bruger det meste af deres fritid foran en computer. Hun ønsker at nedtone teknologien i skolen og i stedet udvikle kompetencer knyttet til fysiske sociale fællesskaber. Teknologigrundlaget er altså ikke tilgængeligt for eleverne.

Elev 2 er både ældre end de andre og dygtig til at imødekomme kravene i rammen. Elev 1 lader til at se op til ham og har positive forventninger til hans formåen. Dette kan medvirke til, at Elev 2 skaber en identitetskonklusion, som støtter ham i at leve op til disse forventninger. Begge elever vil måske have gavn af øget samvær i undervisningssituationer. Elev 1 vil måske kunne hente inspiration hos Elev 2, hvilket kan være led i udviklingen af strategier til videnstilegnelse (Kongskov, 2019, s. 233).

Gennem observationerne sås en tendens til, at Elev 1 afbryder Lærer A under fællesaktiviteter. Han reagerer ved at forlade lokalet, når Lærer A ikke imødekommer hans inputs. I en institution deltager alle aktører i opretholdelsen af institutionelle logikker (Gulløv, 2004, s. 57). Når Elev 1 afbryder, yder han modstand mod rammerne. Modstand kan medvirke til, at logikkerne opretholdes, for når modstanden bremses, kommer den i stedet til at betone den institutionelle orden (Gulløv, 2004, s. 59-63). Elev 2, der ikke gør modstand, bidrager til at synliggøre normaliteten. Relationerne mellem lærer, elever og rammens normer indgår i et komplekst samspil. Vi må være bevidste om, om sanktioner mod modstand og fremhævnings af normalitet kommer til at reproducere institutionslogikkerne og tilsidesætte mål, som kan handle om inddragelse, kommunikation og faglig udvikling. Hvis Elev 1 krænkes ved ikke at blive anerkendt som værdifuldt bidragende til fællesskabet, modvirkes opbygningen af selvværd desuden (Pedersen, 2019, s. 45).

Inddragelse af forældre

Relationer uden for skolesammenhæng kan også være hæmmende eller fremmende for en elevs skriftsprogsudvikling (Kongskov, 2019, s. 233). I forhold til Elev 1 og 2 er det interessant at se på, hvordan deres familiære baggrund kan påvirke deres indsats og udviklingsmuligheder. Begge elever har forældre, som er ordblinde. En undersøgelse viser, at mødre i familier uden dysleksi oftere tilskriver deres børns succeser interne faktorer (fx evner), og deres læsevanskeligheder eksterne faktorer (fx manglende indsats). Mødre i familier med dysleksi tilskriver oftere deres børns læsevanskeligheder interne faktorer (fx manglende evner) og deres succeser eksterne faktorer (fx held). Manglende anerkendelse af barnets evner

kan medføre ufuldstændig udvikling af selvtillid og fastholde barnets fiasko (Pedersen, 2019, s. 48). Elev 1's forældre forventer, at han er ordblind, og melder ud, at de ikke kan hjælpe med læsning. Elev 2's mor er handlingsorienteret og efterspørger værktøjer til at støtte hans læseudvikling. Selvom begge mødre er ordblinde, tyder det på, at deres indstilling til drengenes skriftsprogsvanskeligheder er forskellig. Måske afspejler drengenes forskellige indstilling til læsningen dette. Det er vigtigt, at vi styrker forældrenes tro på, at begge drenge har mulighed for at klare sig godt, på trods af deres vanskeligheder og den familiemæssige risiko for dysleksi.

Læsning og skrivning

Lærer A har svært ved at vurdere, hvordan hun kan arbejde med skriftlig fremstilling. Det kan selvfølgelig virke begrænsende, at eleverne skriver på et så lavt niveau, at nogle (som Elev 1) nægter at stave, eller (som Elev 2) nægter at skrive lange ord. Desuden har elever med ASF ofte eksekutive vanskeligheder, som indebærer, at de kan have svært ved at finde på og at strukturere processen (Ryhl, 2012, s. 91).

I et literacy perspektiv kan fremstilling og læsning dog ikke skilles ad (Madsen og Nielsen, 2021, s. 193). Gennem den sproglige analyse under stavning udvikler eleverne deres analytiske strategi og deres fonologiske kompetencer, hvilket også vil komme dem til gode, når de læser (Frost, 2020, s. 63). Derfor er det relevant at støtte Lærer A i at implementere skriftlig fremstilling i undervisningen og give hende værktøjer til at stilladsere fremstillingsprocessen.

Introduktion af situeret fremstilling

Traditionelt bygger skriftsprogsundervisning på formelle instruktioner og træning af afgrænsede færdigheder (Madsen & Nielsen 2021, s. 193). Det kan jeg også konstatere, er tilfældet i Klasse A, selvom det frustrerer Lærer A, som gerne vil arbejde med mere meningsfuldt og samfundsrelevant stof. Hvis vi vil give eleverne adgang til The Literacy Club, er det vigtigt at skolen undgår, at de isolerede færdigheder bliver et adgangskrav (Madsen & Nielsen 2021, s. 10). Dette er i tråd med lektiologiens målsætning om, at det ikke er fokus på enkeltfærdigheder, som er udviklingsmålet, men viden og kunnen inden for metoder til at nå de faglige mål (Pedersen, 2019, s. 15). Når Lærer A siger, at det føles urealistisk at give eleverne samme muligheder som elever i normalområdet, er det vigtigt, at hun støttes i at forbedre mulighederne for også at arbejde med mere overordnede mål og værdier.

Jeg vælger derfor at introducere begrebet situeret fremstilling. Situeret læring er karakteriseret ved at foregå gennem meningsfulde aktiviteter. Literacy kan udvikles i scenariebaserede forløb, hvor genkendelse

af trækkene ved forskellige situationer er central (Madsen og Nielsen, 2021, s. 29). Fremstilling af tekst ses som en strategisk aktivitet og tekster som intentionelle kommunikative handlinger i sociale sammenhænge.

