



Københavns Professionshøjskole

CC: LU-KMP Bachelorprojekt - Dansk indskoling

luce20ba2dai-kmp/10189978

Prædefineret information

Startdato:	20-05-2024 09:00 CEST	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Slutdato:	27-05-2024 12:00 CEST		
Flowkode:	UR07137445		
Intern bedømmer:	Thorbjørn Wejdling		
Intern bedømmer:	Eva Theilgaard Brink		

Deltager

Navn:	Sofie Nygård Samuelsen
Kandidatnr.:	5a9ad441-c207-ef11-a340-005056b2391f
KP id:	30200285@kp.dk
Praktikportal Id:	(Ikke sat)

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	85360
Dansk titel *:	Bachelorprojekt: Et eleverspektiv på dysleksi og literacy
Engelsk titel *:	Bachelor-project: A student-view on dyslexia and literacy

Tro og love erklæring *: Ja

Jeg bekræfter, at jeg Ja
efter aflevering af min
opgave, også
registrerer/uploader
min opgave til
Studerterportalen (UC-
Viden):

Gruppe

Gruppenavn:	Sabrina og Sofie
Gruppenummer:	15
Øvrige medlemmer:	Sabrina Pless Kjær Lønholdt

27. MAJ 2024

Bachelorprojekt

ET ELEVPERSPEKTIV PÅ DYSLEKSI OG LITERACY

Sabrina P. K. Lønholdt & Sofie Nygård Samuelsen

30200254 & 30200285

Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg

Dansk 1.-6. klasse (luce20ba2dai)

Vejledere: Eva Theilgaard Brink & Thorbjørn Wejding

Antal anslag: 85.360

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	5
Metode	5
Semistruktureret interview	5
Teoretisk referenceramme	7
Dysleksi.....	7
Selvbillede.....	8
Self-efficacy	9
Motivation.....	10
Indlært hjælpeløshed.....	11
Locus of control	12
Inklusion	13
Det relative handicapbegreb	14
Deltagelse og deltagelsesmuligheder	15
Skrivekompetence.....	15
Literacy	16
Skrivedidaktik for dyslektiske elever.....	18
Analyse	21
E1's erfaringer med dysleksi	21
Elevens selvbillede, motivation og literacy	21
Elevens oplevelse af inklusion og læse- og skriveteknologier	22
Lærer-elev relationens indflydelse.....	23
Deltagelse i gruppearbejde.....	23
Indlært hjælpeløshed.....	24
E2's erfaringer med dysleksi	24
Elevens faglige selvbillede	24

Elevers perspektiv på literacy	26
Locus of control	27
Elevers oplevelse med læse- og skriveteknologier	27
Elevers sociale selv billede	28
Elevers emotionelle udfordringer.....	29
Betydningen af lærer-elev relationen.....	30
Elevers forhåbninger for fremtiden	31
E3's erfaringer med dysleksi	31
Literacy-diskursens betydning for det faglige selv billede.....	31
Mangel på faglig støtte.....	32
Læse- og skriveteknologiers indflydelse	33
Elevers motivation for læsning og skrivning	33
Elevers deltagelse i gruppearbejde.....	34
Elevers frygt for fremtiden.....	35
Konklusion og handleperspektiv.....	35
Konklusion.....	36
Handleperspektiv	38
Litteratur	40
Bilag.....	43
Bilag 1: Transskribering af interview med E1	43
Bilag 2: Transskribering af interview med E2.....	47
Bilag 3: Transskribering af interview med E3.....	52

Indledning

Undervisning i læsning og skrivning er en af skolens vigtigste opgaver, og næsten al læring i skolen bygger på, at man kan læse og skrive. Yderligere forventes de fleste elever, når de har afsluttet 9. klasse i folkeskolen at fortsætte på en ungdomsuddannelse, hvor læsning og skrivning spiller en endnu mere afgørende rolle for elevernes udbytte af undervisningen. Færdigheder inden for læsning og skrivning påvirker altså uddannelsesvalg og jobmulighederne efter folkeskolen.

Læse- og skrivefærdigheder spiller ikke kun en stor rolle i de unges skoleliv, men er også en vigtig del af deres dagligdag i takt med digitaliseringens indflydelse på verden. Megen kommunikation foregår i dag på sociale medier i højt tempo, og hvis man ikke kan både læse og skrive beskeder, bliver man hægtet af fællesskabet. Læse- og skrivevanskeligheder gør det dermed udfordrende for dyslektiske elever at deltage i såvel undervisning og digitale sociale netværk. Endvidere kan læse- og skrivevanskeligheder påvirke selvopfattelsen og selvtilliden, hvilket påvirker den bredere problemløsning og interesse for uddannelse. Forskning viser, at dette ofte sker på baggrund af nedladende holdninger og kommentarer fra omverdenen, hvor nogle kan have det indtryk, at læse- og skrivevanskeligheder er tegn på mere udbredte intellektuelle svagheder - og sidestiller det med at være dum eller doven (Elbro, 2021, s. 15-19).

I forbindelse med vores praktikperioder har vi iagttaget og bidt mærke i, at dyslektiske elever kan være oversete i planlægningen og gennemførelsen af undervisning, der involverer læsning og skrivning. Under praktikperioderne var det vores indtryk, at en del lærere manglede viden om dyslexi, hvilket kan være med til at mindske de dyslektiske elevers deltagelsesmuligheder, fordi undervisningen således ikke tilpasses elevernes særlige behov og forudsætninger. Vi oplevede, at de dyslektiske elever ofte 'meldte sig ud' af undervisningen - de italesatte blandt andet, at de på grund af deres ordblindhed "ikke kunne" løse visse opgaver og spurgte, om de måtte "springe over" i forhold til nogle opgavetyper. Det er vores erfaring, at eleverne fandt særligt skriveopgaver svære, og at de søgte at undgå dem. Dette kom blandt andet til udtryk ved, at eleverne flere gange under en lektion spurgte, om de måtte fylde vandflasken, gå på toilettet, spidse blyanten og lignende. Denne undvigende adfærd gjorde os nysgerrige på, hvilket syn dyslektiske elever har på læse- og skrivesituationer, der involverer literacy-kompetencer, og på hvordan de oplever deres

deltagelsesmuligheder i særdeleshed i danskundervisningen. Endvidere blev vi nysgerrige på, hvordan disse elevers faglige selvbillede og motivation bliver påvirket af deres læse- og skrivevanskeligheder.

Vores antagelse er, at denne undvigende adfærd kan skyldes et stort fokus på stavning - både fra elevernes og lærernes side. Vi ser et fokus på stavning som problematisk, da dyslektiske elever netop har udfordringer med at anvende skriftsprogets lydprincip til at stave, og idet de har færre ressourcer til at mestre literacies (Dilling Jandorf et al., 2022 + Gee, 2012, s. 11). Selvom læse- og skrivevanskeligheder påvirker elever i alle fag, er udviklingen af skriftsprogskompetencer en central del af danskundervisningen, hvortil ansvaret for indsatsen omkring dyslektiske elever ofte tilfalder dansklæreren (Brok et al., 2015, s. 15-17). Elever kan tidligst diagnosticeres med dysleksi i 3. klasse, og dermed får dansklærerne på mellemtrinnet et stort ansvar, idet de må hjælpe disse elever med at udvikle strategier til at udvikle deres læse- og skrivekompetencer (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2024).

Ovenstående problemstillinger har ledt os frem til at undersøge følgende problemformulering i dette bachelorprojekt:

Problemformulering

Hvordan fremstår den dyslektiske elevs perspektiv på literacy, og hvordan påvirker dette elevens selvbillede, samt dennes oplevelse af deltagelsesmuligheder i danskundervisningen på mellemtrinnet?

Metode

I følgende afsnit vil vi beskrive de overvejelser, vi har gjort os ved metodevalg. Vi har i undersøgelsen af problemformuleringen valgt at anvende interviews af tre dyslektiske elever for at få blik for børneperspektivet.

Semistruktureret interview

Når man skal interviewe børn, skal man nøje overveje, hvordan man bedst muligt kan skabe et trygt talerum. Formuleringen af spørgsmål er væsentlig for, at eleverne kan forstå og

besvare dem. I børneinterview er interviewerens evne til at skabe et trygt samtalerum afgørende for barnets lyst til at dele ud. Intervieweren må forholde sig nysgerrigt, interesseret og åbent til det, som bliver fortalt, og formulere opfølgende spørgsmål ud fra barnets fortællinger (Canger & Kaas, 2021, s. 267).

Vi har, på baggrund af vores viden om børneinterviews, valgt at foretage semistrukturerede interviews, da vi skal bruge interviewene til at undersøge et bestemt fænomen og dermed har noget bestemt for øje, men ikke ønsker, at interviewguiden er stramt styrende for interviewet. Det semistrukturerede interview bærer præg af åbenhed og gør det muligt for interviewerens at ændre i både rækkefølgen og formuleringen af spørgsmålene undervejs i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Dette gør denne interviewform velegnet til interview af børn. Desuden giver det semistrukturerede interview mulighed for at grave i specifikke svar, som man finder interessante.

Vi har valgt at interviewe tre elever, for at få forskellige perspektiver og mere generaliserbar data på det at have dysleksi. De tre elever er henholdsvis en dreng i 5. klasse, som omtales E1, en pige i 5. klasse, som omtales E2 og en pige i 6. klasse, der omtales E3. Eleverne er alle dyslektisk udfordret, men på forskellige måder og i forskellige grader. De går på den skole, som vi sammen senest har været i praktik på, og vi havde derfor kendskab til de to elever i 5. klasse på forhånd. Forud for interviewene gjorde vi os overvejelser om, at vi gerne ville interviewe begge køn samt elever på forskellige årgange, for at få et nuanceret billede af, hvilke udfordringer og syn dyslektiske elever har.

Vi interviewede de tre elever individuelt for at skabe et så tillidsfuldt rum, som muligt. Inden interviewet gik i gang, fortalte vi eleven, hvad vi skulle bruge interviewet til, for at være transparente og skabe et trygt samtalerum. Vi fortalte også eleven, at svarene var anonyme, da vi formodede, at det kunne øge lysten til at dele ud. Undervejs i interviewene omformulerede vi enkelte spørgsmål, da der var tilfælde, hvor eleverne havde svært ved at svare. Vi afveg derfor fra vores interviewguide, for at øge elevernes muligheder for at svare på vores spørgsmål. Desuden forsøgte vi at stille uddybende spørgsmål til de svar, som vi fandt særligt interessante for vores undersøgelse.

Teoretisk referenceramme

Formålet med dette afsnit er at præsentere analysens teoretiske ramme. Vi vil trække på forskning i dysleksi og de udfordringer, som denne diagnose medfører hos dyslektiske elever. For det første vil vi argumentere for vores valg af betegnelsen dysleksi i dette projekt. Dernæst vil vi redegøre for Lena Swalanders (2012) gennemgang af sammenhængen mellem begreberne selvbillede, self-efficacy, motivation, indlært hjælpeløshed og locus of control. Disse begreber vil i projektet blive brugt til at analysere, fortolke og diskutere de konsekvenser, som vi i analysen ser, de dyslektiske elever støder på. Derudover trækker vi på Rasmus Alenkærs IC3-model (u.å), der tager udgangspunkt i en definition af inklusion, som værende, når individet selv oplever, at sine behov opfyldes i relation til de følgende tre kategorier: "fysiske betingelser", "socialt samspil" og "opgaveløsning". Denne model anvender vi til at analysere elevernes oplevelse af inklusion i undervisningen. Vi vil endvidere komme ind på Elisabeth Kampmanns (2011) relative handicapbegreb for at forstå, hvilke mangler i omgivelserne, der kan forhindre mennesker med funktionsnedsættelse, såsom dysleksi, i at deltage på lige fod med individer uden et handicap. I denne sammenhæng vil vi inddrage viden om deltagelsesmuligheder for at kunne diskutere, hvordan lærere bedst støtter dyslektiske elever i danskundervisningen. Hertil er det relevant for projektet at definere, hvad skrivekompetence er, samt at redegøre for, hvordan literacy defineres ved hjælp af James Paul Gee (2012). Afslutningsvist i dette afsnit vil vi beskrive Karen Harris og Steve Grahams (2009) metode Self-Regulated Strategy Development, da denne kan være et bud på en tilgang til at støtte særligt dyslektiske elever i skriveundervisningen.

Dysleksi

Vi er opmærksomme på, at der i dag stadig er diskussion om, hvilke betegnelser man bør anvende om elever, der har læse- og skrivevanskeligheder. Bud på betegnelser er blandt andet dysleksi, ordblindhed, samt elever med specifikke læse- og skrivevanskeligheder. Der er dog enighed omkring, at det centrale problem er, at eleverne har svært ved at lære at udnytte skriftens lydprincip (Dilling Jandorf et al., 2022).

I vores opgave anvender vi betegnelsen dysleksi. Dette gør vi blandt andet, fordi ordet er sammensat af dys = vanskeligheder og lexia = ord - og ordet i sig selv beskriver altså netop,

at man har vanskeligheder med ord. Endvidere er det kort og let at skrive, hvorfor vi ikke har valgt at anvende betegnelsen specifikke læse- og skrivevanskeligheder.

Vi tager desuden udgangspunkt i Lyon mfl. (2003), som definerer dysleksi på følgende måde:

Dysleksi er én af flere forskellige former for indlæringsvanskeligheder. Det er en specifik sproglig vanskelighed af medfødt oprindelse. Dysleksi er kendetegnet ved vanskeligheder med ordafkodning; disse skyldes sædvanligvis problemer med fonologisk forarbejdning.

Disse vanskeligheder med ordafkodning er ofte uventede set i forhold til personens alder og andre kognitive- og indlæringsmæssige færdigheder. Vanskelighederne er ikke et resultat af generelle udviklingsmæssige eller sansemæssige skader.

Dysleksi kommer til udtryk i varierende grader af vanskeligheder på forskellige sproglige områder. Ofte omfatter det i tillæg til omfattende vanskeligheder med læsning også store vanskeligheder med at tilegne sig færdigheder i stavning og skrivning. (refereret (og oversat) hos Ordblinde/Dysleksiforeningen i Danmark, 2019)

Vi finder det væsentligt at pointere, at betegnelserne dysleksi og ordblindhed handler om det samme problem, og at vores kilder anvender dem begge. I vores opgave vil betegnelsen ordblind eller ordblindhed også blive brugt i forbindelse med vores interview. Dette gør vi blandt andet med holdepunkt i FN's anbefaling af at benævne mennesker med de betegnelser, som de selv bruger og foretrækker (refereret i Elbro, 2021, s. 12). Derfor valgte vi at bruge denne betegnelse, da vi interviewede eleverne, da vi netop oplevede, at de var vant til at bruge betegnelsen ordblind eller ordblindhed om vanskelighederne.

Selvbillede

Lena Swalander (2012) fremhæver, hvordan forskningen peger på, at et positivt selvbillede har betydning for, at man opnår gode faglige og studiemæssige resultater. Selvbillede kan beskrives i en hierarkisk, multidimensionel model, hvor det globale selvbillede (overordnede opfattelser og billeder af os selv) er øverst. Næste niveau inddeles i en ikke-faglig struktur, en verbal-faglig struktur og en matematisk-faglig struktur. På tredje niveau inddeles disse i

domæner, som ikke har nogen tættere forbindelse med hinanden. I det faglige består domænerne af forskellige skolefag, såsom fremmedsprog, dansk, matematik, historie osv. De ikke-faglige domæner er adskilt fra skolens område og er for eksempel det fysiske og sociale selvbillede. De adskilte domæner påvirker det globale selvbillede forskelligt, afhængigt af hvor vigtigt et givent domæne er for personen selv (ibid., s. 179).

