

”Jeg er blevet meget bedre til selv at gøre tingene i stedet for altid at skulle have hjælp af lærerne”

Et sociokulturelt casestudie af deltagelses- og positioneringsmuligheder hos elever med ordblindhed – set i lyset af et intensivt læringsforløb på
Kompetencecenter for Læsning (KCL)



Kandidatspeciale ved Didaktik (dansk)

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU

Aarhus Universitet

Siv Luise Krog

Dato: 1/6-2021

Studienummer: 201608991

Vejleder: Marie-Louise Molbæk

Anslag: 190.827 inkl. mellemrum



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Abstract

Today, the danish education policy's aim is, that 90 % of a youth cohort must have completed a youth education by 2030 (UVM, 2020). Central to this, is the question of how we get all students with dyslexia involved in school activities – both academically, socially, and personally?

Research is showing that students with dyslexia generally get lower grades than their peers, as well as a low number of these students complete their youth education compared to students without dyslexia (Egmont, 2018). However, studies show that early detection of dyslexia, systematic and inclusive interventions at school as well as knowledge of how to include and support the use of Reading and Writing Technology (RWT)¹ in all classes, allow students with dyslexia to have equal opportunities to participate in the classroom (EVA, 2020; Leth 2020).

In recent years, intensive learning courses have been used as a pedagogical solution to the above-mentioned educational challenges. Giving learning challenged students concentrated teaching in a different environment have proven to give the students a higher self-esteem, increased motivation and understanding of their own learning, mindset and strategy use (Egmont, 2015; Epinion, 2016).

This thesis is a sociocultural case study that examines the opportunities young students with dyslexia have experienced in relation to participating and being recognized as “a good student” within the discourse of the classroom – both before, during and after a 7-week intensive learning course at the Competence Center for Reading (CCR) in Aarhus Kommune (KCL 2021b).

The theoretical framework is a triangulation of reading and writing theory, learning and didactic theory, as well as discourse and positioning theory. The thesis draws particularly on a sociocultural perspective, where identity as well as reading and writing difficulties are understood as embedded in social and discursive practices (Gee 2012; Illeris 2015; Hetmar 2019).

The empirical basis is qualitative semi-structured interviews with five students, who all have attended the intensive course at CCR in the autumn of 2020. Therefore, the thesis takes the student's perspective by examining how factors in the social contexts – at CCR and in their own classroom, respectively, affect the individual's self-understanding, participation and positioning opportunities, when dyslexia and the use of RWT is a learning condition.

Through the analysis it emerged how essential a dyslexia-friendly learning environment is. An open and appreciative discourse, interaction with equal students as well as structured, supporting and RWT-based teaching methods at the intensive course increased the students' understanding of their own difficulties and opportunities as well as their strategic use of RWT in the classroom.

¹ The term Reading and Writing Technology (RWT) is used as a sociocultural alternative to the traditional cognitive psychological term Assistive Technology (AT). An elaboration of this can be found in section 4.1.2.

Based on the students' experiences of standing alone with the new learning strategies and knowledge about RWT after the intensive course, it can be concluded, that primary schools in general both need dyslexia-friendly didactics in classroom teaching and systematic policies at an organizational level. For this, dyslexia-networks and upgrading of qualifications of all subject teachers are potential initiatives. Given that, greater knowledge of how to support students with dyslexia and the use of RWT can expand the current discourse about “the good student” in the educational system, meaning more students get equal participation and positioning opportunities.

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	1
1.1	<i>Specialets genstandsfelt</i>	2
1.2	<i>Forskningsspørgsmål</i>	3
1.3	<i>Læsevejledning</i>	3
2	Præsentation af Kompetencecenter for Læsning (KCL)	5
2.1	<i>Et intensivt læringsforløb på KCL</i>	6
3	Specialets videnskabssteoretiske perspektiv	9
4	Teoretisk ramme	10
4.1	<i>Læse- og skriveteoretiske perspektiver</i>	10
4.1.1	Et sociokulturelt blik på ordblindhed	11
4.1.2	Læse- og skriveteknologi (LST)	13
4.1.3	Anvendelsen af læse- og skriveteknologi (LST)	15
4.2	<i>Læringsteoretiske og didaktiske perspektiver</i>	16
4.2.1	Et sociokulturelt blik på læring	16
4.2.2	Transfer mellem intensive læringsforløb og folkeskolen	18
4.2.3	Ordblindevenlig skole og ordblindevenlig undervisning	20
4.3	<i>Diskurs- og positioneringsteoretiske perspektiver</i>	24
4.3.1	Deltagelses- og positioneringsmuligheder i klasserummet	26
5	Metodiske overvejelser	28
5.1	<i>Det kvalitative casestudie</i>	28
5.2	<i>Det kvalitative forskningsinterview</i>	29
5.2.1	Informanter	29
5.2.2	Planlægning og udførelse af interviews	29
5.2.3	Transskription	31
5.2.4	Etiske overvejelser	31
5.2.5	Behandling og kodning af interviews	32
5.2.6	Covid-19	32
5.3	<i>Specialets forskningsdesign</i>	33
5.3.1	Forskning som en foranderlig proces	33
6	Analyse	35
6.1	<i>Folkeskolens kulturform</i>	35
6.1.1	Elevrollen	36
6.1.2	Lærerrollen	37
6.2	<i>Elevernes selvforståelse, læring og positioneringsmuligheder på KCL</i>	39
6.2.1	At acceptere sin ordblindhed	39



6.2.2	At lære at lære	42
6.3	<i>Elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i klasserummet efter KCL</i>	47
6.3.1	At positionere sig som en læsende og skrivende elev	47
6.3.2	Sociokulturelle og diskursive forskelle på KCL og hjemklassen	50
6.3.3	Eleven som LST-ekspert.....	56
7	Diskussion	60
7.1	<i>Didaktiske refleksioner over ordblindevenlige og inkluderende læringsmiljøer</i>	60
7.2	<i>Metodiske overvejelser og videre perspektiver</i>	64
8	Konklusion	67
9	Referenceliste	69

Bilagsfortegnelse

Bilag 1	Interviewguide til pilotinterview på KCL	
Bilag 2	Semistruktureret interviewguide til elevinterview efter KCL.....	
Bilag 3	Pilotinterview - Anne (Elev 1).....	
Bilag 4	Pilotinterview – Bastian (Elev 2).....	
Bilag 5	Pilotinterview – Christian (Elev 3)	
Bilag 6	Interview – Anne (Elev 1).....	
Bilag 7	Interview – Bastian (Elev 2)	
Bilag 8	Interview - Christian (Elev 3).....	
Bilag 9	Interview – Ditte (Elev 4)	
Bilag 10	Interview – Emilie (Elev 5)	
Bilag 11	Ugeskema for udskolingsholdet E20 på Kompetencecenter for Læsning (KCL).....	
Bilag 12	LST-kompetencespind fra Kompetencecenter for Læsning (KCL)	
Bilag 13	Læringskompetencespind fra Kompetencecenter for Læsning (KCL)	
Bilag 14	Mindsetorienterede plakater fra Kompetencecenter for Læsning (KCL)	
Bilag 15	Samtykkeerklæring til forældre og elever.....	

Adgang til bilag sker ved henvendelse til Siv Luise Krog

1 Indledning

Unge menneskers muligheder for læring og uddannelse er væsentlige for den enkelte elev og for samfundet som helhed. I dag lyder den nationale uddannelsespolitiske målsætning, at 90 % af en ungdomsårgang skal have gennemført en ungdomsuddannelse inden 2030 (UVM, 2020). Centralt for det uddannelsespolitiske tiltag er, at det forsøger at svare på den efterhånden gamle ”restgruppeproblematik” og spørgsmålet om, hvordan vi får alle med i skolen – både fagligt og trivselsmæssigt?