Situeret fremstillings muligheder for elever med ASF

Da elever med ASF ofte er bag ud i deres skriftsprogsudvikling (Astrup, 2010), er det let at tro, at det kalder på intensiv træning af delfærdigheder. Fordi disse elever ofte trives med afgrænsede aktiviteter og tydelige instruktioner (Ryhl, 2012, s. 265), er det forståeligt, at mange lærere vælger en traditionelt struktureret undervisning. Min erfaring fra mine 14 års arbejde med elever med ASF er, at mange lærere, ligesom Lærer A, oplever at måtte prioritere mellem faglige og sociale mål. Det ses vanskeligt at fokusere på social træning, samtidig med at man øver afkodning og stavning på et lavt niveau.

Selvom børn med ASF ofte har svært ved at tilskrive andre mennesker mentale tilstande og genkende skiftende betydninger af ord i forskellige kontekster, er de ikke uimodtagelige for social læring og kan lære implicite kulturelle stereotyper for kommunikation i forskellige situationer (Frith, 2010, s. 86). Inden for situeret fremstilling er tanken netop, at vi i mødet med kommunikationssituationer, der ligner dem, vi har håndteret før, over tid kan generalisere vores erfaringer. Det betyder, at vi hen af vejen bliver bedre i stand til at håndtere situationer med mere generelle redskaber (Madsen og Nielsen, 2021, s. 30). Den situerede undervisning rummer altså mulighed for at træne netop nogle af de sociale færdigheder, som børn med ASF har brug for støtte til at udvikle. Situeret fremstilling åbner dermed op for, at fokus på faglig og social udvikling kan forenes.

LTG metoden

LTG metoden (Frost, 2020, s. 74) er et bud på, hvordan læreren kan stilladsere fremstillingsprocessen. Tekstfremstillingen tager udgangspunkt i en fælles oplevelse og kan dermed gøres situeret. Det er ikke nødvendigt, at eleverne behersker alle skriftsprogets delfærdigheder, da det er læreren, der nedskriver den tekst, som eleverne fælles skaber. Læreren får rig mulighed for modellering af formuleringer, ordforklaringer og ordanalyser, mens eleverne øver sig i at sprogliggøre deres oplevelser. Eleverne kan hver især bidrage med deres kompetencer og lære af hinanden. De øver sig sammen i at smage på lydene i de ord, der skal skrives, og der skabes dermed forståelse for det fonologiske princip. Da fremstillingen er oplevelsesbaseret, stilles der mindre krav til, at elevernes skal opfinde, og derfor er metoden velegnet i arbejdet med elever med eksekutive vanskeligheder. Den fælles producerede tekst kan efterfølgende skabe udgangspunkt for elevernes læsning. Da de har været aktive i udformning af teksten og har et konkret forhold til både oplevelsen bag, ordforrådet og formuleringerne, støttes deres læseproces. Der opstår mulighed for at opleve konkret sammenhæng mellem tale- og skriftsproget.

Tilrettelæggelse af et situeret fremstillingsforløb

Som ekspertvejleder anbefaler jeg Lærer A at arbejde med situeret fremstilling og jeg foreslår LTG metoden som ramme for forløbet. Jeg anbefaler at vælge en fælles oplevelse, som er så konkret og motiverende som muligt, når tekstsituationen etableres (Madsen og Nielsen, 2021, s. 65). Lærer A vælger at tage udgangspunkt i en film, eleverne har set. Klasse A ser ofte film om fredagen, hvilket er et højdepunkt, og noget alle kan samles om. Vi planlægger et forløb, hvor Klasse A får til opgave at skabe en biografisituation for Klasse B. Over 3 uger fremstiller Klasse A tekster om 3 film, de har set. Teksterne skal læses af Klasse B, så de kan vælge den film, de vil se i biografen. For elever, hvis abstraktionsniveauet ikke er så udviklet, er det vigtigt, at tekstens brugergruppe er velkendt (Madsen og Nielsen, 2021, s. 88). På biografdagen åbnes en bod, hvor der sælges snacks og billetter. Jeg anbefaler Lærer A, at hun ikke stiller nogen genre-mæssige krav til teksterne. Det vigtige er, at eleverne øver sig i at håndtere tekstsituationen, ikke at de gør det på en bestemt måde (Madsen og Nielsen, 2021, s. 68).

Forløbet giver mulighed for at arbejde med situeret fremstilling på flere differentierede niveauer. Ud over de fælles tekster om filmene kan eleverne skrive invitation, prisliste til snackboden, billetter, filmplakater og forskellige skilte. Korte brugstekster kan lære eleverne, at læsning og skrivning er en naturlig del af livet og gøre dem opmærksomme på al den tekst, de omgives af (Madsen og Nielsen, 2021, s. 87).

Situeret fremstillings omdrejningspunkt er fire perspektiver (bruger, norm, producent, æstetik), som er en del af alle skrivesituationer (Madsen og Nielsen, 2021). I dette forløb er vægten primært på producentperspektivet, da målet er at komme i gang med at producere tekst, men Lærer A medierer processen, så der trækkes tråde til de andre perspektiver.

Jeg anbefaler Lærer A at implementere metoderne i Klasse A's faste struktur, hvor de veksler mellem fælles og individuelt arbejde. Habituel læring kan med fordel danne udgangspunkt, når man skal indøve nye rutiner (Petersen, 2014, s. 25). Særligt for elever som udfordres af ændringer (Ryhl, 2012). Det er også vigtigt for mig at anerkende Lærer A's struktur som meningsfuld, baseret på hendes mangeårige erfaring med elever med ASF.

Anden aktionscyklus

For at skabe grundlag for at kunne evaluere den nye undervisningsform, tilrettelægges anden aktionscyklus med udgangspunkt i denne problemstilling: Kan vi med LTG metoden støtte eleverne i at indgå i et aktivt samspil i en situeret fremstillingsproces, og kan den situerede undervisning medvirke til at øge motivation og læringen for den enkelte elev?

Erfaringerne fra første aktionscyklus inddrages.

Aktion 1: Læreren medierer fremstillingsprocessen ved hjælp af LTG metoden, med henblik på at få eleverne til at deltage aktivt i fremstillingen (Madsen & Nielsen, 2021, s. 98). Der kan inddrages minilektioner, som vedrører specifikke delområder, der ses behov for undervisning i (Madsen og Nielsen, 2021, s. 78).

