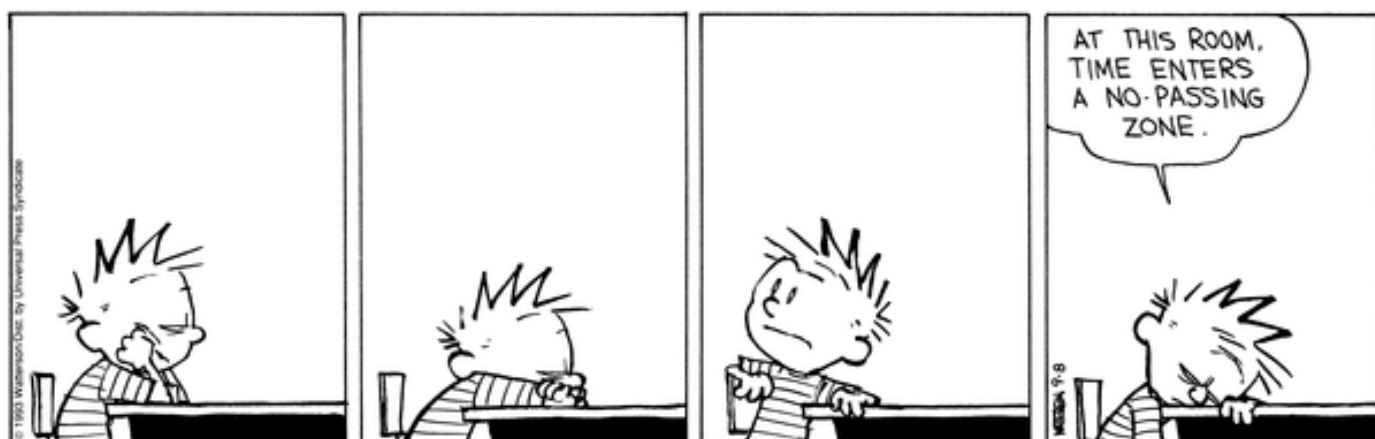


Opgave: Fleksibel pædagogisk diplom

Læringsmiljøets betydning for elev i læse- og skrivevanskeligheder og dennes motivation



Navn: Jeanette Rugaard Christensen

Studienummer: 136018

Dato: 23.05.2018

Hold: 634218006

Vejleder: Bente Kjeldbjerg Bro Andersen

Antal anslag: 59.914

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|---------|
| 1. Indledning | Side 5 |
| 2. Problemformulering | Side 6 |
| 3. Metodeafsnit | Side 6 |
| Del 1 | |
| 4. Kritisk psykologi redegørelse | Side 7 |
| 5. Præsentation af elev, lærer og kontekst | Side 7 |
| 5.1. Observation | Side 8 |
| 5.2. Interviewguide elev | Side 9 |
| 5.2.1. Interview af eleven | Side 9 |
| 5.3. Interviewguide lærer | Side 12 |
| 5.3.1. Interview af læreren | Side 12 |
| 6. Opsamling på analyse af observation og interviews | Side 14 |
| Del 2 | |
| 7. Motivation | Side 15 |
| 7.1. Analyse af empiri og motivation | Side 16 |
| 8. Selfefficacy | Side 18 |
| 8.1. Banduras fire processer | Side 18 |
| 8.2. Banduras fire kilder | Side 18 |
| 8.3. Analyse af empiri og selfefficacy | Side 19 |
| 9. Opsamling på motivation og selfefficacy | Side 20 |
| 10. Interventionsmuligheder | Side 20 |
| Del 3 | |
| 11. Vejledningsteori | Side 22 |
| 11.1. Vejledning | Side 23 |
| 12. Konklusion og perspektivering | Side 25 |

Litteraturliste

Bilag

1. Hovedpunkter fra undersøgelsen "Brug af it i den første læse- og staveundervisning"
2. Observation
3. Elevinterview
4. Lærerinterview
5. Mindmap
6. Kontrakt
7. Mål fra KCL

1. Indledning

Jeg arbejder som skolekonsulent i indskolingen ved Kompetencecenter for Læsning (KCL), hvor jeg vejleder læringsmiljøet dvs. alle de voksne omkring eleven i de bedst mulige læringsvilkår for elever i svære læse- og skrivevanskeligheder. Vi anbefaler kvalificerende¹ redskaber som it og prædiktionsprogrammer for at kunne deltage alderssvarende, være en lærende elev og dermed bevare motivationen og den sproglige opmærksomhed grundet inspirationsmaterialet til grundskolen: *"Elever i risiko for læsevanskeligheder har udbytte af grundige og systematiske aktiviteter, der fokuserer på sproglyde og bogstaver, og at de også har gavn af direkte instruktion i kobling af bogstav og lyd i læsning og kobling af lyd og bogstav i stavning (National Reading Panel, 2000; Elbro & Scarborough, 2004b)"* (Jandorf:2016:36). I daglig tale kalder vi det "at gå på to ben", og vores erfaring er, at de to ben komplementerer/understøtter hinanden.

Der er i Danmark lavet en undersøgelse af effekten af brug af it i den første læse- og staveundervisning "Brug af it i den første læse- og staveundervisning" (2018). Konklusionen af undersøgelsen er, at brug af it i læse- og staveundervisningen hverken har en positiv eller negativ effekt på elevernes læse-, stave- og sprogfærdigheder, men at brugen af it i læse- og staveundervisningen ser ud til at styrke elevernes motivation for at læse og skrive, samt bidrager til at svage læsere får en mere positiv opfattelse af egne færdigheder, end der reelt er basis for. Det er ikke positivt, at eleven ikke har et realistisk billede af sig selv, men positivt at eleven har en positiv opfattelse af egne færdigheder, min tolkning. Undersøgelsen viste også, at it-eleverne har lært de mest basale værktøjer i it-programmerne at kende men ikke de mere særlige støttefunktioner i programmerne, som kan effektivisere brugen af it-programmerne i læse- og skrivearbejdet. Se undersøgelsens hovedpunkter i bilag 1.

Inden for mit felt er det en længe ventet undersøgelse, men også en undersøgelse der gør en nysgerrig på mere.

Eleverne i KCL forløb udtaler, at de oplever, at de er blevet bedre til at læse med øjnene ved at arbejde kvalificerende med it, dvs. at den konventionelle læsning opleves bedre. De kan måske læse undertekster, eller de skilte de møder på deres vej. En oplevelse som understøttes af en intern undersøgelse "Statusevaluering for Kompetencecenter for Læsning ved Rosenvangskolen" (2016). Undersøgelsen "Brug af it i den første læse- og staveundervisning" sætter dog spørgsmål ved, om der er en målbar effekt i forhold til læseudviklingen ved at introducere it-programmer så tidligt som muligt i læseundervisningen. Men jeg hæfter mig ved, at it har indflydelse på **motivationen** for at læse og skrive samt et mere **positivt billede** af egne færdigheder, end der reelt er basis for, og det vil jeg gerne have fokus på i denne opgave.

I Salamanca-erklæringen, som Danmark tiltrådte i 1994, og i FN-konventionen, som Danmark har ratificeret den. 13.juli 2009, er inklusion det bærende princip og ifølge Folkeskoleloven om inklusion, som trådte i kraft 2012, indebærer **inklusion**: *"At børn med særlige behov så vidt muligt skal undervises sammen med deres kammerater i den almindelige undervisning med den nødvendige støtte og de nødvendige hjælpemidler" ... "Inklusion handler om barnets oplevelse af at være en del af det sociale og faglige fællesskab"* (Undervisningsministeriet:2012). Denne lov indebærer, at en stor del af de elever, som før havde modtaget en eller anden form for

¹ KCL bruger begrebet "kvalificerende" i stedet for "kompenserende", da vi oplever, at eleverne også udvikler deres læsning med it og diverse programmer jf. "Statusevaluering for Kompetencecenter for Læsning ved Rosenvangskolen"

specialundervisning uden for klassen, nu skulle inkluderes i klassen med den nødvendige støtte og de nødvendige hjælpemidler. En ny diskurs der lægger op til, at læringsmiljøet skal indrette sig efter eleven, og ikke eleven der skal indrette sig efter læringsmiljøet. Det stiller krav til læringsmiljøet i form af øget differentiering.

Følelsen af at høre til socialt og fagligt er vigtig for eleven og dermed også vigtig i forhold til, hvad der motiverer eleven, eller hvis motivationen er væk, kan vække den til live igen. I mit virke er det ofte de voksnes stemmer, både de professionelle og forældrenes, der høres og ikke altid barnets stemme. Jeg har beskæftiget mig med motivation i en tidligere opgave men bliver nysgerrig på, hvad jeg for øje på ved at inddrage barnets stemme også. Som nævnt i ovenstående er der love og undersøgelser, som objektivt set bliver betingelser, som har betydning for elevens liv. Jeg bliver nysgerrig på de betingelser, der finder sted i klasserummet, deres betydning, og hvad vi som subjekter vælger at gøre ud fra en bestemt forventning. Det leder mig hen til nedenstående problemformulering.

2. Problemformulering

- Hvordan kan man forstå, når en elev i læse- og skrivevanskeligheder ikke viser motivation for at anvende de kvalificerende redskaber i skolen?
- Hvordan kan et fokus på læringsmiljøet være med til at fremme motivationen for eleven?

3. Metode

Jeg vil uddybe kritisk psykologi og nogle af de vigtigste begreber inden for den retning. Indenfor kritisk psykologi er individerne medforskere i analysefasen i en erkendelse af, at vi kan lære noget af dem, som er deltagere i den sociale praksis. Jeg undersøger ud fra "første persons standpunkt" (Jarntoft:1996:201), et begreb man blandt andet finder inden for kritisk psykologi. Min empiri består derfor af en observation af en elev i klassen, et interview med eleven og et interview med læreren og kan betragtes som et mini-forsøg på praksisforskning (Mørck:2006:267), da praksis bliver genstand for udforskning, og "mini" fordi rammerne for PD afgangprojekt er de objektive betingelser.

Jeg har observeret eleven i klassen, for at se hvilke betingelser eleven møder og dermed lave en mere kvalificeret interviewguide til både eleven og læreren.

Jeg har interviewet læreren, for at være nysgerrig på lærerens begrundelser for de handlinger, hun gør og på læren som betingelse for eleven.

Mit formål med elevinterviewet er, at inddrage elevens oplevelser og forholde sig til sin verden, og sammenholde dem med de muligheder eleven har. Hvilken betydning har betingelserne og hvilke begrundelser ligger bag de valg, som eleven træffer. Dermed får jeg et dynamisk forhold mellem (oplevelsen) det subjektive og det objektive (verden).

Efter i 1. del af opgaven at have analyseret min empiri med kritisk psykolog, vil jeg redegøre for begreberne motivation (Pless:2015) og selfefficacy (Bandura:2012) i del 2.

I opgavens del 3, som er vejledningsdelen, vil jeg have fokus på vejledning af læreren og bruge Sidsel Tveitens model (Tveiten:2013) over vejledningens progression og faser. Opsamlingen på opgavens del 1 og 2 har tilført mig en ny viden, som jeg skal bringe i spil i vejledningen af læreren, som også besidder en viden, som skal flettes sammen med min (Westmark:2012:104).

Jeg runder opgaven af med en konklusion på min problemformulering, som også indeholder en perspektivering i form af, hvordan jeg kan bruge min nye viden i min vejledning af læringsmiljøet generelt.

Del 1

4. Kritisk psykologi

Kritisk psykologi har fokus på subjektivitet og handling og kaldes det subjektvidenskabelige paradigme. Menneskets handlinger er det, der forbinder individet og samfundet. Udvikling, både af mennesket og af samfundet, sker derfor i en dialektisk proces.

Kritisk psykologi introducerer betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalysen, som jeg har ladet mig inspirere af i min empiri og er det blik jeg vil se på min empiri med.

Individet møder **betingelser** i sine omgivelser, som har indflydelse på ens liv. Det kan være love, som har indvirkning på, hvilke betingelser individet møder, det kan være fysiske rammer, det kan være en lærer etc. Disse objektive betingelser omfatter både begrænsninger og muligheder. Det interessante er, hvilken **betydning** de betingelser har for det enkelte individ, og hvordan individet handler i forhold til betingelserne, bevidst eller ubevidst og dermed er medskabende af egne betingelser. "Handleevne er menneskets potentiale" (Jarntoft:1996:s.196) og er subjektiv og menneskets livsbetingelser er deres handlerum. "At fokusere på handling vil sige *at udforske menneskers liv som konkret praksis.*" (Jarntoft:1996:195). Man inddrager derfor individets perspektiv i analysen, man indtager 1. persons standpunkt og ser på "hvordan individet oplever og forholder sig til verden" (Jarntoft:1996:207). Det sidste begreb **begrundelse** henviser til individets begrundelser for dets handlinger. Man udvikler sine subjektive handlemuligheder qua sine oplevelser af muligheder og erfaringer med at gøre/handle.

Indenfor kritisk psykologi nævnes restriktiv handleevne, som refererer til de betingelser, som individet har at handle ud fra. Hvis betingelserne er begrænsede, kan individet vælge ikke at handle eller handle i mod egne interesser. For at handle skal man kunne forudse, at forholdene bliver bedre og hvis ikke man kan forudse det, indretter man sig "på de eksisterende, begrænsede betingelser" (Jarntoft:1996:197).

Emotionalitet er forbundet med handlinger og tænkning og er et centralt aspekt i vores erkendelsesproces. Følelser er forudsætninger for, at vi kan stille spørgsmål ved vores livsbetingelser. Knytter eleven sine hænder eller spænder i hele kroppen så vær nysgerrig på, hvorfor den følelse eller det udtryk finder sted, og man får mulighed for at handle i forhold til det.

Jeg vil i det følgende præsentere min empiri og se på denne med begreberne betingelse, betydning og begrundelse fra kritisk psykologi.

5. Præsentation af elev, lærer og kontekst

Min elev går i 3.klasse på en almindelig folkeskole. Han mener selv, at han er ordblind men er ikke testet med Ordblindetesten endnu. Han har haft it-rygsæk i knap 1½ år for at kunne tilgå alderssvarende undervisning i klassen og har gået til tidlig læsehjælp og VAKS for at udvikle den konventionelle læsning med øjnene samt optimere brugen af læseskriveteknologi (LST).

Eleven er en del af en gruppe på tre elever fra to 3.klasser, som har det tilfælles, at de bruger LST for at tilgå alderssvarende undervisning. Forløbet med KCL er startet som en gruppevejledning, hvor lærere, læsevejleder, forældre og undertegnede deltager. Vi kalder det statusmøder og sparringsmøder.

Til sidste statusmøde gik snakken på, at eleven ikke vil bruge pc'en, at han er umotiveret, ikke får lavet nok fagligt i skolen og hjemme og i en periode har følt sig udenfor socialt. Vi har igangsat diverse tiltag bl.a. ugentlige samtaler mellem læreren og eleven for at ændre hans betingelser, men indtil nu har der ikke været nævneværdige ændringer.

Læreren er vikar for den faste lærer og har været lærer i et par år. Hun er ny lærer på skolen og er gået ind i samarbejdet omkring eleven med god energi.

Klassen, jeg har observeret, er en velfungerende klasse med 20 elever.

5.1. Observation

Efter aftale med lærer, elev og forældre deltager jeg i klassen i 3. time tirsdag d. 20/3, hvor klassen har dansk. Jeg kommer ind i klassen og sætter mig ved et højt bord bagest i klassen. Eleverne kender mig fra tidligere, hvor jeg har været forbi for at hjælpe eleven med programmer og nye arbejdsrutiner. Læreren fortæller, at jeg er med i dag, for at se hvordan jeg kan hjælpe læreren med at blive bedre til at hjælpe eleven. Eleverne sidder ved gruppeborde, og læreren gennemgår timens program på tavlen.

Den fuldstændige observation findes i bilag 2.

I observationen indkredses følgende betingelser, og jeg henviser til observationen på følgende måde til observation og sidetal (observation:sidetal):

- Eleven er den eneste, der bruger it-rygsæk i klassen.
- Man må ikke spise i timerne. (Observation:3) *"Må jeg spise?"*
- Elevens pc er længe om at starte programmerne op, den er langsom. (observation:3) *"Pyh den er langsom".*
- Der sættes tid på, hvor lang tid eleverne skal arbejde. (observation:1) *"15 minutter er sindssygt meget".*
- Eleven bliver flyttet til et bord lidt væk, hvor han sidder selv. (observation:1) *"Læreren beder eleven om at gå hen ved et bord for sig selv".*
- Eleven har eget mål skrevet på låget af pc. (observation:2) *"Læreren læser mål op som står på pc. "Du har ikke nået det".*
- Læreren kan ikke finde ud af prædiktionsprogrammet. (observation:2) *"Er det ikke CD-Ord, du skal åbne?"*
- Læreren bruger lang tid på at hjælpe eleven, de andre elever arbejder. (observation:3) *"Eleven prøver at skynde sig og læreren hjælper".*
- Opgaven er svær for eleven, han skal skrive og har svært ved at sætte bogstaver og lyde sammen. (observation:4) *"Aner jeg fucking ikke".*

5.2. Interviewguide elev

Da jeg vurderede, at eleven ikke kan holde til at blive interviewet i mere end ½ time, besluttede jeg mig for at begrænse antallet af spørgsmål og lade interviewet være åbent, så jeg kunne følge eleven og stille uddybende spørgsmål og ellers rette ind, hvis samtalen kom ud på et sidespor, se figur 1. Jeg valgte at kategorisere spørgsmålene ud fra kritisk psykologis analysemodel: Blå (betingelser), rød (betydning), sort (begrundelser). Jeg tilføjede grøn for ønske, for at se om eleven kunne se andre muligheder, når han blev spurgt.

