



#### >> AF SIV LUISE KROG

Cand.pæd. med en bachelor i lingvistik, et tilvalg i pædagogik og en kandidat i didaktik (dansk). Tester som læse-/skrivevejleder ved Rådgivnings- og Støttecentret på Aarhus Universitet studerende for dysleksi, instruerer dem i brugen af læse- og skriveteknologier og yder individuel studiestøtte ift. udvikling af akademiske læse- og skrivestrategier.

Siv Luise Krog  
Rådgivnings- og Støttecentret, AU Uddannelse  
Fredrik Nielsens Vej 5,  
8000 Aarhus C.  
Mobil: 9352 2546.  
E-mail: sivk@au.dk

# NÅR DISKURSEN OM »DEN GODE ELEV« PÅVIRKER, HVORDAN ELEVER MED ORDBLINDHED KAN POSITIONERE SIG OG DELTAGE I KLASSERUMMET

**I mit kandidatspeciale så jeg, hvordan elever med ordblindhed oplevede forskellige muligheder for at indtage værdifulde og deltagende positioner i klasserummet – alt efter om de befandt sig i egne klasser eller på Kompetencecenter for Læsning (KCL). Det står klart, at der er behov for at iværksætte ordblindevenlige tiltag på de danske folkeskoler og i de enkelte læringsmiljøer, hvis forståelsen af »den gode elev« skal udvides.**

Det startede med en interesse for det miljøskifte, der finder sted, når en elevgruppe med ordblindhed vender tilbage til deres egne skoleklasser efter at have deltaget i et syvugers intensivt læringsforløb på KCL i Aarhus Kommune. Denne overgang skabte grobund for mit kandidatspeciale, hvor jeg interviewede fem udskolingselever om deres oplevelser med at positionere sig som gode og deltagende elever på KCL og efterfølgende i deres egne klasser. Hertil undersøgte jeg særligt, hvordan elevernes ordblindhed og brugen af læse- og skriveteknologi (LST) var afgørende for deres deltagelses- og positioneringsmuligheder.

#### **Er folkeskolens diskurs ordblindevenlig?**

Efter de syv uger på KCL overtager elevernes respektive folkeskoler indsatsen med at vedligeholde elevernes nye selvforståelse, kompetencer og positioneringsmuligheder – bl.a. ved at fokusere på inkluderende og ordblindevenlige tiltag i læringsmiljøet.


Specialet peger dog på udfordringer i denne overgang, idet de fem elever generelt oplever at vende forandrede tilbage til et mere eller mindre uforandret

læringsmiljø. De møder altså en anden diskurs, hvor der ikke er samme viden om ordblindhed, inddragelse af LST og hjælp i undervisningen, som der var på KCL. Men dette vender vi tilbage til.

#### **Et socialt, kulturelt og diskursivt syn på ordblindhed**

I specialet anvender jeg det sociokulturelle perspektiv frem for det mere traditionelle kognitive perspektiv i forhold til læring og identitetsskabelse. Socialt samspil, usynlige kulturelle værdier og sprog er nemlig med til at skabe en diskurs, som bl.a. påvirker vores selvforståelse, verdensopfattelse og måder at deltage i bestemte fællesskaber (Hetmar, 2019). Samtidig er vores læsning, skrivning og måder at bruge skriftsproget også altid påvirket af de sociale kontekster og diskurser, vi indgår i (Heiden, 2016).

Hvis man kigger på ordblindhed med et sociokulturelt perspektiv, bliver det klart, at ordblindheden først kommer til syne, når der stilles bestemte krav til læsning og skrivning (Holmgaard, 2007). Med andre ord bliver ordblindhed først et reelt læse- og skrivehandicap i skolesammenhænge, fordi læsning og



>> **Med andre ord bliver ordblindhed først et reelt læse- og skrivehandicap i skolesammenhænge, fordi læsning og skrivning her opfattes som særlig værdifulde færdigheder.**

skrivning her opfattes som særlig værdifulde færdigheder. Det betyder, at ordblindhed sandsynligvis ikke bliver oplevet som et handicap på fx fodboldbanen, fordi der er andre opfattelser af, hvad der har værdi i en sportslig diskurs. I mit speciale har jeg derfor valgt formuleringen »elever med ordblindhed« frem for »ordblinde elever«, da det understreger min relative handicapforståelse. Eleverne er ikke deres ordblindhed, men kan derimod *have* eller *være* i læse- og skrivningsvanskeligheder i nogle bestemte kontekster.