Aktion 2: Vi søger at øge motivation og læring, ved at teksterne har en konkret brugsfunktion og skabe et rum, hvor hver enkelt kan bidrage til fællesskabet med sine styrker.

Aktion 3: Vi fokuserer på dobbeltrettet opmærksomhed og er åbne for at foretage drejninger. Der er rig mulighed for dette i et situeret fremstillingsforløb, da der lægges op til løbende afvejning af mål i forhold til hver enkelt elev ud fra dennes spontane udtryk og vores generelle kendskab til eleven (Madsen og Nielsen, 2021, s. 79).

Lærer B og jeg skiftes til at observere Lærer A's undervisning og anvender et struktureret observationsskema. Der beskrives af en hændelse, og om denne knytter sig til en succes eller en udfordring (Bjørndal, 2003). Vurderingen af, hvad der er succeser og udfordringer, er selvsagt udtryk for vores tolkning (Agerup og Willaa, 2024, s. 60), men kategoriseringen støtter os i at afklare udgangspunkterne for den didaktiske samtale.

Erkendelser fra anden aktionscyklus

(Anvendte bilag: 12+13)

Der observeres en succesfuld drejning, da Lærer A imødekommer, at Elev 1 spontant afbryder og vil googlesøge et billede af en filmscene. Elev 1 taster selv navnet på filmen, finder billedet og fortæller herefter, hvorfor det bør vises til Klasse B. At hans bidrag imødekommes, medvirker tilsyneladende til at han motiveres til deltagelse.

Det viser sig, at Elev 2 gerne skriver længere ord, når udgangspunktet er hans særinteresse (film). Børn med ASF's evner ligger inden for deres særinteresse ofte over deres generelle niveau (Astrup, 2010, s. 23) At tage udgangspunkt her kan måske være med til at ændre hans identitetskonklusioner.

Elev 2 bidrager med staveforslag i den fælles tekstproduktion. Hans tydelige og karikerede måde at sige lydene på, viser sig at være værdifuld i den fælles fonologiske analyse, da de andre elever tydeligt kan høre, hvordan den gribes an.

Elev 2 får kammeraternes anerkendelse, da de imponeres over, at han kan stave engelske ord. Læreren griber muligheden for at støtte Elev 2's opmærksomhed på at skelne mellem dansk og engelsk.

Med opmærksomhed på Elev 1's sårbarhed i forhold til læse- og skrivesituationer tillader Lærer A, at Elev 1 er tilbageholden i den fælles fonologiske analyse. Der er færre episoder hvor Elev 1 forlader lokalet, måske fordi han ikke presses til selv at skulle skrive.

Elev 1 udviser en bredere viden om bogstavlyde og staveregler, end hvad der kom til udtryk under afdækningsforløbet. Han byder fx ind, da Elev 2 ikke kan anvende det bløde *d*. Elev 2 tager hurtigt imod de nye regler for skriftsproget, og anvender allerede i forløbets anden uge selv det bløde *d*. Han gør også opmærksom på, at der ofte er h foran v (*hvad, hvem*). (Bilag)

Elev 1 er motiveret til at søge billeder til filmteksten og bodens prislister. I processen med at finde billederne på computeren, får han skrevet en masse i søgefeltet. Vi observerer, at han effektivt anvender computerens ordforslagsprogram. Vi kan med fordel oftere lade ham benytte teknologiske strategier.

Elev 1 reagerer, som nævnt, positivt på Lærer A's drejninger. Det er dog en udfordring for Elev 2, at Lærer A ikke overholder sin sædvanlige praksis og lader Elev 1 bryde ind. Selvom det er vigtigt at kunne rette ind efter elevernes spontane reaktioner og perspektiver, må vi fortsat være bevidste om, at børn med ASF ofte trives i de regelbundne rutiner (Ryhl, 2012, s. 200). Fornemmelse for balancen mellem disse behov og de spontane drejningers berettigelse er vigtig.

Som det fremgår, ses mange tegn på, at eleverne gennem aktionerne støttes og motiveres til at indgå i et aktivt samspil omkring fremstillingsprocessen. Der ses også tegn på, at læring og udvikling kan finde sted i disse rammer.

Bearbejdning af erfaringer fra aktionslæringsforløbet

Formålet med aktionslæring er blandt andet at bearbejde erfaringer gennem begrebsliggørelse og refleksion, hvilket erfaringsdeling åbner op for. Vi har derfor aftalt med skolens ledelse, at vi vil fortælle om vores erfaringer fra aktionslæringsforløbet på et skolemøde.

Lærer A og B fortæller, hvordan vi har arbejdet med at skærpe fokus på børneperspektivet i undervisningen. At fornemmelse for den enkelte elevs perspektiv er vigtig i forståelsen af hans vanskeligheder. Når vi overskrider vores eget perspektiv, sætter vores forforståelse kritisk på spil og er i stand til at ændre kurs på baggrund af dette, kan nye handlemuligheder og udviklingspotentialer i undervisningen åbnes.

Jeg fortæller om anden aktionscyklus. Mine kollegaer efterspørger oftest min hjælp til afdækning af vanskeligheder og råd til træning af delfærdigheder. Det er derfor vigtigt for mig at tydeliggøre, at læsevejledning også kan bruges til at sætte fokus på mere overordnede mål. Jeg fortæller, hvordan vi gennem situeret fremstilling kan støtte elevernes skriftsprogsudvikling, samtidig med at vi tilgodeser værdier om forberedelse til samfundsdeltagelse. Jeg fortæller, at skriftsprogsundervisningen endda rummer et særligt potentiale for elever med ASF, da vi gennem situeret fremstilling kan træne den sociale kommunikation, sideløbende med at vi arbejder med faglige mål. Ansvar for skriftsprogsundervisningen vedrører derfor os alle på tværs af fag og klassetrin.

Diskussion

Diagnoser ses inden for narrativ teori som et ekstremt udtryk for definitionsmagt, som let kan tage overhånd og dominere identitetskonklusionen (Pedersen, 2019, s. 42). Kompenserende programmer (fx TEACCH) kan kritiseres for at være for optaget af at lade omgivelserne kompensere for barnets vanskeligheder. Et for snævert fokus på diagnose og kompensation kan hæmme barnets udvikling (Ryhl, 2012, s. 252).