Jeg valgte, at lave et mindmap over de ting vi snakkede om, mens vi snakkede, så der var noget fælles at se på og i håb om at det kunne bruges senere i vejledningsforløbet.

Det viste sig under interviewet, at jeg ikke havde tid til at skifte farver, og derfor blev hele mindmappet blå (bilag 5), men som typer af spørgsmål virkede de godt. Dernæst oplistede jeg nogle emner, som jeg fandt interessante at komme ind på, og hvor typerne af spørgsmål kunne bruges. På den måde kunne jeg være tilstede i interviewet og hurtigt kaste et blik i interviewguiden, når jeg fik brug for at rette samtalen ind.

| Spørgsmålstype: | Emner: |
|----------------------------|--------------------|
| Hvordan er det for dig? | Holdning til skole |
| Hvad gør du? | Det første du gør |
| Hvorfor gør du det? | - Timestart |
| Kunne du gøre noget andet? | - I timen |
| | Hjemme |
| | Socialt |

Figur 1

5.2.1. Interview af eleven

Torsdag d. 22/3 skal jeg interviewe eleven i 2. time. Han virker glad. Vi går ind i et lille grupperum, som er rimelig ugeneret. Jeg fortæller, at jeg skal skrive en opgave og er glad for, at han vil være med til interviewet. Jeg fortæller, at det er anonymt, og at jeg optager det på min mobiltelefon. Vi griner lidt af, at jeg har lektier for. Vi sidder ved gruppebordet i en vinkel og har mindmap (bilag 5) foran os på bordet, så vi begge kan følge med i, hvad jeg skriver. Jeg forklarer, hvad meningen er med mindmap og slutter interviewet af med at spørge, om jeg må dele det med lærerne og forældre. Det må jeg gerne. Undervejs er han meget overrasket over, så meget der kommer ned på mindmappet. Halvvejs inde i interviewet bliver vi forstyrret af en leder, som vil spørge til hans pc, men ellers bliver vi ikke forstyrret. Da vi er færdige, laver vi en aftale, i forhold til hvordan han skal komme ind i klassen.

I min analyse bruger jeg begreberne fra kritisk psykologi: Betingelse, betydning og begrundelse. Jeg samler de to sidste begreber, da de ofte hænger sammen og er svære at skille af, uden at det bliver søgt, så inddelingen bliver de betingelser, jeg får øje på og vælger at trække ud, og dernæst fremhæves betydning/begrundelse. Jeg har indsat citater fra interviewet og henviser på følgende måde til elevinterviewet og sidetal (elev:sidetal).

I elevinterviewet er der nogle træk, som eleven fremhæver flere gange, så som at skoledagen føles lang og hård, computeren er for langsom, at han gerne vil frikvartererne og pauserne, at han bliver træt og sulten, at lektierne er svære og at læreren ikke giver fælles beskeder, der er henvendt til eleven, der bruger LST.

Elevinterviewet findes i sin fulde længde i bilag 3.

Skoledagen er lang:

Betingelse: Eleven fortæller, at skolen er hård for ham, hvis han har sociale aftaler med sine forældre eller sine venner: *"Hvis nu jeg har øhh har aftalt med mine forældre et eller andet dagen før, eller med mine venner, at vi skulle lege sammen eller sådan noget. ... Så kunne det godt blive lidt hårdt i skolen, fordi at man glæder sig så meget"* (elev:1).

Betydning og begrundelse: Han glæder sig så meget, at skolen bare skal overstås. Han begynder at fjolle i et forsøg på at trække tiden ud eller få timen til at gå hurtigere. *"Øhmm sådan at jeg begynder eller fjoller lidt mere, pga. jeg ved ikke lige hvorfor, men måske fordi man hurtig, jeg tror nogen måske at timen går hurtigere eller sådan noget, hvis man kan trække tiden ud"* (elev:1). Han ved godt, at tiden ikke går hurtigere af den grund.

Betingelse: Han synes at skoledagen er lang, og at der er fag, som ikke behøvede at være der så som musik og billedkunst, selvom det er nogle af de sjove fag. Matematik ligger på sene tidspunkter, hvor det er svært at koncentrere sig, timerne føles længere, og han bliver sulten. *"Så øhh når især .. når det er matematik i den sidste time, sådan at man har fri bagefter, så er det meget hårdt, fordi man jo også glæder sig til, at det er slut og sådan noget. Nogen gang kan man også godt blive meget sulten og sådan noget, og så har man bare lyst til at tage noget. Men det må man bare ikke"* (elev:2).

Betydning og begrundelse: Han bliver hurtigt træt og får brug for at slappe af. Han kan bedre koncentrere sig, når han får noget at spise. Han vil gerne spise lidt nødder.

Pc'en driller:

Betingelse: Pc'en er for langsom om at starte, og programmerne starter for langsomt. *"Øhhh det er irriterende, at den ikke gider, eller er for langsom nogen gange.... Så kan jeg nogen gange få lov til at lave det på en anden computer, eller også laver jeg det bare i bogen"* (elev:3).

Betydning og begrundelse: Så laver han det måske på en anden pc eller i den fysiske bog. Men det er også irriterende. Det bedste ville være ikke at være ordblind, eller kunne læse og skrive, eller at computeren var hurtig. Hvis computeren var hurtig, ville han skrive noget og læse bøger.

Opgaven er væk:

Betingelse: Læreren fortæller, hvor eleverne kan finde opgaverne, når de kommer hjem, men kun for de elever, som løser dem i de fysiske bøger ikke for dem som bruger pc.

Betydning og begrundelse: I min observation i klassen lagde jeg mærke til, at han strammer sine hænder, når han bliver presset. *"... lange ugeopgaver, det synes jeg er mega irriterende, så kan man godt begynde at blive lidt træt, så gør man sådan lidt med hænderne, sådan lidt (strammer dem)"* (elev:8).

Så kan eleven ikke finde det, når han kommer hjem. Han får hjælp af forældrene, men de kan heller ikke finde det og bliver sure, og det er irriterende. *"... så kan computeren nogen gange være lidt irriterende, fordi man ikke ved, hvor det er henne og sådan noget, det får man ikke forklaret, for man får, fordi for man får jo, fordi der jo næsten ingen fra vores klasse, der bruger computer. Det bliver forklaret, hvad man skal på papir, de forklarer ikke, hvor det er henne og sådan noget"* (elev:4). Eleven nævner, at han tit føler sig dårlig med ondt i maven eller hovedet eller træt men bliver sendt i skole alligevel (elev:8).

Vennerne:

Betingelse: At gå i skole er *"lidt hårdt nogle gange, men det er også fedt, at man kan snakke med sine venner og sådan .."* (elev:5).

Betydning og begrundelse: *" Men det er også fedt"* (elev:5) at gå i skole. Det er hyggeligt at snakke med de voksne særligt om Star Wars.

Mål:

Betingelse: Læreren sætter mål sammen med eleven, og lige nu er målet, at han skal nå at logge ind på pc og finde opgaven på 5 minutter. *"Jeg har fået sådan et mål med læreren med min pc, hvor jeg skal komme ind på den inden for 5 minutter, det er det, der er lidt irriterende, fordi nogen gange gider pc ikke gå ind, så jeg kan ikke opnå målet, for hun siger sådan tæller på en måde"* (elev:6).

Betydning og begrundelse: Han kan ikke nå målet, fordi at pc'en er langsom. Han siger det til læreren og det er der forståelse for. *"Nogen gange kan jeg godt sidde og tegne i mit hæfte eller sådan noget, hvis jeg keder mig"* (elev:7). Teknikken driller.

Lektier:

Betingelse: Der skal laves ugeopgave hjemme. *"Så kan det godt være lidt hårdt. Fordi at når det er hjemme, er det lidt som, så vil jeg hellere gøre sådan, at det bliver nogle længere skoledage"* (elev:7).

Betydning og begrundelse: *"Fordi man kan jo på en måde, kan man jo ikke tvinge en til at lave noget der hjemme også"* (elev:7). Det er hårdt arbejde at få lavet lektierne. Han har brug for at holde fri fra det svære, når han er hjemme.

"Fordi at når man er hjemme, så synes jeg, jeg ved ikke hvorfor, man så synes jeg bare ikke rigtig, at man skal lave lektier" (elev:7).

Skriveopgaver:

Betingelse: Klassen arbejder med grammatik i materialet "Stav".

Betydning og begrundelse: Hvis pc'en virker, ville eleven bruge den noget mere, både til at læse og skrive, men: *"Især fordi man, når ja, når man siger, at man ikke kan stave ordet og man ikke ved det, prøv bare, prøv. Det er lidt irriterende, fordi at så er det, så får man jo skæld ud, fordi man gør det forkert, men det siger lærerne sådan noget, der siger at man skal"* (elev:9). Og så strammer hænderne og tårerne stiger i øjnene (observation i klassen:4).

Da eleven er i svære læse- og skrivevanskeligheder, har han svært ved at sammensætte bogstav og lyd, og skrive delen er derfor fortsat en udfordring, som kræver særlige tiltag, selvom han bruger LST.

5.3. Interviewguide lærer

Interviewet af læreren havde en tidsramme på ½ time og jeg begrænsede mine spørgsmål til betingelser, betydning og begrundelse, se figur 2. Hvad tænker læreren om motivation og om den opgave, det er at tilrettelægge undervisningen, så den også passer til denne elev, var mine vigtigste typer af spørgsmål, da lærerens holdninger er med til at skabe elevens betingelser.

| Betingelser | Betydning | Begrundelse |
|--|---|---|
| Hvad tænker du om en elev med de vanskeligheder? | | |
| Vil du beskrive elevens deltagelse i undervisningen? | Hvornår er eleven deltagende? Hvornår er eleven ikke deltagende? | Hvorfor/hvad gjorde du/hvad gjorde eleven? Hvorfor ikke/hvad gjorde du/hvad gjorde eleven? |
| Hvad er han motiveret for og imod? | Hvordan motiverer du ham? | |
| Hvilke muligheder har du for at hjælpe eleven? | Hvad tænker du om dine muligheder for at hjælpe ham? Hvad tænker du om din opgave som lærer, i forhold til de muligheder du har? | |

Figur 2

5.3.1. Interview af læreren

Efter interview af eleven interviewer jeg læreren i 3. time samme dag. Vi sætter os i samme gruppelokal. Jeg viser hende det mindmap, jeg har lavet med eleven, og vi ser på nogle af de temaer, han har fortalt om. Hun vil rigtig gerne have en kopi af det, da hun ser nogle ting, hun ikke havde tænkt over. Jeg fortæller, at interviewet er anonymt, og at jeg optager det på min mobiltelefon, og det er helt i orden. Som i elevinterview henviser jeg til lærerinterviewet og til sidetal (lærer:sidetal).

Lærerinterviewet ligger i sin fulde længde i bilag 4.

I min analyse af interviewet har jeg fokus på betydning og begrundelse, og derfor er dette afsnit ikke opdelt i betingelse, betydning og begrundelse som afsnittene om observation og elevinterview.

Læreren er meget bevidst om, at eleven skal udvikle sig fagligt og socialt jf. Folkeskoleloven om inklusion (2012) "... altså der skal han jo være som de andre. Når de andre læser, så skal du også læse" (lærer:2), "Ja, det prøver jeg også at se, hvor er det, at han har nogle udviklingsmuligheder, eller sådan ikke også altså. Hvad er det, han kan, hvad er det, han er god til" (lærer, s.2). Der er en

hel klar forventning om, at der skal laves noget, og der stilles krav i undervisningen. Læreren har en forventning om, at eleven deltager og bidrager.

Hun er vikar for den faste lærer, og eleverne har haft brug for at lære hende at kende og omvendt. I forhold til eleven har hun indført nogle ugentlige samtaler for at få en god relation til ham.

Selvom eleven ikke fylder ekstra i forberedelsen, så har hun ham latent i underbevidstheden i form af, hvordan skal elevens opgave se ud, eller hvor meget af opgaven skal eleven lave, og differentierer ud fra de overvejelser. *"Altså jeg tænker ham ind, men det er mange af tingene, dem får han jo bare på computer, så han kan egentlig de samme ting, synes jeg mange gange, æhh ja, så det er dejligt"* (lærer:3).

Hun erkender, at der forekommer "svipsere", hvor der sker noget, hun ikke har forudset eller mærker, at det har hun ikke styr på, og eleven heller ikke, og sammen kommer de til kort *"Så der har jeg heller ikke lige haft tid til at forberede mig ordentlig og sætte mig ind i, hvor ligger det der Stav. Der satsede jeg også på, at nej det må han have styr på, satsede jeg på"* (lærer:3). Læreren efterlyser et kursus for at kunne varetage opgaven og også sparring med kollegaerne og en faglig drøftelse af, om de strategier, de bruger, er fagligt velfunderede. *"Men der har jeg nogen gange været lidt i et dilemma, om man skal (skrive for ham – tilføjet af mig), for jeg kan høre, at han kan svaret"* (lærer:4). *"Jeg tror, at vi skal have bygget nogle rutiner op også. Ja, de ugeopgaver skal ligge det samme sted, så de altid er nemme at finde"* (lærer:11). Så man ikke i hver situation skal stå i dilemmaet og trække den nemme løsning. *"Så nogle gang er man også i et dilemma, sådan med at, ja okay så bare tag bare den skriftlige (løse den med blyant og papir – tilføjet af mig), sådan at du ligner alle de andre"* (lærer:1).

Måske opstår dilemmaet også, fordi læreren i virkeligheden er i tvivl, om eleven nogensinde lærer at stave, så hvorfor bruge så meget tid på det *"Jeg ved ikke, om han nogensinde kommer til det (lære at stave – tilføjet af mig). Det må man ikke sige"* (lærer:5).

Læreren har ofte lyst til at spalte sig i to for at være ved eleven men også ved resten af klassen, fordi at teknikken og de nye rutiner fylder i starten, når de skal integreres i undervisningen. *"... der er de udfordringer og sådan noget, men igen, hvis han skal havde det helt optimalt så, som det er lige nu, så ville jeg virkelig ønske, at der var en ekstra person. Det kunne hjælpe ham"* (lærer:12).

Til spørgsmålet om eleven er motiveret, svarer læreren, at det ser hun, men at på sidste møde fortalte moderen, at han hadede dansk. Men han er til timerne og går i gang med opgaverne. Hun har ugentlige samtaler med ham for at styrke relationen og vil spørge ind til, om han er glad for dansk.

Til elevens held, så er læreren af den holdning, at det vigtigste er, at eleven har en god skoledag, at han lykkes og kommer i mål med opgaven, og så må vejen til målet træde i baggrunden *"Ja, så på en måde synes jeg, at det er vigtigt, at det skal være en god dag for ham, og hvis den bliver bedre ved, at han siger det mundtligt, og jeg lige hurtigt får det skrevet. Det er jo derfor, jeg gør det nogen gange, fordi det går hurtigere, og fordi at jeg kan mærke, at han lykkes med det, og han bliver ikke så irriteret over det. Der skal ikke være nogle barrierer her, fordi den der opgave, den skal laves"* (lærer:5 og 6).

6. Opsamling på analyse af observation og interviews

I dette afsnit samler jeg betingelser, betydning og begrundelser fra ovenstående for at få nogle markører at gå videre med i opgavens sidste del, med risiko for at tillægge nogle mere værdi end andre i udvælgelsen.

Eleven er den eneste i klassen, der bruger LST for at kunne deltage alderssvarende i undervisningen. Det betyder blandt andet, at læreren ikke får tænkt ind i sin afslutning af timerne, at de fælles beskeder også skal indeholde, hvordan man slutter af med LST, eller finder sine opgaver når man kommer hjem. Det betyder også, at eleven ikke har nogen kammerater at sammenligne sig med eller spørge efter hjælp hos.

Elevens pc er længe om at starte op med programmerne. Det er en betingelse, som både ses i observationen og som elev og lærer nævner. Det betyder, at der er en masse ventetid, at opstillede mål ikke nås, mål som eleven gerne vil indfri, og som læreren ønsker, at han skal nå. Ofte er det ikke så gennemtænkte løsninger, der sættes i værk, for at eleven har noget at lave. For eleven betyder det, at han bliver stresset følelsesmæssigt, men også resignerer og ikke forventer, at det vil lykkes.

Da pc'en driller, har læreren svært ved at hjælpe eleven, og der tegner sig et billede af, at det her bliver svært. Læreren sender eleven hen til et bord lidt væk fra de andre elever. Jeg får ikke spurgt til, hvorfor hun gør det. Er det for, at eleven får ro, eller de andre elever eller læreren? Afhængig af de aftaler, de måske har med hinanden, kan det føles som en belønning eller en straf. Venerne og relationerne til de voksne er vigtige for eleven. Set i det perspektiv er det et rigtig godt tiltag, at læreren har afsat tid til ugentlige snakke med eleven, så de kan styrke deres relation.

Eleven problematiserer, at man ikke må spise i timerne, da han bliver træt og sulten. Skoledagen føles lang, og det at kunne spise nogle nødder, får ham til at koncentrere sig bedre. Det får jeg desværre ikke spurgt læreren om hendes holdning til.