Hertil knytter der sig en særlig udfordring i forhold til elever med ordblindhed og andre læse- og skrivemuligheder. Cirka 7 % af en elevårgang har ordblindhed, hvilket omtrent er én eller to elever i hver skoleklasse, og dertil kan 15 % betegnes som svage læsere ifølge PISA 2018 (V. T. Christensen, 2018, s. 9; EVA, 2020, s. 12). Egmont Rapporten (2018) viser, at elever med ordblindhed generelt klarer sig dårligere i uddannelsessystemet end deres jævnaldrende klassekammerater. De får lavere karakterer i alle grundskolens prøvafag og færre gennemfører en ungdomsuddannelse (Egmont, 2018, s. 8-10; Epinion, 2018). Egmont Rapporten (2018) giver dog et klart billede af, at tidlig udredning for ordblindhed, systematiske og opfølgende indsatser gennem hele skoleforløbet samt større viden om, hvordan man understøtter brugen af læse- og skriveteknologi (LST) i alle fag gør, at elever med ordblindhed trives bedre og får større mulighed for at klare sig godt fagligt (Egmont, 2018, s. 26-29).

I de senere år er der kommet et øget fokus på de danske grundskolers arbejde med ordblindhed. Begrebet *ordblindevenlig skole* sætter fokus på, hvordan skoler har brug for tydelighed og systematik – både i det organisatoriske og didaktiske arbejde, så alle arbejder ud fra fælles retningslinjer om at udvikle inkluderende læringsmiljøer i tanke og handling (Leth, 2020; Wizkids, 2021a). Dog viser det nye forskningsprojekt *Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen* fra Danmarks Evalueringsinstitut (2020), at knap halvdelen af landets folkeskoler ikke prioriterer kompetenceudvikling af lærere i forhold til generel viden om ordblindhed og brugen af LST i alle fag (EVA, 2020, s. 6). Det er især lærere, som ikke er dansk- eller sproglærere, der mangler viden om, hvordan man understøtter elever med ordblindhed og brugen af LST (EVA, 2020, s. 5). Dertil peger forskningen også på, at kommunale handleplaner og sparring med kommunale læsekonsulenter gør, at skoleledelse og læsevejledere i højere grad arbejder systematisk med denne elevgruppe – bl.a. ved at udarbejde individuelle handleplaner for hver enkelt elev med ordblindhed (EVA, 2020, s. 7).

Intensive læringsforløb har vundet indpas i Danmark, både kommunalt og af private aktører, som et pædagogisk redskab og løsning på ovenstående problemstilling, hvor en gruppe af elever, herunder elever med ordblindhed, forlader den danske folkeskole uden at have de faglige, sociale og personlige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Andersen, 2019; Epinion, 2016). Intensive lærings-

forløb kendetegnes ved en koncentreret indsats, der i en afgrænset periode bryder med den almene undervisning og fokuserer på at give læringsudfordrede børn og unge øget motivation for at lære, styrket selvværd samt en forståelse af egne læring og strategibrug (Egmont, 2015, s. 5). Erfaringerne med intensive læringsforløb var i 2010'erne generelt meget positive – både fra lærere, forældre og elever, da elever i flere undersøgelser viste markante faglige, sociale og personlige fremskridt på kort tid (Egmont, 2015; Epinion, 2016, s. 13-14).

Dog kan forskningen i dag ikke give entydige svar på, om intensive læringsforløb egentlig opnår den ønskede effekt – både på kort og lang sigt (Epinion, 2016, s. 21; Rambøll, 2020). Der findes begrænset forskning om de langsigtede effekter, fordi det tager lang tid før, der findes sikker viden om deltagerens gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Men forskning tyder på, at de intensive læringsforløb ofte kan have samme effekt som de almindelige indsatser, som skoler og kommuner tilbyder (Rosholm, Hvidman, Albeck Nielsen, Gumede & Munkedal, 2020, s. 79). Barriererne for de kortsigtede effekter er ofte fastholdelse af læring og gode vaner, når eleverne vender tilbage til egen skole, fordi der sker et miljøskifte tilbage til hjemskolen og motivationen har tendens til at falde, hvis ikke læringsmiljøet er parat til at understøtte og følge op på elevernes udvikling (Epinion, 2016, s. 23). Det tyder altså på, at intensive læringsforløb ikke er nogen mirakelkur. Der er behov for vedvarende opfølgning ude på hjemskolerne, f.eks. i form af mentorordninger eller opkvalificering af lærere, hvis intensive læringsforløb skal resultere i langsigtede løft for eleverne (Rambøll, 2020, s. 17).

1.1 Specialets genstandsfelt

I dette speciale finder jeg det interessant at undersøge, hvilke oplevelser elever med ordblindhed har haft med at deltage i et intensivt læringsforløb og vende tilbage til egne klasser efterfølgende. Hvilke sociale, kulturelle og diskursive faktorer påvirker elevernes muligheder for at deltage og positionere sig ligeværdigt i klasserummet i relation til deres læse- og skrivevanskeligheder – både før, under og efter deres deltagelse i et intensivt læringsforløb?

Disse spørgsmål rejste sig i løbet af mit praktikforløb hos Kompetencecenter for Læsning (KCL) i Aarhus Kommune, hvor jeg fulgte et 7-ugers intensivt læringsforløb, der henvendte sig til udskolingselever i 7. og 8. klasse med ordblindhed. Det intensive forløb på KCL er blot ét af Aarhus Kommunes mange indsatser for elever med ordblindhed og andre læse- og skrivevanskeligheder (Aarhus Kommune, 2021). Fokus for læringsforløbet på KCL var på den ene side at give eleverne et strategisk løft i form af at udvikle teknologibaserede læse- og skrivestrategier, så eleverne fremover kan anvende læse- og skriveteknologi (LST) i alt undervisning. På den anden side var fokus også at give eleverne et personligt løft i form af at udvikle generelle læringsstrategier, et dynamisk og positivt mindset samt en accept og forståelse af egen ordblindhed og deltagelsesmuligheder.

Dette speciale vil tage form som et kvalitativt casestudie, der har empirisk afsæt i kvalitative interview med fem udvalgte elever, der alle deltog i forløbet på KCL i efteråret 2020 (Kvale & Brinkmann, 2009). Dertil vil specialet indtage et sociokulturelt videnskabsteoretisk perspektiv på ordblindhed, læring og deltagelsesmuligheder. Specialet læner sig derfor op ad forskning inden for literacy, ordblindhed og LST, men også læringsteori, ordblindevenlig didaktik samt diskurs- og positioneringsteori. Ved at triangulere teoretiske perspektiver fra forskellige felter, er det muligt at indfange kompleksiteten i elevernes italesættelser og fænomenet *at deltage som en elev med ordblindhed i klasserummet før, under og efter et intensivt læringsforløb på KCL*. Med andre ord vil jeg undersøge, hvilke positioner og identiteter eleverne oplever at kunne indtage i to forskellige sociale kontekster – altså henholdsvis på KCL og i egen klasse.

Specialet bidrager til den danske pædagogiske forskning inden for det specialiserede læse- og skrive-didaktiske område. Specialet producerer viden om, hvordan sociokulturelle faktorer og positioneringsdynamikker i klasserummet påvirker den enkelte elevs læring, selvforståelse og muligheder for at deltage på bestemte måder, når netop ordblindhed og brug af LST er et vilkår. På den måde kan specialet også være med til at kvalificere de danske grundskolers arbejde med inkluderende læringsmiljøer og understøttende undervisning af elever med ordblindhed.

1.2 Forskningsspørgsmål

- Hvilke oplevelser har udvalgte udskolings elever med at være en elev med ordblindhed før, under og efter deltagelse i et intensivt læringsforløb på Kompetencecenter for Læsning (KCL), og hvordan afspejler disse oplevelser denne elevgruppes muligheder for at positionere sig og deltage i klasserummet?
- Hvordan kan et sociokulturelt videnskabsteoretisk blik på elevernes oplevelser bidrage med viden, der kan diskutere og kvalificere de danske grundskolers skolekultur og undervisning af elever med ordblindhed?