Inden for lektiologien er et af målene, at eleven skal blive i stand for at kompensere for sine vanskeligheder. At beherske kompenserende strategier og metoder ses som et middel til at opnå de samme uddannelsesmæssige muligheder som andre.

Jeg mener, at der i de to eksempler ligger en grundlæggende forskel i tilgangen til kompensation. I et lektiologisk perspektiv handler det om, at eleven *selv* bliver i stand til at anvende kompenserende strategier i bevidsthed om sine egne kompetencer, vanskeligheder og muligheder. Inden for visse specialpædagogiske kompensationsprogrammer er tendensen nærmere, at fagpersoner støtter ved at kompensere *for* barnet (Ryhl, 2012). Her og nu kan børn med ASF trives i, at den voksne støtter ved at kompensere. Inddragelse af børneperspektivet kan dog ikke kun baseres på indlevelse i barnets behov her og nu. Vi må også se på de deltagelsesmuligheder, vores indsatser muliggør på længere sigt (Schwartz, 2009, s. 6), hvor kompetencer til selv at anvende kompenserende kommunikationsstrategier vil være deltagelsesfremmende. Det er her, den situerede skriftsprogsundervisning rummer et vigtigt potentiale.

Det betyder efter min mening ikke, at vi skal tilsidesætte vores viden om ASF diagnosen. Kunsten er, at vi ikke må lade diagnosen definere det enkelte barn. Men vi må inddrage den som et perspektiv på linje med andre relevante perspektiver i den samlede forståelseshorisont.

Konklusion

Jeg kan konkludere, at det muligt at få adgang til elevernes perspektiv på andre måder end gennem verbal kommunikation, når vi tilstræber at sætte vores personlige forforståelse kritisk på spil og har fornemmelse for elevernes spontane reaktioner og udtryk. Inddragelse af elevens selvforståelse kan være et afgørende perspektiv i afdækningen af skriftsprogsvanskeligheder og -kompetencer og kan derfor få stor betydning for planlægning af skriftsprogsundervisningen fremadrettet. Inddragelse af børneperspektivet indebærer også, at vi spontant må kunne afveje mål ud fra kendskab til og fornemmelse for eleven. Lykkes dette, kan det åbne op for motivation og udvikling af selvværd, som kan skabe udgangspunkt for skriftsproglig udvikling.

Jeg kan konkludere, at det i arbejdet med elever med ASF kan være udfordrende at tilrettelægge en udviklende skriftsprogsundervisning, da vi, grundet elevernes diagnostiske vanskeligheder, let kan hænge fast i træning af basale delfærdigheder. Jeg kan dog også konkludere, at skriftsprogsundervisningen rummer et særligt potentiale for elever med ASF. Gennem undervisning i situeret fremstilling kan de udvikle de faglige kompetencer, samtidig med at vi tilgodeser den sociale udvikling og værdier om forberedelse til samfundsdeltagelse.

Undersøgelsesresultaterne kan ikke generaliseres, da udgangspunktet er en specifik børnegruppe og deres unikke perspektiver. Reliabiliteten kan dog øges, hvis jeg går kvalitativt undersøgende til værks, med intention om at udvide og udfordre min forståelseshorisont. Pointerne omkring situeret fremstillingsdannelsespotentiale, mener jeg dog, kan overføres til andre sammenhænge.

Perspektivering

I UVM's regler for specialundervisning står der, at specialundervisning skal hjælpe børnene til at blive så dygtige, som de kan (UVM, 2023). Selvom kompetence-, færdigheds- og vidensmål er de samme som almenundervisningens, antyder udsagnet, at der er en lavere forventning til børn i specialområdet. Selvfølgelig er det ikke altid rimeligt at forvente det samme af børn med specifikke udfordringer. Men det er interessant at overveje, om der er en samfundsmæssig tendens til lavere faglige forventninger til elever i specialområdet, som fastholder os i en adfærd, der medfører, at vi lever op til forventningerne (Pedersen, 2019, s. 42).

Litteraturliste

- Aagerup, L. og Willaa, K. (2024): *Lærerens undersøgelsesmetoder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Astrup, J. M. (2010): *Læseforståelse hos børn med autisme*. Den gule serie nr. 70. Forfatteren og Landsforeningen for Læsepædagoger
- Bjørndal, C.R.P (2003): *Det vurderende øje* (2. udgave). Forlaget Klim
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B. og Korsgaard, K. (2015): *Skrivedidaktik - en vej til læring*. Forlaget Klim
- Børnerådet (2014): *Børneinddragelse er mere end at tale med børn - inspiration til at inddrage børn og unge*. Udgivet af Børnerådet
- Daugaard, H. T, Elbro, C. og Gellert, A. S. (2022): *Instruktioner og materialer til dynamisk afkodningstest*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet
- Elbro, C. (2014): *Læsning og læseundervisning* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Elbro, C. (2021): *Læsevanskeligheder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Frith, U. (2005): *Autisme, en gådes afklaring* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Frith, U. (2010): *Autisme: fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for Autisme
- Frost, J. (2020): *Mærk sproget - skriv og læs!* Forlaget Pøhler
- Gandil, T. L. (2019): *Betydeligt: En grundbog i morfologi for undervisere i læsning og stavning*. Forlag: Samfundslitteratur
- Gulløv, Eva, (2004): *Institutionslogikker som forskningsobjekt, I: Pædagogisk Antropologi*, U.A. Madsen (red.). Hans Reitzels Forlag
- Hensel, A (2014): *Klassekonferencen som vejledningsforum* i: Bro, B., Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.): *Vejledning - teori og praksis*. Kvan
- Hinge, H. (2016): Kapitel 19: *Anvendt videnskabsteori*, I: Larsen, S. (red.): *Pædagogik og lærerfaglighed*. (s. 431-449). Hans Reitzels Forlag
- Højholt, C og Kousholt, D. (2012): *Om at observere sociale fællesskaber*: I: Pedersen, Klitmøller og Nielsen, *Deltagerobservation*. Hans Reitzels forlag
- Koch, A.B. og Jørgensen, H.H. (2018): *Pædagogers arbejde med børneperspektiver*. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*. 21. årg., nr. 1. s.110- 121
- Kongskov, L. (2019): Kapitel 8, *Den lektiologiske grundmodel*. I: Pedersen, A. og Hjort, K. (red.): *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag
- Larsen M. R. (2013): *Diagnoser og pædagogisk arbejde*. Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde University
- Madsen, J. og Nielsen, L. O. (2021): *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur 2018