Forskningen viser, at de såkaldte 'signifikante' andre er vigtige for dannelsen af en persons selvbillede (ibid., s. 180-181). Lærere og jævnaldrende kammerater har særlig stor betydning for det faglige selvbillede. Lærere, fordi de opfattes som eksperter og personer med autoritet, og fordi de udgør en af de to primære kilder, som giver personen information om skolemæssige forhold. Den anden primære kilde er kammeraterne, som udgør en referenceramme, samt er formidlere af kulturelle værdier og forventninger:

I den indre/ydre referencerammemodell ('the internal/external frame of reference model') argumenterer Marsh (1986) for, at en elevs faglige selvbillede er et produkt af to samtidige sammenligningsprocesser. Den første består af sociale (ydre) sammenligninger, hvor en elev sammenligner sine præstationer inden for hvert domæne med andre elever i elevens referenceramme [...]. Den anden består af indre sammenligninger af elevens præstationer inden for et domæne med hans eller hendes præstationer inden for andre domæner. Senere har flere forskere påvist, at gruppens præstationsniveau også påvirker dannelsen af en persons selvbillede. (Swalander, 2012, s. 180)

Undersøgelser viser, at selvbilledet har en stærkere påvirkning på præstation end omvendt. Endvidere viser forskningen, at dysleksi har en klart negativ effekt på børns selvbillede og selvtillid. Swalander (ibid., s. 181) fremhæver Burdens forskning, der konkluderer, at dyslektiske personer udviser symptomer såsom følsomhed i forhold til stress, følelser af indlært hjælpeløshed og/eller depression.

Self-efficacy

Et begreb, der ligger tæt på begrebet fagligt selvbillede, er self-efficacy. Ifølge Jørn Bjerre (2018), bygger Banduras socialkognitive teori om begrebet self-efficacy (dansk oversættelse: mestringsforventninger) på antagelsen om, at barnet som udgangspunkt søger at tilpasse sin

adfærd for at få kontrol over forhold, der påvirker dets liv. Barnets adfærd er motiveret af ønsket om at mestre de situationer, som det står i, og dermed opnå kontrol. Oplevelsen af kontrol kan ses som et belønningssystem, og ifølge Banduras teori, betinger barnets mestringsforventninger dets motivation for at kaste sig ud i nye udfordringer. Barnets self-efficacy er påvirket af flere faktorer. For det første har barnets tidligere oplevelser af succes og fiasko en afgørende betydning for, hvorvidt det er villigt til at tage nye udfordringer op. Succes avler mestringstro, mens fiasko gør det modsatte. For det andet spiller det en rolle, hvis man oplever, at andre, man normalt sammenligner sig med, kan klare en opgave, og denne oplevelse styrker forventningen om, at man så også selv kan mestre lignende opgaver. For det tredje kan andres tro på, at man kan mestre noget, medføre en oplevelse af tro på egen mestring. Ligeledes kan manglende mestringsforventninger fra omverdenen mindske ens tro på egne evner. Den fjerde faktor er barnets kontrol over dets egne emotionelle processer. Først og fremmest handler det om den arousal, der kan opstå i mødet med en opgave. Oplevelsen af mestring bliver netop påvirket af kendskabet til og kontrollen over ens reaktioner på det at præstere (Bjerre, 2018, s. 81-82).

Swalander (2012) påpeger, at self-efficacy også udgør et bindeled mellem selvbillede, motivation og målorientering. Undersøgelser viser, at elever med høj self-efficacy deltager mere villigt, arbejder hårdere og har færre negative følelser, når de møder vanskeligheder. Elevens følelse af self-efficacy motiverer ham eller hende i sin egen læring ved at benytte selvregulerende processer, såsom at formulere egne mål, udøve selvkontrol, foretage selvevaluering samt anvende forskellige læringsstrategier (Swalander, 2012, s. 182-183).

Teorierne om self-efficacy foreslår, at elever med dysleksi forsøger at undgå opgaver, der omfatter læsning og/eller skrivning, bruger mindre tid på disse opgavetyper og er mere sårbare overfor stress og angst i skolesituationen på grund af manglende selvtillid i forhold til deres muligheder for at opleve fremskridt i læsning og skrivning. Hvis de skal lykkes med at overvinde disse vanskeligheder, må de have hjælp til at øge deres følelse af self-efficacy og overføre de lærte strategier til nye situationer (ibid., s. 183).

Motivation

Motivation spiller en afgørende rolle for læring, især når det kommer til udviklingen af læsefærdigheder. Lena Swalanders (2012) kapitel om selvbillede, motivation og dysleksi

understreger vigtigheden af motivation som en nøgelfaktor for læseengagement og læseforståelse. Ifølge Guthrie og Wigfield (2000) er motivation det, der aktiverer adfærd, hvilket betyder, at selv den dygtigste elev ikke vil engagere sig i læsning uden tilstrækkelig motivation. Deres forskning indikerer, at engagerede læsere præsterer bedre og forstår teksterne dybere end dem, der mangler motivation (refereret i Swalander, 2012, s. 183-184).

Motivation er tæt forbundet med selvbillede og kan inddeles i to overordnede former: indre og ydre motivation. Deci (1992) argumenterer for, at indre motivation opstår, når en person er interesseret i en opgave, hvilket ofte fører til udvikling af vidensorienterede mål (refereret i Swalander, 2012, s. 184-185). Omvendt er ydre motivation drevet af eksterne belønninger og er mere tilbøjelig til at resultere i præstationsorienterede mål. Selvom indre motivation er værdifuld, bliver den ofte reduceret i skolemiljøet, hvor eksterne krav og forventninger dominerer.

For elever med dysleksi kan angst forårsage en yderligere nedgang i motivationen. Frygten for at mislykkes eller blive konfronteret med ens svagheder kan føre til undvigende adfærd, hvor elever forsøger at undgå opgaver, der fremhæver deres udfordringer. Dette kan manifestere sig i en række strategier, fra fysisk at forlade klasserummet til mere subtile handlinger som at undlade at deltage aktivt i undervisningen. Frustrationen ved ikke at kunne opnå succes på trods af indsats og engagement kan yderligere mindske motivationen hos elever med dysleksi. De bliver frustrerede over "at de ikke magter at udtrykke sig skriftligt, over, at de ikke kan læse bøger, de er interesserede i, og over, at de skal arbejde så meget hårdere end deres klassekammerater for at opnå samme grad af præstation" (Swalander, 2012, s. 185). Det er afgørende for lærere og forældre at forstå den komplekse dynamik mellem motivation, dysleksi og læring, samt kende til frustrationen, som eleverne kan føle i klasseværelset (ibid., s. 185).

Indlært hjælpeløshed

Indlært hjælpeløshed er en kompleks psykologisk tilstand, der kan have dybdegående konsekvenser for elever med dysleksi. Denne tilstand manifesteres gennem en række karakteristika, herunder lav selvfølelse, dårlige præstationer, reducerede forventninger, nedsat motivation, begrænset vedholdenhed og passivitet (Swalander, 2012, s. 186). Ifølge Burden og Burdett (2005) er elever med dysleksi særligt modtagelige over for indlært hjælpeløshed

på grund af de negative indlæringsmæssige erfaringer og den følelse af uoverstigelige forhindringer, som en dysleksidiagnose kan medføre (refereret i Swalander, 2012, s. 186).

Denne tilstand forstærkes af læreres lave forventninger til elever med dysleksi. Undersøgelser af blandt andre Kerr (2001) har vist, at lærere ofte bruger farveløst og pessimistisk sprog, har lave forventninger og baserer undervisningen primært på traditionelle og repetitive metoder, når de underviser elever med dysleksi (refereret i Swalander, 2012, s. 186). Denne negativitet og følelse af håbløshed kan blive overført til eleverne og resultere i en selvopfyldende profeti, hvor elevernes præstationer falder i takt med lærernes lave forventninger (Swalander, 2012, s. 186).

Locus of control

Locus of control er et afgørende begreb inden for psykologi, der beskriver den grad af personlig kontrol, vi oplever i vores livssituation. Ifølge Rotters (1966) teori har personer enten en intern eller ekstern locus of control (refereret i Swalander, 2012, s. 187). En intern locus of control indebærer, at man tilskriver sig selv årsager til begivenheder og føler, at man har kontrol over sit eget liv. I modsætning hertil tilskriver personer med en ekstern locus of control årsager til begivenheder uden for deres egen kontrol, såsom held eller tilfældighed (Swalander, 2012, s. 187).

Studier har vist, at personer med en intern locus of control har en tendens til at handle mere selvstændigt og præstere bedre i uddannelsesmæssige sammenhænge sammenlignet med dem med en ekstern locus of control. Dette skyldes, at de med en intern locus of control forbinder deres præstationer med deres egen arbejdsindsats og er bedre til at søge relevant information for at lykkes i en given situation. Omvendt vil personer med en ekstern locus of control ofte søge styring og hjælp fra eksterne kilder, hvilket kan føre til udviklingen af indlært hjælpeløshed (ibid., s. 187).

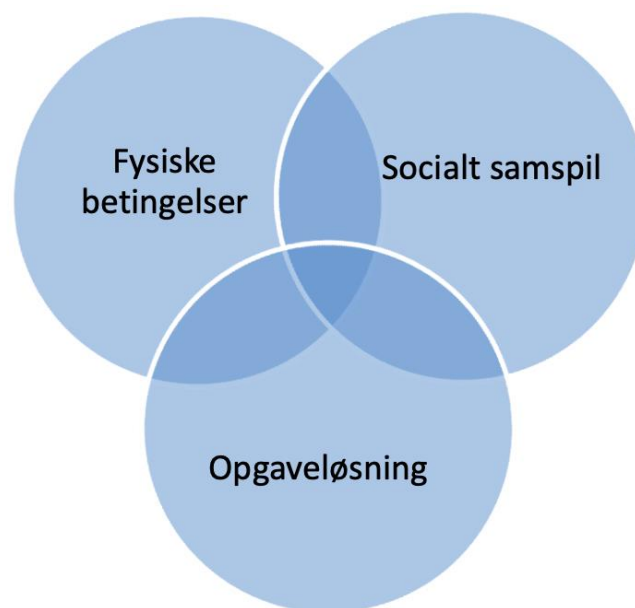
Inden for dysleksiforskningen har undersøgelser vist, at børn med dysleksi ofte har en tendens til at have en ekstern locus of control og tilskriver deres præstationer til faktorer uden for deres egen kontrol. Dette kan bidrage til et lavere selvværd og følelser af hjælpeløshed hos disse børn. Sammenlignet med børn uden indlæringsvanskeligheder har børn med

dysleksi ofte lavere selvopfattelse af deres skolemæssige færdigheder og tilskriver deres præstationer mere til faktorer, de ikke selv kan kontrollere (ibid., s. 187-188).

Det er også blevet observeret, at der kan være forskelle i attributionsmønstre mellem drenge og piger. Drenge har tendens til at tilskrive deres succes til interne årsager og deres fiasko til eksterne årsager, mens piger ofte gør det modsatte (ibid., s. 188).

Inklusion

IC3-modellen er udviklet af Rasmus Alenkær, som er pædagogisk psykolog (aut.), ph.d og tidligere skolelærer. Modellen er et metodisk udgangspunkt for dialogisk undersøgelse af en given persons oplevelse af kvalitativ inklusion. Modellen tager udgangspunkt i en definition af inklusion, som værende, når individet selv oplever, at sine behov opfyldes i relation til de følgende tre kategorier: “fysiske betingelser”, “socialt samspil” og “opgaveløsning”. Mødes man på disse behov, vil man føle sig inkluderet. Dog kan den indsats, der skal til for, at den enkelte føler sig inkluderet, variere fra person til person (Alenkær, u.å.).



(Alenkær, u.å.)

De fysiske betingelser indebærer behov som, at eleven møder veludhvilet op og til tiden hver dag. Eleven oplever skolens fysiske lokaler som behagelige, og skolen som et roligt sted, hvor man kan fordybe sig. Eleven har mulighed for at lære flere forskellige steder på skolen

afhængigt af behov og opgavetype. Hvis eleven anvender fysiske hjælpemidler, er disse diskrete og udstiller ikke eleven (ibid.).

Det sociale samspil indbefatter, at eleven deltager aktivt og på lige fod med sine klassekammerater i aktiviteter både i og udenfor skolen. Eleven har en værdi i fællesskabet, og der arbejdes målrettet med elevens trivsel i det sociale fællesskab. Der tales åbent om elevens eventuelle handicap og særlige behov (ibid.).

Opgaveløsning indebærer, at de opgaver, som eleven stilles, passer niveaumæssigt til elevens forudsætninger. Det indebærer også, at det faglige arbejde er organiseret, og skoledagen er præget af struktur og forudsigelighed. Det faglige indhold er meningsfuldt for eleven, og instruktioner skal være tilpasset den enkelte elevs behov og forudsætninger. Eleven får ydermere konkret feedback. Derudover er det væsentligt, at særlige pædagogiske strategier og IT er en integreret del af hverdagen. Hvis eleven har behov for særlig støtte, gives denne målrettet og konkret, således, at den ikke forhindrer eleven i at deltage i klasseaktiviteter (ibid.).

Det relative handicapbegreb

Vi finder det relevant at inddrage et specialpædagogisk perspektiv, fordi elever med dysleksi, er elever, der har fået en diagnose. At inddrage et specialpædagogisk perspektiv kan være en hjælp til at få inkluderet disse elever.

Det relative handicapbegreb beskriver relationen mellem et menneske med funktionsnedsættelse og dets omgivelser. Begrebet har til formål at sætte fokus på de mangler i omgivelserne, som forhindrer mennesker med funktionsnedsættelse i at deltage på lige fod med individer uden et handicap. Handicappet forstås her som noget relativt, der ikke alene er en mangel eller en personlig egenskab hos et individ. Der er derimod tale om mangler eller personlige egenskaber, der kan blive til et handicap i visse uhensigtsmæssige miljøer (Kampmann, 2011, s. 5). Med denne forståelse bliver handicappet frigjort fra en fokusering på en afvigelse hos et individ. Det relative handicapbegreb sætter fokus på muligheden for at inkludere og skabe deltagelsesmuligheder for den enkelte i samfundet. I skolesammenhæng vil fokus være på, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres, så eleven inkluderes og får mulighed for at deltage på lige fod med sine klassekammerater. Der

arbejdes med dette begreb således hen imod at tilpasse miljøet til den enkelte, frem for at ændre på individet (ibid.). Denne forståelse understøtter de centrale principper i den danske handicappolitik om ligestilling og kompensation:

Kompensationsprincippet indebærer, at samfundet tilbyder mennesker, som har en funktionsnedsættelse, en række ydelser og hjælpeforanstaltninger for derved at begrænse eller udligne konsekvenser af funktionsnedsættelsen mest muligt.

Kompensationen skal udbedre eller nivellere konsekvenserne af funktionsnedsættelsen med det formål at give handicappede et så lige udgangspunkt som overhovedet muligt. (Wiederholt et al., 2002, s. 11)

Handicappolitikken har til formål at udligne forskelle mellem mennesker med og uden funktionsnedsættelse, samt at sørge for at skabe deltagelsesmuligheder for alle (ibid.).

Deltagelse og deltagelsesmuligheder

Det inkluderende læringsmiljø skal sikre, at alle elever kan deltage aktivt og på lige fod. Det indebærer først og fremmest en fysisk tilstedeværelse, som handler om, at alle elever har mulighed for at være fysisk til stede i læringsmiljøet og at eventuelle barrierer, der kan forhindre denne tilstedeværelse minimeres eller fjernes (Rambøll et al., 2020, s. 3).