1.3 Læsevejledning

Dette afsnit giver et kort overblik over specialets opbygning og indhold. Først præsenteres KCL og undervisningen på dét 7-ugers intensive læringsforløb for 7.-8. klasse, jeg fulgte i praktikperioden.

Specialets teoretiske del indledes med en illustration af mit sociokulturelle videnskabsteoretiske blik, som understreger min teoretiske, metodiske og analytiske tilgang gennem hele specialet. Den teoretiske ramme er dernæst inddelt i tre relevante forskningsfelter: Læse- og skriveorienteret teori, lærings- og didaktisk orienteret teori samt diskurs- og positioneringsteori. Inden for de forskellige felter vil jeg løbende redegøre for national og international forskning og skitsere de kritiske dialoger, som der har været

og stadig er. Dette gør jeg for at indfange kompleksiteten i feltet og for at begrunde specialets ståsted.

Herefter præsenteres specialets metodiske grundlag, hvor jeg begrundet det kvalitative forskningsdesign, i form af et casestudie med fem semistrukturerede elevinterviews, og nogle etiske og metodiske overvejelser om dataindsamling og databehandling.

Specialets analyse består af tre dele, som henviser til de udvalgte elevers italesættelser med at være en elev med ordblindhed før, under og efter det intensive forløb på KCL. Først analyseres folkeskolens skolespecifikke kulturform, og hvilke positioneringsmuligheder eleverne generelt har oplevet, der har været tilgængelige for dem i klasserummet. Derefter undersøger jeg, hvilken betydning den sociokulturelle kontekst på KCL har haft for elevernes selvforståelse, læring og positioneringsmuligheder. Til sidst analyserer jeg elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i egen klasse efter forløbet på KCL.

Analysen munder ud i en didaktisk diskussion af elevernes muligheder og begrænsninger for at deltage i klasserummet, og jeg peger på dilemmaer og diskussioner ift. de danske grundskolers arbejde med og undervisningen af elever med ordblindhed. Specialet afsluttes med en metodisk diskussion, perspektiver til videre forskning og en konklusion.

2 Præsentation af Kompetencecenter for Læsning (KCL)

Aarhus Kommune har i skoleåret 2020/2021 igangsat en ny styrket ordblindeindsats, som bl.a. indebærer, at skolerne skal sikre, at alle elever med ordblindhed får udarbejdet en individuel handleplan, der skal følge dem hele skolelivet (Aarhus Kommune, 2021). Derudover igangsættes halvårslige kompetenceudviklingsforløb for lærere på aarhusianske folkeskoler og forældrevejledningen styrkes. Kompetencecenter for Læsning (KCL) er dermed blevet omdrejningspunktet for kommunens mange indsatser for elever med ordblindhed og andre læse- og skrivevanskeligheder (Aarhus Kommune, 2020b). KCL tilbyder bl.a. et specialiseret 7-ugers intensivt læringsforløb til folkeskoleelever med ordblindhed, som trods indsatser i skolen stadig har svære vanskeligheder med at læse og skrive samt anvende læse- og skriveteknologi (LST) strategisk til deres skolearbejde (KCL, 2021b). Eleverne visiteres til et forløb på KCL i samarbejde mellem Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og Specialpædagogik (PPRS), elevens forældre og elevens hjemskole.

KCL beskriver i deres statusevaluering fra 2016, at de bygger på en helhedsorienteret læringsforståelse med både et elevperspektiv og et kontekstperspektiv (KCL, 2016). På den ene side består KCLs praksis af de intensive 7-ugers læringsforløb, hvor fokus er at give eleverne et personligt og strategisk løft, hvor den enkelte elev opbygger en tro på egne evner og faglige formåen ved anvendelsen af LST i alle fag. På den anden side består KCLs praksis også af vejledning og opkvalificering af lærere, læsevejledere og skoleledelse ude på elevernes hjemskoler, hvor fokus er på at skabe inkluderende læringsmiljøer og lige deltagelsesmuligheder for alle elever med og i læse- og skrivevanskeligheder.

For de intensive læringsforløb har KCL opstillet følgende målsætninger, hvor særligt de sidste målsætninger peger på overgangen til hjemskolen (KCL, 2021b):

1. At eleven lærer at anvende læse- skriveteknologi (LST) som et kvalificerende redskab
2. At eleven udvikler sin handlekompetence og fortsat får lyst til at lære
3. At eleven bliver en aktiv læser og skriver
4. At eleven får mulighed for at erhverve sig alderssvarende viden
5. At eleven møder et inkluderende skriftsprogsmiljø

KCL tilbyder intensive læringsforløb, som henvender sig til mellemtrinnet (4.-6. årgang) og udskolingen (7.-9. årgang). For indskolingen (0.-3. årgang) foregår den intensive støtte samt vejledning af lærerne kun ude i det konkrete læringsmiljø grundet elevernes alder. Efter forløbet på KCL overtager hjemskolerne indsatsen ved at fokusere på at udvikle ordblindevenlige læringsmiljøer, hvor elevernes nye læring, identitet og kompetencer kan realiseres og vedligeholdes. Dette er illustreret i nedenstående oversigt (KCL, 2021a):

- | | |
|---|--|
| 1. Opstart | <ul style="list-style-type: none">• Opstartsmøde med skole, hjem og KCL• Informationsmøde for forældre og kommende elever på KCL |
| 2. 7-ugers intensivt læringsforløb på KCL | <ul style="list-style-type: none">• Fokus på elevens læringskompetencer, mestring, selvstændighed og selvforståelse som aktiv deltager i læringsmiljøet• LST er integreret i alt undervisning |
| 3. Overgang til hjemskole | <ul style="list-style-type: none">• Fagligt overleveringsmøde med hjemskolen• Vejledning af lærere og læsevejleder med fokus på inkluderende læringsmiljøer, hvorefter skolen overtager indsatsen |
| 4. Afslutning | <ul style="list-style-type: none">• Tilbud om afslutningsmøde for skolens pædagogiske personale et halvt år efter end læringsforløb |

I dette speciale er det særligt overgangen fra det intensive forløb til hjemskolen, som er interessant. Det kan nemlig være en sårbar periode, hvor elevens nye kompetencer og hjemskolens parathed til inklusion står sin prøve. I statusvurderingen fra 2016 er responsen på elevernes tilbagevenden til skolerne dog generel positiv både fra elever, forældre og lærere. Eleverne føler sig f.eks. mere selvstændige i deres skolearbejde, lærerne oplever, at eleverne har fået mere selvtilid og forældrene ser, at eleverne er blevet bedre til at læse på computeren og bruge LST (KCL, 2016, s. 15-16).

I de næste to afsnit vil jeg beskrive, hvordan den daglige undervisning var organiseret for det udsko-lingshold, jeg fulgte i praktikken i efteråret 2020, og nogle af de pædagogiske og didaktiske tanker der ligger bag. Afsnittet er baseret på egen erfaring fra praksis samt samtaler med konsulenter og ledelse.

2.1 Et intensivt læringsforløb på KCL

Hverdagen fulgte et fast skema med undervisning fra klokken 8:00 – 13:30, hvor eleverne havde tre fag i løbet af dagen (Bilag 11). Eleverne havde både almene fag som dansk, matematik, engelsk og tysk, og dertil særlige KCL-specifikke fag som LST-strategier, faglig læsning og KCL-tid. Fælles for alle dage var, at eleverne begyndte med tyve minutters læsebånd, hvilket indebar lyttelæsning af en selvvalgt bog på Nota².