- Nielsen, B. (2019): *Skriv kort og godt - en skrivedidaktik om brugstekster og fagtekster*. Hans Reitzels Forlag
- Nordentoft, H.M. og Olesen, B.R. (2014): *Kommunikation i kontekst*. Kbh.: Munksgaard
- Pedersen, A. (2019): Kapitel 2, *Identitetsudvikling og skriftsprogskompetence*. I: Pedersen, A. og Hjort, K. (red.): *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag
- Petersen, V. (2014): *Hvad er vejledning i pædagogiske kontekster?* i: Bro, B., Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.): *Vejledning - teori og praksis*. Kvan
- Plauborg, H., Andersen, J.V., og Bayer, M. (2007): *Aktionslæring, læring i og af praksis*. Hans Reitzels forlag
- Ryhl C. (2012): *Autismespektrumforstyrrelser, et psykologisk overblik*. København: Hans Reitzels forlag
- Schwartz, I. (2009): *Brugerperspektiver i socialpædagogik*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, hft. 23, s. 3–12
- Swalander, L. (2012): *Kapitel 10: Selvbillede, motivation og dysleksi*, i: Samuelsson, S. m.fl.: *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag
- Warming, H. (2017): *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag

Offentlige kilder:

- Social-, Bolig- og Ældreministeriet (2023)
Barnets Lov
Lokaliseret d. 23/4-2024 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/721>
- UVM/Børne- og ungemministeriet (2019):
Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen
Lokaliseret d. 20/5 2024 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
Dansk Fælles Mål.
Lokaliseret d. 20/5 2024 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf
- UVM (2023):
Regler for Specialundervisning
Lokaliseret d. 30/4-2024 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

Bilag

Bilag 1: Elev 1, Elbros ordlister

Scoreark
Højtlæsning af Elbros lister med 30 rigtige ord

Elevens navn Elev 1 Klasse 2.kl.
 Skole _____ Dato _____
 Testvejleder MC

Vejledning til udfyldning af skemaet
 R = rigtigt læst
 F = forkert læst
 O = opgivet/oversprunget

Testark	Ord	R/F/O	Gengivelse af eventuel fejllæsning
1	ro	R	
	ti	R	
	du	R	
	læ	R	
	ur	R	
	kom	R	
	op	R	
	pil	R	
	set	R	
2	eye	F	SUL
	træ	F	RO
	blå	F	ROFF
	sti	F	ROFFE
	gas	F	JIN
	rive	O	GU
	ene	O	
	glo	O	
	dyne	O	
	fri	O	
	løbe	O	
	køb	O	
	bombe	O	
	glad	O	
	kiste	O	
	trest	O	
	strøm	O	
	smart	O	
	skurk	O	
	glubs	O	
	kærlighed	O	

Samlet opgørelse
 Antal rigtigt læste ord i alt: 8 ord
 Evt. tidsforbrug på højtlæsning af ord
 • Testark 1: _____ sekunder
 • Testark 2: _____ sekunder

Scoreark
Højtlæsning af Elbros lister med 30 nye ord (nonord)

Elevens navn Elev 1 Klasse 2.kl.
 Skole _____ Dato _____
 Testvejleder MC

Vejledning til udfyldning af skemaet
 R = rigtigt læst
 F = forkert læst
 O = opgivet/oversprunget

Testark	Ord	R/F/O	Gengivelse af eventuel fejllæsning
1	mo	F	MUS
	ki	F	LOD
	tu	F	TO
	ge	F	GO
	us	F	LOD
	kam	F	LOD
	ap	F	LOD
	pit	F	LOD
	seem	F	LOD
	evr	F	LOD
	græ	F	LOD
	høke	F	LOD
	situ	F	LOD
	våp	F	LOD
	dive	F	LOD
	ale	F	LOD
	gly	F	LOD
	døne	F	LOD
	dri	F	LOD
	gæppe	F	LOD
	lob	F	LOD
	mombe	F	LOD
	glod	F	LOD
	tiste	F	LOD
	trøft	F	LOD
	sirum	F	LOD
	smapt	F	LOD
	gnurk	F	LOD
	vrubsk	F	LOD
	sariokved	F	LOD

Samlet opgørelse
 Antal rigtigt læste nye ord i alt: 0 nye ord
 Evt. tidsforbrug på højtlæsning af nye ord
 • Testark 1: _____ sekunder
 • Testark 2: _____ sekunder
 • Testark 3: _____ sekunder
 Tidsforbrug i alt: _____ sekunder

Bilag 2: Elev 1, dynamisk afkodningstest

Elev: Elev 1 Skole: _____ Klasse: 2 Testvejleder: MC

Dynamisk Afkodningstest:
Scoreark til deltest 2. Læseindlæring med et nyt alfabet

Runde	Nonord	Forventet respons	Score for det enkelte nonord (OK = 1, fejl = 0)	Score for runden (alle nonord OK = 1, én el. flere fejl = 0)
1	<input type="checkbox"/> f	[sa]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> o	[ma]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[am]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[as]	<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/> o	[ma]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> f	[sa]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[as]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[am]	<input type="checkbox"/>	
3	<input type="checkbox"/> f	[as]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> o	[am]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[ma]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[sa]	<input type="checkbox"/>	
4	<input type="checkbox"/> f	[sa]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> o	[am]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[as]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[ma]	<input type="checkbox"/>	
5	<input type="checkbox"/> f	[sa]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> o	[ma]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[am]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[as]	<input type="checkbox"/>	