Derudover indebærer det, at alle elever har mulighed for at deltage både fagligt og socialt. Der er tale om social deltagelse, når eleven både har samarbejds-mæssige og venskabelige relationer i fællesskabet, som eleven er en del af. Faglig deltagelse handler om, at alle elever oplever at have et fagligt udbytte af det, der foregår i fællesskaberne, samt at alle elever har mulighed for faglig progression og læring (ibid.).

Skrivekompetence

Ifølge Bjerregaard er skrivekompetence et komplekst fænomen. For at kunne definere begrebet skrivekompetence, må man dele ordet op. Skrivning er et middel til kommunikation, som indebærer at kunne skabe meninger og erkendelser i forskellige kontekster. Skrivning kræver både motorisk færdighed samt viden om ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik og tekststrukturer, men at skrive kræver også sociokulturelle og kognitive kompetencer (Bjerregaard, 2014, s. 53). Kompetence derimod handler ifølge Bundsgaard om at vide, hvad der skal til og at kunne håndtere udfordringer i en given situation (refereret i Bjerregaard,

2014, s. 53). Med udgangspunkt i disse definitioner af begreberne skrivning og kompetence er Bjerregaards bud på en definition af fænomenet skrivekompetence følgende:

Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med. (ibid., s. 53)

Bjerregaard mener ikke, at skrivekompetencen kan tilegnes én gang for alle, men at den derimod udvikles gennem hele livet. Skrivning er en udfordrende proces, selv for kompetente skrivere. Det skyldes blandt andre faktorer den store mængde af uvished, som kan forekomme i skriveprocessen (ibid., s. 58). Danskfaget har en særlig rolle i forhold til at introducere elever til forskellige skrivefærdigheder, som at stave korrekt, samt håndskrivning og skrivning på tastatur, omend det er hver enkelt fags lærere, der kender til de enkelte fags teksttyper, genrer og diskurser. Det er således dem, der skal lære eleverne at skrive og læse i det pågældende fag (Brok et al., 2015, s. 15-17). Ifølge Fælles Mål 2014 skal alle lærere arbejde med de fire sprogfærdigheder: lytte, samtale, læse og skrive. Der er altså en receptiv og en produktiv side af sproget, som elever skal forholde sig til i alle fag. At arbejde med disse sprogfærdigheder er således blevet alle læreres opgave (ibid.).

Literacy

I 1980'erne og 1990'erne havde den sociokulturelle tilgang stor indflydelse på teoretiske forståelser herunder literacy. Literacy som begreb og socialt fænomen er med tiden blevet et centralt fokus for uddannelsespolitikken og som pædagogisk indsats (Lankshear & Knobel, 2011, s. 5-6). Der findes forskellige definitioner på literacy. Vi vil i vores redegørelse for, hvad literacy er, tage udgangspunkt i James Paul Gee's (1989) definition. Gee er professor i literacy ved Arizona State University, og har beskæftiget sig med begreberne 'diskurs' og 'literacy', og han argumenterer for, at disse er uadskillelige (refereret i Gee, 2012 s. 1). Derfor må begrebet diskurs samt en række andre begreber defineres, for at kunne forstå, hvad literacy er. Gee betegner begrebet diskurs som: "En socialt accepteret forbindelse mellem måder at bruge sprog på, tænke på og opføre sig på, som kan bruges til at identificere en som medlem af en social gruppe eller et netværk" (ibid.). Diskurs vedrører således de måder, hvorpå vi mennesker er i verden, og individets sociale identiteter. Gee beskriver, hvordan alle

mennesker, med undtagelse af dem med svære mentale forstyrrelser, får en diskurs gratis, og at dette sker gennem tilegnelse, primært via socialisering i familien. Han kalder denne diskurs for den 'primære diskurs' (ibid., s. 7). Ud over denne diskurs, findes der andre diskurser, der involverer sociale institutioner, som eksempelvis skolen, som kræver, at man kommunikerer med mennesker, som ikke står en nær. Disse kalder Gee for 'sekundære diskurser'. Disse diskurser udvider den sprogbrug, som blev tilegnet i den primære diskurs. De sekundære diskurser involverer sprogbrug, der overskrider den primære diskurs. Denne kaldes 'sekundær sprogbrug' (ibid., s. 8).

Gee mener, at diskurser for de fleste kun kan mestres ved tilegnelse, og ikke læring. Dette gør sig også gældende for literacy. Gee argumenterer for, at der er forskel på tilegnelse og læring. Han betegner tilegnelse som en proces, hvor noget tilegnes ubevidst, ved at individet prøver sig frem uden formel undervisning. Læring derimod betegner Gee som en proces, der involverer bevidst viden, som opnås gennem undervisning. Det indebærer også, at man opnår en metaviden om det pågældende emne (ibid., s. 5).

Med definitioner af begreber som diskurs, tilegnelse og læring, der relaterer sig til literacy, på plads, kan en endelig definition på literacy ifølge Gee lyde: "Literacy er at beherske sekundær sprogbrug (dvs. sprogbrug i sekundære diskurser)" (ibid., s. 9). Det handler således om at være i stand til at bruge det sprog, som overskrider den primære diskurs. Det at være literate kan oversættes til at være skriftsprogskyndig, hvilket indebærer langt mere end blot viden om sprogsystemer. Set fra et sociokulturelt standpunkt indebærer literacies en grundlæggende viden om verden samt en viden om ytringer, processer og repræsentationsformer samt tilegnelse af arbejdsmetoder og handlemuligheder i rammer, hvor der er plads til oplevelse, fordybelse og virkelyst, som fremmer elevens alsidige udvikling, som det står skrevet i Folkeskoleloven (Lankshear & Knobel, 2011, s. 5-6).

Undervisning i literacy retter sig mod personlig udvikling, hvor eleverne er aktive betydningsdesignere. Den traditionelle literacy-undervisning koncentrerer sig om skriftsproglige udtryksformer. Men de nye medier blander i høj grad modaliteter, og disse modaliteter rummer muligheder for at udtrykke de omtrent samme ting (Cope & Kalantzis, 2009, s. 15). Ifølge Kress (2003) er skrivning ikke en omskrivning af talesprog, men en anden modalitet med en anderledes grammatik, som for nogle giver mening og for andre ikke (refereret i ibid., s. 16). Elever, for hvem, skrivning ikke giver mening, kunne muligvis have

gavn af en undervisning, der tager udgangspunkt i andre modaliteter, hvor der findes paralleller, i måden de repræsenterer betydning på. Ifølge Cope & Kalantzis bidrager skift mellem modaliteter til effektiv læring (ibid., s. 18).

Skrivedidaktik for dyslektiske elever

Self-Regulated Strategy Development (på dansk: selvreguleret strategiudvikling, og internationalt: SRSD) er en pædagogisk metode, som er blevet udviklet og testet siden 1982, og som har vist sig effektiv for både skrivesvage elever og dem med indlæringsvanskeligheder, såsom dysleksi (Harris & Graham, 2009, s. 113). Elever med indlæringsvanskeligheder, beskrives af Harris og Graham, som en heterogen gruppe, der dog ofte deler nogle centrale udfordringer. Disse inkluderer blandt andet vanskeligheder med selvregulering, hvilket indebærer problemer med at forstå opgavens krav, producere effektive strategier og anvende disse strategier til at forbedre deres præstationer (ibid., s. 117-118).

SRSD-metoden integrerer strategier, der specifikt adresserer disse udfordringer. SRSD bygger på flere teoretiske perspektiver, herunder social kognitiv teori, kognitiv-adfærdsmæssige metoder og motivationspsykologi. Harris og Graham (ibid., s. 113) argumenterer nemlig for, at god undervisning ikke nødvendigvis kræver et valg mellem konkurrerende teorier, men snarere en integration af forskellige perspektiver og forskningsresultater.

Metoden involverer eksplicit og struktureret undervisning i skriveprocesser. Et centralt aspekt af SRSD er udviklingen af selvreguleringsfærdigheder, hvor eleverne lærer at overvåge og styre deres egen skriveproces. Dog påpeger Harris og Graham, at mængden af eksplicit instruktion skal individualiseres til den enkelte elev, og at selvreguleringsstrategier heller ikke kan være målrettet alle elever (ibid., s. 118). SRSD-metoden har tre overordnede mål:

1. Hjælpe eleverne med at udvikle viden om skrivning og mestre strategierne involveret i skriveprocessen, herunder planlægning, skrivning, revision og redigering
2. Understøtte elevernes evne til løbende at overvåge og styre deres egen skriveproces, hvilket fremmer selvstændighed og vedvarende læring
3. Bidrage til udviklingen af positive holdninger til skrivning og til elevernes syn på sig selv som skribenter, hvilket øger motivation og engagement (ibid., s. 118).

Endvidere består SRSD-metoden af flere stadier, som systematisk hjælper eleverne med at udvikle skrivefærdigheder og selvregulering:

1. Udvikling af baggrundsviden: Eleven lærer de grundlæggende færdigheder og strategier, der er nødvendige for at skrive effektivt. Dette inkluderer at forstå formålet med skriveopgaven og kende til forskellige skrivegenrer.
2. Diskussion af strategier: Læreren og eleven diskuterer de specifikke strategier, der vil blive brugt. Dette inkluderer, hvorfor disse strategier er vigtige, og hvordan de kan anvendes i praksis.
3. Modellering af strategier: Læreren demonstrerer, hvordan man anvender strategierne gennem tænk-højt-teknikker, hvilket hjælper eleven med at forstå de kognitive processer bag skrivning.
4. Memorering af strategier: Eleven øver sig på at huske og anvende strategierne uden hjælp. Dette trin sikrer, at strategierne bliver en del af elevens automatiske skriveproces.
5. Understøttet praksis: Eleven anvender strategierne med støtte og feedback fra læreren, hvilket gradvist øger elevens selvstændighed og selvtillid i skriveprocessen.
6. Uafhængig præstation: Eleven skriver selvstændigt og anvender strategierne effektivt uden støtte. Læreren overvåger og giver feedback for at sikre fortsat udvikling (Harris & Graham, 2009, s. 123-125).

SRSD-instruktion er desuden kendetegnet ved fem centrale træk. For det første undervises strategier, selvreguleringsprocedurer og nødvendig viden eksplicit. For det andet ses eleverne som aktive samarbejdspartnere, der arbejder sammen med læreren og hinanden under undervisningen. For det tredje tilpasses processer, færdigheder og viden til den enkelte elevs behov og evner. Mål justeres baseret på elevens aktuelle præstation, og feedback og støtte skræddersyes individuelt. For det fjerde bevæger eleverne sig igennem stadierne i deres eget tempo og går først videre, når de har opnået de nødvendige færdigheder og forståelser. Nogle elever kan måske springe visse stadier over eller fungere som ressourcer for andre, der har brug for yderligere støtte. På den måde adskiller SRSD sig fra visse andre undervisningsmetoder ved at være kriteriebaseret fremfor tidsbaseret. Sidst, men ikke mindst, er SRSD en kontinuerlig proces, hvor nye strategier introduceres, og tidligere lærte strategier opdateres og videreudvikles (ibid., s. 123-124).

Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Rambøll Management Consulting (2022, s. 1-4) beskriver i en artikel, hvordan man kan anvende SRSD i praksis. De giver et eksempel på et 16-lektioners skriveforløb, hvor hver lektion varer 45-60 minutter. Forløbet struktureres omkring tre hovedprincipper: skrivestrategier, teksttyper og selvregulerende færdigheder (ibid., s. 1). Eleverne lærer skridtvis at:

1. **Samle indhold**
2. **Organisere indhold**
3. **Skrive et udkast**
4. **Læse og genlæse udkastet**
5. **Evaluerer udkastet**
6. **Revidere udkastet**

Disse skridt kan introduceres gennem hukommelsesteknikker i form af et forbogstav fra hvert skridt i strategien, såsom SOS-LER. Den del af strategien, der kan huskes ved SOS, foregår før og under skrivning. Den del af strategien, der kan huskes ved LER, foregår efter skrivning af tekstudkast (ibid., s. 1).

Når SRSD implementeres i klasseværelset, er det vigtigt at sikre en balance mellem direkte instruktion, modellering og guidet praksis. Læreren skal fungere som en facilitator, der gradvist overfører ansvaret til eleverne (ibid., s. 1). For dyslektiske elever kan teknologiske hjælpemidler, såsom ordforslagsfunktioner og tale-til-tekst-funktioner, være gavnlige, men man skal have øje for, at dyslektiske elevers teknologibaserede læse- og skrivestrategier er individuelle (ibid., s. 2-4).

SRSD har vist sig at være effektivt til at forbedre både kvaliteten og længden af elevers skriftlige produkter samt deres overordnede holdning til skrivning. Elever, der har modtaget SRSD-undervisning, viser også øget motivation og self-efficacy, da de oplever succes og mestring i skriveopgaver (Harris & Graham, 2009, s. 117).

Analyse

I de følgende afsnit vil vi analysere elevernes udtalelser fra vores semistrukturerede interviews (se Bilag 1-3) i forbindelse med undersøgelsen af vores problemformulering. Det er dermed relevant for os at diskutere, hvordan elevernes erfaringer med dysleksi samt deres forståelse af literacy-begrebet, påvirker blandt andet deres selvbillede, motivation og følelse af inklusion. Endvidere er det relevant at fortolke og diskutere, hvordan de oplever deres deltagelsesmuligheder i undervisningen. I forlængelse heraf finder vi det vigtigt at påpege, at vi kun har et øjebliksbillede af eleverne, da vi kun har gennemført et enkelt interview med dem hver. Mange faktorer kan have påvirket elevernes svar - heriblandt deres oplevelse af tryk og vores formulering af spørgsmål. Når det kommer til generaliserbarhed, kan vi ikke sammenholde svarene med systematiske observationer af eleverne i danskundervisningen, da det inden for tidsrammen for denne undersøgelse ikke har været muligt.

E1's erfaringer med dysleksi

Elevens selvbillede, motivation og literacy

Interviewet med E1 viser en dreng i 5. klasse, som har svært ved at sætte ord på, hvordan han oplever det at have dysleksi i sin hverdag (se Bilag 1): "Det ved jeg ikke, jeg føler bare, at jeg har det lidt sværere end andre nogle gange." Han fortæller, at han i skolen oplever at have svært ved særligt skriveopgaver: "Læse er jeg god til, det er bare, når jeg skal skrive eller stave." Det fremgår altså, at elevens faglige selvbillede og følelse af self-efficacy er højere ved læse-opgaver. Det er svært at få øje på, hvilken literacy-diskurs eleven har, men det tyder på, at skrivning i traditionel forstand ikke giver mening for ham.