Generelt fokuserede alt undervisning på, at eleverne skulle lære at bruge deres Chromebook³ og få kendskab til forskellige LST-programmer og læringsstrategier, så de kunne blive aktive og deltagende læsere og skrivere i alle fag. I sprogfagene kunne undervisningen fokusere på elevernes forforståelse og læs-stop-tænk strategien, hvor eleverne lærte at læse små afsnit ad gangen med lav hastighed for nemmere at kunne processere tekstens indhold. I dansk kunne undervisningen have fokus på skrivefaserne før, under og efter, hvor programmet TxtAnalyser bl.a. blev brugt til rette skriftlige opgaver (Wizkids, 2021b). I

² Nota: Nationalt online-bibliotek for mennesker med læsevanskeligheder og synshandicap, som producerer lydbøger, e-bøger og punktbøger. Nota har omkring 200.000 medlemmer, hvor næsten 80 % har dysleksi (Nota, 2021).

³ I august 2020 fik alle elever fra 2.-10. klasse i Aarhus Kommune tildelt en Chromebook, som et redskab til lige mulighed for læring i skolen og i hjemmet (Aarhus Kommune, 2020a).

fagene LST-strategier og faglig læsning øvede eleverne bl.a. at justere på læsehastigheden i AppWriter alt efter tekst og læseformål, skrive med indtalingsprogrammer eller stave ved at bruge jokertegnet * i AppWriters ordforslagsprogram (Wizkids, 2021b). For at synliggøre elevernes udvikling af LST-kompetencer bliver elevernes teknologibaserede læse-, skrive-, og stavestrategier evalueret ved hjælp af et LST-spind (Bilag 12). Før og efter det intensive læringsforløb skal eleverne vurdere egne kompetencer og strategier fra 1-5 ved tyve forskellige udsagn. F.eks. bruges søgelæsning Ctrl. + F som en læsestrategi? Eller bruges TxtAnalyser til korrektur?

Et andet generelt mål for undervisning på KCL var også, at eleverne skulle opleve handlekompetence, få succesoplevelser og lyst til fortsat at lære. Hertil var faget KCL-tid centralt, da det byggede på mindset-baseret undervisning og handlede om ordblindhed, forståelse af egne vanskeligheder og elevernes indstilling til læring (Dweck, 2017; Kortnum, Nielsen & Videsen, 2016). Eleverne havde bl.a. besøg af en rollemodel i form af en tidligere KCL-elev, og de blev introduceret til "Det gode tankesæt" (Heckmann, 2016). I forlængelse af introduktionen til det gode tankesæt blev forskellige mindsetorienterede plakater hængt op i klasserummet, heriblandt "Det dynamiske og det fikserede tankesæt", "Kløften", "Forventninger" og "Fejl Er Justerbar Læring" (Bilag 14; Heckmann, 2021). Elever og konsulenter refererede jævnligt til plakaterne og det dynamiske eller fikserede mindset, når de oplevede udfordringer eller succeser i forskellige undervisningssituationer.

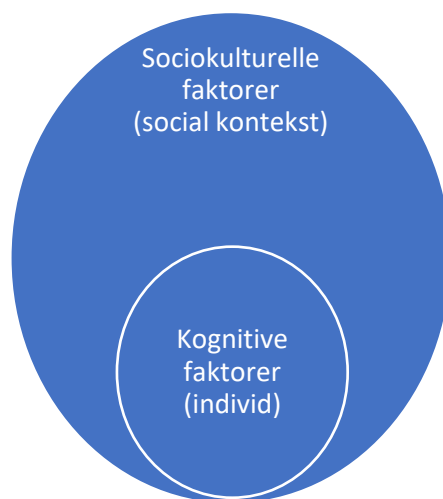
Det var derudover også i faget KCL-tid, at der blev afholdt individuelle elevsamtaler, hvor eleverne reflekterede over egen udvikling via LST-spindet og Læringskompetencespindet. Læringskompetencespindet har form som et edderkoppespind og er inddelt i fire områder: *Mestring, selvstændighed og vedholdenhed, selvforståelse og læring* (Bilag 13). Til hvert område er der tre udsagn, hvor eleven skal vurdere sig selv fra 1-5 alt efter, hvor godt eleven synes, at udsagnet stemmer overens med egen adfærd og selvforståelse. F.eks. "Jeg har accepteret, at ordblindhed er et vilkår for mig" eller "Jeg giver sjældent op, selvom en opgave er svær" (Bilag 13). Er eleven meget enig i udsagnet, sættes en prik yderst i cirklen, hvilket står for 5. Læringskompetencespindet bliver gennemgået i starten og i slutningen af det intensive læringsforløb på KCL for at synliggøre en personlig og læringsmæssig udvikling, hvis prikkerne rykker sig – både for eleverne selv, konsulenterne, forældre og lærere på hjemskolen.

LST-spindet og Læringskompetencespindet spiller derfor også en central rolle i overlevering til hjemskolerne, da de illustrerer, hvilke styrker og behov eleven har efter forløbet. På den måde kan spindene give et overblik over, hvilke tiltag der kan igangsættes i elevens læringsmiljø, så den opnåede læring kan vedligeholdes og realiseres i en anden kontekst. KCL opfordrer også skolerne til at genbesøge LST-spindet og Læringskompetencespindet, når de årligt skal revidere elevens individuelle handleplan (Børn og Unge, 2020; Aarhus Kommune, 2021).

Der tegner sig et spændingsfelt mellem elevernes personlige udvikling, det strategiske løft med LST og det at vende tilbage til de almindelige omgivelser på hjemskolen. Spørgsmålet er, hvad eleverne oplever at have lært, og om elevernes hjemskoler kan imødekomme elevernes nye læring og identitet?

3 Specialets videnskabsteoretiske perspektiv

Dette afsnit introducerer kort specialets videnskabsteoretiske perspektiv i felten og giver et overblik over, hvordan jeg kigger med det sociokulturelle blik, når jeg redegør, analyserer og diskuterer. Dette har jeg illustreret i nedenstående model, hvor de udvalgte elever forstås som indlejret i en social, kulturel og diskursiv praksis:



Figur 1: Specialets videnskabsteoretiske perspektiv

I dette speciale har jeg en sociokulturel tilgang, hvorfor jeg undersøger, hvordan sociale, kulturelle og diskursive faktorer på KCL og i elevens hjemklasse muliggør eller begrænser elevernes kognitive læreprocesser, læsning/skrivning, selvforståelse og positioneringsmuligheder. I forhold til modellen vil mit blik altså bevæge sig udefra og ind. Jeg underkender ikke det samspil og den gensidige påvirkning, der finder sted – hvor kognitive faktorer som elevernes ordblindhed også påvirker social praksis. I dette speciale vil fokus blot være rettet mod, hvordan et givent læringsmiljø eller en skolespecifik diskurs påvirker elevernes individuelle motivation, brug af LST og muligheder for at deltage som en bestemt elev. De kognitive faktorer kan på den måde manifestere sig forskellige i alt efter, om eleverne befinder sig på KCL eller i egen klasse.

I det kommende teori-afsnit vil jeg løbende henvise til ovenstående Figur 1 for at klargøre specialets ståsted og blik i felten.

4 Teoretisk ramme

4.1 Læse- og skriveteoretiske perspektiver

I dette afsnit vil jeg redegøre for specialets første teoridel og herunder sociokulturelle læse- og skriveorienterede perspektiver. Læsning og skrivning er omdiskuterede fænomener i forskning og praksis, da det er væsentlige kompetencer i et skriftbaseret videnssamfund. I en uddannelsesmæssig kontekst har ca. 7 % af en elevårgang dysleksi, hvilket netop har konsekvenser for læsning og skrivning (Egmont, 2018; EVA, 2020, s. 9).