Antal korrekte læste nonord: _____

Elev: Elev 1 Skole: _____ Klasse: 2 Testvejleder: MC

Dynamisk Afkodningstest:
Scoreark til deltest 1. Indlæring af et nyt alfabet

Runde	Bogstav	Lyd	Score for det enkelte bogstav (OK = 1, fejl = 0)	Score for runden (alle bogstaver OK = 1, én el. flere fejl = 0)
1	<input type="checkbox"/> f	[s]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> o	[m]	<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[s]	<input type="checkbox"/>	
3	<input type="checkbox"/> o	[m]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
4	<input type="checkbox"/> f	[s]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
5	<input type="checkbox"/> o	[m]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[s]	<input type="checkbox"/>	
6	<input type="checkbox"/> f	[s]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
7	<input type="checkbox"/> o	[m]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
8	<input type="checkbox"/> f	[s]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[s]	<input type="checkbox"/>	
9	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> s	[s]	<input type="checkbox"/>	
10	<input type="checkbox"/> f	[s]	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/> a	[a]	<input type="checkbox"/>	

Antal korrekte bogstavlyde: _____

Bilag 3: Elev 1, Staveprøve 1

Elevrapport – Staveprøve 1
April 2024

1. Elev 1
- 2.a (årgang: 23/24), Herrestrup skole

Oversigt over diktator

Diktator	Rigtigt	Lydbevarende fejl	Andre fejl	Oversprunget/Ufortolkelig
	Antal	Antal	Antal	Antal
1 by	1			
2 Æl	1			
3 hat		1		
4 pil	1			
5 kano			1	
6 mad			1	
7 bro	1			
8 måne			1	
9 ski	1			
10 glad			1	
11 næse			1	
12 skat			1	
13 svane				1
14 giraf				1
15 kjole				1
16 elefant				1
17 politi				1
I alt	5	1	6	5
Procent	29 %	6 %	35 %	29 %
Kategori	Erkendelse			
Rasch-score	60			

Bilag 4: Elev 2, Elbros ordlister

Scoreark
Højtlæsning af Elbros lister med 30 rigtige ord

Elevens navn Elev 2 Klasse 4.W.
 Skole _____ Dato _____
 Testvejleder MC

Vejledning til udfyldning af skemaet
 R = rigtigt læst
 F = forkert læst
 O = opgivet/oversprunget

Testark	Ord	R/F/O	Gengivelse af eventuel fejllæsning
1	to	R	
	ti	R	
	du	R	
	læ	R	
	ur	R	
	kom	R	
	op	R	
	pil	R	
	sæt	R	
	øjle	R	
2	træ	R	
	habc	R	
	sås	R	
	gass	R	
	rive	R	
	ene	R	
	glo	R	
	dyne	R	
	fri	R	
	løbe	R	
3	løb	R	
	boombe	R	
	glad	R	
	kiste	R	
	trøst	R	
	strom	R	
	smart	R	
	skurk	R	
	glubsk	R	
	kærlighed	R	

Samlet opgørelse
 Antal rigtigt læste ord i alt: 13 ord

Evt. tidsforbrug på højtlæsning af ord
 • Testark 1: 0:32 sekunder
 • Testark 2: 1:06 sekunder
 • Testark 3: 2:11 sekunder
 Tidsforbrug i alt: 3:49 sekunder

*43% rigtige
ord pr min 7:86
3,4 min pr min*

Scoreark
Højtlæsning af Elbros lister med 30 nye ord (monord)

Elevens navn Elev 2 Klasse 4.W.
 Skole _____ Dato _____
 Testvejleder MC

Vejledning til udfyldning af skemaet
 R = rigtigt læst
 F = forkert læst
 O = opgivet/oversprunget

Testark	Ord	R/F/O	Gengivelse af eventuel fejllæsning
1	mo	R	
	ki	R	
	tu	R	
	gæ	R	
	us	R	
	kom	R	
	ap	R	
	pil	R	
	sem	R	
	evø	R	
2	græ	R	
	høke	R	
	situ	R	
	våp	R	
	dive	R	
	ale	R	
	gly	R	
	døne	R	
	dri	R	
	gæpe	R	
3	løb	R	
	monbe	R	
	glød	R	
	tise	R	
	trofi	R	
	strum	R	
	smagt	R	
	gnuk	R	
	yrbsk	R	
	sarlæved	R	

Samlet opgørelse
 Antal rigtigt læste nye ord i alt: 12 nye ord

Evt. tidsforbrug på højtlæsning af nye ord
 • Testark 1: 0:46 sekunder
 • Testark 2: 1:12 sekunder
 • Testark 3: 1:41 sekunder
 Tidsforbrug i alt: 4:09 sekunder

*40% rigtige
ord pr min 7:5
3 min pr min*

Bilag 5: Elev 2, dynamisk afkodningstest

Elev: Elev 2 Skole: _____ Klasse: 4. Testvejleder: MC

Dynamisk Afkodningstest:
Scoreark til deltest 1. Indlæring af et nyt alfabet

Runde	Bogstav	Lyd	Score for det enkelte bogstav (OK = 1, fejl = 0)	Score for runden (alle bogstaver OK = 1, én el. flere fejl = 0)
1	F	[s]	/	/
	o	[m]	/	
	■	[a]	/	
2	■	[a]	/	/
	F	[s]	/	
3	o	[m]	/	/
	■	[a]	/	
4	F	[s]	/	/
	o	[m]	/	
	■	[a]	/	
5	o	[m]	/	/
	F	[s]	/	
	■	[a]	/	
6	F	[s]	/	/
	■	[a]	/	
	o	[m]	/	
7	o	[m]	/	/
	■	[a]	/	
	F	[s]	/	
8	F	[s]	/	/
	o	[m]	/	
	■	[a]	/	
9	■	[a]	/	/
	F	[s]	/	
	o	[m]	/	
10	F	[s]	/	/
	■	[a]	/	
	o	[m]	/	

Antal korrekte bogstavlyde: _____

Elev: Elev 2 Skole: _____ Klasse: 4. Testvejleder: MC

Dynamisk Afkodningstest:
Scoreark til deltest 2. Læseindlæring med et nyt alfabet