Læreren tænker, at eleven kan lave det samme som de andre elever og føler ikke, at han fylder ret meget i hendes forberedelse. Men da pc'en og programmerne er startet op, er opgaven fortsat svær for eleven, for han skal lave opgaver, der handler om bogstav/lyd. Læreren bliver i tvivl om, hun skal skrive for ham og får lavet en mellem løsning, hvor han skal stave nogle af ordene, og nogen gang giver hun ham ordet. Måske opstår dilemmaet også, fordi læreren i virkeligheden er i tvivl om, eleven nogensinde lærer at stave, så hvorfor bruge så meget tid på det. Læreren efterlyser en fælles snak med kollegaerne om, hvad der er fagligt rigtigt at gøre.

Eleven fylder ikke så meget i forberedelsen men gør det i undervisningen, og læreren har lyst til at spalte sig i to, så hun kan være ved klassen og ved eleven. Det er ressourcekrævende, når teknikken ikke virker, og opgaven viser sig ikke at være tilpasset eleven.

Læreren ser, at eleven er motiveret, da han kommer til timerne og går i gang med opgaverne, men til sidste møde fortalte mor, at han hader dansk, så der er en markør, som ikke stemmer overens og som er god at være nysgerrig på til de ugentlige samtaler.

I del 2 redegør jeg for begreberne motivation og selfefficacy og bruger dem i forhold til nogle af de markører, jeg har valgt at trække ud af opgavens 1. del.

Del 2

7. Motivation

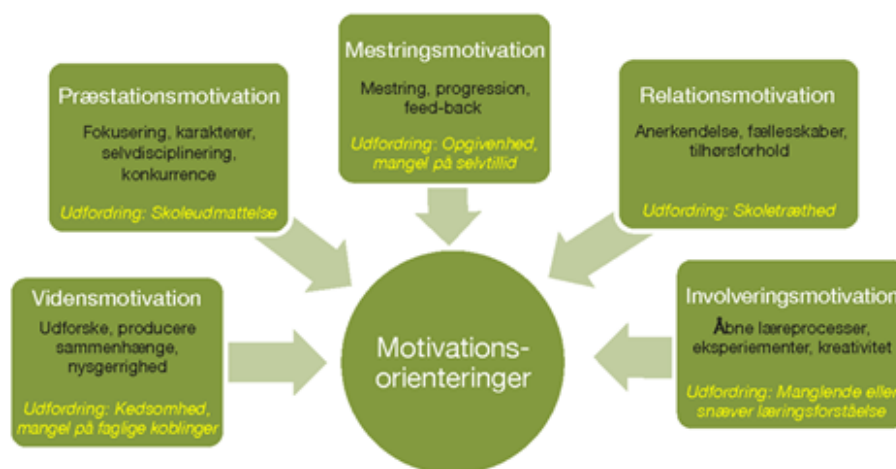
Motivation er et interessant fænomen både i og udenfor skoleverden. Det er ukompliceret, når motivationen er der, men hvad gør man, når den ikke er der? Og kan man give den til nogen, der ikke har den? Mette Pless m.fl. præsenterer i "Unge motivation i udkolingen" en model til refleksion over motivation. Den er udsprunget af et forskningsprojekt og henvender sig til udkolingen, men tankerne i modellen vælger jeg at overføre til min elevgruppe, som er indskolingen. Forfatterne gør opmærksomme på, at der kan være flere orienteringer end vist i deres model, afhængig af, hvilken kontekst en person befinder sig i.

De er gået kritisk psykologisk til opgaven og har taget eleven som 1. persons standpunkt.

Motivation opstår kontekstuel i mødet mellem eleven, og de betingelser han møder f.eks. i klasserummet og er dermed en kontekstafhængig markør.

Motivation er en foranderlig størrelse, den kan skifte fra f.eks. fag til fag, opgave til opgave og man kan arbejde med den. Så i stedet for at snakke om i hvor høj grad eleven er motiveret, skal vi rette fokus mod, "hvad eleven er motiveret for og orienteret i mod og dermed hvad baggrunden for elevens deltagelse eller ikke-deltagelse er" (Pless:2015:62) og støtte dette for at videreudvikle elevens motivation for læring.

I modellen er der 5 orienteringer, se figur 3.



Figur 3

Vidensmotivation

I skolesammenhænge taler vi ofte om vidensmotivation, det at være "sulten" efter viden, men hvis vi begrænser os til det, vil der være andet, vi ikke får øje på, som kan være med til at styrke motivationen hos en elev. Motivation til viden kan skabes gennem de andre orienteringer og genererer dermed helt andre tiltag, end dem vi ville få øje på ved kun at se på vidensmotivation.

Præstationsmotivation

Præstationsmotivation kan virke motiverende ved, at man måler sig med sig selv og mærker en tilfredsstillelse ved at komme i mål. For at styrke ens selvpfattelse og tage æren for det gode resultat, skal man finde årsagen til det gode resultat inde i sig selv og ikke tillægge det f.eks. held. Udholdenhed hører med til det at præstere. Udfordringen kan være, at præstationsmotivation tager over, så det handler mere om at lave en god opgave end at lære noget for at stå godt i relation til læreren eller kammeraterne, eller man bliver bange for at fejle.

Mestringsmotivation

Mestringsmotivation handler om elevens forventning om at mestre den forestående opgave. Den forventning bygger ofte på erfaringer med at lykkes i forhold til den slags opgaver. *"Jo mere man tror på det, jo større er chancen for at det lykkes"* (Pless:2015:77).

Relationsmotivation

Relationsmotivation kan ikke stå alene, men er en forudsætning for at få de andre orienteringer i spil. Relationerne mellem elev-lærer og elev-elever er vigtige og en forudsætning for læring. Eleven skal føle sig set, anerkendt og tryk og har et grundlæggende behov for at have et socialt tilhørsforhold.

Involveringsmotivation

Involveringsmotivation baserer sig på elevens behov for at være medskabende og blive involveret i de læreprocesser, som foregår i skolen, *"aktør i eget liv med mulighed for at påvirke eget liv og den omgivende verden"* (Pless:2015:92).

Efter en analyse af interviews i 1.del og en præsentation af motivationsretninger i 2.del, er det interessant, hvad jeg kan gå øje på, hvis jeg sammenholder de markører, som jeg fandt i del 1 med refleksionsværktøjet, som kan bidrage til en fælles diskussion og overvejelser evt. på et sparringsmøde omkring, hvilke motivationsorienteringer der er tilstede og hvilke tiltag de kalder på, og hvordan man sammen kan skabe mulighed for at bringe flere motivationsretninger i spil, hvis der er behov for det.

7.1. Analyse af empiri og motivation

Vidensmotivation

Elevens sult efter viden bliver ikke næret i timerne, det bliver ikke hans projekt og nærmeste udviklingszone. Men i samtalen med pædagogen Bjarke, tændes der en gnist, for ham kan man

spørge om hvad som helst inden for Star Wars, og det gør eleven, og det bliver fremhævet, at det kan han godt lide.

Præstationsmotivation

Han når ikke sine mål, som ellers er opstillet for at vise tydelighed, holde fokus og give ham succes med at nå i mål. Det får den modsatte effekt, og han bliver bekræftet i sine forventninger om, at projektet ikke vil lykkes, han lykkes ikke.

Mestringsmotivation

I forhold til det at mestre de faglige opgaver virker han opgivende. Han skal mindes om at starte pc op og finde "Stav", han trækker tiden lidt, for at få den til at gå. Han oplever, at det der skal hjælpe ham ikke virker eller virker langsomt, så han ikke får lavet opgaverne eller får brug for hjælp og ikke er selvhjulpnen. Når han endelig er kommet ind i opgaven, er det en opgave, hvor han bliver udfordret i lige netop det, han ikke kan, nemlig at sammensætte lyd og bogstaver til ord. Hans handlemuligheder er begrænsede, han har ikke nogen strategier, og han kunne i princippet lige så godt løse opgaven på papir.

Relationsmotivation

Eleven nævner flere gang, hvor meget han glæder sig til de aftaler, han har efter skole og det fede ved at snakke med vennerne og de voksne i skolen, de gode ting de skal lave i pauserne og frikvarterne. Han vil gerne have forskellige makkere, når der skal arbejdes sammen. I det hele taget betyder relationerne rigtig meget for ham og det at høre til et fællesskab, blive set og anerkendt i det.

Han er bevidst om, at der er noget, der er svært for ham "*hvis jeg ikke var ordbli...*" (elev:4) og der er ikke andre elever i klassen, der bruger LST for at kunne følge med i timerne, så han er udfordret i at se anderledes ud, når han arbejder, men er en del af fællesskabet idet han arbejder med det samme som de andre, hvad han ikke kunne gøre, hvis han ikke brugte LST.

Hans gode relationer er med til, at han er glad for at gå i skole, til trods for at han er udfordret indenfor flere af de andre orienteringer.

Involveringsmotivation

Læreren nævner, at når emnet indebærer at tegne til et eller andet, så er eleven på banen og deltager og hjælper andre. Der har han indflydelse på, hvad der skal laves og kan få lov til at være kreativ og bliver involveret. Men i de opgaver, der er flest af, møder han begrænsninger og kan ikke se handlemuligheder.

Ud fra ovenstående betragtninger er der betingelser, der står i vejen for, at eleven føler, at skolen er noget for ham og hjælper ham med at have faglige ambitioner. Men der er håb, for han løfter sløret for andre orienteringer, som med nogle tag kan få indflydelse på de opgaver, som skolen tilbyder og gøre dem mere vedkommende og udviklende for eleven. Det vil jeg komme ind på i afsnit 10. Interventionsmuligheder.

8. Selfefficacy

Albert Bandura introducerer begrebet selfefficacy, som kan oversættes til mestringsmotivation på dansk. I sin artikel definerer Bandura det således: *"Oplevet selfefficacy defineres som personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv"* (Bandura:2012:16). Elevens forventninger om at mestre er tæt knyttet til elevens erfaringer med at mestre en opgave. Opleves opgaven for svær, oplever eleven, at han ikke kan løse opgaven, og hans syn på sig selv vil være: "Jeg er sådan en, der ikke kan lave skoleopgaver", det vil påvirke elevens tilgang til opgaver, som kan føles som uoverskuelige og svære at komme i gang med, og det kan være, at eleven forsøger at undgå skoleopgaver på forskellig vis.

8.1. Banduras fire processer

Bandura inddeler sin tænkning i fire processer: Kognitive, motivationelle, affektive og selektive processer.

Indenfor de **kognitive processer** påvirker elevens selfefficacy elevens tanker i forhold til at gå i gang med en opgave. Der er forskel på, om den indre stemme fortæller en, at det bliver en succes, og på at det bliver en fiasko. Med tanken om succes får du god energi til at gå i gang med opgaven, mens tanken om fiasko spænder ben for, at du overhovedet kommer i gang og dermed også bliver frataget muligheden for at blive positivt overrasket i form af at kunne løse opgaven.

Motivationelle processer så som at planlægge handlinger og opstille mål for sig selv, som man kan lykkes med og dermed føle sig kompetent, er vanskelige at opstille for eleven med en lav selfefficacy, da eleven vil tilskrive manglende succes med skoleopgaver manglende evner og hurtigt give op. Altså begrunde fiasko med noget iboende, at man ikke er god nok og succes med noget udefra kommende f.eks. held.

Affektive processer påvirker elevens opfattelse af skoleopgaven. Ser eleven opgaven som en trussel, kan det afstedkomme følelser som stress og angst og eleven er på overarbejde. Energien bruges på at undgå den fare skoleopgaven er. Oplevelsen af ikke at kunne styre tankerne er med til at øge ubehaget. Har man en stærk selfefficacy vil man kaste sig ud i opgaven og prøve af.

Selektive processer er med til at bestemme, hvilke opgaver eleven vælger at gå i gang med. De valg og fravalg er med til at forme elevens opfattelse af sig selv som en lærende elev og har indflydelse på den videre skolegang, elevens personlige udvikling og livsbane.

8.2. Banduras fire kilder

Bandura ridser 4 kilder op, som er med til at påvirke elevens selfefficacy, og som kan være redskaber for den professionelle omkring eleven til at styrke elevens selfefficacy.

Første kilde går ud på som voksen at stille en opgave, som er så tilpas svær, at man ved, at eleven mestrer den ved at stå en lille smule på tæer. Den må ikke være for nem, da eleven skal føle en reel succes ved at løse opgaven og ikke mister modet, når man møder modstand.

Anden kilde lægger vægt på, at eleven møder rollemodeller, som eleven kan spejle sig i men også blive inspireret af. En rollemodel kan ikke være hvem som helst og stiller krav om, at den professionelle gør sig tanker om, hvem der kunne være den gode rollemodel.

Tredje kilde er den gode relation. Det kan være en lærer, som eleven er tryk ved, og som overtaler eleven til at gå i gang med en tilpasset opgave, så eleven kommer over den første forhindring, der hedder undgåelse. Eleven kommer i gang og får muligheden for succes.

Fjerde kilde er den gode samtale, måske en pædagog eller lærer som samtaler med eleven om de tanker, som opstår undervejs, får dem ud i det åbne, så der kan snakkes om dem, så eleven bliver opmærksom på sine tankemønstre, får dem korrigeret og dermed får ændret sin tilgang til f.eks. skoleopgaver.

I det følgende afsnit vil jeg sammenholde nogle af de markører, som jeg fandt i del 1 med Banduras processer og inddrage de fire kilder til tiltag i afsnit 9. Opsamling på motivation og selfefficacy.

8.3. Analyse af empiri og selfefficacy

Elevens kognitive og motivationelle processer påvirkes i høj grad af, at pc'en ikke virker efter hensigten. Han tager den ikke frem som det første og prøver at trække tiden ud og håber, at den går hurtigere af den grund, selvom han ved, at det ikke forholder sig sådan, indtil læreren kommenterer det. Han trækker over i sofaen i stedet for det bord, som læreren anviser. Han viser, med de ting han gør og ikke gør, at det her bliver svært og måske spild af tid. Han mangler strategier for, hvad han skal gøre, når tingene ikke virker. Han er ikke i stand til at hjælpe sig selv, så hans handlemuligheder er begrænsede og løsningen kan være slet ikke at gøre noget. Ifølge Imsen kan det føre til tillært hjælpeløshed (Imsen:2008:400), initiativet lammes. Men eleven kan dog fortsat se muligheder, hvis bare pc'en virker, så der er håb.

Elevens affektive og selektive processer påvirkes også i negativ retning. Eleven fortæller, at han strammer sine hænder, når han bliver stresset over opgaven, sine manglende handlemuligheder og afmagt og han får tårer i øjnene. Eleven føler sig træt hele skoledagen og har sommetider ondt i maven eller hovedet, inden han skal i skole. Det kan være psykosomatiske tegn på, at eleven er på overarbejde i skolen og ikke mestrer sin skolehverdag.

Læreren nævner, at eleven vælger opgaver med at tegne, for dem er han god til. Eleven er selektiv, og vælger de opgaver han ved, at han mestrer. Han kaster sig ikke ud i andre opgaver af frygt for fiasko og får dermed heller ikke succes med dem. Som nævnt i afsnit 8.1. får det indflydelse på resten af hans skolegang og livsbane.

9. Opsamling på motivation og selfefficacy

Ved at se på min empiri med motivationsorienteringer og Banduras teori om selfefficacy supplerer de hinanden på fornem vis, på trods af at Bandura er inspireret af den behavioristiske tankegang, hvor individet ses som objekt, og kritisk psykologi, som Pless er inspireret af, er det subjektvidenskabelige paradigme. Hvis eleven ikke lærer, har eleven ikke fået rette stimuli og dermed vækkes den indre motivation/interesse for det, der skal læres ikke. Pless supplerer med: "Motivation er i vores forståelse således ikke at forstå som en *forudsætning* for, at de unge kan lære noget i skolen, men snarere et *resultat* af det, der foregår i skolen" (Pless:2015:12). Pless lægger op til refleksion og muligheder for at se andre veje, end dem som ligger lige for ved at inddele motivation i flere orienteringer, og Bandura kommer med handlemuligheder, som man kan tænke ind i sin praksis.

Eleven er udfordret indenfor de fire af motivationsorienteringerne, på trods af at der er opstillet tiltag, som skulle motivere eleven, så som mål for hver enkelt time og LST for at tilgå alderssvarende opgaver. Den femte orientering, som omhandler relationer, trækkes frem som noget af det, der gør det svært at komme i skole på trods af udfordringerne.

Eleven prøver at undgå at lave skoleopgaverne ved at trække tiden ud, og dem han vælger at lave er meget ensidige. Han viser tegn på, at opgaverne ikke er ham vedkommende i form af træthed og ondt i maven. Som tidligere nævnt har læreren iværksat en ugentlig samtale med eleven for at opbygge en god relation og for at give mulighed for at den gode samtale i forhold til, hvilke handlemuligheder eleven har og tænker om disse.

Ifølge Banduras 4 kilder står der tilbage, at få afstemt opgaven i forhold til det eleven mestrer og give eleven mulighed for at løse opgaven og støtte ham i at opsætte mål, som er mulige at nå og vise en vej i forhold til at nå målene. Forventninger og krav skal være tydelige. Eleven har brug for nogen at spejle sig i, en god rollemodel, som f.eks. tilgår opgaverne på samme vis, men er lidt længere fremme, så der er noget for eleven at trage efter eller se op til. Imsen kalder det vikarierende erfaringer (Imsen:2008:403).

Jeg vil uddybe nogle af de interventionsmuligheder som ovenstående kalder på i afsnit 10. Interventionsmuligheder.

10. Interventionsmuligheder

Det er vigtigt at anerkende, at det er pc'en, der ikke virker efter hensigten og ikke eleven. Det er en helt fysisk og konkret ting, som nogen skal tage ansvaret for og få fulgt op på. Det må være lærerens ansvar at gå videre med teknik, der ikke virker og melde tilbage til eleven, at der bliver gjort noget ved det.