Forskningen i læsning og skrivning har i mange år været domineret af den kognitionspsykologiske tilgang, hvor man har undersøgt de kognitive processer, der indgår i læsning og skrivning hos det enkelte individ. I Danmark har Carsten Elbro været toneangivende for den kognitive forståelse med læseformlen *afkodning x sprogforståelse = læsning*, som angiver, at automatiseret ordafkodning og sprogforståelse er forudsætninger for god læsning og læseforståelse (Elbro, 2007). Denne kognitive forståelse er dog blevet kritiseret for at have et reduktionistisk syn på læsning som udelukkende mentale færdigheder. Derfor har forskningen i de seneste 20-30 år indtaget et mere sociokulturelt blik, hvor man har undersøgt læsning og skrivning som en del af en social og diskursiv praksis (Barton & Hamilton, 2003; Gee, 1989, 2012).

Med interessen for kontekstens betydning for læsning og skrivning er begrebet literacy blevet centralt (Gee, 1989, s. 5). Literacybegrebet er opstået med den engelsksprogede uddannelsesforskning og tilgangen New Literacy Studies, og dækker over skriftsprogskompetence i bred forstand – altså dét at kunne afkode, forstå og anvende forskellige former for skriftsproglige tegn, der indgår i de kulturelle og sociale situationer, man er en del af (Lankshear & Knobel, 2011, s. 3). Den sociokulturelle literacyforskning ser altså sociale praksisser, som værende afgørende for, hvordan man læser og skriver i skolen eller i hjemmet (Heath, 1983). Men også hvilke værdier og sociale identiteter, der ligger bag den måde skriftsproget bliver brugt på i forskellige situationer (Barton & Hamilton, 2003, s. 6). Dette speciale læner sig op ad det sociokulturelle literacyperspektiv, og forstår derfor læsning og skrivning som aktiviteter, der er forbundet med social praksis (Barton & Hamilton, 2003, s. 3):

Literacy is primarily something people do; it is an activity (...) Literacy does not just reside in people's head as a set of skills to be learned (...) Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people (Barton & Hamilton, 2003, s. 3)

Specialet undersøger nemlig, hvad udvalgte elever med ordblindhed har oplevet med at læse og skrive i den sociale praksis på KCL og i egen klasse. Og hvordan de forskellige kontekster er med til at give eleverne muligheder for at deltage på bestemte måder og positionere sig som bestemte læsere og skrivere i kraft af deres ordblindhed – jf. Figur 1. Det skal nævnes, at literacy-begrebet kan være diffust, hvorfor jeg i dette speciale forstår det ud fra den "smalle" udlægning, hvor literacy knyttes til skriftsproget (Bremholm,

2013, s. 8; Lankshear & Knobel, 2011).

Den kognitive og den sociokulturelle videnskabsteoretiske position har også medført diskussioner af fænomenet læse- og skrivevanskeligheder og brugen af læse- og skriveteknologi (LST). Jeg underkender ikke de kognitive processer, der finder sted under læsning og skrivning eller den begrænsede fonologiske forarbejdning, som ordblindheden indebærer og LST kan kompensere for. Dette speciale vil blot indtage et sociokulturelt perspektiv.

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for forskellige perspektiver og studier af ordblindhed og LST. Jeg vil præsentere den kritiske dialog, som disse perspektiver har været og er i, og på baggrund af det definere specialets sociokulturelle ståsted.

4.1.1 Et sociokulturelt blik på ordblindhed

Den internationale ordblindeforening definerer dysleksi⁴ på følgende måde, hvilket afspejler en traditionel og kognitionspsykologisk tilgang til læsning og skrivning:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, s. 2)

Ordblindhed er altså en specifik neurobiologisk betinget indlæringsvanskelighed, som indebærer vanskeligheder med fonologisk forarbejdning og dét at kunne udnytte skriftens lydprincip og forbinde bogstaver med sproglyde. De "primære" følgevirkninger er begrænset ordforråd og læseforståelse, bl.a. fordi arbejdshukommelsens kognitive ressourcer bliver overbelastede (Lyon et al., 2003).

Ordblindhed er blot én ud af flere specifikke skriftsprogsvanskeligheder, som knytter sig specifikt til afkodningsprocessen (Oakhill, Cain & Elbro, 2015, s. 15). Ordblindhed skal derfor ikke forveksles med specifikke læseforståelsesvanskeligheder, hvor vanskelighederne knytter sig til forståelsesprocessen eller andre sproglige indlæringsvanskeligheder, som kan knytte sig til tosprogethed (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 16) eller specifikke udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, såsom SLI (Specific Language Impairment) eller DLD (Developmental Language Disorder) (R. V. Christensen, 2019). Dette speciale fokuserer udelukkende på ordblindhed, hvorfor de deltagende elever hverken er tosprogede, har specifikke forståelsesvanskeligheder eller sprogforstyrrelser.

Med det kognitive perspektiv i baghovedet vil dette speciale indtage et sociokulturelt perspektiv på

⁴ Begreberne dysleksi og ordblindhed anvendes synonymt

ordblindhed. Ordblindhed har nemlig ikke kun har kognitive følgevirkninger, men også sociale og psykiske følgevirkninger. Omgivelserne og skolens krav til læsning og skrivning kan bl.a. give manglende tro på egne mestringsevner (self-efficacy), begrænset motivation for at lære og tillært hjælpeløshed (Pedersen, 2016).

Gunnel Ingesson (2007) har i sin doktorafhandling undersøgt sådanne "sekundære" følgevirkninger hos 75 unge med ordblindhed. Ingesson (2007) finder i sin forskning, at ordblindhed kan opleves som et handicap og være et belastende vilkår for social livsudfoldelse og selvforståelse – især i skolen og i ungdomslivet, hvor unge med ordblindhed ofte føler sig dumme og anderledes sammenlignet med deres klassekammerater (Ingesson, 2007, s. 73-75). Hun har særligt fokuseret på, hvilke psykosociale faktorer der har påvirket de unges selvtillid, sociale relationer og tro på egne evner op gennem livet. Hun ser overordnet tre typiske grupper af unge: *de opgivende*, *de ubekymrede* og *de kæmpende*, hvor det interessante ved de ubekymrede og de kæmpende unge er, at de ikke giver op og lærer at acceptere ordblindheden, som et vilkår i livet med støtte fra omgivelserne, hvilket får positive indvirkninger på deres livsudfoldelse og selvværd (Ingesson, 2007, s. 51, 63).

Et andet longitudinelt studie viser, at der overordnet findes fem stadier i accepten af et handicap eller en indlæringsvanskelighed i løbet af livet – herunder også ordblindhed (min oversættelse) (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002, s. 8):

1. At blive opmærksom på forskelligheden
2. Selve diagnosticeringen
3. Forståelse og forhandling af diagnosen
4. Minimering af den specifikke vanskelighed og styrkelse af øvrige kvaliteter
5. Transformation og accept

Gennem denne definerings- og omdefineringsproces (reframing proces) bliver det muligt for deltagerne at forstå egne vanskeligheder, fremhæve deres styrker og kvaliteter og til sidst acceptere indlæringsvanskeligheder og se den som en positiv drivkraft i livet. Selvom forskelligheden og identificeringen af vanskelighederne ofte er hård social og indre forhandlingsproces i starten (Higgins et al., 2002).