Han oplever, at hans dysleksi påvirker ham mere i humanistiske fag end i de andre fag: "Ikke så meget i matematik, men mere i dansk og engelsk". Dette stemmer overens med, at det faglige selvbillede består af flere uafhængige domæner, såsom skolefag, og at de adskilte domæner påvirker det globale selvbillede forskelligt. Under interviewet spørger vi eleven ind til, hvilke opgaver i danskundervisningen, han bedst kan lide, men han har umiddelbart svært ved at sætte ord på dette: "Det ved jeg ikke." Derudover udtrykker eleven, at der er flere opgavetyper, han ikke bryder sig om: "Stavevejen kan jeg ikke så godt lide og læse i bog og svare på spørgsmål i timerne." Eleven har en manglende lyst til literacy og en manglende

entusiasme for opgaver i danskundervisningen, som kan tyde på, at han ikke er motiveret for at løse disse opgaver - i særdeleshed, at han ikke er indre motiveret. Der kan være flere årsager til en lav indre motivation. En af årsagerne kan være, at eleven ikke er interesseret i at opstille vidensorienterede mål og engagere sig i opgaverne, fordi han ikke finder emnet relevant, interessant og/eller relaterbart. En anden årsag kan være, at eleven finder opgaverne svære, og at han muligvis har en lav følelse af self-efficacy, når han stilles overfor disse typer af opgaver i danskundervisningen. Dette kan vi udlede på baggrund af elevens udtalelse om, at han nogle gange har det sværere end andre, som vi beskrev tidligere, og at han "bliver sur og irriteret", samt ikke laver noget og bliver opgivende, hvis han synes opgaver er svære. Som beskrevet i vores teoriansnit om self-efficacy og motivation, påvirker manglende mestringstro og selvtillid i læse- og/eller skrivesituationer netop særligt dyslektiske elever, så de bliver mere undvigende over for at engagere sig i disse situationer og bliver mere negativt påvirket følelsesmæssigt, når de støder på vanskeligheder, samt at de har svært ved at kontrollere deres oplevelse af modstand. I tråd med dette kan det, på baggrund af Swalanders beskrivelse af indlært hjælpeløshed, tyde på, at E1 til dels udviser tegn på, at han er på vej ind i en negativ spiral af reducerede forventninger, nedsat motivation, manglende vedholdenhed og passivitet i nogle skrivesituationer i danskundervisningen, som kan lede til, at han udvikler en tilstand af indlært hjælpeløshed.

Elevens oplevelse af inklusion og læse- og skriveteknologier

I interviewet ser vi, at E1 ikke udelukkende har negative oplevelser med skrivesituationer. Eleven giver udtryk for, at han foretrækker at skrive på computer, fordi han der har et staveprogram, som hjælper ham: "Computer er bedst, for der har jeg mit staveprogram, så der laver jeg ikke lige så mange fejl". Han fortæller om, at programmet har forskellige strategier: "Du kan pdf-behandle, få læst op og prøve at skrive ordet lydret og lave stjerne, hvis jeg ved, at ordet slutter på et bogstav". Dertil tilføjer han, at han har haft stor succes med et andet program og har forbedret sig: "Ja, jeg gik fra C3 til C7 i et andet program". Det kan derfor udledes, at eleven mødes på behovet for at have særlige pædagogiske strategier og IT, som en integreret del af hverdagen, som ifølge Alenkær er væsentligt for elevers oplevelse af at være inkluderet. Desuden viser dette, at eleven er fagligt deltagende, da han oplever et fagligt udbytte og faglig progression. Derudover kan det tyde på, at eleven har en højere følelse af self-efficacy, når han får muligheden for at anvende læse- og skriveteknologier i undervisningen. Eleven fortæller dog, at brugen af staveprogrammerne kræver, at man kan

stave lydret, og han mener ikke, at han kan bruge programmets strategier til stavning i hånden. Det kunne derfor tyde på, at eleven har en vis afhængighed af disse programmer, når han skal stave. Dette kan blandt andet være en indikator for, at eleven har en ekstern locus of control, idet han tilskriver sine succesoplevelser i skrivesituationer brugen af læse- og skriveteknologier. En konsekvens heraf kan være en udvikling af passivitet hos eleven, som således ikke får trænet det at stave i hånden uden hjælpemidler, hvilket til dels kan udvikle sig til indlært hjælpeløshed i disse skrivesituationer.

Lærer-elev relationens indflydelse

Eleven fortæller om, hvordan han oplever sin dansklærer som værende sød, sjov og positiv, og at hun er god til at hjælpe ham: "Hun forklarer det ret godt føler jeg, og hun er også bare sød og sjov. Hun har et godt syn på alt." Lærerens instruktioner er således tilpasset E1's behov og forudsætninger, som ifølge Alenkær er afgørende for elevens følelse af at være inkluderet. At læreren bruger tid på at tilpasse sine instruktioner til eleven, tyder også på, at hun er villig til at sætte faglige forventninger, hvilket vi på baggrund af teorierne om self-efficacy, motivation og indlært hjælpeløshed ved er en afgørende faktor for elevens oplevelse af tro på egen evne og en ydre motivationsfaktor for at engagere sig i løsningen af opgaver, som man finder vanskelige. Endvidere ved vi, at signifikante andre såsom lærere, har en stor indflydelse på dannelsen af personers faglige selvbillede, og dermed er det et godt tegn, at eleven har en positiv relation til læreren, da denne kan være afgørende for hans faglige selvbillede.

Deltagelse i gruppearbejde

Vi ser tegn på social deltagelse, når eleven fortæller om gruppearbejde: "Det synes jeg bedre om, for der får jeg mere hjælp og skal ikke gøre det hele selv". Det kan udledes, at eleven er en del af et fællesskab, hvor han har samarbejds-mæssige relationer, som gavner ham og hans sociale selvbillede. Det er også endnu et tegn på, at eleven muligvis har en ekstern locus of control, idet han søger styring og hjælp fra eksterne kilder - i dette tilfælde hos klassekammeraterne. Der må altså være en opmærksomhed på, hvordan eleven deltager i gruppearbejdet for at kunne konkludere, om det bidrager til hans læringsudbytte. En konsekvens af et lavt fagligt selvbillede kan nemlig være, at han er passiv og/eller undvigende over for at engagere sig, hvilket kan lede til, at han foretrækker at lade de andre

løse opgaven på gruppens vegne, da han måske tilskriver succeserne de andres indsats og kompetencer frem for sine egne.

Indlært hjælpeløshed

Når eleven skal lave lektier derhjemme, beskriver han, hvordan hans far gerne vil hjælpe ham med blandt andet dansklektierne: “[...] Han hjælper mig med dansk og med ord, han vil gerne se mig lave lektier. [...] Det er irriterende, for så kan man ikke snyde. [...] Man kan springe en opgave over og sige, at man ikke vidste, hvad man skulle.” Han giver udtryk for, at han ikke altid synes, at det er positivt at lave lektier med sin far, da han dermed ikke kan springe opgaver over. Med denne udtalelse kan vi udlede, at eleven har en nedsat motivation for at lave lektier og har svært ved at være vedholdende, når han arbejder selvstændigt. Dette er blandt karakteristikaene for indlært hjælpeløshed og kan skyldes en frustration hos eleven ved ikke at kunne opnå faglig succes i dele af danskundervisningen. Det tyder på, at eleven har lav self-efficacy i nogle skrivesituationer og udviklet undvigende adfærd for at forsøge at undgå situationer, hvor hans udfordringer bliver fremhævet.

Som det fremgår af vores transskriberede interview, havde eleven generelt lidt svært ved at sætte ord på sine tanker om og oplevelser med at have dysleksi. Da vi spurgte ind til, om han troede, at hans dysleksi ville påvirke hans fremtid, svarede han blot, at han ikke vidste det.

E2's erfaringer med dysleksi

Elevens faglige selvbillede

E2, som er en pige i samme 5. klasse som E1, fortæller, at hendes dysleksi påvirker hende særligt i sprogfag (se Bilag 2):

Altså det er meget forskelligt fra fag til fag. For eksempel i matematik påvirker den mig slet ikke rigtigt, fordi man ikke rigtig bruger det. [...] Men i dansk og engelsk især er det sværere - for eksempel også i fransk, når man kommer dertil, og får nye fag. For eksempel sådan nogle af de der, hvor man skal finde ord, så det er sådan glosser, hvor der står en masse forskellige bogstaver, og du skal finde dine egne ord på engelsk - det kan for eksempel være et problem. Nu har jeg så fået lov til at springe

dem over, fordi at det kan min hjerne slet ikke klare, hvis jeg skal igennem en hel skoledag.

Det tyder på, at eleven har et lavt fagligt selvbillede i særdeleshed i sprogfagene, og at hun har en lav følelse af self-efficacy i forhold til visse opgavetyper. Dette kommer særligt til udtryk ved, at hun har lov til at springe opgaver over, hvilket er et tegn på, at hun har udviklet en tilstand af indlært hjælpeløshed over for disse opgavetyper. E2 giver udtryk for, at hun har svært ved engelsk, og at hun ikke føler sig forstået af sin engelsklærer:

Men altså, hvis man tager dem, så er det et ret irriterende problem, fordi at man ligesom ikke kan. Fordi du kan ikke forstå det. Jeg føler ikke rigtigt, at min engelsklærer han forstår mig. Altså sådan jeg føler ikke, det går så godt i engelsk.

Elevens udtalelse tyder på en ekstern locus of control i forhold til hendes oplevelse af engelskundervisningen, idet hun til dels tilskriver sine vanskeligheder en manglende forståelse fra lærerens siden. Vi ved fra teorien om self-efficacy, at barnets mestringsforventninger er påvirket af flere faktorer, hvoriblandt særligt andres tro på, at man kan klare en opgave, har en indflydelse. Det tyder på, at eleven oplever, at engelsklæreren ikke "forstår" hende. Lærerens manglende forståelse for elevens frustrationer og vanskeligheder kan resultere i, at eleven har en yderligere nedgang i motivationen for at forsøge at engagere sig i undervisningen. Dette kan også være en medvirkende faktor til, at eleven vil forsøge at undgå situationer, hvor hendes udfordringer fremhæves. Dette bliver eksplicit for os, idet eleven har lavet aftaler med læreren om at springe nogle opgaver over. Swalander påpeger, at det er afgørende for elevernes motivation og selvbillede, at de bliver mødt med forståelse fra læreren for de frustrationer, der følger med det at have dysleksi, da de har svært ved at kontrollere emotionelle processer i mødet med en opgave, samt er særligt modtagelige over for angst og indlært hjælpeløshed. Endvidere påpeger Swalander, at lærerens lave forventninger forstærker tilstanden af indlært hjælpeløshed, og det er derfor afgørende, at elever som E2 i stedet får hjælp til at øge deres følelse af self-efficacy og overføre lærte strategier til nye situationer.

I vores interview fremgår det, at hendes faglige selvbillede og følelse af self-efficacy er højere ved læse-opgaver: "Altså læsning har aldrig rigtig været et problem, fordi mine forældre har presset meget på. Det er også, hvor meget ens forældre presser på med at læse -

har det været for mig.” E2 fremhæver sine forældre som en afgørende faktor for, at hun ikke oplever læsevanskeligheder. Fra forskningen i self-efficacy ved vi, som tidligere nævnt, at andres tro på ens evner påvirker ens egen mestringstro positivt. Vi kan tolke det eleven beskriver som “presse på” som, at forældrene har høje faglige forventninger til deres barn i forbindelse med læsning, og at de støtter deres barn i udviklingen af selvreguleringsstrategier i læseprocessen. Det tyder også på, at eleven er ydre motiveret for at engagere sig i læsning på grund af, at eleven har en højere følelse af self-efficacy i situationer, der involverer læsning, samt at hun får støtte fra sin familie. Denne støtte kan være afgørende for hendes fortsatte motivation og indsats med henblik på læsesituationer.

Elevens perspektiv på literacy

Ifølge Lyons definition omfatter dysleksi blandt andet vanskeligheder på forskellige sproglige områder i varierende grader. Det giver derfor mening, at eleven oplever andre vanskeligheder end dem af hendes klassekammerater, der også har en dysleksidiagnose: “[...] i forhold til de andre ordblinde i klassen er der nogle, der har sværere ved at læse og nogle, der har sværere ved at stave.” E2 beskriver, som tidligere nævnt, at hun ikke selv oplever læsevanskeligheder, men derimod har svært ved at stave: “Læsning er ikke et problem for mig - det er stavningen, der trækker mig.” Det fremgår af dette nedslag i interviewet, at eleven sætter lighedstegn mellem skrivning og stavning, da vi spørger ind til, om det er det ene eller det andet, hun har problemer med: “Så det er det at skrive - eller stavningen, du har svært ved?” Hertil eleven svarer “Ja.” Skrivningen er således lig det at kunne stave for eleven, hvilket er problematisk, idet der skal noget andet til i skriveundervisningen, når det kommer til dyslektiske elever. Elever med dysleksi har, som tidligere beskrevet, svært ved at lære at udnytte skriftens lydprincip, som er en del af ordafkodning og stavning. Derfor kan det være en nødvendighed at tage stavning ud af skrivning og at inddrage andre modaliteter, som måske giver bedre mening for eleven. Det, at eleven forveksler skrivning med stavning, kan skyldes, at hun har lærere, der i skriveundervisningen har et stort fokus på stavning. Det tyder på, at der er en literacy-diskurs, der hedder, at man er god til at skrive, når man kan stave korrekt. Dette smitter af på eleven, som vil adaptere denne diskurs. En af konsekvenserne ved at have denne literacy-diskurs er, at den påvirker elevens faglige selvbillede negativt, idet eleven oplever, at stavevanskeligheder gør, at hun ikke kan leve op til de faglige forventninger i forhold til skrivesituationer - både dem med eksplicit fokus på stavning og dem uden.

Locus of control

Som tidligere nævnt, lader E2 til at have en ekstern locus of control. Dette kommer også til udtryk ved, at hun foretrækker opgaver, der skal laves med en makker eller i gruppe, fordi hun der kan få hjælp fra dem, hun arbejder sammen med:

Jeg tror, at mine yndlingsopgaver er dem, hvor man sidder med makker [...] jeg kan bedst lide dem, hvor man er i grupper, fordi der kan man bedre hjælpe hinanden. For eksempel hvis der er nogle, der ikke lige forstår det, så behøver man ikke altid kalde på læreren. Så man kan prøve at forstå det fra de andres sider.

Ifølge Swalander er et tegn på en ekstern locus of control nemlig, at man søger hjælp fra eksterne kilder frem for selvstændigt at søge information for at lykkes i en given situation. Man kan dog også se, at E2 i nogle situationer er villig til selvstændigt at forsøge at overvinde sine vanskeligheder i forbindelse med skrivesituationer: "Altså jeg kan mindst lide de opgaver, hvor man skal skrive historier. Men der er også en på Word, tror jeg, sådan en mikrofon, hvor man kan snakke til sin computer, og så skriver den ligesom, hvad jeg siger." Dette tyder på, at eleven tager ansvar for sin egen læringsproces og altså til dels udviser en intern locus of control.

Elevens oplevelse med læse- og skriveteknologier

I interviewet med E2, ser vi tegn på, at eleven ikke føler sig inkluderet i henhold til den kategori i Alenkærs IC3-model, der handler om fysiske hjælpemidler. Her er det behov såsom, at fysiske hjælpemidler skal være diskrete og ikke udstille eleven, der skal være opfyldt for, at eleven føler sig inkluderet. Det kommer i interviewet til udtryk, at eleven er forbeholden overfor at bruge læse- og skriveteknologier, da vi spørger ind til, om hun gør brug af programmer til dyslektiske elever:

Ja og nej. Det kommer meget an på time for time. Altså men jeg tror også nogle gange, at man ikke vil føle sig for sær-agtig. Man vil ikke have al det der ekstrahjælp altid, for man føler sig lidt som en særting. Og det vil man ikke. Eller det vil jeg ikke. For jeg gider ikke at være alt for anderledes end de andre. For så føler man sig sådan lidt underlig. Og så vil man bare hellere være ligesom de andre.

Citatet er et eksempel på, at eleven har en følelse af at skille sig ud, når hun får ekstrahjælp, og at dette sommetider afholder hende fra at tage læse- og skriveteknologier i brug, da hun ønsker at være som sine klassekammerater. Eleven oplever således, at de fysiske hjælpemidler er udstillende, og hun mødes derfor ikke på dette behov. Endvidere kan det være et tegn på, at elevens negative faglige selvbillede påvirker hendes globale selvbillede, og at hun dermed udviser undvigende adfærd i situationer, hvor hendes udfordringer med dysleksi bliver fremhævet. Eleven fortæller dog, som tidligere nævnt, at hun ind i mellem alligevel gør brug af en funktion i Word, hvor man kan indtale, hvad man vil skrive, i situationer, hvor hun skal skrive historier.