Jeg vil gå til skolens ledelse for at få dem til at have en fælles holdning til, hvad elever/lærere og forældre gør, når teknikken ikke virker. Der skal komme en vejledning med it-udstyret, når det udleveres, eller den skal ligge på skoleintra, så der er mulighed for at korrigere i den, efterhånden som vilkår ændrer sig.

Eleven har brug for gode og trygge relationer både med kammeraterne og de voksne. Det er vigtigt, at elevens læse- og skrivevanskeligheder ikke kommer til at gå ud over elevens sociale liv. Læreren er begyndt med ugentlige samtaler og mærker allerede en forbedring af deres relation,

og eleven giver udtryk for, at han godt kan lide de samtaler. Læreren spiller en rolle i at kunne være den, der støtter eleven på rejsen fra et mindset om at være anderledes og ikke kunne, til at være en elev der tør kaste sig ud i opgaven og få en faglig tro på sig selv. Et fokuspunkt til en samtale kunne være, om eleven tillægger succes og fiasko som en ydre eller indre årsag. "Eleven skal se sig selv som ansvarlig for præstationerne hvis ros, opmuntring og gode karakterer skal påvirke selvopfattelsen" (Imsen:2008:395).

Læreren kan med fordel tænke i samarbejdsrelationer, hvem er god for eleven at arbejde med, hvem kan være en god rollemodel? Da der ikke er andre i klassen, der bruger LST, kunne man tænke i at arbejde på tværs af klasser, eller finde en makker der arbejder uden pc, men som eleven alligevel kan få noget fagligt ud af at arbejde sammen med. Eller man kan sætte hele klassen eller små hold til at arbejde på pc hvis muligt. Elever, der arbejder sammen, stilladserer hinanden. Lige nu bliver han sat hen ved et bord for sig selv, og det kan have mange årsager, som at han har brug for ro, eller kammeraterne har brug for ro, da eleven bliver frustreret, men han har svært ved at holde sig selv i gang af flere årsager, som er nævnt tidligere i denne opgave. Man kunne også tænke i en rollemodel eller mentor fra en af de ældre klasser, som kan gentage nogle af it-rutinerne med eleven og udveksle tips og tricks, så eleven bliver mere rutineret men også har en ligesindet at spejle sig i, som er lidt foran i forhold til skoleforløbet.

Lærerne skal være opmærksomme på, at deres elever arbejder på forskellige måder og det skal afspejles i lærerens anvisninger, beskeder samt valg af opgaver. Eleven skal vide, hvad han skal lave, og hvordan han skal lave det med brug af LST og hvorfor han skal gøre det.

Ved at tage udgangspunkt i hans interesser f.eks. Star Wars, kan læreren udtænke et fagligt forløb, hvor det er muligt at indhente viden om Star Wars og producere noget tekst om det i en skabelon, som skal formidles til andre. Der vil han være motiveret for at få mere viden, opsøge viden og gøre den viden tilgængelig for andre. Han vil føle, at han bliver inddraget i processen og har indflydelse på den.

I de timer hvor ny viden eller nye måder at arbejde på præsenteres, kan pædagogen eller læsevejlederen måske tænkes ind for at hjælpe eleven i gang med det nye. Eller måske skal gruppen af de 3 elever på årgangen, der bruger LST, introduceres for det først på et lille hold i understøttende undervisning, så de har en forforståelse.

De mål der opstilles skal laves i samråd med eleven og ikke være afhængig af teknikken, som ikke virker. Det skal være et mål, der er nemt at nå, så succes er nemt at få.

I forhold til at kunne se handlemuligheder, når teknikken ikke hjælper, og det bliver svært, kunne et piktogram med muligheder hænge ved hans plads, så han får hjælp til at blive mindet om strategier, han kan prøve af. Det kan være vokaltrappen, jokertegn, indtaling af det svære ord, så han får handlekompetencen tilbage og kan hjælpe sig selv.

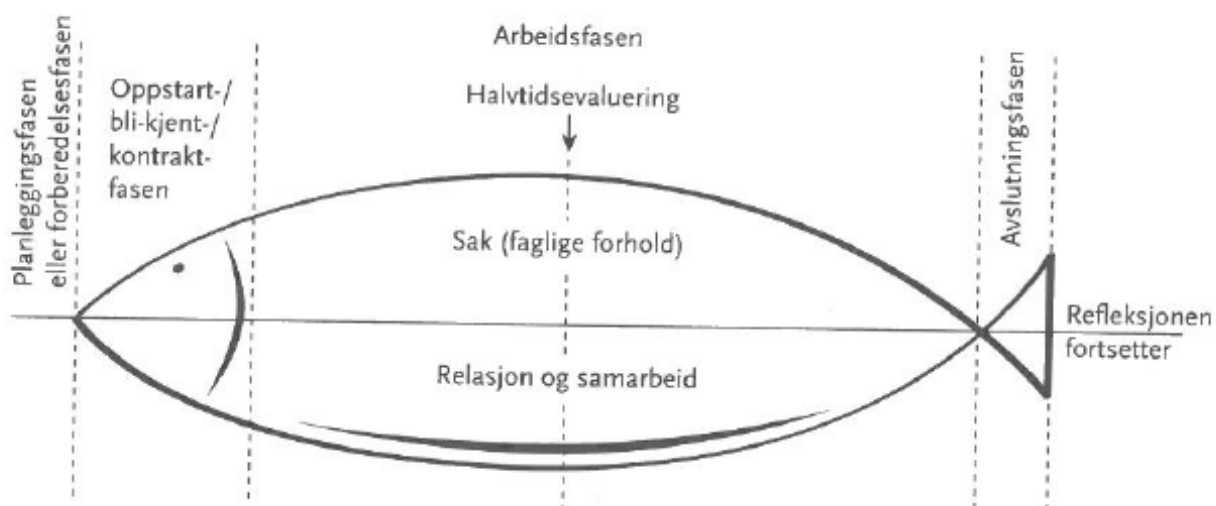
Det vil være en god idé, at invitere læsevejlederen med til teammøde til en drøftelse af, hvilke krav og forventninger man skal have til eleven, samt hvilke arbejds måder og rutiner man skal bruge på tværs af fagene.

Ovenstående skal bringes i spil i vejledningens arbejdsfase, som jeg vil komme ind på i del 3.

Del 3

11. Vejledningsteori

I min vejledning af elevens læringsmiljø tager jeg afsæt i Tveitens model over vejledningens progression og faser, se figur 4. Modellen er opdelt i en planlægningsfase, opstarts/kontraktfase, arbejdsfase og halvtidsevaluering og afslutningsfase. Modellen kan bruges som værktøj til forløbet på 1½ år men også som en model over de enkelte faser og progressionen på selve mødet, det være sig et statusmøde eller et sparringsmøde.



Figur 4

Planlægningsfasen

I planlægningsfasen gør man sig klart, hvem det er, der skal vejledes, og hvem der har bestemt, at vedkommende skal vejledes, altså om det er vejledtes eget behov, eller en leders vurdering af behov. Det har betydning for den vejledtes motivation for vejledning, om det er frivilligt eller pålagt, og for vejlederen i forhold til at skulle motivere den vejledte for vejledning. Det er også i denne fase, at hensigten med vejledningen defineres, så man kan melde ud, hvorfor man mødes, samt hvor længe mødet og processen varer.

Opstartsfasen

I opstartsfasen skal der skabes en relation mellem de vejledte indbyrdes og med vejlederen. Det er vigtigt, at de vejledte får mulighed for at fortælle, hvorfor de er der, hvad deres mål og forventninger er. Det er vigtigt, at vejlederen møder "den enkelte, hvor hun er" (Tveiten:2013:97), så hver enkelt føler sig set og hørt. Der skal skabes en tryghed, for at der kan ske refleksion og erkendelse.

Det er i denne fase, at kontrakten laves. Det kan være en aftale om de praktiske ting i forhold til at holde møde, hvor lang tid, hvornår, hvor hyppigt? Hvem finder lokale. Hvordan taler vi sammen? Hvordan dokumenteres det, at vejledning har fundet sted? Tavshedspligt og ansvarsfordeling osv.

Arbejdsfasen

Arbejdsfasen varer længst og indeholder refleksion over egen praksis, over samspil og kommunikation i vejledningen samt det relationelle aspekt i vejledningen. Dialogen er den væsentlige metode i vejledningen, og her er det vigtigt, at vejlederen er i stand til at lytte aktivt og stille de gode spørgsmål, der giver anledning til refleksion og sammenfletning af viden (Westmark:2012:104). Vejledningen evalueres løbende og giver mulighed for at korrigere og justere indhold, metoder og den enkeltes bidrag.

Afslutningsfasen

I afslutningsfasen evalueres vejledningen og den faglige udvikling, og processen afsluttes. Man laver en form for afslutning, der peger fremad og viser, hvordan processen føres videre. Hvis det er en afslutning af en enkelt vejledning, opsummerer man de refleksioner, opdagelser og oplevelser, den vejledte har gjort sig. Man kan med fordel spørge, hvad vejledningen handlede om, da det får den vejledte til at sætte ord og begreber på.

Refleksionsfasen

Sidste fase er, hvor refleksionen fortsætter. Alle deltagerne fortsætter med at reflektere over processen efter endt møde eller forløb og over, hvad den har ændret og givet af nye erkendelser. Skal man mødes igen, er refleksionerne væsentlige at tage udgangspunkt i til det næste møde.

Jeg vil bruge Tveitens model til et sparringsmøde med elevens lærer og vil kort redegøre for, hvilken kontekst mødet er en del af.

11.1. Vejledning

Eleven er som nævnt tidligere i opgaven en del af en gruppe på 3 elever, deres forældre, lærere samt læsevejleder. En gruppe med forskellige forudsætninger for at deltage i møderne.

Da gruppen startede op for cirka 1 år siden, indledte vi mødet med at lave en kontrakt, som kunne justeres løbende (bilag 6). Den kontrakt gav en fælles forståelse af, hvordan vi er sammen, hvilke juridiske regler der er, og hvilke forventninger vi kan have til hinanden og til os selv.

Juridisk har fagpersoner tavshedspligt² i forhold til, hvad der bliver sagt på mødet, men under selve mødet har fagpersonerne også tavshedspligt i forhold til f.eks. andre elever, som ellers kunne være relevante at inddrage. I kontrakten har vi pålagt hinanden tavshedspligt, dvs. at forældre og elever også har tavshedspligt.

Min oplevelse er, at kontrakten har givet en tryghed og en afklaring i forhold til, hvad man kan/skal byde ind med, og hvor vi er på vej hen.

Ifølge den dagsorden som jeg sender ud til deltagerne, er der opsamling på det, vi aftalte sidst og en status på, hvordan det ser ud nu for eleverne og læringsmiljøet, hvortil der aftales nye tiltag og aftaler til den næste mellemliggende periode.

Der er altid mulighed for at aftale sparringsmøde og i dette tilfælde, ville det være relevant at komme ind på nogle af de tiltag, som opgavens del 1 og del 2 kalder på til et sparringsmøde med læreren. Alle gruppens deltagere får et referat af sparringsmødet og ved, hvad der er bestemt.

Planlægningsfase

Det interessante er, hvad det tilfører processen, at vi inddrager første persons standpunkt. Får vi øje på noget, vi ikke har set og kan vi dermed facilitere en bedre inklusion og en større motivation for at deltage i undervisningen. Observation og interviews har været en del af planlægningsfasen op til sparringsmødet. Jeg aftaler et tidspunkt med læreren og beder hende om at finde et rum, hvor vi kan sidde uforstyrret. Vi aftaler at mødet skal vare en time, så der er tid til at følge modellens faser og give mulighed for refleksion.

Opstartsfasen

På mødet vil jeg sammen med elevens lærer lave en dagsorden ud fra de markører, som analysen af empirien har tilvejebragt, så vi har en fælles forståelse af, hvad mødet indeholder. Vi afklarer mål og forventninger og hvilke roller vi hver især har.

Arbejdsfasen

I denne fase skal der være rum for refleksion og erkendelse, som skal munde ud i en forandring. Jeg har ansvaret for processen (processvejlederposition) men besidder også en specialviden (ekspertvejlederposition) i forhold til elever i læse- og skrivevanskeligheder. Læreren har en viden om eleven og læringsmiljøet. Vores fælles viden skal bringes i spil og sammenflettes til en situeret specialviden (Andersen:inprint), så vi hver især bliver klogere. Jeg vil bringe interventionsmulighederne fra afsnit 10 i spil.

Afslutningsfasen

I afslutningsfasen samler jeg op på, hvad vi er kommet frem til, får læreren til at sætte ord på, hvad vejledningen handlede om. Om måden vi gjorde det på, var den rigtige, samt hvad næste

² Stk. 6. En forvaltningsmyndighed kan bestemme, at en person uden for den offentlige forvaltning har tavshedspligt med hensyn til fortrolige oplysninger, som myndigheden videregiver til den pågældende uden at være forpligtet hertil. (paragraf 27 i Forvaltningsloven)

skridt er. Næste skridt kunne være et sparringsmøde mere efter at ny erkendelse/nye tiltag har virket, eller et statusmøde med gruppen, hvor det er muligt at overlevere ny viden.

Refleksionsfasen

Både læreren og jeg vil reflektere videre efter mødet og vil til næste møde have gjort os tanker om, hvordan næste møde skal gribes an, eller hvilket indhold det skal have.

12. Konklusion og perspektivering

Ved at inddrage eleven som første person standpunkt har jeg fået øje på nogle betingelser, betydninger og begrundelser, som måske ikke ville være kommet frem på anden vis.

Jeg blev opmærksom på, hvor meget en pc, der er langsom, kan påvirke motivationen hos eleven, selvom der er opstillet mange gode tiltag, som skulle motivere eleven. Læreren har svært ved at vurdere, hvornår teknikken ikke er god nok. Det har også indflydelse på elevens motivation, at læreren i sine beskeder og sin undervisning af klassen ikke inddrager det at arbejde med LST. Der bliver eleven overladt til sig selv og til at finde egne veje, og det er svært for en elev, som i forvejen er udfordret. Dette er med til, at eleven føler sig anderledes og ekskluderet. Jeg bliver også opmærksom på, at opgaven, selvom den er digital, kan være uden for elevens nærmeste zone for udvikling, og dermed oplever eleven ikke at mestre opgaven, selvom alt tilsyneladende er lagt til rette, så eleven burde kunne løse opgaven. Eleven nævner det, at få lov til at spise lidt nødder kan være med til at øge elevens vedholdenhed.

Mit fokus har været læringsmiljøet, hvordan kan det være med til at fremme motivationen for eleven. Motivation er en dialektisk proces, det er muligt at påvirke den og sammen med elevens selfefficacy, give eleven kontrollen tilbage og handlemuligheder i forhold til at hjælpe sig selv. Der giver Pless med sin refleksionsmodel og Bandura med selfefficacy og kilder til at påvirke selfefficacy et overblik og nogle tiltag, som kan inddrages i vejledningen af læreren, da læreren er en betingelse for eleven. Som professionelle må vi være opmærksomme på vores egne handlemuligheder og begrænsninger, og læreren er inde på, at hun mangler viden om LST og fælles faglige overvejelser med sit team i forhold til, hvad der er godt at gøre.

Læreren har samtaler med eleven en gang om ugen og er ved at opbygge en god og tryk relation, hvor der er mulighed for at spørge ind til elevens oplevelse af at være inkluderet både fagligt og socialt, elevens tanker om at mestre, samt at få korrigeret elevens tilgang til opgaver fra fiasko til forventning om succes.

Da kritisk psykologi lægger op til, at praksisforskningen skal tilbage til miljøet og udvikle praksis, vil jeg tilbyde læreren en vejledning, som er bygget op omkring Tveitens model for en vejledningstime. Hvor de ovennævnte betingelser kan bringes i spil og udfoldes med hjælp fra vejlederen, som har kompetencer indenfor netop elever i læse- og skrivevanskeligheder. Modellen sikrer, at vejledningen sker i trykke rammer, hvor læreren har plads til refleksion og erkendelse og kan blive hjulpet videre i udførelsen af nye tiltag og aftaler, som måske kan gøres almene og blive til videndeling i gruppen eller på hele skolen.

Ofte oplever jeg, at mine samarbejdspartnere i læringsmiljøet ønsker, at jeg kommer og afleverer en form for værktøjskasse med opgaver og skabeloner. Det er dejligt konkret, men det virker ikke altid i praksis og på den lange bane. Derfor tænker jeg, at en italesættelse af at vi skal

sammenflette vores viden til en situeret specialviden, for at der kan foregå inklusion, er vigtig og kan give en forståelse for, hvad vi er samlet om, og så vi kan afstemme forventningerne.

I mit job som skolekonsulent har jeg fokus på elevens læringsmiljø og skal vejlede de voksne omkring eleven i de bedst mulige læringsvilkår for eleven. Denne praksisudforskende tilgang til vejledning af læringsmiljøet har bragt nogle andre aspekter frem i lyset, som har betydning for elevens deltagelse og lærerens måde at tænke inklusion på. Det har bragt elevens stemme med ind i vejledningsrummet. Jeg vil implementere denne tilgang i mine forløb på andre skoler. Det kunne være midtvejs i forløbet på 1½ år, hvor eleven er blevet introduceret til LST, og der stadig er tid til at korrigere, eller til sidst i forløbet med henblik på at tænke fremadrettet i den handleplan, som afslutter de 1½ år med KCL.