I grundskolen er der en diskurs og kultur, hvor det har stor værdi at kunne beherske skriftsproget på bestemte måder, hvilket er med til at positionere elever med ordblindhed som »svage læsere«, »langsomme skrivere« eller »ikke-deltagende elever« – både af lærere og klassekammerater (Gøttsche, 2019). Det enkelte klasserums forståelse af, hvad der kendetegner en »god« og »deltagende« elev, er altså afgørende for, hvilke positioner elever med ordblindhed kan indtage (Krog, 2021).

Vi skal derfor i denne artikel kigge nærmere på, hvordan de fem interviewede elever oplevede deres muligheder for at positionere sig som »gode elever« i klasserummet – først i læringsmiljøet på KCL og derefter i egne klasser.

### **Et fællesskab om ordblindhed skabte normalitet**

Alle de fem elever var enige om, at læringsmiljøet på KCL var noget helt særligt. En elev understreger især, at fællesskabet med andre ligesindede elever har styrket hendes selvforståelse og accept af egen ordblindhed:

*»Jeg synes, det er mere normalt nu (...) Nu ved jeg, at der er flere, som også er ordblinde, og så føler jeg mig ikke så alene med det mere« (Krog, 2021, s. 40).*

At udveksle erfaringer med og spejle sig i elever, som også oplever udfordringer grundet ordblindhed, har givet hende mulighed og styrke til at positionere sig som en mere »normal« elev. Det vidner om en diskurs fra hendes egen klasse, hvor det ikke har været almindeligt at tale om ordblindhed, hvilket tidligere har positioneret hende som anderledes og alene.

### **En læringsorienteret diskurs muliggjorde succes**

En anden elev fremhæver også, at den særlige læringsorienterede diskurs og mindsetbaserede undervisning på KCL har haft stor betydning for hendes udvikling af en positiv tilgang til skolearbejde:

*»Før i tiden gav jeg meget op og følte, at jeg ikke kunne finde ud af tingene, og nu føler jeg bare det helt modsatte, nemlig at jeg godt kan finde ud af tingene« (Krog, 2021, s. 45).*


På KCL blev eleverne anerkendt for deres arbejdsindsats og håndtering af svære opgaver. Fokus blev på den måde flyttet til, at elevernes mindset og læringsproces havde værdi frem for bestemte resultater og sproglige færdigheder (Kortnum et al., 2016). Det betød, at hun fik mulighed for at opleve succes og udvikle strategier til fremover at kunne positionere sig som en elev, der godt kan finde ud af tingene og deltage i timerne. Det står i kontrast til hendes tidligere erfaringer med at blive positioneret som en elev, der giver op eller ikke forstår tingene. Måske fordi der hersker en præstationsorienteret frem for læringsorienteret diskurs i hendes egen klasse, hvor der er andre forståelser af, hvad der er godt og succesfuldt arbejde.

### **Brug af LST muliggjorde værdifulde elevpositioner**

I mit speciale står det klart, at KCL's specialiserede undervisning i læse- og skrivestrategier samt konsekvente brug af LST i alle fag har givet eleverne mulighed for at positionere sig som gode læsere og skrivere:

*»Jeg er blevet god til at skrive meget længere tekster (...) Jeg læser også på et højere niveau, end jeg gjorde før, fordi der kommer flere svære ord (...) Nu ved jeg, hvad der kan hjælpe mig og hvor hurtigt jeg kan læse. Nu kan jeg jo læse med hastighed 7« (Krog, 2021, s. 46).*

Eleven ved nu, hvordan han kan indstille hastigheden på AppWriters oplæsningsfunktion og bruge ordfor-



**>> Før i tiden gav jeg meget op og følte, at jeg ikke kunne finde ud af tingene, og nu føler jeg bare det helt modsatte, nemlig at jeg godt kan finde ud af tingene«.**

slag og indtaling effektivt, så han kan deltage på et alderssvarende niveau og positionere sig som en hurtig læser og kompetent skriver i undervisningen på KCL.