Aase Holmgaard (2007) har i sin Ph.d.-afhandling undersøgt, hvilke erfaringer unge fra en ordblind efterskole har med dét at have svært ved at læse og skrive i sociale kontekster og skolemæssige sammenhænge (Holmgaard, 2007). Hendes forskning bidrager med sociokulturel viden om, at læsevanskeligheder bliver opdaget og oplevet som problematisk i interaktionen med de andre børns læsefærdigheder. Holmgaard ser altså, at læsevanskeligheder i høj grad er et socialt og kulturelt fænomen, som konstrueres i socialt samspil og af samfundet eller skolens kulturelle værdisætning af skriftsproglige kompetencer (Holmgaard, 2007, s. 197-201). Derudover ser Holmgaard, hvordan den sociale kontekst på ordblind efterskolen får en væsentlig betydning for de unges reformulering af egne læsevanskeligheder og

selvforståelse. Her erfarer de nemlig, at de ikke er alene, og at niveaudeling eller tidsforbrug kan være det "normale" – hvilket står i væsentlig kontrast til de unges erfaringer og oplevelser fra folkeskolen (Holmgaard, 2007, s. 8-9). Hendes undersøgelse er derfor en øjenåbner for pædagogiske tilgang til læsning og skrivning, da den traditionelle læsepædagogiske forståelse er, at børn lærer at læse ved at læse. Men i og med at de unge har vanskeligt ved at lære at læse, kan de misforstå deres læsevanskeligheder som *læringsvanskeligheder*, hvilket er problematisk for de unges selvforståelse og motivation for at lære generelt (Holmgaard, 2007, s. 162, 199).

I dette speciale tilskriver jeg mig en lektiologisk forståelse af ordblindhed som et handicap. Et handicap opstår nemlig i mødet mellem individet og sociale kontekster eller med andre ord – i afstanden mellem "en given uddannelses funktionskrav og den enkelte elevs faktiske funktionsniveau" (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 18). Jeg forstår ordblindheden som noget individbåret, der kan opleves som et handicap. F.eks. hvis en elev møder faglige, sociale eller psykiske barrierer i skolen, der gør, at eleven ikke kan deltage på lige fod som sine klassekammerater.

Jeg skelner derfor mellem formuleringerne at *have* eller *være i* læse- og skrivevanskeligheder, hvilket er inspireret af diskussioner hos tidligere dansk forskning inden for det læse- og skriveteoretiske område (Gøttsche, 2019; Holmgaard, 2007; Svendsen, 2016). Den første formulering henviser til elevernes kognitive indlæringsvanskelighed i form af ordblindhed. Den anden formulering understreger, at ordblindheden først kommer til syne som læse- og skrivevanskeligheder i en skolemæssig kontekst, hvor der stilles specifikke krav til læsning og skrivning – jf. mit videnskabsteoretiske blik i Figur 1. Denne skelnen ligger i forlængelse af specialets handicapforståelse, hvor man ikke *er* sin diagnose, men derimod *har* en diagnose. Jeg vil derfor bruge formuleringen *at have ordblindhed*, så elevernes kompetencer eller identitet ikke defineres på forhånd.

4.1.2 Læse- og skriveteknologi (LST)

I dag er det skriftsproglige univers præget af den teknologiske udvikling, og de fleste af os bruger teknologiske værktøjer i hverdagen, som før var forbeholdt mennesker med læse- og skrivevanskeligheder. Talegenkendelse er indbygget i de fleste devices, så vi kan hurtigt indtale en besked. Vores smartphones giver os ligeledes forskellige ordforslag, når vi skriver sms'er, ligesom vi gør brug af de røde streger, der hjælper os med retskrivning og grammatik (Vilien & Svendsen, 2019).

Læse- og skriveteknologi (LST) defineres i dette speciale som en bred vifte af teknologier, der kan støtte skriftsproglige processer og stilladsere læsning og skrivning for alle mennesker (Svendsen, 2017, s. 112). LST kan således indebære mange forskellige slags software, programmer og funktioner. Der findes både nogle almene LST-funktioner i form af genvejstaster, stave- og grammatikkontrol, søgefunktioner, oversætningsfunktioner og ordbøger, og nogle mere specifikke LST-funktioner i form af digital oplæsning,

ordforslag med oplæsning, talegenkendelse (tale-til-tekst) og OCR-behandling (tekstgenkendelse) (Arendal, Kongskov & Svendsen, 2016, s. 266).

Begrebet LST er forholdsvis nyt i Danmark, og er opstået som en udvidet forståelse af begreber som *IT-rygsæk*, *IT-hjælpe midler* og *kompenserende IT*. Til disse tidligere begreber knytter der sig en kognitiv forståelse af læsning og skrivning, hvor teknologien isoleret set skal kompensere for individets manglende færdigheder (Arendal, 2012; Levinsen, 2008, s. 6). Dertil står LST også på skuldrene af mere sociokulturelle begreber som *kvalificerende IT* og *substituerende IT*, hvor teknologien modsat forstås som et kvalificerende redskab, der kan forlænge individet og bidrage til inklusion i sociale kontekster (Bladt, 2012; Levinsen, 2008). LST-begrebet samler og udvider således de tidligere forståelser.

I dag ses LST ikke kun som hjælpemidler, der kan give mennesker med ordblindhed lige deltagelsesmuligheder, men også som nogle læse- og skrivestøttende teknologier, der kan gavne skriftsproglige processer hos alle mennesker (Arendal et al., 2016). Med henvisning til mit videnskabsteoretiske blik i Figur 1, forstår jeg LST som en sociokulturel faktor, der har væsentlig betydning for de udvalgte elevers kognitive læse- og skriveprocesser, motivation og selvforståelse. Derfor er det interessant, hvordan LST bliver anvendt didaktisk og værdisat i sociale situationer?

I den engelsksprogede verden benyttes det gængse begreb *Assistive Technology (AT)*, hvilket længe har ligget på linje med kompenserende IT eller IT-hjælpe midler på dansk (ATIA, 2021; Dawson, Antonenko, Lane & Zhu, 2019). Det engelske begreb AT læner sig op ad en kognitionspsykologisk forståelse, hvor teknologierne specifikt skal hjælpe individer med indlæringsvanskeligheder og kompensere deres kognitive mangler under læsning og skrivning (Smith & Hattingh, 2020, s. 507). Der har længe været et fokus på teknologiernes kognitive effekter på læsning og skrivning, men ikke på den omkringliggende kontekst eller hvad der gøres med teknologien i undervisningssammenhænge (Abbott, 2007, s. 7). Den internationale forskning i LST er begrænset, og det er svært at finde et bredt og mere sociokulturelt begreb i den engelske verden – også selvom nyere forskning er begyndt at tillægge AT mere inklusionsorienterede forståelser (Young & Careen, 2019, s. 18).

Svendsen (2016) har i sin ph.d.-afhandling introduceret begrebet *Literacy Technology*, da hun ikke fandt AT dækkende over de almene læse- og skriveteknologier samt samspillet mellem individ, teknologi og kontekst (Svendsen, 2016, s. 72). Jeg finder også begrebet Assistive Technology problematisk, da det kan være misvisende med ordet "assistive" og lede tankerne i retning af hjælp, støtte og compensation med specifikke programmer til specifikke mennesker. Dertil finder jeg heller ikke Svendsens (2016) begreb Literacy Technology tilstrækkeligt præcist, da literacy i sig selv er et omdiskuteret begreb med brede og smalle udlægninger (Lankshear & Knobel, 2011). Jeg bruger derfor begrebet *Reading and Writing Technology (RWT)* i specialets engelske abstract. Det dækker både over almene og specifikke læse- og

skrivestøttende funktioner og programmer, hvilket gør, at det henvender sig til alle mennesker, og ikke kun mennesker med ordblindhed. Samtidig indebærer begrebet en sociokulturel forståelse af teknologiernes samspil mellem individ og kontekst.

4.1.3 Anvendelsen af læse- og skriveteknologi (LST)

Læsning og skrivning ved hjælp af LST har gennem flere årtier også været et omdiskuteret emne, da tilhængere af kognitionspsykologiske læseteorier har set læsning som visuelt funderet, hvorfor digital oplæsning eller "læsning med ørerne" ikke syntes anerkendt på niveau med "læsning med øjnene" (Elbro, 2008; Svendsen, 2016, s. 23). Spørgsmålet var, om man gjorde eleverne en bjørnetjeneste ved at lytte-læsning med LST, fordi de på den måde ikke fik trænet deres læse- og stavfærdigheder uden IT-støtte? (Elbro, 2008). Dog mente flere, at det var et overstået kapitel at tale om "forkert læsning" eller "snyd" ved brug af LST (Arendal, 2012, s. 8). Med det sociokulturelle literacyperspektiv er fokus nu flyttet til, hvordan man kan ændre den pædagogiske praksis, så viden og læring bliver tilgængelig for alle i undervisningssammenhænge (Arendal, 2012).