Runde	Nonord	Forventet respons	Score for det enkelte nonord (OK = 1, fejl = 0)	Score for runden (alle nonord OK = 1, én el. flere fejl = 0)
1	■ F ■	[sa]	/	/
	o ■	[ma]	/	
	■ o	[am]	/	
	■ F	[as]	/	
2	o ■	[ma]	/	/
	F ■	[sa]	/	
	■ F	[as]	/	
	■ o	[am]	/	
3	■ F	[as]	/	/
	■ o	[am]	/	
	o ■	[ma]	/	
	F ■	[sa]	/	
4	■ o	[am]	/	/
	■ F	[as]	/	
	F ■	[sa]	/	
	o ■	[ma]	/	
5	F ■	[sa]	/	/
	o ■	[ma]	/	
	■ o	[am]	/	
	■ F	[as]	/	

Antal korrekt læste nonord: _____

Elev: Elev 2 Skole: _____ Klasse: 4. Testvejleder: MC

Dynamisk Afkodningstest:
Scoreark til deltest 3. Videre læsning med nyt alfabet

Nr.	Nonord	Forventet respons	Score for nonordet (OK = 1, fejl eller ingen respons = 0)
1	■ ■ F ■	[sasa]	/
2	o ■ F ■	[masa]	/
3	■ o F ■	[amsa]	/
4	■ F o ■	[asma]	/
5	F ■ F ■	[sasa]	/
6	o ■ o	[mama]	/
7	o ■ F ■	[masa]	/
8	F o ■	[sams]	/
9	■ o F ■	[amsa]	/
10	F o F ■	[sams]	/
11	o ■ o F ■	[mams]	/
12	F o ■ o F ■	[sams]	/

Antal korrekt læste nonord: _____

Bilag 6: Elev 2, Staveprøve 1

**Elevrapport – Staveprøve 1
April 2024**

1. Elev 2

4.a (årgang: 23/24), Herrestrup skole

Oversigt over diktatord

Diktatord	Rigtigt Antal	Lydbevarende fejl Antal	Andre fejl Antal	Oversprunget/ Ufortolkelig Antal
1 by	1			
2 ål	1			
3 hat	1			
4 pil	1			
5 kano	1			
6 mad			1	
7 bro	1			
8 måne		1		
9 ski	1			
10 glad			1	
11 næse		1		
12 skat	1			
13 svane		1		
14 giraf	1			
15 kjole			1	
16 elefant	1			
17 politi			1	
I alt	10	3	4	0
Procent	59 %	18 %	24 %	0 %
Kategori	Stabilisering			
Rasch-score	69			

Bilag 7: Refleksionslog, Mosaikmetoden, MC, Elev 1

Observatør: Maria Christensen

Elev 1

Dato	Hændelse	Refleksion
	Læsning i bog: rynker bryn, brummer, lukket kropssprog, vrider sig på sin stol, kigger væk	Virker utilpas (gentagen obs x 7)
	Fysiske tegn på ubehag intensiveres ved læsning af ukendt tekst	Særligt utilpas ved ukendt tekst - øget udfordring (gentagen obs x 5)
	Læsning: Mumler, læser hurtigere og hurtigere, lavt, utydeligt, brummer da jeg opfordrer til at sætte tempo ned. Bliver mere og mere undervejs. Går i stå. Gætter vilkårligt	Undviger (gentagen obs x 9) vil overstå opgaven
	Springer ord over, vælger andre ord med samme betydning	Fokuserer ikke på fonologisk struktur. Vil overstå hurtigt
	Tager vanskeligt imod støtte, vanskelig at få til at sætte tempoet ned	Vil overstå opgave, undviger, svært at være i processen
	Accepterer ikke nonord	?
	Ser på mig, spørger om han læser rigtigt	Virker bevidst om læsefejl af nonord
	Svært ord: stopper, prøver ikke, vrider sig, vender sig væk, vil lukke bog	Utilpas (gentagen obs x 7)
	Under spil: Hopper på stolen, åbent kropssprog, smiler, fniser, klukker	Motiveret (gentagen obs x 3)
	Læser i spil, læser helt spørgsmål uden fejl	Motiveret (gentagen obs x 4)
	Pres ved stavning. Samme fysiske reaktioner som beskrevet før. undviger	Undviger, vil overstå. Utilpas

Bilag 8: Refleksionslog, Mosaikmetoden, MC, Elev 2

Observatør: Maria Christensen

Elev 2

Dato	Hændelse	Refleksion
	Betoner flot, lægger stemmer til Siger: "jeg elsker at læse som på film"	Motiveret, engageret
	Læsning: Afkoder. Gør sig umage, anstrenger sig, artikulerer tydeligt, gestikulerer. Siger lydene tydeligt, karikeret, langsomt. Ser koncentreret ud, smager indgående på lyde	Engageret, gør sig umage, god til at håndtere udfordring, vedholdende. (gentagen obs x 4)
	Vil gerne læse, smiler, udtrykker verbalt at han kan lide det	(gentagen obs x 4)
	Mange engelske ord, genkender engelsk i dansk, tænker engelske ord først	? Orienterer sig ift engelsk. Vil oftere hellere tale engelsk, ser flest engelske ord
	Accepterer mine rammer straks	Positiv, engageret, virker målrettet
	Stopper ikke, selvom udfordringen er stor	Vedholdende, målrettet, koncentreret
	Rigiditet? Melder ud: Kender ikke J Melder ud: kun 4 bogstaver.	Fast forestilling om sig selv og sine evner? Gentagen
	Virker målorienteret. Ser på skemaet, nikker, går straks i gang, fjerner skemabrikker hen ad vejen som opgaverne løses. Ser tilfreds ud over at gennemføre	Målrettet, vedholdende, arbejdsom, formår at fastholde koncentrationen, engageret. Virker tilfreds med at gennemføre