Samtidig viser hans udtalelse også, at netop lange tekster, håndtering af svære ord og hurtighed har stor værdi i det diskursfællesskab, han normalt er en del af i skolen. En anden elev beskriver også, hvordan det at kunne arbejde selvstændigt har stor værdi i forhold til at positionere sig som »en god elev«. Forløbet på KCL og den nye forståelse for LST har altså gjort det muligt for eleverne at positionere sig som selvstændige og deltagende elever, fordi de ikke behøver at bede om hjælp hele tiden:

*»Jeg er blevet meget bedre til at gøre tingene selv i stedet for altid at skulle have hjælp af læreren«  
(Krog, 2021, s. 44).*

Selvom eleven fremhæver en positiv udvikling, peger citatet også på et interessant spændingsfelt. Dét at spørge om hjælp kan nemlig i sig selv få en ekskluderende betydning. Derfor er det væsentligt at være opmærksom på, hvordan man kan hjælpe bestemte elever med struktur og gentagelser, så de ikke bliver positioneret som nogle, der ikke kan selv eller ikke forstår, fordi de bliver nødt til at række hånden op for at få en ekstra forklaring.

Man kan sige, at der var en særlig ordblindevenlig undervisning og opmærksomhed på KCL, som styrkede elevernes selvforståelse og skabte attraktive deltagelses- og positioneringsmuligheder for dem. Men spørgsmålet blev efterfølgende, om elevernes nye identiteter og kompetencer kunne realiseres i deres almindelige klasser efter det syvugers forløb på KCL.

### **Skolens diskurs og viden begrænser elevpositioner**

Da de fem interviewede vendte tilbage til deres egne klasser efter forløbet på KCL, oplevede de på den ene side at have gennemgået en identitetsmæssig udvikling og fået nye LST-kompetencer, hvilket gav dem en tro på, at deres ordblindhed ikke var en hindring for

deres deltagelsesmuligheder. På den anden side oplevede de, at deres lærere og klassekammeraters viden om ordblindhed og LST ikke havde ændret sig i løbet af de syv uger. En af eleverne beskriver sammenstødet mellem skolens og KCL's diskurs således:

*»På KCL var der mere hjælp i klassen, og alle var ordblinde, så det var lettere at få sagt, hvad man havde svært ved. I min egen klasse er det sværere, fordi folk ikke forstår det lige så meget« (Krog, 2021, s. 52).*


I elevens hjemklasse er der ikke så mange andre elever, der også har ordblindhed, og der er ikke samme forståelse for og italesættelse af de behov og udfordringer, som ordblindhed kan medføre i forskellige undervisningssituationer. Hun oplever derfor at have sværere ved at få hjælp, deltage ligeværdigt og indtage de samme selvstændige og »gode« positioner, som hun kunne på KCL.

### **Opgaver på papir får konsekvenser for deltagelse**

For at dykke ned i en konkret didaktisk forskel beskriver en elev, at hans deltagelse og identitet begrænses i hans egen klasse, fordi opgaver sommetider udleveres på papir:

*»Jeg skal nok have nogen til at læse højt, fordi når vi har gruppearbejde, så får vi nogle gange opgaverne på papir. F.eks. en matematikopgave« (Krog, 2021, s. 48).*

På KCL var der en fast struktur for, at undervisningsmaterialer i alle fag blev indscannet eller var tilgængelige på Nota eller andre digitale platforme. Når eleven får udleveret en opgave på papir, er det med til at positionere ham som en, der er »dårlig« til at læse, samtidig med at det gør ham mindre selvstændig over for de andre elever i gruppen. Det sætter ham altså i en position, hvor han er nødt til at spørge om hjælp for at kunne deltage, hvilket får en uheldig og ekskluderende virkning. Det viser, hvor stor betydning digi-



➤➤ Når eleven får udleveret en opgave på papir, er det med til at positionere ham som en, der er »dårlig« til at læse, samtidig med at det gør ham mindre selvstændig over for de andre elever i gruppen.

tale og tilgængelige undervisningsmaterialer har for medskabelsen af en ordblindevenlig diskurs, hvor oplæsningsprogrammer m.m. er indtænkt i al undervisning.