Litteraturliste:

Andersen, Bente Kjeldbjerg Bro (inprint): "Co-teaching vejledning – ressourcepersoners kollegiale vejledning inspireret af co-teaching", Liv i Skolen

Bandura, Albert (2012): "SELF-EFFICACY". I *KOGNITION & PÆDAGOGIK*, 22.årgang nr. 83. Dansk Psykologisk Forlag

Dreier, Ole (1999): "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster", s. 76-100. I Nielsen, Klaus og Kvale, Steiner: *Mesterlære. Læring som social praksis*. København, Hans Reitzels Forlag

Imsen, Gunn (2008): *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendal

Jandorf, Birgit Dilling m.fl. (2016): *Ordblindhed i grundskolen – et inspirationsmateriale*. Udgivet af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet © Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. [link](#).

Jartoft, Vibeke (1996): "Kritisk Psykologi." I *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Højholt, Charlotte og Witt, Gunnar (red.) København: Unge Pædagoger

Kronborg, Søren ved Aarhus Kommune Pædagogisk Afdeling PPR og Specialpædagogik (2016): *Statusevaluering for Kompetencecenter for Læsning ved Rosenvangskolen*. Link: [Statusrapport KCL 2016](#)

Mørck, Line Lerche (2006): *Grænsefællesskaber, Læring og overskridelse af marginalisering*. Side 251 til 273. Roskilde Universitetsforlag

Petersen, Dorthe Klint m.fl. (2018): *Brug af it i den første læse- og staveundervisning*. DPU, Aarhus Universitet. Link: [Link til rapport](#)

Pless, Mette m.fl. (2015): *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg Universitets Forlag

Poulsen, Christina (2016): "Den måde børnene deltager på, er forbundet med det, de deltager i". I *Udsathed i skolereformens kontekst*, Liv i skolen, nr.2, maj 2016, 18. årgang, VIA Efter- og videreuddannelse

Svendsen, Helle Bundgaard (2018): *LST som inklusionsværktøj*. Link: <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13424520/SL/Barnetrinn/PDF-filer/Artikkel%20-%20DK.pdf>

Tveiten, Sidsel (2013): *Vejledning – mer enn ord...* (4. udgave). Fagboklaget, Norge

Undervisningsministeriet (2012): *Undervisningsministeriets hjemmeside*, Folkeskolen, Læring og læringsmiljø (2012) [link](#)

Westmark, Thilde m.fl. (2012): *Konsulent men hvordan?* Akademisk Forlag

Hovedpointer

- Det kunne ikke konstateres, at brug af it i læse- og staveundervisningen havde en positiv eller negativ effekt på elevernes læse-, stave- og sprogfærdigheder. Dette gjaldt for samtlige elever og således også elever med svage sproglige forudsætninger.
- Brug af it i læse- og staveundervisningen så dog ud til at styrke elevernes motivation for at læse og skrive. Eleverne i it-gruppen var gladere for at arbejde med læsning og skrivning i alle 3 skoleår, og de oplevede sig også som bedre læsere og skrivere end kontroleleverne – uden at være det.
- Blandt eleverne i de to risikogrupper var der derimod ikke forskel på elevernes læse- og skrivelyst. På trods af, at der ikke var forskel på de to risikogrupperes læsefærdigheder, vurderede risikoelever i it-gruppen deres læsefærdigheder som signifikant bedre end risikoeleverne i kontrolgruppen, hvilket kunne antyde, at brug af it bidrog til, at svage læsere fik en mere positiv opfattelse af egne færdigheder, end der reelt var basis for.
- I slutningen af 3. klasse udvalgte tilfældigt 82 elever fra it-gruppen. Disse elever blev testet individuelt for at få indblik i deres it-kompetencer. Eleverne i it-gruppen havde lært it-programmernes mest basale funktioner, men de mestrede ikke særlige støttefunktioner, som effektiviserer brugen af it-programmerne i læse- og skrivearbejdet.
- Resultaterne peger på, at der er behov for udvikling af didaktiske anbefalinger til, hvordan dansklærere på en mere systematisk måde kan udnytte it-programmerne i læse- og staveundervisningen, så eleverne får større gavn af it-programmerne.

Petersen, Dorthe Klint m.fl. (2018): *Brug af it i den første læse- og staveundervisning*. DPU, Aarhus Universitet. Link: [Link til rapport](#)

Bilag 2

Observation:

Tirsdag d. 20/3-18 kl. 10.55-11,45

10.55-11.05

Eleven kommer glad ind sammen med kammeraterne (sidder ved 4 mands borde med ryggen til vinduet)

Han tager madpakken frem og begynder at spise.

Læreren skriver timens program på tavlen og siger det højt.

Eleven sidder og snakker.

Klassen starter med frikvarterssnak.

Eleven lytter. Han har været med i skyggelegen.

Han siger noget til en i rummet.

Lytter da en pige fortæller, kigger op.

Eleven markerer ikke selv og fortæller om sit frikvarter.

De skal i gang med Stav.

Alle rejser sig for at hente bogen. Eleven bliver siddende og gør ikke noget.

Læreren går ned til Eleven og overtaler ham til at tage pc frem.

Han siger nej, men gør det stille og roligt.

Klassen får at vide at de skal nå 5 opgaver.

Stumt d gennemgås ved at en elev læser højt fra bogen.

Eleven åbner pc og hovedtelefoner er sat til.

Eleven skubber til en anden elev, mens en kammerat læser reglen om stumt d op.

Læreren går hen til eleven og sidekammerat.

”Hvad fuck skal jeg ind på?”

Finder den frem mens læreren står der.

”15 minutter er sindssygt meget”

Eleven klipper i sidemakkers ting.

Eleven går ikke i gang.

Læreren beder eleven om at gå hen ved et bord for sig selv.

”jeg bliver her”

”Nej”

Går om i sofahjørnet.

"Vi aftalte ved det lille bord"

Læreren stille stol klar og tager pc over på bordet.

Eleven forstyrrer kammerater på vej over efter noget.

Sætter sig i sofaen igen.

"Hvilken side?"

"Side 34"

Tager pc hen til bordet.

Han siger, at han er sulten.

"Du skal i gang med opgaven"

"Grrrr jeg gider ikke"

Læreren går hen til pc: "Du er det rigtige sted".

Eleven kommer hen til bordet.

Eleven lægger sig ind over bordet.

Læreren læser mål op som står på pc.

"Du har ikke nået det"

Eleven finder den rigtige side.

Alle skal være færdige med side 34

"Åhhhhh, lorte pc, den dur ikke"

"Den går op og ned i siderne".

Læreren: "Det kan jeg godt se", griner lidt.

Eleven har ikke lavet opgaver på pc.

"Der!"

"Jeg gider ikke..."

(siden er svær at finde)

"Jeg forventer du laver 5"

Hvordan skal jeg finde ud af det?

Læreren: "Er det ikke CD-Ord, du skal åbne?"

Elev: "Åhhhh"

Lærer: "Er det ikke bare..."

CD-Ord er holdt op med at virke.

Eleven ser ud af vinduet, trommer med fingrene.

Lærer: "Den åbner ikke"

Eleven: "suk"

Lærer: "Hvad plejer du at gøre?"

Eleven lægger sig hen ad bordet.

De dropper CD-Ord.

Lærer: "Prøv at gå i intoWords".

Læreren gør det og viser eleven det.

Han kigger.

Den er langsom.

Elev: "Pyh den er langsom"

Eleven kigger ud af vinduet.

Lærer: "Hvorfor ser den sådan ud?"

Eleven: "Må jeg spise?"

11.20

11.24 (Jeg hjælper med intoWords)

Læreren hjælper eleven i gang.

Han har lagt sig over i sofaen og guider læreren gennem programmet.

Lærer: "Ved du det? Du snyder mig".

Eleven guider læreren med lav stemme.

Lærer: "Nu er den her, kom her".

Eleven kommer.

Den hopper, når man skal skriver.

Eleven kigger på mig.

Eleven staver "munden".

Han holder tasten nede og skriver mange n'er.

Han kigger på vokaltrappen og siger lydene.

Lærer: "Vi skal nå 5".

Elev: "Der er ikke min skyld at jeg ikke når det".

De andre elever er færdige og får at vide, at de kan pakke sammen.

Eleven prøver at skynde sig og læreren hjælper.

Eleven: "De andre skal spise..."

Kravet sættes ned fra 5.

Bliver urolig, vipper på stolen, banker let i bordet.

"Aner jeg fucking ikke".

Eleven trykker hårdt i tastaturet.

Eleven snakker roligt men vredt.

Eleven bliver ked af det, får tårer i øjnene, vender hovedet væk. Staver stadig.

Eleven vender sig mod skærmen igen.

Han arbejder med.

Han klapper i bordet.

Lærer guider.

Lærer: "Du skal lige gemme", det når han ikke.

Eleven rejser sig og går hen på plads, tager sin mad frem som de andre.

Læreren læser højt og går rundt og viser billeder.

Starter ved eleven.

Han spiser og virker afslappet.

Lytter interesseret.

Bidrager med oplysninger til historien.

Afbryder og korrigerer.

11.40

Deler vindruer med sidemakker

Holder øje med sidemakker.

Eleven gemmer sidemakkers stol.

Vil ikke tage stolen frem.

Gør et nummer ud af at tage stolen frem.

Lærer: "Benene under bordet".

Eleven: "Snak ordentligt".

Eleven bliver urolig og driller sidekammerat.

Lærer: "Lad nu være".

Eleven driller læreren med at puste i en pose.

Lærer: "Jeg læser resten en anden dag, værsgo at gå ud"

Lærer: "Husk din stol".

Eleven går tilbage og sætter stol på plads.

Går ud og tager jakke på.

Lærer: "Du har ikke ryddet op på dit bord".

Eleven går irriteret tilbage og rydder op på sit bord.

Han går ud med de andre

11.45

Elevinterview torsdag d. 22/3-18

Det er sådan, når man er i skole, så er det meget nogen gange, hvis man nu har glædet sig til et eller andet efter skole eller sådan noget.

Ja....

Som deler øhm, hvordan skal jeg nu forklare det, sådan øhh øhh hvis nu jeg har øhh har aftalt med mine forældre et eller andet dagen før, eller med mine venner, at vi skulle lege sammen eller sådan noget.

Ja?

Så kunne det godt blive lidt hårdt i skolen fordi at man glæder sig så meget.

Ahh...

Ja.

Det kan jeg godt se.

Når der er noget, man glæder sig til, så kan det...

Så bliver skolen hårdt, ja det kan jeg godt se. Hvordan bliver det hårdt? Hvordan kan man mærke det?

Øhmm sådan at jeg begynder eller fjoller lidt mere, pga. jeg ved ikke lige hvorfor, men måske fordi man hurtig, jeg tror nogen ... måske at timen går hurtigere eller sådan noget, hvis man kan trække tiden ud.

Ahh ja, gør den det?

Nej, ikke rigtigt, men nogen gange kan man godt, hvis nu man bliver meget træt og få lov til sidde i sofaen.

Er det godt?

Ja.

Hvorfor er det lige, at det er godt?

Fordi at det øhhh øhh så får man lov til at slappe lidt af og øhh

Ja.

Jahhh

Hvad gør du, når du slapper af? Hvad er slappe af for dig?

Øhmm to ting, enten at tegne eller at sov...nej nu er det 3 ting.

Okay..

At tegne eller sove ellerspille.

Spille? Hvad er det for noget spille?

Sådan et spil hvor man kan vælge mænd og så angribe andre.

Okay, så det er godt at komme hen og slappe af. Hvornår har du brug for at slappe af?

Når jeg øh,, hvad hedder det, f.eks i matematik kunne jeg godt nogen gange have brug for at slappe af.

Hvordan kan det være, at det er matematik?

Fordi matematik der plejer timerne at være længere end de andre.

Er de det sådan rigtigt for ægte?

J nejjj.

Er det minutter eller en følelse?

Men en følelse.

Ja, hvordan kan det være?

Fordi at øhm øhmmm sådan, det er hårdt fordi at ... når man ikke er sådan helt, hvad hedder det nu, frisk til det, fordi tit matematik, det ik .. det er tit sådan nogle tidspunkter, hvor man er træt og sådan noget.

Så øhh når især.. når det er matematik i den sidste time, sådan at man har fri bagefter, så er det meget hårdt, fordi man jo også glæder sig til, at det er slut og sådan noget. Nogen gange kan man også godt blive meget sulten og sådan noget, og så har man bare lyst til at tage noget. Men det må man bare ikke.

Nej...ville det hjælpe, hvis du fik lov til at tage noget?

Jaaa, hvis jeg f.eks. måtte tage nogle nødder eller sådan noget, hvis jeg kunne få..

Ja okay nå.....har du prøvet at lave sådan en aftale om, at du måtte det?

Øhhh en gang fik jeg lov til at sidde med nogle nødder og spise dem.

Ja...

Og det var i matematik.

Det var i matematik?

Ja.

Okay, og det det føltes godt?

Ja, det føltes godt.

Ja, kunne du så sidde og lave matematik?

Ja, koncentrerede jeg mig bedre, tror jeg.

Prøv at sige det igen.

Så koncentrerede jeg mig bedre.

Så koncentrerede du dig bedre. Kunne du godt mærke det?

Ja.

Ja, okay, sådan så du bedre kunne lave matematik eller bedre kunne slappe af?

Jeg kunne slap ... eller matematik og slappe af.

Begge dele?

Ja.

Ja, okay ja...

Alt hænger bare sammen (mindmap).

Alt det gør det som en hel lang kæde ikke...ja...

Hvad er det første, du gør, når du kommer i skole x? Når du kommer om morgenen?

Når jeg kommer i skole, så er det første, jeg gør, det kommer an på, hvad dagene er, hvis det er fredag, så kan jeg gå over i sfo'en og så spille lidt, og hvis det er en hverdag, en almindelig dag hvor der ikke er spil eller noget så, hvad hedder det nu, enten hvis jeg kommer hurtigt, altså hvor der næsten ikke er nogen, så går jeg over i den der sfo'en, og hvis der kommer, hvis der, hvis jeg kommer tidligt eller for sent, kan man sige, så går jeg bare ind i klassen.

Hvad gør du så inde i klassen?

Så kan jeg nogen gange godt lege med drengene, eller så øhh går jeg bare rundt, eller sætter mig ned, eller kigger jeg på min telefon, hvis det er om fredagen.

Hvorfor det?

Der må man.

Ahhh, nå okay, hvordan kan det være, at der er den regel?

Det ved jeg ikke, måske fordi det er fredag, og det er den sidste dag.

Ja, den skal være noget særligt.

Ja?

En fredag.

Og så er der også en, hvad hedder det, hvad var det i går?

I går? Der var det onsdag.

Ja, der måtte man også sidde og spille (støj).

Hvad siger du til det med computeren?

Øhhh det er irriterende, at den ikke gider, eller er for langsom nogen gange.

Ja, den gider ikke og den er langsom. Hvad gør du så?

Så kan jeg nogen gange få lov til at lave det på en anden computer, eller også laver jeg det bare i bogen.

Ja hvad tænker du om det?

At det er irriterende.

Ja?

At jeg skal til det.

Ja, okay... hvad ville være det bedste?

Det bedste vil være, hvis det bare gik...faktisk ville det allerbedste være, hvis jeg ikke var ordblind, eller jeg ved ikke, om jeg er ordblind, eller jeg bare kunne skrive og læse, eller så ville det bedste ved computeren være, at den bare loggede ind meget hurtigt, og så kunne alle... og når man tændte programmerne op, og så duede det, og docs det også bare gik i gang.

Ja, tror du, at det er muligt?

Jaaa det tror jeg.

Ja, mhhh... hvad siger du, lad os nu sige, at det virker?

Hvis det virker, så ville jeg øøøhh bruge min computer noget mere.

Mmhhh...

Hvad vil du bruge den til?

Måske skrive sådan noget og øhmmm læse bøger, det gør jeg allerede.

Hvad er det egentlig, du gør med telefonen?

Til interview, hvad skal man sige, den optager, det vi siger, jeg kan ikke nå at skrive alt ned. Noget vil jeg bruge. Lad os bare tage det der (peger på mindmap). Så kan jeg spole tilbage, hvad var det nu lige, du sagde...så det er på den måde.

Ja...

Øhmm så ved jeg ikke helt.

Hvad med timerne, når nu timerne går i gang, lad os sige dansktimen?

Øhmm så ku, når jeg tænker en gang så ku...øhhh så finder jeg min computer frem.

Okay...

Så går jeg ind, men nogen gange kan den godt lave eller være langsom eller ikke gide gå ind på programmet eller sådan noget, eller der ikke er internet eller sådan noget

Yes, hvad gør du så? Hvad gør du, når du opdager det her?

Så gør jeg det, at jeg øhhh, hvad hedder det nu...så synes jeg, det er irriterende og bliver lidt træt af det og sådan, og nogen gange så min far og jeg vi skal lave ugeopgave sammen på min computer, så det der så kan computeren nogen gange være lidt irriterende, fordi man ikke ved, hvor det er henne og sådan noget, det får man ikke forklaret, for man får, fordi for man får jo, fordi der jo næsten ingen fra vores klasse, der bruger computer. Det bliver forklaret, hvad man skal på papir, de forklarer ikke, hvor det er henne og sådan noget.

Nåhhh, okay...

Og når man ska...så ved jeg ikke helt...

Det var faktisk en god pointe, du kom med. Det bliver forklaret for dem der skal lave på papir, de ved, hvis de har hørt efter, hvor det er henne, men hvis det er på computer, så kan man faktisk godt føle sig lidt overladt til sig selv. Det er en vigtig pointe. Det er fint, det du siger.