Bilag 9: Refleksionslog, Mosaikmetoden, Lærer A, Elev 1 og 2

Observatør: Lærer A

Elev 1
 Refleksionslog (Mosaikmetoden)
 Observatør: Lærer A

Dato	Handelse	Refleksion
	Læse som ved ud, rykker opbygning, vrister	Udfordrets IIII Udfordrets
	Læser lærebog og læser ubegyndeligt rummelig klapper bogens i	Vil ikke ungvigt IIII
	Vinder sig, vristen, ser væde (Læse)	Udfordrets IIII
	Lær fra bogen (Læse)	Vil ikke II
	Svært at, tænker slubbe ind mod bogen ser ned IIII II	Vil ikke ikke at kunne holde nederlag ud svært at holde udfordring
	Allyder gentager Cuv	Taler ikke opmærksom ofte
	Allyder ofte	

Elev 2
 Refleksionslog (Mosaikmetoden)
 Observatør: Lærer A

Dato	Handelse	Refleksion
	Kunnen afledning Ung m. afledning	Ung Vedholdende I
	Kan lide læsning verbalt	Motivert
	Engas har igang vil gerne læse	Positiv (Allyder) Engagement
	Vedholder sans og anfanger sig m. afledning	Vedholdende (Allyder)
	Læser m. stemmen og stemning	Motivert Gud fastholdelse (Allyder)

Bilag 10: Observationsskema, overordnede mønstre, MC, Elev 1 og 2

Observatør: Maria Christensen

Elev 1

Elev 1	Tema	Beskrivelse	Tolkning
	Høres ikke, forlader klassen	Kommer med input til fælles UV	Føler sig ikke lyttet til af Lærer A Gentager sig flere gange
	Inputs høres ikke	Kommer med inputs og forslag	Virker som udgangspunkt engageret. Bliver vred over ikke at inddrages (går, smækker døren)
	Vil ikke skrive	Smider blyant. Går fra bordet. Eksempler. Gentager sig at han nægter på forskellig vis	Fastholder stædigt nej på skrivning. Lærer A prøver at opfordre.
	Elev 2	Holder øje med Elev 2, spørger hvor langt han selv er nået i forhold til Elev 2, gentager Elev 2. Kigger efter ham	Lader til at se op til Elev 2, orienterer sig efter ham. Gentager sig
	Undviger	Vender sig, går, tavs. Læser utydeligt, lavt, mumlende	Undviger læsning
	Afbryder Lærer A	Ved fælles snak	Ofte

Elev 2

Elev 2	Tema	Beskrivelse	Tolkning
	Rutiner	Ved hvad han skal. Gør som han skal	Trives i struktur. God til at opretholde struktur. Ses mange gange adfærd
	Rigiditet	Samme stol, samme blyant, tager skemabrikker af på bestemt måde. Megen gentagen adfærd i rutinerne.	Virker rigid og har svært ved at afvige fra sine mønstre og strukturer. Både egne og overordnede. Gentagne gange
	Kan lide at læse	Siger han kan lide at læse	Adfærd bekræfter. Læsevillig. Lægger stemmer til.
	God indsats	Arbejder godt	Målrettet, engageret. Ses overordnet

Bilag 11: Observationsskema, overordnede mønstre, Lærer B, Elev 1 og Elev 2

Lærer B
 Observationsskema, overordnede mønstre
 Elev 2

Dato	Tema	Beobagtelse	Tolkning
11/10/2020		ser efter skema strukturen	God til at overholde reglerne og strukturen kan lide rutiner
	nigid	Vil kun bruge rød bygnit	nigid, rutine
	byder ind	retter hånden op, venter på tur	God til at overholde reglerne
	Arbejder sidd	Koncentreret arbejde, holder sig til skema	God til at holde fokus. Vil helst Malvrettet

Lærer B
 Observationsskema, overordnede mønstre
 Elev 1

Dato	Tema	Beobagtelse	Tolkning
11/10/2020	Går	Foreslår at bruge et smartboard Vil teste foreslår Nemmeside Eftertænkning, gentager skema	indestkommer ham ikke - bliver utålmodig Somme mønstre i reaktion x 2
	Vil ikke læse	Klapper bogen i Går rundt	ser op til ham vil ikke læse
11/10/2020	ser op til	holder øje m skema	ser op til
	Går ud	Afbryder skema	Vil hores
	Går ud	Skal skrive	Vil ikke skrive/læse

Bilag 12: Observation, udfordring/succes, MC

Observatør: Maria Christensen

Dato	Hændelse	Udfordring	Succes
	Lærer A imødekommer Elev 1, afbryder og vil googlesøge billede. Elev 1 taster, finder billedet og fortæller, hvorfor det bør med		x
	Udfordrende at begynde en ny rutine	X	
	Elev 2 svært ved Lærer A's drejninger	X	
	Elev 1 bidrager med "h foran v i mange ord"		X
	Elev 1 stille deltagende på sidelinjen. Lærer A tillader. Elev 1 lytter		x
	Elev 1 bidrager med blødt d		X
	Elev 2 tydelig artikulation. De andre kan høre hvad han gør		X
	Elev 2 imponerer med at stave engelske ord. Skriver lange ord. Genkender/husker ordbilleder		X
	Fælles samtale kan kun være kort. Udfordrende med ny form/måde/rutine	X	
	Elever virker motiverede af emnet		X
	E2 bidrager med staveforslag og levende formuleringer (hentet fra filmene, husker citater)		X
	Minilektion: forskel på betydning af dansk/engelske ord		X
	E1 vil meget gerne lave bod, prislister, Skriver/søger effektivt på PC. Anvender staveforslag. Er selvstændig		x
	E2 svært ved rutinebrud	x	

Bilag 13: Observation, udfordring/succes, Lærer B

Observatør: Lærer B

Lærer B

Observation, udfordring/succes

Observatør: ~~XXXXXXXXXX~~

XXXXXXXXXX	Hændelse	Udfordring	Succes
	Galede og smil over at skulle lave bio og skrive om film. - God modtagelse		X
	XXXXXXXXXX svært v at rammen brydes	XX	
	XXXXXXXXXX får ras for engelsk kundskaber Kan bruge sin viden om film		X
	XXXXXXXXXX med på sidelinjen, men lytter	X	X
	XXXXXXXXXX motiveret til PC-søgning af billeder. Skriver flot på PC		
	svært v. rutinebrud XXXXXXXXXX	X	
	XXXXXXXXXX byder ind m. støvsnude		X