Dansk og international forskning har dertil vist, at LST har en positiv indvirkning på læsning og skrivning hos elever med dysleksi (Svendsen, 2016; Young & Careen, 2019). Digital oplæsning kan kompensere for den fonologiske forarbejdning i hjernen under afkodningsprocessen, hvilket har positiv effekt på læseforståelsen, og dertil har forskellig stavehjælp samt tale-til-tekst-programmer også positive effekter på mængden af stavfejl og generelle skrivefærdigheder (Smith & Hattingh, 2020, s. 508). Brugen af LST har ligeledes en positiv indvirkning på elevernes selvtillid og motivation for skolearbejde (Svensson et al., 2019, s. 206).

Det er et begrænset forskningsområde – både nationalt og internationalt, og der mangler særligt didaktisk viden om, hvordan man kan undervise i og med LST, så det får en inkluderende funktion og kan bruges som et differentierende værktøj i undervisning af en mangfoldig elevgruppe (C. P. Christensen, Andersen, Bingley & Sonne-Schmidt, 2014, s. 48; Young & Careen, 2019, s. 19).

I en dansk kontekst ved man, at en stor andel af elever med ordblindhed ikke anvender deres tildelte LST-programmer regelmæssigt. Det hænger sammen med, at de ikke vil skille sig ud fra klassen, ikke har tekster og opgaver i elektronisk form eller ikke får den nødvendige hjælp, hvis LST-programmerne driller (Arnbak & Petersen, 2017, s. 51; Egmont, 2018, s. 26). I "Projekt IT og ordblindhed" (2017) oplever flere lærere tilmed, at de ikke har tilstrækkelig viden om LST, så de kan hjælpe denne elevgruppe (Arnbak & Petersen, 2017, s. 38-39). Dette bekræftes også af Danmarks Evalueringsinstitut, som peger på, at der stadig er mange folkeskoler, som ikke prioriterer arbejdet med denne elever med ordblindhed og kompetenceudvikling af lærere ift. integreringen af LST i alt almenundervisning (EVA, 2020, s. 6-7).

Den første teoridel har redegjort for specialets sociokulturelle literacyforståelse, hvor læsning,

skrivning med LST og dét at have ordblindhed er indlejret i social praksis. I de følgende afsnit vil jeg redegøre for specialets læringsteoretiske forståelse og didaktiske refleksioner i forbindelse med begrebet ordblindevenlig skole samt LST-didaktik.

4.2 Læringsteoretiske og didaktiske perspektiver

I dette afsnit vil jeg redegøre for specialets anden teoridel – nemlig læringsteoretiske og didaktiske perspektiver. Didaktik handler om undervisning, og siden undervisning overordnet har et mål om, at nogen skal lære noget, bliver læring og læreprocesser en væsentlig del af undervisningens indhold og form (Qvortrup & Wiberg, 2013). Hvordan skal undervisningen organiseres og tilrettelægges, når elever med ordblindhed skal bruge LST i alle fag? Læringsbegrebet er komplekst, og der har gennem tiden været mange bud på, hvad læring er, og hvor kontekstafhængigt det skal forstås. Foregår læreprocesserne i individet som kognitive konstruktionsprocesser eller socialt i samspillet med omgivelserne?

Dette speciale læner sig op ad sociokulturel læringsteori, da jeg undersøger, hvordan den sociale og kulturelle kontekst, de udvalgte elever befinder sig i på KCL og i egen klasse, har indflydelse på deres læring – jf. Figur 1. Specialets læringsteoretiske position adskiller sig fra tidligere behavioristiske og kognitive positioner ved at undersøge læring ud fra interaktion i hverdagslivet fremfor isoleret fra omgivelserne.

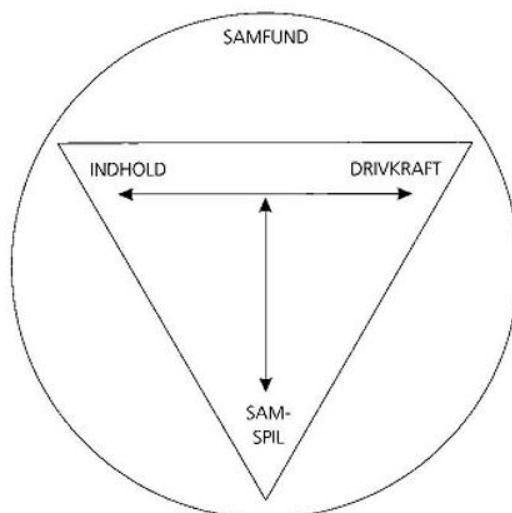
4.2.1 Et sociokulturelt blik på læring

Traditionelt har kognitive læringsteorier, såsom Piagets udviklingspsykologi, været dominerende, og derfor blev læring set som et psykologisk anliggende til engang i løbet af 1980'erne. Herefter begyndte flere at påpege, at læring altid var indlejret i en social, kulturel og samfundsmæssig sammenhæng. Dette er Lave og Wengers teori om situeret læring og deltagelse i praksisfællesskaber et eksempel på (Lave & Wenger, 2015). Flere befandt sig dog et sted derimellem og forstod læring som værende en proces, hvor både kognitive faktorer og sociokulturelle faktorer interagerer. Her kan Banduras socialkognitive lærings-teori nævnes, hvor begrebet self-efficacy og forventning til egne mestringsevner kommer fra (Bandura, 1997). Ligeledes kan Vygotskys sociokulturelle teori nævnes, som bl.a. er kendt for Zonen for Nærmeste Udvikling (Vygosky, 1987).

Dette speciale står på skuldrene af socialkonstruktivistisk videnskabsteori og sociokulturel forskning om læring – nationalt og internationalt. Konkret tager jeg afsæt i Knud Illeris' (2015) nyere og mere sam-lende læringsteori, som hverken underkender den individuelle eller sociale siden af læring. Illeris (2015) har en meget bred læringsdefinition, og forstår læring som:

"(...) enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2015, s. 20).

Illeris ser altså, at læring indebærer alt det, som mennesker kan tilegne sig og blive i stand til at gøre, vide, forstå eller være. Dertil forstår han den enkeltes læring som situeret og afhængig af bestemte sociale og kulturelle situationer, hvilket illustreres i nedenstående læringstrekant (Illeris, 2015, s. 45):



Figur 2: Illeris' læringstrekant (Illeris 2015, s. 45)

Tilegnelsesprocessen (vandret pil) finder udelukkende sted på det individuelle plan og indebærer et *indhold* i form af viden, forståelse, holdninger, adfærd m.m., som tilegnes og læres, samt en *drivkraft* i form af motivation, følelser og vilje til netop at lære. Den enkeltes tilegnelse påvirker og påvirkes dertil af samspilsprocessen (lodret pil) med den ydre sociale, kulturelle og materielle omverden. F.eks. ved handling, kommunikation og samarbejde med andre mennesker (Illeris, 2015, s. 41-49). Selvom Illeris' læringsteori hælder til den *sociokognitive* side, er hans teori stadig relevant for min undersøgelse, da jeg hæfter mig ved grundtanken om, at læring er en interaktion mellem en individuel tilegnelsesproces og en social samspilsproces.

Illeris fremhæver også, at der findes forskellige former for læring og tilegnelsesprocesser – herunder kumulativ, assimilativ, akkommodativ og transformativ læring, hvilket er inspireret af Piagets læringsforståelse (Illeris, 2015, s. 51-72). Jeg vil blot fremhæve *transformativ læring*, hvilket han definerer som "al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet" (Illeris, 2013, s. 67).