### **Skrivning påvirker positionering i gruppearbejde**

Et andet sted, hvor skolens generelle forståelse af »god« læsning og skrivning kom til syne, var i elevernes gruppearbejde i egne klasser:

*»Det kan være svært, hvis man skal skrive rigtig meget tekst, fordi så jeg kan godt føle, at jeg ikke er så meget med. Og så er der nogle gange nogen, der siger, at jeg bare kan finde billeder« (Krog, 2021, s. 48).*

Det tyder på, at det har stor værdi at kunne skrive hurtigt og meget tekst i gruppearbejde. Derfor er det ofte svært for denne elev at deltage i skriveprocessen, fordi hun skriver langsomt og har stavevanskeligheder. En uheldig løsning er, at hun ofte finder billeder i stedet for at skrive, hvilket blot ekskluderer hende endnu mere fra gruppen.

På KCL fik eleverne succes med at skrive lange tekster, fordi der var en klar struktur for, hvordan de kunne bruge ordforslags- og indtalisningsprogrammer i skriveprocessen. Det peger på vigtigheden i, at lærerne italesætter, at indtaling og stavehjælp er nødvendigt for nogle elever til al skrivning. Det kan nemlig være med til at skabe en diskurs i klasserummet, hvor brugen af indtaling også tæller som »rigtig« skrivning. Som lærer kan man ligeledes være opmærksom på at facilitere en skiftende rollefordeling i gruppearbejde, så bestemte elever fx ikke altid ender med at skulle finde billeder.

### **En balance mellem LST-ekspert og LST-livline**

I mit speciale blev det tydeligt, at der ikke var samme specialiserede viden om LST i elevernes egne læringsmiljøer, som der var på KCL. Det gjorde dog, at der opstod en interessant positioneringsmulighed for eleverne, da de vendte tilbage, fordi de havde fået nye tekniske færdigheder og viden om digitale læse- og

skriveprogrammer, som hverken klassekammerater eller lærere havde. I mange situationer kunne eleverne derfor indtage den attraktive position som LST-ekspert:

*»Der er mange af mine lærere, der har TxtAnalyser på deres Chromebook, og siger de nogle gange »ved I, hvordan man slår det her fra«, og så kan jeg komme ind og hjælpe. Det skete for min historielærer« (Krog, 2021, s. 55).*


Generelt oplevede eleverne at kunne være LST-eksperter, der kunne hjælpe elever og lærere med tekniske problemer. På den ene side styrkede det elevernes selvforståelse at kunne hjælpe andre i stedet for altid selv at skulle have hjælp. På den anden side betød det også, at eleverne i nogle situationer kom til at fungere som reelle »LST-livliner«, der blev hidkaldt, når ingen andre vidste, hvordan forskellige læse- og skriveprogrammer kunne bruges.

Det er derfor væsentligt at overveje, hvad man gør i situationer, hvor disse superbrugere selv oplever problemer med programmerne. Det kan nemlig få en ekskluderende virkning, hvis der ingen hjælp eller viden om LST er at hente hos lærere eller klassekammerater, eller eleven bliver nødt til at forlade klassen for at opsøge en IT-medarbejder.

### **Øget forståelse for diskurser og positionering**

Generelt peger elevernes tilbagevenden til egne læringsmiljøer på, at der rundt på de danske folkeskoler findes usynlige værdier i vores sprog og de måder, vi organiserer undervisning på. Det er alt sammen med til at skabe forståelser af, hvad der karakteriserer »god« læsning, skrivning og ikke mindst »god« deltagelse.

Vores viden, ord og handlinger kan være med til at positionere og ekskludere bestemte elever. Derfor er der behov for en øget opmærksomhed på, hvordan vi skaber diskurser, og hvordan vi kan skubbe forståelsen af »den gode elev« i en mere inkluderende retning – netop med formålet om at skabe flere deltagelses- og identitetsmuligheder for en stor elevgruppe.