Det er godt nok meget (peger på mindmap).

Ja, det er vildt meget ikke også, ja det kan jeg godt forstå. Du har meget på hjertet.

Ja.

Hvordan synes du, det er at gå i skole?

Jeg synes, at det er lidt hårdt nogle gange, men det er også fedt, at man kan snakke med sine venner og sådan, og man, men når der er nogle arrangementer på skolen, men det det os især når det er sådan noget, hvad hedder det nu, når man må tage noget med, tage sin telefon med og spille.

Ja, hvis nu du skulle sige øhh i forhold til at gå i skole, om du kan li' det fra 1 til 10, hvad vil du sige?

4-5

4-5 okay ikke helt skidt ikke helt godt.

Se vennerne og resten med at, hvad hedder det nu, snakke med de voksne.

Ja....

Nogen gange snakker jeg med Bjarke, og det synes jeg er hyggeligt, fordi at jeg går jo op i star wars, og han ved alt om det, så jeg kan bare spørge ham.

Ja, jeg har lyst til at gøre sådan her (tegner).

Der er også meget plads derovre.

Jeg må lave stregen der over (tegner).

Bjarke er lidt hyggelig at snakke med.

Ja.

Hvad med de andre voksne?

Øhh jaaa, jeg snakker ikke så meget med andre, men Louise kan jeg også godt lide at snakke med.

Ja, det kan du godt lide? Ja, dejligt, øhhh og så sagde du vennerne, det lød som om det næsten, var det vigtigste.

Ja.

Går det godt med vennerne?

Ja.

Ja... så du tænker, at du har venner i skolen og der hjemme?

Ja.

Hvad tror du, at de siger om dig, hvis jeg nu skulle spørge dem, ham x er han en god kammerat?

Hvad tror du, at de ville sige?

Nogen gange og nogen gange ikke.

Sådan synes jeg tit, det er, nogen gange synes jeg også, de er irriterende.

Det var også et sjovt spørgsmål.

Ja.

Er der ting, tænker du, når du er inde i undervisningen, hmm som er svært. Nu siger vi, at computeren er langsom, yes.

Ja, mmmh, svær med nogen gange, fordi at mmh når jeg har fået sådan et mål med Louise med min pc, hvor jeg skal komme ind på den inden for 5 min, det er det, der er lidt irriterende, fordi nogen gange gider pc ikke gå ind, så jeg kan ikke opnå målet, for hun siger sådan... at tæller på en måde

Holder øje med tiden på en eller anden måde? Ja, nå for pokker. Hvad har du sagt det?

Ja.

Ja, okay, hvad sagde hun til det?

Hun sagde ikke så rigtigt noget, hun sagde, at det kunne hun godt forstå.

Så hun har hørt dig?

Ja...

Har du andre mål end dem med 5 minutter?

ikke rigtig oppe i skolen.

Er der andet i undervisningen, hvor du tænker, det er svært for mig, eller det driller mig? Jeg skal jo gøre sådan og sådan

At det nogen gange, når man øhh, hvis nu at lærerne nu, hvis nu man skal på toilet, kan det godt være irriterende, at lærerne de nærmest skal gøre den ting eller det der, sådan før at man må. Nogen gange må man ikke en gang, for nogen lærer siger, at det er bare for at holde dig væk fra timen. Det kan godt være lidt irriterende nogen gange.

Ja...

Og så det der med at de siger, det skulle du have gjort der, det synes jeg også kan være lidt irriterende, fordi at det øhh, når man faktisk ikke skulle, eller fordi man var i gang med noget sjovt eller sådan noget.

Det er rigtigt, så det kan drille, er det bare dig, eller er det også de andre?

Det er nogen af de andre også.

Gør du nogen gange for at, hvad skal man sige, for at blive fri for at lave noget?

Ikke rigtigt, det gjorde jeg en gang.

Hvordan kan det være, at du har lavet om på det?

Det ved jeg ikke.

Nej...

Nogen gange kan jeg godt sidde og tegne i mit hæfte eller sådan noget, hvis jeg keder mig.

Hvornår keder du dig?

Nåh, det ved jeg ikke helt, når vi laver mere noget, hvad hedder det nu. Nogen timer hvor man skal spise bagefter, eller det være timer, er sådan hvor man har fri bagefter, så man glæder sig så meget, det er bare en hård time.

Ja ja

Er du med på, hvad der foregår i timerne, synes du, at du kan finde ud af det og hvad du skal (laver en lyd med fingeren på bordet).

Ja, jeg kan godt forstå, hvad jeg skal.

Hvis du har nogle gode råd til de voksne, hvad kunne det være?

At øhh, hvad skal jeg nu sige....hvad jeg godt kunne tænke var, først og fremmest at man godt må sidde med, hvad hedder det nu, at det var, at man, når man fik pause, er man inde i stedet, må man sidde inde og spille, høre musik i klassen, eller tegne i pauserne. Ikke i de rigtige pauser hvor man må spise, men i de der pauser, hvor man lige får 10 minutter i små..

Er der noget i timerne i forhold til William, der gerne vil lave sine ting eller et eller andet. Er der nogle gode råd til lærerne der? Hvis de lige gad at gøre sådan, eller hvis de lige havde husket at, eller...

Sidde sammen eller at måtte lige, hvis de havde brug for det, lige få en time eller 2 minutter luft.

Nogle luftere?

Det får man allerede en, hvis man bliver træt, kan man få luft

Men du vil gerne...

Når man sidder sammen, sidemakkere, i stedet for den sidemakker, som man lige måtte sidde sammen med en anden på det tidspunkt, men en sidemakker sådan en man sidder med permanent, man må godt nogen gange lige få lov til at sidde sammen med en anden en.

Okay, så det ikke hele tiden er den samme. Hvordan når du skal lave lektier hjemme? Hvad sker der så med William?

Så kan det godt være lidt hårdt. Fordi at når det er hjemme, er det lidt som, så vil jeg hellere gøre sådan, at det bliver nogle længere skoledage. Fordi at når man er hjemme, så synes jeg, jeg ved ikke hvorfor, men så synes jeg bare ikke rigtig, at man skal lave lektier. Fordi man kan jo på en måde, kan man jo ikke tvinge en til at lave noget der hjemme også.

Nej.

Men det kan man jo godt, når man er i skolen, fordi der skal... betaler forældrene for at børnene skal lære. Men måske dem man får som ugeopgave, måske bliver til en skoleopgave måske?

Okay ja, du vil egentlig godt have, at der ikke var lektier for hjemme? Ja. Når nu du har det, hvad så, hvad gør du så?

Så er det lidt hårdt, fordi at når ens forældre de siger f.eks., at man skal lave det eller sådan noget, og man og de siger, at hvis nu at det er ikke det sted, de siger, det er. Så bliver de bare mega sure på mig, fordi jeg siger noget andet.

Det kan også godt være irriterende, hvis man ikke kan finde det, så tager det så lang tid. Og så hvis man så bliver lidt træt, det sådan nogle mega lange ugeopgaver, det synes jeg er mega irriterende. Så kan man godt begynde at blive lidt træt, så gør man sådan lidt med hænderne, sådan lidt (strammer dem).

Ja, hvad sker der dine hænder?

Man strammer dem lidt, fordi det er lidt irriterende og sådan noget, og så kan forældrene godt finde på at sige, at øhhh at det er, hvad hedder det nu, at man ikke skal gøre det. Og så synes jeg også, det er lidt irriterende, fordi det er sådan noget sindssygt svært noget. Så selv min far siger også, at det er svært, og hvad hedder det nu, det er nogle sindssygt svære ord og sådan noget. De er nødt til at søge på nettet for at finde ud af det, og sådan noget. Og det er derfor jeg tænker, hvorfor skal vi have det, hvorfor kan vi ikke få sådan noget med at skrive en opgave. Nogen gange så synes jeg også, at man kan godt skri... få en til at skrive det som, hvad hedder det nu, der giver mening for dem. Altså man har jo ikke brug for at vide alle ord i verden. Sådan man har ikke brug for at, hvad hedder det nu læremåske....man kunne godt tage nogle af de timer ud, så dagene blev kortere, som der ikke betød rigtig noget, som billedkunst eller musik eller sådan noget, fordi at de kan godt være, det er nogle af de timer, som der varer længst tid. Musik er en af de sjoveste timer.

Kunne du godt undvære dem?

Ja, så dagene blev kortere, så man kunne komme hjem.

Bliver du hurtigt træt?

Ja, meget.

Er du frisk i starten af dagen, og så bliver du først træt senere?

Nej, jeg er træt om dagen, det er der fra skolen starter, det er der.

Kan du selv mærke det når du bliver træt?

Øhmmm

Kan du mærke, nu bliver jeg træt, jeg må hellere...gøre sådan og sådan?

Ja, hvis man er mega træt eller syg, så kan man, så kan det godt være lidt irriterende, at forældrene de siger sådan noget med, at du skal alligevel i skole, du kan bare ringe, hvis det er. Fordi det er lidt irriterende, fordi hvorfor kan man så ikke bare blive hjemme, fordi man har det dårligt eller sådan noget?

Ja, har du det tit dårligt?

Ja.

Nåh.

Faktisk.

Jeg har det bare dårligt.

Okay, altså dårlig, sådan at du er syg, som du er syg?

Ja, jeg har det dårligt, sådan ondt i maven, ondt i hovedet og hoster

Hold da op, okay

Men det er fordi du tænker, at du er syg, og ikke fordi du er træt af et eller andet?

Jamen, jeg... de fleste gange er jeg faktisk syg, jeg nyser og har ondt i maven.

Ja, mmh, ja

Hvad tænker du om det der med, at du bruger computeren til at læse og skrive med, og at du måske skal gøre det resten af skoletiden?

Hvad er det for noget computer?

Den computer, altså nu når den virker ikke også, din computer? Hvad tænker du om, at du skal bruge den?

Det er helt fint.

Ja, men hvis den virker, kan du så lave de ting, du skal?

Det ved jeg ikke helt.

Nej hvorfor ved du ikke det?

Det ved jeg ikke, fordi jeg har brugt...

Især fordi man, når ja, når man siger, at man ikke kan stave ordet og man ikke ved det, prøv bare, prøv. Det er lidt irriterende, fordi at så er det, så får man jo skæld ud, fordi man gør det forkert, men det siger lærerne... sådan noget, der siger at man skal.

Ja, ved du egentlig ikke, hvad du skal så eller hvad?

Joo

Nå okay, det virker bare ikke eller hvad? Hvad kunne være godt at gøre? Hvad kunne hjælpe dig?

Det ved jeg ikke helt.

Nej, nej, det er fair nok at du siger det William, så selv om computeren fuldstændig toptunet virkede superduper, så er der alligevel noget, der er svært i forhold til at få skrevet, hvad du gerne vil?

Okay, yes, har du mere guldkorn?

Nej

Du har saftsusme også givet mange, hvad tænker du om alt det her?

Det ved jeg ikke helt.

Nej det er ret mange bobler

Jeg det er mange bobler

Er du overrasket over at du kunne sige så meget på ½ time tror jeg der er gået, måske lige lidt mere.

31 minutter er der måske gået. Er du overrasket?

Ja

Må andre godt se den altså må din far og mor og Louise se den? Så tager jeg et billede af den og sender det til dem? Det er alt det du har sagt?

Mmmmh

Det må de gerne..

Det var piv sejt.

Det jeg så den anden dag, var at computeren drillede helt vildt. Det er ikke i orden

Nej

Jeg ved ikke om Louise sagde det, men vi gik op på kontoret og sagde helt ærligt. Derfor bliver der gjort noget allerede nu. Du låner chromebooken som forhåbentlig kører. Gør den det?

Ja

Godt

Jeg er ikke særligt god til at bruge chromebook

Nej, du er jo ikke vant til det

Nej og den har ikke touchskærm

Så du er vant til lidt lækkerhed

Og jeg kan ikke hvad hedder det nu, trykke dem der pile der ned og op og til siden og sådan noget.

Så der er nogen ting du skal vænne dig til.

Ja

Yes, og så får de kigget på din egen computer og ser, fordi den skal ikke være så langsom. Og den skal bare starte og den skal bare komme med det nye CD-Ord og den skal bare...ikke også? Du har helt ret. Så langsom skal den ikke være. Så der sker noget der William. Så det var helt okay at se dig sidde og blive rigtigt træt af det der sidste gang.

Ja

Ja, som jeg sagde til Louise, kunne jeg faktisk se en William, der prøvede, du prøvede helt vildt. Du gjorde, hvad der blev sagt, men du blev træt. Ikke også? Er det ikke rigtigt?

Ja

Jeg slukker den her.

32:53.81

Bilag 4

Lærerinterview torsdag d. 22/3-18

Det, der kunne være spændende for mig at høre, er, hvordan det er for dig at have X i klassen. Hvad tænker du om en elev som x?

Øhmm jeg tænker, at han øhmm er ret begrænset af, at han ikke kan skrive og selv altså, når vi har de der opgaver. Det er jo så fordi, at når vi har de der skriftlige opgaver, så skal han lave på computeren og allerede der, er han anderledes end de andre. Og at teknikken så driller, så bliver det også endnu mere tydeligt og mere frustrerende for ham. Men at mundtlig er han jo på lige fod med de andre. Og det er han i høj grad. Altså der er han kompetent og dygtig. Der øhh ja der kan han sagtens være med. Jo så oplever jeg egentlig også, at altså nogle af de ugeopgaver, der har han også fået skrevet, øh meget hvor jeg tænker, hold da op du har lavet meget. Men det er jo så der, hvor han har fået indtalt, så der hvis ikke du ved det, så vil du ikke kunne se, okay det her det er en ordblind, der har lavet det her, den her opgave, synes jeg.

Okay ja

Jeg tror så også, at hans forældre har hjulpet ham og sådan noget der, men det må de jo gerne, altså sådan øhmm så have ham altså sådan fagligt set, så ser jeg at han kan meget. Der er meget potentiale i ham og danskfagligt synes jeg, han er mundtligt i hvert fald og analyserende på et højt niveau. Øhmm men selvfølgelig det skriftlige og stavemæssigt er han ... sådan ja.

Der bliver det svært?

Ja. Og det bruger man meget energi på også som lærer, selvfølgelig øhh ja. Men det er også fordi, man ved, det ved man også med hans historik, han vil helst ikke være anderledes. Han hader den computer og fordi den får ham til at se anderledes ud. Så nogle gange er man også i et dilemma, sådan med at, ja okay så bare tag bare den skriftlige, sådan at du ligner alle de andre. Fordi han kører sådan op over det, at så er det også hårdt at skulle holde fast i, nej du skal bruge den her computer, fordi man ved, hvor meget han hader den. Om han hader den, fordi det ikke virker, eller han hader den, fordi at det gør ham anderledes. Det er jo så lige det, hvad der fylder mest for ham, det ved jeg ikke rigtigt, egentlig. Men hvis nu, hvis det gør mest ondt der, hvis det er fordi, han føler sig anderledes, så uha så har man ikke rigtig lyst til at sætte ham i den, eller sådan, men det kan man selvfølgelig arbejde med ham, altså hvor jeg også siger til ham nogen gange, de andre bruger en blyant, du bruger den computer. Det er bare et andet værktøj.

Men det der med, om han føler sig anderledes, eller det er for fordi, han føler, at det er bøvlet. Det ved vi ikke lige?

Nej altså, hvad jeg har fået at vide, så så det jeg fik at vide i starten, det var meget det der med, at han hader den, fordi det gør ham anderledes, så vidt jeg kunne forstå. Jeg har ikke hørt ham selv sige det, for jeg har heller ikke lige sådan taget den snak med ham. Men selvfølgelig er det også teknologien, der er træls og sådan noget, det er det jo også, men at han også sådan .. må jeg ikke bare gøre det i hånden? Det sagde han meget til mig i starten også. Må jeg godt gøre det i hånden?

Hvorfor tror du, han siger det?

Jeg tolkede det som om, at det kan både være fordi, det er nemmere, synes han, det kan også være fordi, han vil være som de andre.

Ja, det ved vi ikke?

Jeg ved det ikke.

Så det ved vi ikke.

Nej. Nej men det gør han ikke så meget mere, og det er jo også noget med vores relation, at den lige så stille er blevet bedre, fordi han prøver mig slet ikke så meget af heller ikke, som han gjorde for en md siden. Øhm så der kan også være noget der. Jeg har også snakket med de andre, altså den her computer, har det altid været et problem? Eller er det bare mig, der synes, at han bare ikke vil have den, der har de været sådan, altså han vil bare ikke.

Nej

Og det har altid været et problem. Jamen så er det ikke kun vores relation, der gør det. Eller sådan.

Nej ... jamen så han ber ikke så tit om mere at han må gøre det i hånden?

Nej, nej jeg synes i starten, der var det meget sådan, må jeg ikke tegne? F.eks. i læsebåndet. Men det tror jeg også er for at prøve mig af, altså hvis den lige går ved mig, okay hende kan jeg godt få til at ...

Ja

Ja, hvor han har fundet ud af, næ det skal være helt som, altså der skal han jo være som de andre. Når de andre skal læse, så skal du også læse. Eller sådan. Selvom han har jo nogle særlige, jeg har også givet ham et tegnehæfte, der har været nogle forskellige tiltag, hvor vi selvfølgelig prøver at gøre det nemmere for ham.

Ja

Mmmh men jeg oplever også, at han altså, når han læser eller hører, så er han virkelig god til at koncentrere sig, altså selvom han kan godt have noget uro i kroppen, men det er nu ikke sikkert, at det har noget med det at gøre, men altså han er virkelig god til at lytte i 25 minutter ikke også, det er lang tid, de bare skal sidde.