Elevens sociale selvbillede

Når vi spørger ind til, om eleven gør noget for at blive bedre til at skrive, kommer det til udtryk, at hun ikke føler sig inkluderet i henhold til det sociale samspil i klassen:

Men ja, altså jeg gør ikke rigtig noget, for jeg vil også gerne have noget i livet end bare at tænke 'du er ordblind', fordi man får den også rigtig tit smidt af sine venner på en måde. Altså det er ikke altid dårlige ting, men 'husk lige at gøre det der'. Man får det altid smidt i hovedet 'du er ordblind, du er ordblind, du er ordblind', så man bliver rigtig tit reminded om det.

Det, at E2's klassekammerater minder hende om at huske på forskellige ting, som følge af hendes dysleksi, tyder på, at der i klassen tales åbent om elevens handicap og særlige behov. Dette er ifølge Alenkær en betingelse for, at eleven kan føle sig inkluderet. Ud fra elevens ordvalg "smidt i hovedet", lyder det dog ikke som om, at eleven bryder sig om disse påmindelser, idet hun ikke ønsker at skulle forholde sig til sin dysleksi hele tiden. Dette kunne tyde på, at eleven ikke har en oplevelse af, at der arbejdes med hendes trivsel i det sociale fællesskab, som er et behov, som eleven skal mødes på, for at føle sig inkluderet. Ydermere tyder det på, at eleven har en lav motivationsfølelse for at forbedre sig i forbindelse med skrivesituationer, og at hun vægter sit sociale selvbillede højt.

Elevens emotionelle udfordringer

Elevens manglende kontrol over sine emotionelle processer, når hun støder på udfordringer, kan være endnu en faktor, der påvirker hendes lave motivation for at blive bedre til skrivning. Når tingene ikke går hendes vej, bliver hun vred, ked af det og opgivende:

Altså jeg har rigtig meget temperament, så jeg får hurtig meltdown [...] fordi du skal lægge mindst det dobbelte i, hvad alle andre skal [...] Jeg bliver for det meste vred, irriteret over, at jeg ikke kan det her forpulede ord... Eller stave til noget - der kan jeg også hurtigt få meltdown, og tænker de andre kan godt skrive det ned, men hvorfor kan jeg ikke? [...] Men altså jeg bliver for det meste vred, irriteret, ked af det og så bliver jeg bare sådan 'okay jeg giver op, jeg gider det ikke'. Så vil jeg bare videre hen til den næste opgave, for den ved jeg godt, at jeg kan.

Som Swalander beskriver, har dyslektiske elever ofte svært ved at udvikle selvregulerende processer, og de er ofte mere modtagelige over for angst, stress og frustrationer, når de møder vanskeligheder, hvilket fører til, at de forsøger at undgå disse situationer. I E2's tilfælde leder det til, at hun udvikler indlært hjælpeløshed, som viser sig ved, at hun giver op og ønsker at springe opgaver, der involverer fokus på stavning, over. Hun fortæller, at hendes humør generelt er meget svingende, og at det påvirker hendes overskud og lyst til at arbejde i skolen:

Det kommer an på mit humør. Jeg har meget svært humør. En dag kan jeg være rigtig glad, en dag kan jeg være rigtig sur. Så hvis jeg er i irriteret-mode, så ender jeg med at få meltdown, og så laver jeg ikke... Så magter jeg ikke den opgave. Hvis jeg er i godt humør, altså en glad dag, så bliver det meget nemmere [...].

Vores viden om og oplevelse med eleven fra vores periode i praktik i denne klasse, stemmer overens med elevens beskrivelse af sit humør. Vi oplevede tilmed, at eleven havde dage, hvor hun kom for sent, og at hun andre dage slet ikke mødte op, hvilket Alenkær mener er en betingelse for, at eleven føler sig inkluderet. Det, at eleven ikke altid er fysisk tilstedeværende, mindsker hendes deltagelsesmuligheder, da det at være fysisk til stede i læringsmiljøet, er en forudsætning for, at eleven kan deltage aktivt og på lige fod med sine klassekammerater. Vi hørte fra vores praktiklærer, at elevens frustration over sine udfordringer i skolen, lå til grund for hendes udebleven fra skolen.

Betydningen af lærer-elev relationen

Eleven forklarer, at det er forskelligt fra lærer til lærer, hvordan og hvor meget hun bliver hjulpet, men at hendes dansklærer er god til at hjælpe hende og har en forståelse for hendes problemer:

Det kommer an på, hvad for en lærer, man har med at gøre. Der er mange forskellige typer. Altså min dansklærer, jeg har nu, er sådan lidt en spasmager, men jeg kan godt lide det, for det er lidt ligesom mine forældre-agtig. Så det gør det nemmere at forstå, hvad hun mener. Og fordi hun lærer at forstå, hvordan jeg er som ordblind, og de behov jeg har, så bliver det automatisk nemmere at lære. Fordi hun forstår mig. Hun forstår mine problemer for hver person til person, og det er også noget hun synes var svært i starten. Hun var sådan 'jeg forstår det ikke', for hun forstod ikke min hjerne der, men jo længere ind man kommer på eleverne, jo mere tror jeg... Altså så bliver det nemmere at lære dem ting.

Det fremgår af citatet, at elevens dansklærer i starten havde svært ved at forstå, hvordan E2's dysleksi påvirkede hende, men at hun med tiden, har fået en forståelse for det, og på den måde lettere kan tilpasse undervisningen elevens behov og forudsætninger. Ifølge Alenkær mødes eleven derfor på dette behov, som tilhører kategorien 'opgaveløsning' i IC3-modellen. Eleven finder det hjælpsomt, at læreren har forståelse for hendes behov. I modsætning til elevens beskrivelse af engelsklæreren, tyder det på, at dansklæreren har høje faglige forventninger til E2, og at dette motiverer eleven til at engagere sig i danskundervisningen på trods af sine vanskeligheder. E2 påpeger desuden vigtigheden af læreres tålmodighed, særligt når det kommer til elever med dysleksi:

Man skal være tålmodig. Jeg blev rigtig stresset i starten og følte, at jeg skulle gøre alt muligt, men vi har også switched lærere ret tit. Og en af de ting man skal lære er, at man bonder bare ikke med alle. Det handler om at være tålmodig og finde ud af hinanden, tror jeg.

Det kommer til udtryk, at relationen mellem eleven og hendes lærer, spiller en stor rolle ift. elevens lyst til og motivation for literacy. Endvidere bekræfter elevens perspektiv Swalanders beskrivelse af, hvordan dyslektiske elever er særligt sårbare og modtagelige over for stress og

angst, og at deres relation til de signifikante andre har en afgørende rolle for deres selvbillede, motivation og følelse af self-efficacy.

Elevens forhåbninger for fremtiden

Eleven synes, at det er svært at svare på, om hun tror, at hendes dysleksi kommer til at påvirke hende i fremtiden:

Det kommer an på, hvad jeg ender med at skulle [...] Man får ekstra hjælp i for eksempel eksamen. For eksempel eksamen oppe i 9. får vi ekstra tid os ordblinde og ekstra hjælp. Så jeg ved jeg nok skal komme igennem det. Jeg har også familie og venner der også vil hjælpe mig. Og de er der for at hjælpe mig.

Hun tror dog på, at det bliver nemmere at leve med tiden, da det er, hvad hun indtil videre har erfaret. Det, at hendes omgangskreds er så god til at hjælpe hende, er også med til at give hende håb for fremtiden og styrke hendes self-efficacy.

E3's erfaringer med dysleksi

Literacy-diskursens betydning for det faglige selvbillede

E3 er en pige, som går i 6. klasse (se Bilag 3). Eleven fortæller, at dysleksi primært påvirker hendes staveevner, især når hun skal skrive hurtigt på papir, og at særligt hendes engelsklærer retter hendes stavefejl ofte uden at tage hensyn til de stavevanskeligheder, som hendes diagnose medfører: “[...] specielt min engelsklærer retter virkelig tit det, jeg laver igennem, og hun tjekker for stavefejl og jeg føler tit hun glemmer, at jeg er ordblind”. Dette er problematisk, fordi eleven ikke har automatiserede skriftsproglige kompetencer, og dermed har andre forudsætninger for at deltage end sine klassekammerater, der ikke har dysleksi. Endvidere er det problematisk for elevens følelse af self-efficacy, idet det kan mindske hendes motivation for at udvikle sin skrivekompetence. Dette stiller krav til læreren om tilrettelæggelse af en undervisning, som er differentieret og tilpasset den enkelte elevs forudsætninger, således at eleven har samme deltagelsesmuligheder som sine klassekammerater. I dette tilfælde oplever eleven ikke faglig deltagelse, idet hun ikke har mulighed for progression og læring i det faglige fællesskab, når opgaverne ikke er stilladseret og tilpasset hendes behov og forudsætninger. Vi ser her igen tegn på, at literacy-diskursen på

skolen er, at man er god til at skrive, når man kan stave korrekt. Eleven giver udtryk for, at der ofte er opgaver, som hun får fejl i, fordi hun har stavet ord forkert, men hvor hun har lavet opgaven rigtigt: "Jeg er ikke så glad for opgaver, hvor der ikke et ord man kan trykke på og hvor man selv hurtigt skal skrive det, fordi så får jeg tit fejl, hvor jeg egentlig har lavet opgaven rigtigt, men stavet ordet forkert." Det fremgår igen, at der er et stort fokus på stavning fra lærernes side, og at der bliver sat lighedstegn mellem skrivning og stavning, hvilket langt fra gavner den dyslektiske elev. Det, at eleven får fejl i opgaven, når hun staver forkert, på trods af, at hun ellers har udført opgaven korrekt, vil føles som et nederlag, hvilket har negativ betydning for elevens lyst til literacy. Dét, at opleve succes er afgørende for, at elevens self-efficacy ved literacy styrkes. Endvidere kan denne literacy-diskurs påvirke elevens faglige selvbillede og skabe frustration hos eleven over ikke at kunne leve op til de faglige forventninger. Konsekvensen heraf kan være, at eleven udvikler en tilstand af indlært hjælpeløshed.

Mangel på faglig støtte

Eleven deler, at særligt de årlige stavetests, hvor hjælpeprogrammer ikke er tilgængelige, er en frustration hos hende: "[...] specielt de enkelte gange om året, hvor vi har stavetest, der er ikke rigtig et program, som jeg må bruge, det skal bare være helt fristavning og så får jeg tit fejl i opgaver med grammatik." Her er det tydeligt, at det faglige indhold ikke er meningsfuldt for eleven, og at stavetestene ikke er tilpasset elever med særlige behov og forudsætninger. Manglen på støtte i undervisningen kan påvirke elevens mestringstro, så hun får lave faglige forventninger til sig selv i mødet med disse opgavetyper, hvilken kan være årsagen til følelsen af frustration. Det fremgår af vores interview, at eleven er motiveret for at deltage i undervisningen, men at hun, som tidligere beskrevet, ikke altid bliver mødt på hendes behov:

For eksempel i dansktimen så plejer jeg at række hånden op og spørge læreren og så er det at hun prøver at læse opgaven igennem, og så er der nogle gange noget hun ikke kan forklare eller noget jeg ikke kan lære og så bliver jeg nødt til ikke at lave de opgaver overhovedet og det er frustrerende.

I disse tilfælde, hvor læreren ikke formår at forklare, hvad opgaven går ud på, så eleven forstår det, er instruktionerne heller ikke tilpasset den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Dette vil forringe elevens muligheder for at løse opgaven, og sommetider må eleven springe opgaver over: "Der er også nogle sider hvor jeg er afhængig, men min lærer kan ikke hele tiden sidde henne ved mig og rette, så de sider bliver jeg nødt til at springe over." Dette vil forringe elevens lyst til literacy og kan mindske hendes motivation for at engagere sig i undervisningen. Ydermere, kan det mindske hendes self-efficacy, hvilket ses ved, at hun bruger mindre tid på disse opgaver eller helt undgår at lave dem. Elevens frustration over ikke at opleve nok faglig støtte af henholdsvis læreren og hendes læse- og skriveteknologier tyder på, at eleven har en ekstern locus of control, hvormed hun tilskriver hendes oplevelse af succes nogle ydre faktorer fremfor sin egen arbejdsindsats. Ifølge Swalander vil denne eksterne locus of control kunne resultere i følelser af hjælpeløshed og bidrage til et lavere selvværd.

Læse- og skriveteknologiers indflydelse

Det tyder ikke på, at særlige pædagogiske strategier og IT er en integreret del af E3's hverdag. Eleven giver udtryk for, at der ofte er tekniske problemer og manglende tid til at åbne de programmer, som hun kan bruge til at hjælpe med at stave: "Jeg har ikke fået nogle bestemte, men jeg har fået et program, der hedder IntoWords, men har det meget sjældent åbent, fordi det tager lang tid at åbne og jeg skal hurtigt i gang med undervisningen." Nogle gange er eleven endda nødsaget til at gå ned til en IT-vejleder eller at gå hjem, for at få adgang til sine læse- og skriveteknologier: "Også tit hvis jeg virkelig har brug for det, er der ofte tekniske fejl, såsom at der ikke er internetforbindelse eller jeg er logget af, og så er jeg nødt til at gå ned til ICT eller gå hjem og blive logget ind." Dette forhindrer eleven i at deltage i klasseaktiviteter, og hun mødes ikke på dette behov. Dette vil både gå ud over elevens læringsudbytte og følelse af at være inkluderet, samt hendes oplevelse af self-efficacy i undervisningen.

Elevens motivation for læsning og skrivning

E3 finder glæde i at læse i sin fritid: "[...] jeg er en virkelig stor læseperson - jeg kan godt lide at læse." Swalander påpeger, at motivation har en afgørende rolle for læring i særdeleshed i forbindelse med udviklingen af læsefærdigheder og læseforståelse. Vi kan se, at elevens motivation for læsning øger hendes self-efficacy i læsesituationer, og at hun på trods af sin dysleksi er engageret i læsning. Dette tyder på, at hun er indre motiveret for at mestre læsekompetencer på baggrund af personlig interesse. Endvidere fortæller hun, at hun er

motiveret for at skrive historier: “Jeg kan godt lide at skrive historier og så prøver jeg bare at huske, hvordan hvert enkelt ord staves, men der er absurd mange ord, så det er tit, jeg fejler.” Her ses der tegn på, at eleven tilegner sig diskurser, da hun ubevidst prøver at stave sig frem uden formel undervisning. Eleven oparbejder således sine literacy-kompetencer. Dog tyder det også på, at eleven forbinder skrivning med stavning. Elevens lyst til literacy forringes dog ikke af dette, da hun er glad for at skrive og for at lave sine egne karakterer med udgangspunkt i en bogserie: “Jeg er meget glad for en bestemt bogserie og så har jeg lavet mine egne karakterer til den, jeg ved ikke om i kender den, men den hedder Warriors Cats - det er en virkelig populær fantasiserie.” Eleven er altså også indre motiveret for skrivning i sin fritid. Hendes læse- og skriveengagement i fritiden kan tyde på, at hun her har en intern locus of control. Dette kommer særligt til udtryk, når vi spørger hende, hvordan hun øver sig på at blive bedre til at skrive:

Nogle gange prøver jeg mig frem og hvis det virkelig ikke virker, så kan jeg prøve sådan, fordi jeg er meget bedre til at skrive hurtigt på engelsk end på dansk. Jeg ved ikke hvorfor. Det virker bare mere simpelt, og så plejer jeg at skrive ordet på engelsk i oversættelsesboksen på Google, og så ser jeg den danske version, og så kan jeg se, hvordan ordet staves eller søge på det [...].