**>> Det peger på vigtigheden i, at lærerne italesætter, at indtaling og stavehjælp er nødvendigt for nogle elever til al skrivning. Det kan nemlig være med til at skabe en diskurs i klasserummet, hvor brugen af indtaling også tæller som »rigtig« skrivning.**

Nedenfor opstiller jeg en række ordblindevenlige tiltag, som der kan arbejdes videre med ude på skolerne og i de enkelte læringsmiljøer.

#### **Ordblindevenlige tiltag på klasseniveau**

- Struktur for digital tilgængelighed af alt undervisningsmateriale.
- Inddragelse af LST-programmer og LST-strategier i alle fag – både af lærere og alle elever.
- Ordning for LST-makkere, hvor en ældre elev uddanner en yngre elev i brugen af LST.
- Aflast elevernes arbejdshukommelse, fx med skriftlige tidsplaner, tjeklister til opgavekrav og skabeloner til læsning/skrivning.
- Struktur for skiftende roller i gruppearbejde.
- Fordomsfri dialog i klassen om elevernes forskellige læringsbehov.
- Anerkend elevernes arbejdsindsats, og hav høje forventninger til deres faglige kunnen.
- Styrk elevernes selvforståelse og motivation ved at tale om forventninger, læringsstrategier og mål.

#### **Ordblindevenlige tiltag på skoleniveau**

- Klare retningslinjer for testning for ordblindhed og de efterfølgende indsatser.
- Fælles struktur for udarbejdelsen af individuelle handleplaner for elever med ordblindhed.
- Iværksættelse af ordblindenetværk på tværs af årgange, hvor månedlige møder kan styrke selvforståelse og erfaringsudveksling.
- Afprøvning af ordblindepatruljer, hvor en række LST-eksperter får medindflydelse og aktivt kan

**>> Vores viden, ord og handlinger kan være med til at positionere og ekskludere bestemte elever. Derfor er der behov for en øget opmærksomhed på, hvordan vi skaber diskurser, og hvordan vi kan skubbe forståelsen af »den gode elev« i en mere inkluderende retning.**

bruge deres kompetencer til at hjælpe lærere og elever på skolen.

- Tydelig afgrænsning af ansvarsområder mellem læsevejleder, lærere og ledelse i forhold til ordblindhed.
- Systematik i kompetenceudvikling i forhold til LST for alle faglærere.
- Retningslinjer for brugen af LST i undervisningen og til eksamen på tværs af fagteams.
- Afklaring af samarbejdet med forældre til elever med ordblindhed.
- Styrket samarbejde med kommunale læsekon-sulenter.

I forhold til skolens rammer, tid og ressourcer er det væsentligt at være opmærksom på, at små såvel som store ordblindevenlige tiltag gør en forskel. Det handler i høj grad om, at den åbne dialog om elevernes forskellige udfordringer og behov i sig selv kan være med til at udvide forståelsen af »den gode elev« og skabe flere legitime positioner for en bred gruppe af elever.

#### **REFERENCER**

- Gøtttsche, Nina Berg (2019).** *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen.* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Heiden, Thomas Roed (2016).** *Introduktion til James Paul Gee: Hvad er literacy?* Literacy.dk, Nationalt Videncenter for Læsning.
- Hetmar, Vibeke (2019).** *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv.* Aarhus Universitetsforlag.
- Holmgaard, Aase (2007).** *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv.* Ph.d.-afhandling. DPU, København.
- Kortnum, Allan, Nielsen, Jeppe & Videsen, Peter (2016).** *Mindsetbaseret undervisning: fra præstationskultur til læringskultur.* Dansk Psykologisk Forlag.
- Krog, Siv Luise (2021).** *Et sociokulturelt casestudie af delta-gelses- og positioneringsmuligheder hos elever med ordblindhed – set i lyset af et intensivt læringsforløb på Kompetencecenter for Læsning (KCL).* Kandidatspeciale. Aarhus Universitet, DPU.

Redaktion: Lars-Bjørn Kristensen