Og det gør han egentlig?

Ja, det er ikke fordi han laver noget andet, og god til også at viderefortælle, som jeg også sagde, det mundtlige der, det kan han bare. Virkelig god til at referere en tekst. Der har jeg faktisk også spurgt ham, jeg har sådan anmeldelser til fællessamling, om han ikke har lyst til at anmelde en bog, for det kan han jo også. Han har jo også læst/hørt en bog. Så fordi jeg sagde til ham, du er bare så god til at fortælle videre, hvad bøger handler om, og var det ikke noget for dig at fortælle, hvad du synes om bogen? Ja, det ville han lige tænke over.

Fedt!

Ja, det er det der med også at se, hvad er det, han kan, og at det ville han kunne på lige fod med de andre. Så kan det godt være, at han har hørt bogen, men det er jo lige meget. Fuldstændig lige meget.

Ja

Ja, det prøver jeg også at se, hvor er det, at han har nogle udviklingsmuligheder, eller sådan ikke også altså. Hvad er det, han kan, hvad er det, han er god til. Han er også god til at tegne. Så der er også mange

danskopgaver, hvor at de skal tegne, og der kører han bare og hjælper de andre også med at tegne. Det er virkelig fedt at se.

Så han har nogle ressourcer?

Ja, men han kan mange ting den dreng.

Ja, ja det kan han da.

Ja

Hvad tænker du sådan som lærer i forhold til at have, jamen en som har svært ved at læse og skrive, i forhold til hvordan du skal tilrettelægge og sådan noget?

På en måde så synes jeg, altså lige med ham, der synes jeg faktisk, at der er, i hvert fald hvis det virker teknologien og det der, så synes jeg at egentlig, at han kan nogenlunde de samme ting, faktisk altså jeg. Der nogen ting sådan som f.eks. ugeopgave og sådan noget, at det kan være en stor mundfuld, og der sagde han faktisk også med den her ugeopgave, det var noget grammatikrytter, der havde været 5 sider, og der sagde han, at du må altså love mig, at der skal ikke være 5 sider næste gang. Og det har været sådan nogle ting, at der vil jeg gerne slække lidt på det, okay så forventer jeg, at du har lavet 3 sider. Fordi det er en stor mundfuld for ham, det er det bare, og jeg tror også, at de bruger lang tid på det faktisk, den der ugeopgave der hjemme. Der synes jeg, der er nogen gange, hvor jeg gerne vil sige, at okay du laver bare 3 sider i stedet for 5 sider, og det er der ikke nogen af de andre, der finder ud af eller sådan. Men sådan generelt synes jeg ikke, altså jeg tænker ham ind, men det er mange af tingene, dem får han jo bare på computer, så han kan egentlig de samme ting, synes jeg mange gange, æhh ja, så det er dejligt.

Så der er ikke sådan tidspunkter, du har det ikke sådan, at du tænker, nej jeg skal lige, når jeg har forberedt mig, jeg skal lige bruge 5 minutter eller 2 og hvad gør x?

Ja, jo det gør jeg nok sådan lidt i underbevidstheden, ja sådan lige tænker ham ind, helt klart. Altså men jeg ved jo, og det er jo også der, jeg lige skal have teknikken lært endnu bedre. Jeg er faktisk i tvivl om Stav, som vi lavede i tirsdags, hvor har han egentlig den på computeren? Ja det må han da ha'. Men jeg ved faktisk ikke, hvor den ligger, eller hvordan man går ind i den. Så der har jeg heller ikke lige haft tid til at forberede mig ordentlig og sætte mig ind i, hvor ligger det der stav. Der satsede jeg også på, at nej det må han have styr på, satsede jeg på.

Havde han det?

Jamen han vidste jo godt hvor, selvom han igen prøvede lidt at, nej jeg ved ikke, det har jeg ikke. Prøvede sådan lidt øhh, men det havde han jo, at det så ikke helt virkede, som det skulle og sådan noget der, da vi endelig kom ind, det var så det, men jo jeg tænker altid sådan lige, hov Stav3 hvordan gør vi lige det, når vi skal lave det.

Ja du skal lige have det igennem.

Ja, det skal den lige hurtigt, ja men det er dejligt, når altså lige det virker, så er der jo ikke noget, så kan han jo lave det præcis som de andre. Der er ikke fordi, at nu skal de andre lave Stav3, og x nu skal du lige lave det her ovre..

Ja, Ballonskib

Ja, ja det kan han jo egentlig og igen, så slækker jeg lidt på kravene og siger, jeg forventer, at du får lavet de første 5, du skal ikke lave hele siden, bare lige de første 5.

Ja

Ja, og hvis det også er for stor en mundfuld, okay så jeg forventer, at du får lavet de første 3.

Ja

Fordi der var noget teknik, der drillede, og du kom for sent i gang. Så det plejer jeg faktisk også, når vi har lavet i Fandango og arbejdsbogen og sådan noget. Der skal han også åbne den samme, og så siger jeg, du skal have nået i hvert fald 3 linier, 3 sætninger. Prøver at gøre det overskueligt, og nogen gange så når han det ikke, og wupti så skal vi spise, og så x du skal have lavet det her. Så jeg prøver virkelig at holde fast i, at for at han også finder ud af, at jeg mener faktisk det, jeg siger. Så kan det godt være, at han kommer lidt senere ud til frikvarter, så sidder jeg med ham og hjælper ham.

Så du bruger faktisk noget af jer begge tos pauser

Ja, ja det gør jeg. Det gør jeg for at have min integritet og være konsekvent og stå ved det, jeg siger. Og øh det giver, det tror jeg i sidste ende giver ham noget tryk ved mig. Okay, hende her kan jeg regne med. Jeg tænker, så siger jeg ikke noget, jeg ikke mener, eller sådan. Øhmm ja, men nogen gange er lidt nemmere, jeg har haft ... når det skal gå lidt hurtigt og sådan noget, det har været det der med sådan .. og det har været lidt forskelligt, hvad han har gjort, om han selv skal sidde og skrive. Altså typisk kan han godt svaret, igen fordi han er stærk fagligt, som jeg ser det egentlig. Det er bare det skriftlige, der bare begrænser ham så meget, fordi han uhh, han kan ikke få det ud. Han kan sagtens få det ud af sin mund, men det er det krav, der så bare er, det er så, at det skal være på skrift. Det er også lidt uha, det er jo også lidt hårdt at give ham det krav, fordi som han selv siger, jeg kan jo ikke, jeg ved jo ikke, jeg ved sgu ikke, hvordan man staver til mund, ikke. Men der har jeg nogen gange været lidt i et dilemma, om man skal, for jeg kan høre, at han kan svaret. Og hvis det lige skal gå lidt hurtigt, altså det der med sådan ... okay han har altså ... at jeg skriver, har jeg nogen gange gjort. Men hans, hvis jeg siger okay, at han næsten staver det eller.... Det har været lidt forskelligt. Nogen gange har det også været sådan, jeg forventer, at du skriver. Og der er jo ordforslag og alt det der, men det er der, jeg nogen gange tænker, om det gør vel ikke ... om det gør en forskel for ham, om det er mig, der sidder og dikterer.

Dikterer eller skriver?

Nej, jamen det er også lidt svært at forklare, men at ... at hvis jeg nu skriver, men at han siger ...

Svaret?

Ja, svaret og måske også nogle af ordene, hvordan de skal staves. Det går lidt hurtigere måske, fremfor at han skal sidde, og det der med at lytte alle ordene, hvor man nogen gange tænker, åhhh det tager også tid, og jeg bliver måske også utålmodig, men så har jeg nogen gange, okay du skriver den første, og jeg skriver den næste. Men det er i fællesskab med ham, og han kan det mundtlige svar, fordi nogen gange bliver det også det mundtlige, der er det vigtige for mig. Det det han kan, og det der han ... det bliver overskueligt for ham, at han skal sidde og sige tingene, og så skriver jeg. Men jeg ved jo godt inderste inde, at hvis han skal blive bedre til at stave, så hjælper det i hvert fald ikke, at jeg sidder og skriver. Men det er der, jeg har, jeg nogen gange er i et dilemma, at hvad åhh, det er bare så træls at sidde der med et bogstav af gangen og så f.eks. med mund. Faktisk sidste dag så vil han gerne i starten skrive "mo" "må" tror jeg endda, ikke...hvor det ...

Det lyder sådan

Ja, det gør det jo altså.

Der skal du lade ham skrive det.

Ja

Det skal du, fordi der retter CD-Ord det selv der ovre.

Okay

Det laver fejlsøgning på, hvis nu det ikke er med å, så kunne det være et u. Så den kommer op og viser alle dem, det kunne være med å, men også dem det kunne være med u.

Okay

Så skal han over og lytte.

Fordi så er der det med vokaltrappen, den kan jeg også nogen gange have lidt sådan ... jo men hvad nu hvis det er æble, det er jo et æ.

Griner

Jamen ikke også, hvornår skal man så bruge den skide vokaltrappe?

Ja

Jeg kan godt forstå, at hvis det var mig, ville jeg synes den, jeg synes, at den er god og kan nogle ting, men det er også nogen gange lidt (pust), det danske sprog det er bare så ...

Det er piv svært.

Nogen gange skal du bruge vokaltrappen, og nogen gange skal man ikke, og hvilke nogen ord skal man så, ikke også ...

Det er, når det driller, at du skal bruge den.

En lås, det er jo også et å. Hvorfor mund, mund hvorfor er det så ikke et å? Og hvornår skal man bruge vokaltrappen, ikke også åhhh ha. Så jeg kan godt forstå, han har, han synes at puuh

Jamen, hvordan finder du så ud af, hvad der er smart at gøre. Hvor du hjælper og hvor du ikke hjælper?

Jamen, det jeg ved heller ikke, om jeg skal gøre det konsekvent, eller om jeg sådan, nu tager du den første, og så skal jeg nok ... jeg ved faktisk ikke, jeg gad godt og prøve at snakke med måske nogen af de andre lærere om, hvad de egentlig gør, det der med at tage over, og hvad synes de egentlig er vigtigt. Er det vigtigt, at han selv skal sidde og stave, måske snakke med Pia egentlig....

Hvad synes du er vigtigt?

Det ved jeg ikke helt, fordi at jeg, jeg ved ikke, om han nogen sinde kommer til det. Det må man ikke sige. Men altså, og så skal man sidde og bruge energi på det. På en måde synes jeg, at det vigtigste er, at han har en god dag, og at han har et godt skoleforløb. Og han hører jo dæleme så mange bøger og på den måde, får han meget viden. Og igen det analytiske han er god til at lytte efter, hvad der bliver sagt i bøgerne. Og det synes jeg er vigtigt, og igen så er jeg heller ikke så bekymret ... jeg har jo også hørt, der

er sådan en podcast, der hedder "Jeg er ordblind", hvor man hører om ordblinde, der er ved at læse til læge eller psykolog. Altså sådan hvor man tænker, okay det skal nok gå, fordi der er de her redskaber, der er i dag. Ja, så på en måde synes jeg, at det er vigtigt, at det skal være en god dag for ham, og hvis den bliver bedre ved, at han siger det mundtligt, og jeg lige hurtigt får det skrevet. Det er jo derfor jeg gør det nogen gange, fordi det går hurtigere og fordi, at jeg kan mærke, at han lykkes med det, og han bliver ikke så irriteret over det. Der skal ikke være nogle barrierer her, fordi den der opgave, den skal laves.

Ja

Og når jeg siger, at jeg forventer, at du får lavet 3 opgaver, så er det jo også på det indholdsmæssige, at jeg har det faglige fokus.

Ja, det er det.

Jeg har jo ikke, altså der er nogen opgaver, hvor hvis de staver det forkert, så ja ja altså, men hvor det er indholdet, der er det vigtige. Selvfølgelig hvis vi laver en diktat, at det stavemæssige ikke også, så er det bare noget andet, men ...

Ja ..

Så det er også lige, hvad det er for en opgave selvfølgelig, ikke også men..

Ja

Jeg ved det ikke helt, men det jo også vigtigt, at han lærer at stave, og det er jo også der, at det er fedt, at vi har indsatsen ved Pia, hvor han er ude på det der VAKS kursus, og der lærer de om noget at stave, og det er også det, hun siger, at der lykkes han, og at han lærer noget, og det prøver jeg også nogen gange at referere til, som vi snakkede om på vores sidste møde, at prøv lige at tænke over det, som du lærte ved Pia, altså jeg kan høre, at han mange gange også kan stave. Altså selvfølgelig skal den udvikling ikke gå i stå, det er heller ikke det, du skal høre mig sige.

Nej

Selvfølgelig skal han blive bedre bedre bedre til at stave.

Det hører jeg dig også sige.

Godt

Ja

Men der er bare nogen gange, hvor man tænker, okay ... nu er det lige det mundtlige, der er det vigtige, og det kan jeg høre, at du kan, så hvordan er det lige det bliver stavet, det det skal jeg nok tage mig af.

Ja lige præcis

Ja

Det tænker jeg da er rigtig fint.

Jeg er lidt i dilemma med det nogen gange.

Ja?

Sådan ...

Ja, jeg kan godt sige noget. Jeg tænker lidt, at du kender målet, hvad er målet med opgaven? Målet er ikke at sidde og øve sig i at stave.

Nej

Målet er at svare på, hvad handlede den her tekst om, så fyldigt man nu kan. Og så er det det, og kan han sige det, og du har tid til at skrive det, fordi det er i blevet enige om, at det skal i nå, ikke også?

Ja

Så er målet nået.

Ja, ja, det jo også det.

Så der tænker jeg, at hvis du kan finde ro i maven med den, når du står i dilemmaet ... kommer og presset fordi 20 andre børn, hvad er nu vigtigt i det her, hvad var målet?

Ja

Ja, så er mission kompletet.

Det er rigtigt.

Og vi ved ikke om x nogensinde lærer at stave altså.

Næ

Så hvorfor blive ved med at grave i det hul. Men klæde ham på til møde verden.

Ja lige præcis.

Og finde hans ressourcer og i stedet for at punke med alt det, han ikke kan. Så ja, det ville jeg sige, at det er det, du siger.

Det er godt.

Du bliver bare usikker på det undervejs.

Ja, det gør jeg.

Men det er faktisk det, jeg hører, at din grundholdning den er sådan.

Ja

Så jeg tænker, at det er super godt for x.

Ja

Ja ... så

Ja, for det tager også noget af presset fra hans skuldre, og når han i forvejen måske er ude i ekstra tid, og alle de andre er gået til pause. Det er nogen gange, der ikke også ... hvor at, okay lige nu er det vigtigt, at vi får lavet opgaven færdig, men at du stadigvæk har forstået opgaven, og du kan det indholdsmæssige eller sådan, så gider jeg heller ikke at presse ham endnu mere med at sige, at du skal selv sidde og finde bogstaverne på tastaturet og kigge ovre i ordforslag og lytte til ordforslagene, altså. Så tager det bare endnu ...

Samtidig med at han er ude i, at der er noget frikvarter og noget med nogle venner, fordi det er en umulig opgave.

Det er sådan noget bevægelsesbånd, og der har jeg hørt ham sige, jeg gider heller ikke til bevægelsesbånd eller sådan noget, så jeg ved også, at det er heller ikke fordi, det er den værste straf, det har (kan ikke høre det) sagt på et tidspunkt, men der er nogen gange, jeg har sagt, at du skal have lavet den her færdig, før du kommer ud.

Ja, fint

For så har han også gået rundt en hel time og lallet den rundt. Det er jo ikke for sjov, at jeg siger det, det er fordi, at han ikke har fået lavet noget som helst i løbet af en hel time.

Ja

Og så skal han ikke bare slippe med den, synes jeg, altså. De andre har måske fået lavet 2 sider, og han har lavet 0, og så ved ... fordi han har lallet rundt og brugt ½ time på at starte sin computer op eller et eller andet, ik ... du skal faktisk få lavet noget, jeg vil have, at du får lavet noget i mine timer.

Ja

Før du går her fra.

Nu drillede den rigtig meget i tirsdags. Har den altid drillet sådan, eller var det ekstremt der i tirsdags?

Mhhh ja det var ekstremt, men det var alligevel, det kunne sagtens være sket før også.

Så du kunne godt genkende det?

Ja bestemt, ja desværre øhh med, hvad har det ellers været, det har også været nogle småting, hvor det heller ikke har været nogens skyld. Så i starten var det også sådan noget, okay arbejdsbog er det A eller B vi arbejder i? Det ved jeg ikke noget om. Jeg har bare kopiark, hvor der står Fandens fødselsdag.

Ja

Er det arbejdsbogen a eller b? Og rulle hele vejen ned til side 78, og nej så fandt vi ud af, at man kan søge, men i hvert fald, nå det var ikke den. Ud af den og ind i opgave eller arbejdsbog b, og så igen det der med, hvordan kan vi kommentere i det her? Hvor jeg tror, at det er også, det er blevet bedre og skulle lige have noget træning i starten.

Ja

Ja, så der har været nogle ting, der har drillet, og så har hans computer også på et tidspunkt været låst.

Okay?

Ja, altså du ved, der har været mange småting ikke også altså.