Eleven benytter altså selvregulerende processer, såsom at opstille vidensorienterede mål for sig selv, er vedholdende og anvender forskellige læringsstrategier for at opleve mestring, hvilket er et tegn på en intern locus of control.

Elevens deltagelse i gruppearbejde

I forbindelse med gruppearbejde beskriver E3, at hun til dels foretrækker at arbejde selvstændigt:

[...] det er lidt hurtigere at arbejde alene, men så er der også mere man skal gribe omkring, men i gruppearbejde - der er to forskellige måder jeg kan arbejde i gruppe. Den ene er bare at gøre som de andre siger eller være den der deler opgaver ud og prøver at holde styr folk.

På den ene side, kan dette være endnu et tegn på en intern locus of control. På den anden side, kan det dog også tyde på, at hun har udviklet undvigelsesstrategier, således at hendes vanskeligheder ikke bliver fremhævet i klassen. Ud fra citatet kan vi udlede, at hun er bevidst om sin egen rolle i forskellige gruppearbejdssammenhænge og fortæller, at hun nogle gange er den, der tager styringen og deler opgaverne ud, men at hun foretrækker at lade de andre bestemme. Dette viser tegn på social deltagelse, da eleven har samarbejds-mæssige relationer i fællesskabet, men det kan også være et tegn på, at hun subtilt forsøger at undgå at fremhæve sine udfordringer i gruppen.

Elevens frygt for fremtiden

Ved refleksion over fremtiden giver eleven udtryk for, at hun frygter, at hendes dysleksi kan få andre til at tro, at hun er sjusket: "Jeg tror, at det ville være meget pinligt, hvis jeg skulle skrive en eller anden opgave eller relativt vigtigt dokument, og jeg så kommer til at lave en stavefejl, og så tror folk, jeg er sjusket." Det er tydeligt, at det kan være problematisk for hendes selvbillede, hvis hun laver fejl, når hun kommunikerer med mennesker, som ikke ved, at hun har dysleksi. Dette kan vi som lærere hjælpe med at komme til livs i skolen, ved at tale åbent om de udfordringer, som eleven har. På den måde vil eleven også blive vant til at dele sine udfordringer med andre, hvilket kan være med til at forhindre at sådanne situationer, som eleven beskriver, at hun frygter i fremtiden, vil finde sted.

Eleven giver udtryk for, at der findes forskellige former for dysleksi, og hun påpeger, at lærere bør have viden om dette, samt viden om, hvordan man tilrettelægger differentieret støtte til forskellige elever.

Konklusion og handleperspektiv

Vores hensigt med dette bachelorprojekt har været at få et blik for, hvilket syn dyslektiske elever har på literacy, samt at få et indblik i, hvordan deres perspektiv på dette påvirker deres selvbillede og deltagelsesmuligheder. Vi påpegede indledningsvist, at dansklæreren på mellemtrinnet har et stort ansvar for indsatsen omkring dyslektiske elever, og vi ser i analysen også tegn på, at lærerens relationskompetence samt didaktiske tilgang har en afgørende betydning for eleverne. Udgangspunktet for vores undersøgelse af

børneperspektivet har været begrænset af, at vi kun har haft mulighed for at interviewe tre elever, men vi har dog alligevel fået et nuanceret billede på den dyslektiske elevs perspektiv.

Konklusion

De tre elever, som vi har interviewet, har det tilfælles, at de alle oplever, at deres dysleksi påvirker dem mest i de humanistiske fag. Dertil beskriver de alle tre sig selv som gode læsere, men fremhæver, at de har svært ved at skrive og stave. Det, at alle af de tre elever, vi har interviewet, giver udtryk for, at de har svært ved at skrive, tyder på, skrivning i traditionel forstand ikke giver mening for dem. Vores empiriske materiale viser tegn på, at eleverne forbinder skrivning og stavning med hinanden. Det, at eleverne ikke umiddelbart skelner mellem skrivning og stavning, sammenholdt med, at det lader til, at der fra lærernes side er et stort fokus på stavning i skriveundervisningen, viser tegn på, at der på skolen er en literacy-diskurs, som sætter lighedstegn mellem skrivning og stavning, samt at diskursen er, at man er god til at skrive, når man kan stave korrekt. Der er således en snæver literacy-diskurs på skolen, hvilket teorien peger på har tydelige konsekvenser for de tre elever. Diskursen påvirker elevernes faglige selvbillede negativt, hvilket går ud over deres motivation og deres lyst til literacy. Samtidig mindsker den elevernes deltagelsesmuligheder, idet elever med dysleksi har færre ressourcer til at mestre literacies. I interviewet med E3 ser vi dog tegn på, at eleven oparbejder sine literacy-kompetencer ved at tilegne sig diskurser udenfor undervisningen, idet hun er drevet af indre motivation for at skrive sine egne historier og finde på karakterer ud fra en bogserie. Hun prøver således ubevidst at stave sig frem uden formel undervisning, hvilket i henhold til Gee's teori om literacy, er vejen frem, når det kommer til at mestre literacies.

Vores empiriske materiale viser desuden, at de tre elever har forskellige oplevelser af brugen af læse- og skriveteknologier. Teknologierne er en integreret del af E1's hverdag, hvilket er til gavn for hans følelse af at være inkluderet. Derimod er E2 forbeholden overfor at bruge dem, da hun ikke har lyst til at skille sig ud, hvilket hun har en følelse af, at hun gør, når hun anvender dem. Teknologierne er således ikke med til at fremme denne elevs følelse af at være inkluderet. E3 finder teknologierne svære og besværlige at anvende, da de er tidskrævende at åbne, og da hun ofte bliver logget ud, hvilket fører til, at hun ind i mellem må forlade undervisningen for at få adgang til dem. Dette går ud over elevens inklusion og deltagelsesmuligheder, da hun i disse tilfælde ikke er fysisk tilstede. Alenkær påpeger

vigtigheden af, at IT-teknologier er en integreret del af elevens hverdag, fordi den dyslektiske elev får frataget sine deltagelsesmuligheder, hvis dette ikke er tilfældet. Overordnet kan det konkluderes, at læse- og skriveteknologier har en stor indflydelse på elevernes deltagelsesmuligheder og dermed deres læringsudbytte i undervisningen.

Vores undersøgelse skaber en bevidsthed om, at ingen dyslektiske elever er ens, og at det er afgørende, at læreren har viden om diagnosen for at kunne forstå den enkelte elevs udfordringer. Læreren har viden om den dyslektiske elevs udfordringer er vigtig for elevens oplevelse af trivsel, deltagelsesmuligheder og læringsudbytte. Det er gældende for både E2 og E3, at de har oplevelser med lærere, som har tendens til at glemme og se bort fra, at de er dyslektiske. Når instruktioner og undervisningen ikke er tilpasset dyslektiske elever særlige behov og forudsætninger, vil de have færre deltagelsesmuligheder og opleve frustration over ikke at kunne mestre de opgaver, de står overfor. Som det fremgår af Swalanders beskrivelse af dysleksi, er dyslektiske elever særligt sårbare overfor at havne i en nedadgående spiral, idet de ofte har vanskeligheder med selvreguleringsprocesser, en ekstern locus of control med maladaptive attributionsmønstre og mange negative erfaringer med akademiske fiaskoer, der fører til lav self-efficacy, som kan medføre nedgang i motivation, hvilket kan føre til indlært hjælpeløshed og i yderste tilfælde angst og depression. Dysleksi påvirker dermed deres faglige selvbillede, hvilket kan påvirke deres globale selvbillede, som vi ser varierede tegn på i alle tre interviews.

Opsummerende kan vi som svar på problemformuleringen konkludere, at literacy fra den dyslektiske elevs perspektiv i skrivesituationer handler om stavning, og eleverne har således et snævert syn på literacy. Det tyder på, at denne literacy-diskurs stammer fra elevernes oplevelse af, at lærerne lægger vægt på stavning i deres feedback på skriveopgaver. Ydermere kan vi konkludere, at sådan en literacy-diskurs påvirker den dyslektiske elevs faglige selvbillede negativt, og at diskursen mindsker elevernes oplevelse af deltagelsesmuligheder. Selvom vi ikke på det foreliggende empiriske grundlag kan sige noget sikkert om, hvorvidt vores undersøgelse er generaliserbar for alle dyslektiske elever på mellemtrinnet, fortæller de præsenterede elevs erfaringer samlet om den flerhed af udfordringer, som vi må fastslå er tilstede i en sådan undervisningspraksis, hvor der er fokus på stavekompetencer. Pointen her er ikke at pege fingre ad de omtalte lærere eller den konkrete skole. Snarere håber vi på, at kortlægningen af de dyslektiske elevs perspektiv og italesættelse af deres udfordringer har givet indsigt i og inspiration til at arbejde med en

eksplicit og bred literacy-diskurs, hvor der i skriveundervisningen bliver taget højde for og er opmærksomhed på inklusionen og deltagelsesmulighederne for den enkelte elev - både dem med og uden indlæringsvanskeligheder som dysleksi. I denne henseende vil vi inddrage et handleperspektiv, som afslutning på projektet.

Handleperspektiv

For at hjælpe elever med færre ressourcer til at mestre literacies, bør der i højere grad lægges vægt på funktionelle rammer, der fokuserer på tilegnelse frem for læring (Gee, 2012, s. 11). Det stiller krav til en udvikling af en bredere forståelse af mestring, hvor de dyslektiske elevers udfordringer kan være udgangspunktet for nye former for mestring. Disse elever kunne formentlig få gavn af en undervisning, der tager udgangspunkt i nye former for mestring, hvor andre modaliteter inddrages, og hvor skiftene i brugen af modaliteter er hyppige, da det er en faktor, der bidrager til effektiv læring. Hvis dyslektiske elever kan mestre skrivning ved at tage udgangspunkt i andre modaliteter, som giver bedre mening for dem, vil deres lyst til literacy styrkes.

Det er vigtigt, at læreren tilbyder forskellige kommunikationsmuligheder og sociale deltagelsesformer, så eleven får mulighed for at kommunikere og at skabe betydning gennem flere modaliteter. Desuden skal læreren tilbyde forskellige læringsstrategier og arbejdsmetoder. I en literacydidaktik må eleverne inviteres til at deltage på forskellig vis. Det er væsentligt, at indholdet i undervisningen er vedkommende for eleverne, og at de får succesoplevelser. I en literacydidaktik vil elevens literacyprocesser kunne understøttes, og der vil være stor sandsynlighed for, at eleven udvikler sin literacylyst og højner sin self-efficacy, hvilket kan føre til, at eleven får mere mod på at deltage i fællesskaber på nye måder (Friis, 2018, s. 21). For at skabe succesoplevelser og deltagelsesmuligheder i sådan en didaktik, kan et opmærksomhedspunkt være at vende blikket mod brugen af læse- og skriveteknologier. Man må have blik for, at hvis eleverne skal have succesoplevelser med at anvende dem, må de eksplicit blive lært strategier, der passer til deres individuelle behov. Dette forudsætter, at alle elevens lærere har kendskab til teknologiernes anvendelsesmuligheder, og at de indtænker dem i deres tilrettelæggelse af undervisning (Svendsen, 2016). Det er her afgørende, at der også er lærere, som har specifikke kompetencer vedrørende disse læse- og skriveteknologier, som kan hjælpe eleven med at få disse teknologier til at virke optimalt og således, at de er diskrete og ikke udstiller eleven

(refereret i Friis, 2018, s. 21). Her er det endvidere betydningsfuldt, at læreren har det relative handicapbegreb i mente, når der skal tilrettelægges undervisning, som tilgodeser særlige behov, da dette kan være en hjælp til at få øje på samt sætte fokus på de mangler, der måtte være i læringsmiljøet frem for hos eleven. På den måde kan det relative handicapbegreb hjælpe med inklusionen af dyslektiske elever og være med til at skabe deltagelsesmuligheder for dem.

Vores undersøgelse kalder på, at den enkelte skole og den enkelte lærer bevidst reflekterer over, hvilken literacy-diskurs de ønsker at fremme. Et bud på en skrivedidaktik, der kan bryde den onde cirkel af vanskeligheder, som dyslektiske elever er sårbare over for, og som kan eksplicite et bredt literacy-begreb, er Harris og Grahams Self-Regulated Strategy Development (SRSD) - også kaldet selvreguleret strategiudvikling på dansk, som vi beskrev i vores teori-afsnit. Gennem eksplicit, struktureret og individualiseret undervisning i skriveprocesser, hvor læreren tydeliggøre formålet med skriveopgaven, sørger for modellering og understøtter elevernes tilegnelse af selvstændighed ved hjælp af blandt andet memorering af strategier og løbende lærer-feedback, udvikler eleverne med denne metode selvreguleringsstrategier til at overvåge og styre deres egen skriveproces. Fokusset er på, at den enkelte elev i samarbejde med læreren og klassekammeraterne bevæger sig gennem metodens stadier i sit eget tempo for at støtte en kontinuerlig læringsproces mod målet om selvstændig anvendelse. Et af Harris og Grahams mål med SRSD-metoden er at bidrage til udviklingen af positive holdninger til skrivning og elevernes faglige selvbillede som skribenter, hvilket øger deres motivation og skriveengagement, samt deres læringsudbytte af skriveundervisning. Forskningen viser, at det er en af de mest succesfulde metoder for forbedring af kvaliteten og længden af elevs skriftlige produkter, samt deres overordnede holdning til og self-efficacy omkring skrivning - i særdeleshed har metoden vist sig effektiv for dyslektiske elever (Harris & Graham, 2009, s. 113-135). Dette kræver dog en vedvarende indsats og en villighed fra dansklærerens side til at bruge tid på at implementere en sådan skrivedidaktik og at gøre brug af metodens principper i sin undervisning. Metoden er først nu blevet afprøvet i den danske folkeskole, som en del af det igangværende projekt 'Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder' (Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder, u.å.). Vi må dermed tage højde for, at vi endnu ikke kender effekten i en dansk kontekst.

Litteratur

Alenkær, R. (u.å.). *IC3-modellen – Refleksion omkring oplevet inklusion i skolen*,

Alenkær.dk. Lokaliseret 23. maj 2024 på:

https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dd03e4b0aad39e6ab642/1410850051815/IC3_skole.pdf

Bjerre, J. (2018). Socialkognitive teorier om motivation, identitet, læring og dannelse. I: Søren Pjengaard (red.), *Elevers læring og dannelse: Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse* (s. 75-94). Dafolo.

Bjerregaard, M. B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om Læsning*, nummer 15, marts 2014. Lokaliseret d. 16. marts 2024 på:

https://www.videnomlaesning.dk/media/1405/videnom_15_5.pdf

Brok, L., Bjerregaard, M. & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik: en vej til læring*. Klim.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2021). Kvalitative interview I: *Praktikbogen* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": *Nye literacies, ny læring*. *Pedagogy: An International Journal*. Lokaliseret d. 21. maj 2024 på:

<https://videnomlaesning.dk/media/3989/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering.pdf>

Dilling Jandorf, B., Thorup Thomsen, I., Nobelius T. (2022). Definition af ordblindhed.

Lokaliseret d. 31. marts 2024 på: <https://emu.dk/grundskole/saerlige-levgrupper/ordblindhed/definition-af-ordblindhed>

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Friis, K. (2018). Betydningskabende og kommunikative processer i et deltagelsesperspektiv I: *Literacydidaktik i fagene på mellemtrinnet*. Dafolo. Lokaliseret d. 21. maj 2024 på:

<https://depot.litteratur.kp.dk/downloadbyexternalkey/45db5926eec74f3d93815fab645c22b7>

Gee, J. P. (2012, nyeste udgave). *Literacy og diskurs*. Samfundslitteratur. Lokaliseret d. 25. maj 2024: <https://videnomlaesning.dk/media/4019/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

Harris, K. R. & Graham, S. (2009, maj). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *BJEP Monograph Series II*, (6), 113-135.
<https://doi.org/10.1348/978185409X422542>

Kampmann, E. (2011). *Om handicapforståelser og rehabilitering*. Lokaliseret d. 7. april 2024 på: https://elisabethkampmann.dk/onewebmedia/artikel_rehabilitering_handicap.pdf

Kvale, S. (2009). Udførelse af interview. I: Kvale, S. & Brinkmann, S., *Interview*. Hans Reitzels Forlag.

Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Rambøll Management Consulting (2022). Selvreguleret strategiudvikling i skriveundervisningen til ordblinde elever. I: Styrelsen for undervisning og kvalitet (senest opdateret af emu-redaktionen: 2023, 20. september), *Viden Om undervisning i skriftlig fremstilling målrettet ordblinde elever*. Lokaliseret d. 23. maj 2024 på: https://emu.dk/sites/default/files/2022-09/gsk_viden%20om_undervisning%20i%20skr.%20fremstilling_Artikel2_SelvreguleretStrategiudvikling.pdf

Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Lokaliseret på 25. maj 2024: https://videnomlaesning.dk/media/4004/21517_kerneartikel_feb2015-korr3-2.pdf

Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (u.å). *Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder*. Lokaliseret d. 25. maj 2024 på: <https://nvol.dk/centerets-projekter/skrivesucces-for-elever-med-stavevanskeligheder/>

Ordblinde/Dysleksiforeningen i Danmark. (2019). Hvad er ordblindhed? Lokaliseret d. 31. marts 2024 på: <https://www.ordblindeforeningen.dk/viden-om/ordblindhed/>

Rambøll, Ren Viden, Københavns Professionshøjskole & Børne- og undervisningsministeriet (2020). *Inkluderende læringsmiljøer - Vidensnotat*. Lokaliseret d. 8. december 2023 på emu.dk:

https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gsk.pdf

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2024, 17. april). *Ordblindetesten*. Lokaliseret d. 25. maj 2024 på: <https://www.spsu.dk/for-stoettegivere/ordblindetesten>

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I: Stefan Samuelsson m.fl. (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-188). Dansk Psykologisk Forlag.

Bilag

Bilag 1: Transskribering af interview med E1

Sabrina: "Du sagde at du var gul, hvad betyder det?"

E1: "Det er sådan ikke helt ordblind, men de ved det ikke helt. Jeg skal have lavet nogle test for at se om jeg er ordblind eller ikke i 6. klasse"

Sofie: "Okay, så fint"

Sofie: "Hvordan mærker du i din dagligdag i skolen, at du måske er ordblind?"

E1: "Det ved jeg ikke, jeg føler bare, at jeg har det lidt sværere end andre nogle gange"

Sofie: "Er det når i skal læse eller skrive?"

E1: "Læse er jeg god til, det er bare når jeg skal skrive eller stave"

Sabrina: "Er det noget du oplever i alle fag eller?"

E1: "Ikke så meget i matematik, men mere i dansk og engelsk"

Sofie: "Så måske i de fag, hvor der skal skrives længere tekster?"

E1: "Ja"

Sofie: "I forhold til danskundervisningen, fordi det er i dansk, vi undersøger, hvilke opgaver i dansk kan du så bedst lide?"

E1: "Det ved jeg ikke"

Sofie: "Er der nogen du bedst kan lide?"

E1: "Det ved jeg ikke"

Sabrina: "Hvad laver i i dansk lige nu?"

E1: "Jeg ved ikke, jeg tror øvelse til læseprøve, Stavevejen tror jeg"

Sabrina: "Kan du godt lide den type opgaver der er i Stavevejen?"

E1: "Nej"

Sabrina: "Hvad med sådan læseopgaver?"

E1: "Læseforståelse er okay"

Sabrina: "Hvad med noget mundtligt? Fremlæggelser? Samtaler?"

E1: "Nej"

Sofie: "Heller ikke i grupper eller med en makker?"

E1: "Det gør vi i engelsk"

Sofie: "Okay så der er lidt forskel på fagene"

Sofie: "Er der nogle opgaver du mindre kan lide i dansk?"

E1: "Stavevejen kan jeg ikke så godt lide og læse i bog og svare på spørgsmål i timerne. Vi havde et Silkeprojekt, hvor vi skulle læse en bog, der hedder Silke og så skulle vi svare på nogle spørgsmål"

Sofie: "Er det den bog med en pige der hedder Silke, som bliver forvandlet til en havfrue?"

E1: "Ja"

Sofie: "Den læste vi også da jeg gik i folkeskole"

Sabrina: "Er det selve det at svare på spørgsmål?"

E1: "Ja"

Sofie: "Er det selve det at huske, hvad der er sket i bogen, som kan være svært at huske?"

E1: "Ja"

Sabrina: "Skal man svare i klassen eller skrive det ned?"

E1: "Skrive det på et papir"

Sabrina: "Hvornår føler du dig mest udfordret ift. at skrive?"

E1: "Nej, eller jo sikkert, jeg ved noget af det er meget svært, men jeg kan ikke huske hvad det er"

Sabrina: "Det er også i orden, jeg tænker nogle gange skal man jo skrive lange tekster eller kortere tekster"

E1: "Længere tekster er sværere, men der kan jeg også uddybe det lidt mere"

Sofie: "Okay, så du synes der kan være fordele og ulemper ved både kortere og længere tekster?"

E1: "Ja"

Sabrina: "Hvad med ift. at skrive i hånden og at skrive på computer, er der forskel på det?"

E1: "Computer er bedst for der har jeg mit staveprogram, så der laver jeg ikke ligeså mange fejl"

Sofie: "Det giver god mening"

Sofie: "Hvad sker der med dig hvis der er noget du synes er svært?"

E1: "Jeg bliver sur og irriteret"

Sabrina: "Hvad gør du så, hvis du bliver irriteret?"

E1: "Så laver jeg ikke noget"

Sabrina: "Kunne du finde på at gå?"

E1: "Nej, det ved jeg ikke"

Sofie: "Lidt opgivende?"

E1: "Ja"

Sofie: "Hjælper din dansklærer dig, også hvis du er presset i en situation?"

E1: "Ja"

Sofie: "Hvordan hjælper hun dig?"

E1: "Hun forklarer det ret godt føler jeg og hun er også bare sød og sjov, hun har et godt syn på alt"

Sofie: "Dejligt, det betyder meget"

Sofie: "Hvordan er det hun forklarer?"

E1: "Hun forklarer det på en anden måde"

Sabrina: "Hvad med selve det at skrive, hjælper hun også med det?"

E1: "Ja"

Sabrina: "Er det mere hvis du spørger hvordan man staver til et ord?"

E1: "Ja"

Sabrina: "Er der noget du gør du har mere lyst til at blive bedre til at skrive?"

E1: "Nej det føler jeg ikke, det er kedeligt det hele"

Sofie: "Er det fordi det er svært tror du?"

E1: "Det tror jeg"

Sabrina: "Får du så nogle øvelser til at blive bedre til at skrive?"

E1: "Nej"

Sabrina: "Heller ikke derhjemme?"

E1: "Nej"

Sofie: "Hvordan har du det med gruppearbejde?"

E1: "Det synes jeg bedre om, for der får jeg mere hjælp og skal ikke gøre det hele selv"

Sabrina: "Fx hvis I laver gruppearbejde og har nogle skrivesituationer, skal I så alle skrive eller bare en enkelt?"

E1: "Det er forskelligt, nogle gange kan man selv vælge"

Sofie: "Hvordan ift. senere i livet, når du er færdig med folkeskolen, tror du det vil påvirke den tid, altså din fremtid?"

E1: "Det ved jeg ikke"

Sofie: "Det er også et stort spørgsmål"

Sabrina: "Er der staveprogrammer til ordblinde?"

E1: "Ja, og det må vi bruge indtil vi bliver testet i 6. klasse"

Sabrina: "Hvad hedder programmet?"

E1: "Into words"

Sofie: "Hvordan fungerer programmet?"

E1: "Du kan pdf-behandle, få læst op og prøve at skrive ordet lydret og lave stjerne, hvis jeg ved, at ordet slutter på et bogstav"

Sabrina: "Så den har nogle strategier man kan bruge?"

E1: "Ja, jeg gik fra C3 til C7 i et andet programmet"

Sofie: "Hvor flot, godt at der findes sådan nogle programmer"

E1: "Men man skal stave lydret i programmerne"

Sabrina: "Hvad hvis du skal skrive i hånden, bruger du også lydret stavning der?"

E1: "Nej for der har jeg ikke programmet"

Sabrina: "Snakker i om det, dig og din dansklærer?"

E1: "Nej"

Sabrina: "Hvad med dine forældre?"

E1: "Min far nogle gange, han hjælper mig med dansk og med ord, han vil gerne se mig lave lektier"

Sabrina: "Hvordan har du det med det?"

E1: "Det er irriterende, for så kan man ikke snyde"

Sabrina: "Hvordan kan man snyde lidt?"

E1: "Man kan springe en opgave over og sige man ikke vidste hvad man skulle"

Sofie: "Okay på den måde"

Sofie: "Så ift danskundervisningen, synes du der er mest skrivning i dansk kontra de andre fag, så det er der du kan mærke det mest måske?"

E1: "Ja og i engelsk og fransk, for der er meget skrivning"

Sofie: "Det giver mening"

Sofie: "Det var det, tusind tak for din hjælp"

E1: "Det var så lidt, skal I også have fat i **** (en anden elev i hans klasse)?"

Sofie: "Nej det skal vi ikke lige i dag"

Bilag 2: Transskribering af interview med E2

Sofie: "Til at starte med vil vi lige høre, hvordan din ordblindhed påvirker dig generelt i skolen?"

E2: "Altså det er meget forskelligt fra fag til fag. Fx i matematik påvirker den mig slet ikke rigtigt, fordi man ikke rigtig bruger det. Man skal jo læse opgaven op, og det forstår man godt. Men for det meste kan man godt læse en opgave op, så det plejer ikke at være noget problem i matematik. Men i dansk og engelsk især er det sværere - fx også i fransk, når man kommer dertil, og får nye fag. Fx sådan nogle af de der, hvor man skal finde ord, så det er sådan gloser, hvor der står en masse forskellige bogstaver, og du skal finde dine egne ord på engelsk - de kan fx være et problem. Nu har jeg så fået lov til at springe dem over, fordi at det kan min hjerne slet ikke klare, hvis jeg skal igennem en hel skoledag. Men altså, hvis man tager dem, så er det et ret irriterende problem, fordi at man ligesom ikke kan. Fordi du kan ikke forstå det. Jeg føler ikke rigtigt, at min engelsklærer han forstår mig. Altså sådan jeg føler ikke det går så godt i engelsk. Men jeg kan godt snakke engelsk, fordi jeg er canadier, og min moster er derovre, så vi snakker ret tit med hende. Og min mormor er født i Canada, så hun snakker også meget engelsk. Så jeg snakker meget engelsk, hvilket resulterer i, at jeg godt kan finde ud af engelsk."

Sofie: "Okay. Og er det fordi, tror du, at der er mere tekst i fx dansk og engelsk end matematik, at du synes, det er sværere? Fordi der er mere, man skal læse og skrive eller?"

E2: "Altså læsning har aldrig rigtig været et problem, fordi mine forældre har presset meget på. Det er også, hvor meget ens forældre presser på med at læse - har det været for mig. Og i forhold til de andre ordblinde i klassen er der nogle, der har sværere ved at læse og nogle, der har sværere ved at stave. Og det var fx et problem for min dansklærer i starten. Hun kunne ikke lige navigere rundt i - altså hvad der var hvad. Altså hun forstod fx ikke, hvorfor jeg skulle have ekstrahjælp i at læse, fordi jeg kan godt finde ud af at læse. Læsning er ikke et problem for mig - det er stavningen, der trækker mig."

Sofie: "Så det er det at skrive - eller stavningen, du har svært ved?"

E2: "Ja."

Sofie: "Og nu snakkede du lidt om nogle opgaver i engelsk. Hvilke opgaver i dansk kan du bedst lide, hvis der er nogle du bedst kan lide?"

E2: "Jeg tror, at mine yndlings opgaver er dem, hvor man sidder med makker. Fx hvis der er nogle ord man ikke lige... For man kan også få så meget stress i hjernen, at man hele tiden skal kopiere oppe fra tavlen og ned på papir, så du skal kigge på hvert evig eneste bogstav på

tavlen. Hvis du så skal gøre det med hvert ord, så er det vitterligt bare lidt trættende i længden. Så jeg kan bedst lide dem, hvor man er i grupper, fordi der kan man bedre hjælpe hinanden. Fx hvis der er nogle, der ikke lige forstår det, så behøver man ikke altid kalde på læreren. Så man kan prøve at forstå det fra de andres sider. Og jeg kan fx også godt lide de opgaver, hvor man skal læse. Men det skal stadig ikke være for meget, fordi det bliver for meget - altså det bliver bare for meget. Og så kan man ikke komme igennem en hel skoledag. Man tænker sikkert bare, at det bare er en time, men man skal også være klar til resten af timerne, ellers bliver man bare sygt træt i hovedet.”

Sofie: “Ja, det forstår jeg godt. Så er der nogen opgaver i dansk, du mindre kan lide? Nu snakkede du lidt om det her med at kigge meget på tavlen og noget... Eller er det det med at arbejde alene? Er det det du mindst kan lide i dansk, eller er det nogle mere specifikke opgaver?”

E2: “Ja og nej. Fordi dem, hvor man arbejder alene, det er jo meget forskelligt fra opgave til opgave. Fx hvis jeg skal læse noget og så skrive et par ord til, så plejer jeg normalt at formulere nogle andre ord i mit hovede... Hvis jeg tænker på nogle ord, og så tænker det ville være for svært for mig at skrive, så prøver jeg at tænke på nogle andre, som er basically det samme - bare sagt på en anden måde - og skrevet på en anden måde, sådan så man stadig kan være med. Altså jeg kan mindst lide de opgaver, hvor man skal skrive historier. Men der er også en på Word, tror jeg, sådan en mikrofon, hvor man kan snakke til sin computer, og så skriver den ligesom hvad jeg siger. Nogle gange kommer det ikke helt rigtig ud, men det er ligemeget, for det kan jeg bare rette, men der siger man det bare, så sender man det til læreren, og så kigger de den igennem for det meste, og så kan de lige rette noget, og så får man den egentlig bare tilbage. Så finder man så fx ud af, at de har kopieret ordene røde, så ved man, at så er det dem, man skal være obs på. Men vi har fx også ordblindsprogrammer...”

Sofie: “Ja, og gør du brug af dem?”

E2: “Ja og nej. Det kommer meget an på time for time. Altså men jeg tror også nogle gange, at man ikke vil føle sig for sær-agtig. Man vil ikke have al det der ekstrahjælp altid, for man føler sig lidt som en særting. Og det vil man ikke. Eller det vil jeg ikke. For jeg gider ikke at være alt for anderledes end de andre. For så føler man sig sådan lidt underlig. Og så vil man bare hellere være ligesom de andre. Så altså sådan jeg bruger dem for det meste i dansk. Nogle gange i naturteknik, engelsk og fransk.”

Sofie: “Okay.”

E2: “Jeg bruger dem ikke rigtig i andre fag.”

Sabrina: "Tager du dem i brug, når det er læreren siger, at du skal, eller gør du det selv også?"

E2: "Det kommer an på, hvad vi skal i opgaver. Hvis det er nogle svære opgaver, kan jeg godt selv finde på at tage det på, men hvis det er nogle nemme opgaver, og jeg føler, at jeg kan dem, og jeg føler, at jeg kommer igennem dem, så... Eller hvis læreren siger, at jeg skal komme dem på, så kommer jeg dem på."