Ja

Og der har også været en gang, hvor han har lånt min computer til morgenbånd. Vi går lige på eReolen. Så vidste jeg så ikke, at det var eReolenGo, at de bruger. Det er sådan nogen ting, hvor jeg jeg kunne ikke forstå eReolen, hvor jeg skulle logge ind med mit bibliotekslogin. Jeg forstod ikke, hvor er det der unilogin henne, det kunne jeg selvfølgelig ikke, altså du ved ... så der har været mange små ting, hvor det

sådan ... og det vidste William heller ikke, så han var sådan, nej det er altså ikke den her, vi plejer at bruge. Nej jeg ved det heller ikke. Og så var det eReolenGo, ikke også. Så det er sådan nogle småting, hvor det bare, jeg bliver klogere og klogere for hver dag, det gør jeg.

Det gør I nok begge to.

Ja, så altså jeg er optimistisk. Det kan jo kun blive bedre.

Ja

Med det hele, så altså, det skal nok gå.

Er han motiveret?

Øhmm altså han, det synes jeg også var træls. Eller gjorde ondt at høre på sidste møde, hvor at hans mor fortæller, at han hader dansk, og det er det værste fag og vil bare ikke i skole, når der var dansk på skemaet, nærmest sådan noget ikke. Det gør da ondt på mig som dansklærer at høre, øhmm men jeg ved faktisk ikke, det kunne jeg jo godt prøve at, jeg har jo de der ugentlige samtaler med ham. Jeg kunne godt prøve at snakke med ham, om det stadigvæk er så slemt. Fordi det håber jeg da ikke, for mig at se, altså for mig at se, der er han jo til mine timer. Det er ikke sådan, at han stikker af eller kommer for sent ind, og han han er jo med. Altså der er nogen gange, hvor han er lidt kulleret, men det det kan jo lige så godt have været, at der havde være nogle andre tanker i hans hoved eller et eller andet. Så for mig at se, er han egentlig okay motiveret.

Og når du kommer med nogle ting eller et eller andet så ...

Ja, ja det altså, han laver jo de opgaver, han får, som regel i hvert fald. Men det er helt klart, at han er mere motiveret, når der ikke er computer involveret. Sådan ser jeg det altså.

Ja

Han hader bare at, når han godt ved, at vi skal lave Stav, okay så ved han allerede godt der, at det er en opgave, hvor han skal bruge computeren.

Tænker du, at det er computeren, eller det der at nu skal han til at skrive?

Mmmhh jamen det hænger jo egentlig tit sammen ...

Ja, det er jo det.

Bortset fra om morgenen i morgenbånd, hvor han læser med computeren. Der synes jeg ikke, at det lige så slemt.

Der er han ikke sur på computeren?

Nej, nej det kender han.

Så det hænger sammen måske?

Ja, men det kan også godt hænge, altså være noget med, at morgenbånd har de trods alt også hver eneste dag. De kender altså, og det plejer også at virke det der eReolen, ikke. Hvor imod Stav 3, jeg tror, det har været der 2 gange, mens jeg har været her, det er 2 mdr. Og Fandango har vi også kun haft nogle gange, altså sådan, så det er heller ikke så tit, men når det er, så er det måske også igen noget, han ikke lige har på rutinen stadigvæk. Måske...

Så det er det, der gør det til en udfordring?

Det virker det til.

Ja

At han synes, at det er uoverskueligt og helt klart også det der stavedel. Det er der jo ikke i morgenbånd, hvor han bare skal sidde og læse. Der er jo ikke noget med at stave.

Nej

Så det er helt klart med stavning.

Der er noget med det, måske.

Ja, det tror jeg, fordi altså alle andre opgaver ... og i går skuespil og den anden dag skulle de tegne en tegning til noget, og så altså ... der er ingenting, der er han helt med.

Ja

Og det er så også ærgerligt, at der hvor de skulle tegne en tegning, så var der er nogle linier nedenunder.

Ja

Det havde jeg faktisk ikke lige fået kigget ... nej, det er også det der med ... jo det kunne man faktisk godt. Jeg tænkte lige, at den fik han faktisk ikke på computer.

Nej

At det kunne jeg egentlig godt, at først skulle han skrive og printe den ud og så tegne.

Ja

Men lige nu er hans bare en tegning, og så er der bare nogle tomme linier. Hvor at jeg vil jo egentlig gerne have siddet med ham, og han kunne sige, hvad skal der stå, og så kunne jeg skrive det. Men der igen, det har jeg ikke haft tid til, så lige nu er faktisk, der er bare hans tegning.

Den kunne jo også bare indtales og printe den ud og klistre den på?

Ja, det er rigtigt. Ja, det har vi så der er nogle svipsere.

Ja

Man han fik tegnet en flot tegning. Han er mega god til at tegne. Altså ..

Super!

Så motivation, så jeg ved ikke, hvad han tænker om det, åh nu skal vi ind og have dansk. Det har jeg ikke nogen føling med. Det vil jeg faktisk gerne snakke med ham om.

Ja

Og der kan også være noget, jeg kan gøre, for at det kan være, at det er en lille ting ,et eller andet som jeg kan gøre bedre.

Han siger, at han godt kan lide at snakke med de voksne. Han kan godt lide at snakke med sine venner og noget og snakke med de voksne, og særligt Bjarke fylder noget med noget hyggeligt og noget Star Wars. Han snakker også med Louise, det kan han godt lide.

Ja? Det er godt at høre.

Den tænkte jeg, den skulle du lige have.

Ja, det er godt at høre, dejligt.

Så siger han en ting, hvor jeg tænkte, okay det var godt, du sagde det x. Og han synes selv, at det var en lille ting, ikke også, og hvordan kunne det være, at jeg synes, at det var interessant. Han siger, at det der med, at nogen gange når jeg kommer hjem og skal lave det, der er blevet fortalt oppe i klassen, så kan jeg ikke finde det på computeren. Nogen gange er det som om, at der kun bliver fortalt for dem, der laver papir, hvor de skal lave det henne. Man glemmer, at jeg sidder og laver det på en anden måde.

Ja, okay, det er jo bare en ting, der skal siges.

Ja, højt

Ja, det er rigtigt, selvfølgelig ...

Ja, selvfølgelig er det rigtigt puha ...

Selvfølgelig da

Og hvor er det guld, at han siger det.

Ja, det er det.

For jeg tænker, at det kan man nok godt gøre noget ved. Det er da bare lige (støj), hvor det nu er 27:09.24

Ja, der tror jeg igen også, at vi mangler en rutine, fordi der var der nemlig en besked fra mor også, der spurgte til den her ugeopgave. Hvor ligger den her og sådan noget. Ligger den altid på computeren? Er det i den her mappe? Jeg tror, at vi skal have bygget nogle rutiner op også. Ja, de ugeopgaver skal ligge det samme sted, så de altid er nemme at finde. Altså og alle de der andre opgaver, som vi også lige deler med ham, hvor skal vi gøre af dem? Og der kunne vi måske også lave en mappe eller et eller andet, hvor vi kan lægge det ind til ham. Gøre et eller andet for at gøre det nemmere.

Ja, for Jer alle sammen.

Ja

Så det bare lige er et tryk.

Ja

Lige nøjagtigt.

Det er godt, du siger det også.

Ja

Jamen, den tænkte jeg lige, den var i hvert fald ...

Ja, hvad tænker du så om de muligheder, hvad skal man sige, de muligheder du har for at hjælpe ham, hvis man kan sige det sådan?

I forhold til teknik?

Som lærer og så stå og skulle understøtte, hjælpe med det her, de betingelser?

Jeg synes da nogen gange, som f.eks. i tirsdags der ville jeg da ønske, at der var en ressourceperson, altså en ekstra.

Ja

Uh, der havde jeg lyst til lige at skære mig selv midt over og kunne være begge steder.

Spalte i to.

Ja ...neeej der manglede jeg virkelig en ekstra hånd, altså sådan øhmm, men det så også fordi, der er de udfordringer og sådan noget, men igen, hvis han skal have det helt optimalt så, som det er lige nu, så ville jeg virkelig ønske, at der var en ekstra person. Det kunne hjælpe ham. Fordi at nogen gange tager jeg mig den tid og hjælper ham, men den går altså bare fra de andre. Og omvendt, når jeg hjælper de andre, så sidder han altså ...

Ja

Øh men jeg tror altså, jeg er stadig optimistisk, for jeg tror, at jo ældre han bliver, jo mere selvstændig og bedre lærer han det at kende. Jeg tror og måske, det ved jeg ikke, om man må sige, at måske finder han ud af en dag, altså det der med at være anderledes og sådan noget. Nogen gange har jeg også tænkt om ham, at okay, det der du gør lige nu, det skaber endnu mere opmærksomhed end den skide Hvis du bare fandt den stille og roligt, så er der ingen af de andre, der ville opdage det, men når han sidder sådan her (banker i bordet) og taster ned og åhh, så er det endnu mere opsigtsvækkende for de andre, nåhhh han sidder nok med en computer. Altså jeg ønsker, at han en eller anden dag finder ud af, altså får mere hvile i sig selv og finder ud af, okay det skaber faktisk mindre opmærksomhed, hvis jeg bare åbner den. Det er det.

Ja

Altså, det er den negative opmærksomhed nogen gange, han får skabt om sig selv. Det er sådan, at jeg håber, at han finder, det er virkelig mit højeste ønske, at han finder en ro og en ... ja altså, også lige som vi også satte ham som mål, at han i sidste ende skal elske den her computer. Det skal altså være hans bedste ven. Neej det ønsker jeg så meget for ham, at han finder ro i det på et tidspunkt. At han faktisk ... okay den er faktisk rimelig genial, men jeg kan godt forstå, at den ikke er skide genial, når den ikke virker.

Nej

Selvfølgelig hænger det sammen.

Ja, det gør det.

Jeg tror på, at det skal nok komme ... og igen, når han bliver ældre, man får nogle andre værdier, og man kommer til, det betyder måske ikke lige så meget, hvad de andre siger, alle de der ting, altså det kommer jo nok hen ad vejen også. Håber jeg, eller sådan, eller det kan være, at han en dag møder en ny

konstellation, af ... der var også noget med et eller andet, de kunne komme på også, hvor der var noget .. hvor der var mange andre også ikke?

Har det været inde ved os, tænker du? Det der med at komme ind til et forløb?

Naa ja sådan et kursus, ja lige præcis. Var det ikke også det, altså sådan? Alle de der ting, det er jo alt sammen med ned i bagagen, som har indvirkning på, hvordan man ser sig selv og sit handicap.

Vi har noget tilbud om, at når nu at forløbet er slut, ikke også, så laver vi sådan nogle studiedage for elever, der har været i forløb, og selvom han ikke har været inde ved os, så kan han også komme ind og se, hvem er der ellers og lige få pudset tingene af og sådan noget, ikke også, men det er nok lige før det er det andet, der er det vigtigste, ikke også?

Ja, spændende ...

Ja, så den mulighed er der. Og der er jo også mulighed for, at du kommer på kursus.

Okay?

Altså det er der. Jeg tror faktisk, det glemte jeg lige at undersøge, men jeg mener, at der er et 9.maj., som er teknik.

Ja, det vil jeg meget gerne.

Så prøv at gå ind på vores hjemmeside eller spørg Pia. Det er vist bare nogle timer.

Ja det vil jeg meget meget gerne.

Ja, og ellers kan du altid hive fat i mig, så viser jeg og gør, den mulighed er der altid, jeg er simpelthen så fleksibel.

Ja, når det er godt.

Ja, så det er ikke sådan, at man skal sidde og tænker med noget og sige, jeg blev så overladt til mig selv. Men bare sige højt, så finder vi ud af det.

Det er godt at høre.

Det kan også være svært for mig at lige og mærke, har du styr på det her, eller hvad det nu er, ikke også .. eller ej. Så endelig bare sige til eller spørge, skrive eller ja. Men der er i hvert fald det kursus, så møder man igen også andre, som måske også har nogen (svært at høre) og sådan noget, ikke også.

Ja, ja det er fedt med noget vidensdeling.

Ja, det er lidt det, ikke også. For det bliver ikke den sidste elev. Der sidder en 2-3 stykker i hver klasse sådan i snit, så det er on going. Så det kan være, at programmerne ændrer sig, så der er noget man skal sætte sig ind i hele tiden. Det gør det også for eleverne, det er hårdt arbejde.

Ja, ja

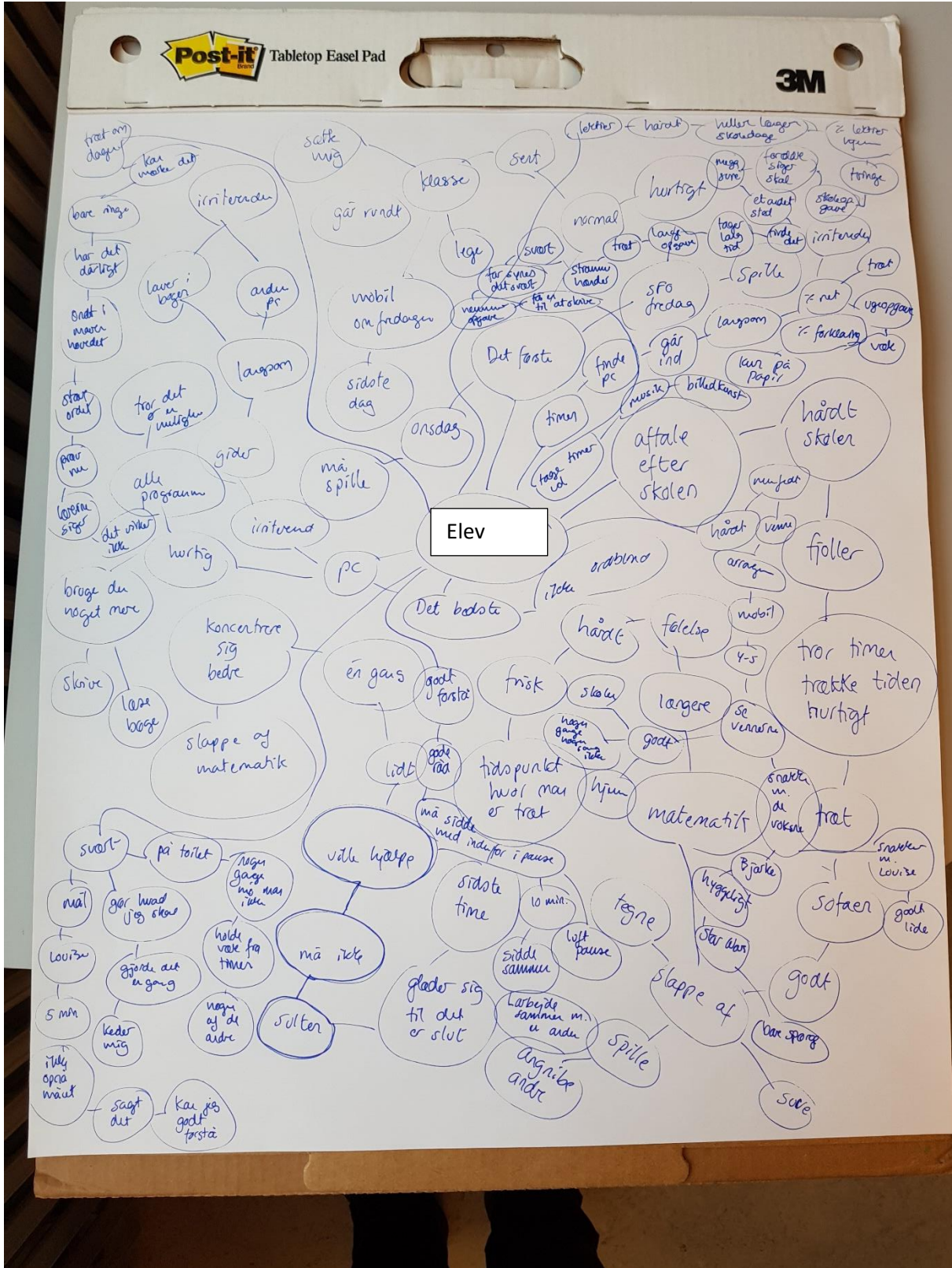
Ja, det er det, men så ja, så tænker jeg lidt ... bare sig, at han læser bøger og at han skriver, selv om han indtaler, fordi det er det, han gør.

Ja, prøver jeg også at bruge det ord, du skal også huske at læse.

Der er nogen, der synes, at det skal komme ud af noget bly og nogle fingre altså, det er det her inde, der tæller.

Ja, det er det.

Jeg tænker, at vi er ved at være der



Kontrakt fra gruppevejledning

Kontrakt (fælles regler og aftaler for gruppen, afstemning af roller og forventninger)

Vi har tavshedspligt

Der er mulighed for individuel vejledning

Vi har mulighed for at inddrage andre, f.eks. ledelse, læsekonsulent, it-vejleder....

Vores roller, det kan være sårbart at tale om sit barn, om sin undervisning el.a. men en så ligeværdig samtale som muligt. Jeanette kan skifte fra oplægsholder, tovholder til at deltage i samtalen.

Respekt for hinanden, tale ud, give plads til alle.

Forventninger om, at man deltager så godt man kan og med det man har.

Jeanette sender fælles mails, når hun har været i undervisningen og de må gerne indeholde navne.

Jeanette laver dagsorden og referat og man må rigtig gerne foreslå punkter.

Der laves referat af sparringsmøder og sendes til alle.

Kontakt mellem skole og hjem er på intra. Jeanette kan kontaktes på mail, mobil og sms.

Lærer booker lokale til møderne.

Bilag 7

Mål fra KCL

At eleven:

- Får mulighed for at erhverve sig alderssvarende viden
- Lærer at anvende it som kvalificerende redskab
- Oplever handlekompetence og en fortsat lyst til at lære
- Møder et inkluderende skriftsprogsmiljø