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

E2: "Altså jeg har rigtig meget temperament, så jeg får hurtig meltdown. Det tror jeg også, der er rigtig mange, fordi du skal lægge mindst det dobbelte i, hvad alle andre skal. Så du skal bruge dit hovede dobbelt så meget som de andre. Du skal lægge meget mere i det, og du skal arbejde meget mere for, at du kan komme igennem opgaver... Altså det der sker... Jeg bliver for det meste vred, irriteret over, at jeg ikke kan det her forpulede ord... Eller stave til noget - der kan jeg også hurtigt få meltdown, og tænker de andre kan godt skrive det ned, men hvorfor kan jeg ikke? Det skal man også bruge tid til at lære. Man skal lære at respektere, at man er ordblind, og jeg kan ikke gøre for det. Jeg har arvet det fra min far, tror jeg - og resten af hans familie. Men altså jeg bliver for det meste vred, irriteret, ked af det og så bliver jeg bare sådan 'okay jeg giver op, jeg gider det ikke'. Så vil jeg bare videre hen til den næste opgave, for den ved jeg godt, at jeg kan."

Sofie: "Det giver god mening. Hvad gør læreren så for at hjælpe dig, hvis du er i en presset situation?"

E2: "Det kommer an på, hvad for en lærer, man har med at gøre. Der er mange forskellige typer. Altså min dansklærer, jeg har nu, er sådan lidt en spasmager, men jeg kan godt lide det, for det er lidt ligesom mine forældre-agtig. Så det gør det nemmere at forstå, hvad hun mener. Og fordi hun lærer at forstå, hvordan jeg er som ordblind, og de behov jeg har, så bliver det automatisk nemmere at lære. Fordi hun forstår mig. Hun forstår mine problemer for hver person til person, og det er også noget hun synes var svært i starten. Hun var sådan 'jeg forstår det ikke', for hun forstod ikke min hjerne der, men jo længere ind man kommer på eleverne, jo mere tror jeg... Altså så bliver det nemmere at lære dem ting."

Sofie: "Det giver god mening... Er det så ofte dig, der spørger hende om hjælp, eller kommer hun så også ned til dig og spørger?"

E2: "Det er meget blandet. Det kommer an på mit humør. Jeg har meget svært humør. En dag kan jeg være rigtig glad, en dag kan jeg være rigtig sur. Så hvis jeg er i irriteret-mode, så ender jeg med at få meltdown, og så laver jeg ikke... Så magter jeg ikke den opgave. Hvis jeg er i godt humør, altså en glad dag, så bliver det meget nemmere og jeg beder om hjælp. Ja..."

Sofie: "Er der noget, som motiverer dig til at blive bedre til at skrive?"

E2: "Jeg tror, at det er det med, at man ved, at der er lys for enden af tunnellen. Men altså, det er meget svært. For lige nu er man lige i det sorte, fordi man er næsten lige startet. Altså jeg syntes det var hårdt - det der med at blive smidt ind fra den ene dag til den anden. En eller to eller tre uger fra jeg blev konstateret ordblind, var jeg i min første ordblindstimer og skulle bare køre alt. Jeg glemmer hurtigt ting, så jeg havde mange problemer med hele tiden at skulle huske de der ting, og det var bare sådan 'så laver vi noget nyt, så laver vi noget nyt'. Så det var svært og det var hårdt, men nu er jeg ligesom igennem den første fase - og der er rigtig mange faser - men ja, det er nogle gange lidt hulter til pulter i ens hjerne, og man forstår det ikke rigtig..."

Sofie: "Det lyder også svært. Men så det, at du ved, at det måske bliver nemmere med tiden, som du siger lys for enden af tunnellen?"

E2: "Ja, jeg ved, at det bliver nemmere med tiden. Men min hjerne forstår det ikke altid, og så tænker jeg bare 'ugh, jeg bliver aldrig bedre. Lad nu bare vær med at prøve'..."

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

E2: "Jeg gør faktisk ikke rigtig noget. Jeg er bare med i timerne. Altså jeg gør ikke noget ekstra udover... Jo, så har vi mine ordblindstimer en gang om ugen. Men ja, altså jeg gør ikke rigtig noget, for jeg vil også gerne have noget i livet end bare at tænke 'du er ordblind', fordi man får den også rigtig tit smidt af sine venner på en måde. Altså det er ikke altid dårlige ting, men 'husk lige at gøre det der'. Man får det altid smidt i hovedet 'du er ordblind, du er ordblind, du er ordblind', så man bliver rigtig tit reminded om det. Så altså i min fritid, er jeg bare mest mig, min familie og nogle gange mine venner, og prøver lidt at glemme, det der sker ovre i skolen. Mine ordblind-ting og sådan noget..."

Sofie: "Fordi det kan være lidt hårdt?"

E2: "Ja."

Sofie: "Det giver rigtig god mening. Tror du, at din ordblindhed kan påvirke dig i fremtiden? Det kan være svært at svare på, tænker jeg, men altså sådan i forhold til senere uddannelse eller job eller - tror du, at det kunne påvirke...?"

E2: "Det kommer an på, hvad jeg ender med at skulle. Hvis jeg ender med, nu siger jeg bare lige at blive matematiklærer, så er det jo ikke særligt meget med dansk at gøre. Altså man skal jo skrive og læse en masse om det, fordi man er jo i uddannelsen, og der læser man rigtig meget og skriver rigtig meget i sine opgaver, men der får man igen, det ved jeg, ekstra tid. Man får ekstra hjælp i fx eksamen. Fx eksamen oppe i 9. får vi ekstra tid os ordblind og

ekstra hjælp. Så jeg ved jeg nok skal komme igennem det. Jeg har også familie og venner der også vil hjælpe mig. Og de er der for at hjælpe mig.”

Sabrina: “Hvordan i fritiden? Tror du, at ordblindheden rammer dig der?”

E2: “Det er jo igen meget blandet. Det kommer an på, hvad jeg bruger min tid på derhjemme. Hvis jeg fx går ind på en app og spiller et spil, så er det jo ikke super nice. Jeg vil gerne lægge alt det hårde væk. Så jeg tror ikke, at det vil komme til at påvirke min fremtid på den måde. Men det ved jeg ikke.”

Sofie: “Det er også svært at sige.”

Sabrina: “Er der noget Sofie og jeg skal tænke over, når vi skal ud i en klasse? Er der nogle råd, som du vil give til os, hvis vi kommer ud i en klasse med nogle, der er ordblinde?”

E2: “Man skal være tålmodig. Jeg blev rigtig stresset i starten og følte, at jeg skulle gøre alt muligt, men vi har også switched lærere ret tit. Og en af de ting man skal lære er, at man bonder bare ikke med alle. Det handler om at være tålmodig og finde ud af hinanden, tror jeg.”

Bilag 3: Transskribering af interview med E3

Sofie: "Hvordan påvirker ordblindhed dig i skolen til dagligt?"

E3: "Det gør det sværere at stave hurtigt på papir og specielt min engelsklærer retter virkelig tit det jeg laver igennem, og hun tjekker for stavefejl og jeg føler tit hun glemmer, at jeg er ordblindhed"

Sofie: "Det lyder også lidt svært. Så du siger det her med at stave, er det primært stavning eller også læsning?"

E3: "Der er mange forskellige måder, hvorpå man kan være ordblind, jeg har problemer med stavning, men jeg er en virkelig stor læseperson - jeg kan godt lide at læse"

Sabrina: "Læser du også i fritiden?"

E3: "Ja"

Sofie: "Så det synes du ikke er svært?"

E3: "Ja det er mest bare stavning"

Sofie: "Okay, i vores opgave undersøger vi egentlig ift. danskundervisningen, så vi vil høre, hvilke opgaver i dansk du bedst kan lide"

E3: "Jeg tror grammatikopgaver og endelser og enkelte opgaver, hvor man skal se forskel på for og får med o og å, fordi der er ikke så meget med stavning, der er det noget med betydningen af ordet"

Sabrina: "Er det på computeren?"

E3: "Ja allesammen på computeren"

Sofie: "Er der så nogle opgaver du mindre kan lide?"

E3: "Jeg er ikke så glad for opgaver, hvor der ikke et ord man kan trykke på og hvor man selv hurtigt skal skrive det, fordi så får jeg tit fejl, hvor jeg egentlig har lavet opgaven rigtigt, men stavet ordet forkert"

Sofie: "Det lyder også frustrerende. Er det både på computer og i hånden?"

E3: "Ja, specielt de enkelte gange om året hvor vi har stavetest, der er ikke rigtig et program som jeg må bruge, det skal bare være helt fristavning og så får jeg tit fejl i opgaver med grammatik"

Sofie: "Okay, er der nogle programmer du bruger på computeren?"

E3: "Jeg har ikke fået nogle bestemte, men jeg har fået et program, der hedder into words, men har det meget sjældent åbent, fordi det tager lang tid at åbne og jeg skal hurtigt igang med undervisningen. Så jeg plejer ikke at bruge den onlineversion af det skriveprogram som vi skal skrive vores opgaver ned i, så jeg bruger den lidt mere fysiske version, hvor det er man skal skrive, hvor man kan klikke på ordet og så kommer der en menu frem med forskellige måder man kan stave ordet på, hvis der er røde linjer"

Sofie: "Det lyder meget smart, men træls at det tager lang tid at åbne"

E3: "Også tit hvis jeg virkelig har brug for det, er der ofte tekniske fejl, såsom at der ikke er internetforbinaelse eller jeg er logget af, og så er jeg nødt til at gå ned til ICT eller gå hjem og blive logget ind"

Sabrina: "Så det tekniske aspekt driller også meget?"

E3: "Ja"

Sabrina: "Er der nogle opgaver, hvor du føler dig mere udfordret i at skrive end i andre?"

E3: "Det er lidt svært, for der er mange opgaver, hvor man skal skrive, det er bare sådan, der er nogle hvor jeg hurtigt kan stave til ordene og så kigger jeg tilbage på det jeg har skrevet og så er der virkelig mange stavfejl og så kan jeg klikke ind på ordet, men der er ikke nogle bestemte opgaver, men der er nogle dage hvor det er sværere end andre"

Sabrina: "Det giver god mening"

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

E3: "Fx i dansktimen så plejer jeg at række hånden op og spørge læreren og så er det at hun prøver at læse opgaven igennem og så er der nogle gange noget hun ikke kan forklare eller noget jeg ikke kan lære og så bliver jeg nødt til ikke at lave de opgaver overhovedet og det er frustrerende"

Sofie: "Så det er ikke altid du føler læreren kan hjælpe dig?"

E3: "Der er også nogle sider hvor jeg er afhængig, men min lærer kan ikke hele tiden sidde henne ved mig og rette, så de sider bliver jeg nødt til at springe over"

Sabrina: "Er der nogle måder du tænker læreren bedst kan hjælpe dig på i sådan nogle situationer, hvis læreren ikke sidder ved siden af dig?"

E3: "Den nemme måde er bare at sige hvordan ordet staves, fordi det er svært, hvis læreren kommer hen og de begynder at lave lydende og man skal gætte sig frem til bogstaverne og det hjælper ikke rigtig"

Sofie: "Så læreren hjælper dig nogle gange, men det er ikke altid, at der er tid?"

E3: "Der er tit mange der har brug for hjælp til et eller andet og så kan læreren ikke hele tiden sidde ved det samme bord og hjælpe individuelt?"

Sofie: "Er der noget der motiverer dig til at blive bedre til at skrive?"

E3: "Jeg kan godt lide at skrive historier og så prøver jeg bare at huske hvordan hvert enkelt ord staves, men der er absurd mange ord, så det er tit jeg fejler"

Sabrina: "Du fortalte før at du læser meget i din fritid, skriver du så også historier i din fritid?"

E3: "Jeg er meget glad for en bestemt bogserie og så har jeg lavet mine egne karakterer til den, jeg ved ikke om i kender den, men den hedder Warriors Cats - det er en virkelig populær fantasiserie"

Sabrina: "Jeg tror jeg har hørt om den, men jeg har ikke selv læst den, men spændende og så laver du dine egne karakterer ud fra det?"

E3: "Ud fra konceptet katte der lever i vildmarken i forskellige klaner"

Sofie: "Ej hvor sejt"

Sofie: "Hvordan øver du dig i at blive bedre til at skrive? Er det så ved at skrive og prøve dig frem?"

E3: "Nogle gange prøver jeg mig frem og hvis det virkelig ikke virker, så kan jeg prøve sådan, fordi jeg er meget bedre til at skrive hurtigt på engelsk end på dansk, jeg ved ikke hvorfor, det virker bare mere simpelt og så plejer jeg at skrive ordet på engelsk i oversættelsesboksen på Google, og så ser jeg den danske version og så kan jeg se hvordan ordet staves eller søge på det og så er der den der rettefunktion, man kan trykke på"

Sabrina: "Det giver også god mening"

Sofie: "Hvordan med gruppearbejde? Er det noget du kan lide eller kan du bedst lide at arbejde alene?"

E3: "Jeg har ikke noget imod det, men det er lidt hurtigere at arbejde alene, men så er der også mere man skal gribe omkring, men i gruppearbejde - der er to forskellige måder jeg kan arbejde i gruppe. Den ene er bare at gøre som de andre siger eller være den der deler opgaver ud og prøver at holde styr folk"

Sofie: "Hvad kan du så bedst lide?"

E3: "Det er rart bare at lade andre bestemme nogle gange"

Sofie: "Okay så ift. din fremtid, har du nogle tanker om, hvordan du tror din ordblindhed kunne påvirke dig i fremtiden, ift. uddannelse eller i fritiden?"

E3: "Jeg tror, at det ville være meget pinligt, hvis jeg skulle skrive en eller anden opgave eller relativt vigtigt dokument og jeg så kommer til at lave en stavfejl og så tror folk jeg er sjusket"

Sofie: "Så det er noget du frygter, at folk tror det er derfor du laver stavfejl?"

E3: “Ja og sådan til eksaminerne har jeg hørt skrækhistorier, hvor der er et felt og så er der intet, ingen røde linjer eller stavfejlretninger eller ordprogrammer, man må bruge og så skal man skrive hele sin stil ned og så er der ikke noget, man kan gøre ved det”

Sofie: “Det lyder også svært, det kan jeg godt forstå. Jeg tror at man kan få mere tid i hvert fald til eksamen”

Sabrina: “Det tror jeg også”

Sofie: “Og forhåbentlig noget hjælp også”

Sabrina: “Nej det lyder ikke så rart”

E3: “Forskellen på ordblinde og ikke-ordblinde der laver stavfejl er også at ordblinde tit kan se, at der er en fejl, men det er umuligt at finde frem til og så når det er en normal person, så kan de tænke over det og kigge på ordet og pludselig finde fejlen. Men sådan et moment har jeg nærmest aldrig - lidt irriterende”

Sabrina: “Det lyder også frustrerende”

Sabrina: “Er der noget du tænker du godt kunne tænke dig vi tog med videre når vi skal ud og være dansklærere?”

E3: “Der er ikke mange der ved at der er forskellige niveauer og måder man kan være ordblind på, der er dem der kan stave utroligt godt og ikke kan læse så godt og så er der dem der har svært ved at læse og stave og så er der dem der har svært ved at stave og så der nogle der er virkelig ordblinde og nogle der er meget lidt ordblinde og de har nærmest allesammen brug for forskellige hjælp, så det kan være svært at holde styr på”

Sabrina: “Så det er måske vigtigt at have den overvejelse med at man ikke skal tro, at alle har det på samme måde?”

E3: “Ja”

Sofie: “Det tager vi med os. Tusinde tak for hjælpen”