Begrebet transformativ læring opstod i 1980'erne med Jack Mezirow, og hans forskning i voksenuddannelse og voksnes måder at skabe mening på og udvikle sig personligt i tilværelsen (Mezirow, 2012 [1990]). Illeris har videreudviklet Mezirows' læringsteori, da Mezirow mest af alt så transformativ læring som kognitive ændringer i den enkeltes meningskemaer og meningsperspektiver (Illeris, 2013, s. 62). Illeris ser derimod, at de identitetsmæssige ændringer hos den enkelte bliver skabt, udviklet og ændret et samspil mellem individet og omgivelserne (Illeris, 2013, s. 109). Denne komplekse form for transformativ læring kan være interessant i forhold til, hvordan elevernes nye selvforståelse og læringsstrategier

bliver påvirket af forskellige sociokulturelle faktorer på KCL?

Jeg er opmærksom på, at identitetsbegrebet er omdiskuteret og anvendt på forskellige måder inden for forskellige fagområder. Dette afsnit præsenterer kun en identitetsforståelse, der knytter sig til det sociokognitive læringsteoretiske område. Jeg vil senere i afsnit 4.3 og 4.3.1 redegøre for andre identitetsperspektiver inden for literacy-, diskurs- og positioneringsteoretiske felter.

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for et af læringspsykologiens kendte begreber – nemlig transfer, og dertil problematikken med at "overføre" af læring fra én kontekst til en anden set fra et sociokulturelt perspektiv.

4.2.2 Transfer mellem intensive læringsforløb og folkeskolen

Transfer er et begreb, der særligt er kommet på dagsordenen i efter- og videreuddannelsesverdenen, men som nu også bruges i forbindelse med intensive læringsforløb (Andersen, 2019). I Danmark er de toneangivende forskere på området Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog – og de forstår transfer, som dét at kunne anvende det, man har lært i andre sammenhænge og kontekster (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 15). Sat i relation til dette speciale, er én af udfordringerne ved intensive læringsforløb nemlig, at det kan være svært at anvende, omsætte og vedligeholde de nye strategier og gode vaner, når eleverne vender tilbage til den almindelige skolehverdag (Andersen, 2019, s. 105; Egmont, 2015; Epinion, 2016).

Kognitive og læringspsykologiske teorier har siden 1900-tallet været dominerende med forståelsen af, at viden og færdigheder kunne overføres eller transformeres alene ved, at individet tilpassede eller rekonstruerede sine mentale skemaer (Lobato, 2006, s. 434). Som en kritik heraf pegede det situerede læringsspektiv sidenhen på, at viden og læring er situeret, hvilket peger på, at læring ikke kan overføres, fordi man lærer gennem deltagelse i konkrete praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2015).

Dette speciale tilslutter sig en sociokulturel forståelse, hvor læring og transferprocesser indebærer et samspil mellem individ og kontekst (Illeris, 2015). Det man har lært kan altså transformeres, anvendes eller realiseres i forskellige sociale praksisser. Aarkrog fremhæver, at transferprocessen indebærer et samspil mellem *hvem, hvad, hvordan* og *hvor* (Aarkrog, 2010, s. 31), og Wahlgren fremhæver, at forskellige faktorer hos *den lærende, undervisningskonteksten* og *anvendelseskonteksten* har væsentlig betydning for transfer og læring (Wahlgren, 2009, s. 10). Jævnfør mit videnskabsteoretiske blik i Figur 1, taler jeg ikke om "direkte overførsel" af bestemte evner eller endelige færdigheder, men snarere om, hvorvidt elevernes selvforståelse, læringsstrategier og motivation kan realiseres eller komme til udtryk, når de vender tilbage til hjemklassen.

Wahlgren og Aarkrog (2012) mener, at et grundlag for transfer er *lighed* mellem læringskonteksten og anvendelseskonteksten – enten i form af specifikke færdigheder eller mere generel viden (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 27-36). Denne skelnen mellem *specifik* og *generel transfer* kan være væsentligt ift.

pædagogiske og didaktiske overvejelser om overgangen fra et intensive læringsforløb til den almindelige skolekontekst. Der er nemlig risiko for, at læringsforløbet bliver oplevet som løsrevet eller isoleret, hvis ikke der er nogle ligheder mellem undervisning og praksis (Andersen, 2019, s. 117). En erfaringsopsamling fra otte intensive læringsforløb viser ligeledes positive erfaringer med forløb, hvor eleverne får *generelle strategier* og redskaber til motivation og læring, da disse kan anvendes i mange forskellige sociale kontekster i og uden for skolen (Epinion, 2016, s. 18).

Der vil dog være nogle særlige rammer og ekstra ressourcer på et intensivt læringsforløb, som vil være vanskelige at praktisere i folkeskolen. Derfor er det centralt ikke kun at have lighederne for øje, men også forskellene og den grænsekrydsning, der finder sted i overleveringen til hjemskolen (Matthiessen, 2017, s. 6). Fra et sociokulturel læringsperspektiv er miljøskiftet nemlig en vigtig faktor, da eleverne på den måde kan starte på en frisk og bryde ud af gamle roller eller vaner på de intensive læringsforløb (Epinion, 2016, s. 23; Rambøll, 2020, s. 15). I dette speciale er det derfor interessant at se, om konteksten på KCL er befordrende for elevernes læring?

Overordnet ser Andersen et al. (2019), at følgende elementer er væsentlige for transfer mellem intensive læringsforløb og folkeskolen (Andersen, 2019, s. 109):

1. Elevens motivation, medinddragelse, mål for egen læring, metakognition og tro på egne mestrings-evner (self-efficacy)
2. Ligheder ml. undervisning og praksis, succesoplevelser, mestring af stoffet og positive relationer
3. Et transferklima, der understøtter læring, samt et netværk med ligestillede på hjemskolen

I dette speciale vil jeg særligt fremhæve transferklimaet og skolernes læringsmiljø, som én af de faktorerne, der kan fremme transfer og bygge bro mellem et intensivt læringsforløb og folkeskolen. En erfaringsopsamling fra Rambøll (2020) bekræfter også, at indsætter i overgangen mellem intensive læringsforløb og folkeskolen er centrale for realiseringen af de nye læringsstrategier på hjemskolen (Rambøll, 2020). Den gode overgang kan starte med, at eleven opstiller nye mål for fremtidig læring på hjemskolen. Derudover er overleveringsmøder centrale, så både lærere, ledelse og forældre informeres og klædes på til at fortsætte den videre læreproces i skolen og derhjemme til lektielæsning. Desuden kan eleven holde et oplæg om læringsforløbet foran sin klasse og blive tilknyttet en mentor eller elevcoach i form af en lærer på hjemskolen, der hjælper med opfølgning (Rambøll, 2020, s. 17-20).

I dette speciale kan et særligt ordblindevenligt læringsmiljø være væsentligt for en god overgang. Derfor vil jeg i de to næste afsnit præsentere begrebet ordblindevenlig skole og didaktik ift. LST-baseret undervisning.

4.2.3 Ordblindevenlig skole og ordblindevenlig undervisning

I England har den britiske ordblindeforening gennem de sidste 20 år udviklet kvalitetsmærket *Dyslexia Friendly Schools* og skoler, der systematiserer understøttelsen af elever med ordblindhed gennem nedenstående kriterier, kan således kalde sig ordblindevenlige (min oversættelse) (DBA, 2021; Riddick, 2006, s. 148)

1. Skoleledelse og organisering
2. Undervisningskvalitet
3. Læringsmiljø
4. Skole-hjem-samarbejde

I Norge kan skoler ligeledes blive certificeret som ordblindevenlige, hvis de arbejder ud fra ti definerede kriterier, som beskriver, hvad skoler og lærere skal gøre for at skabe ordblindevenlige læringsmiljøer – ikke kun for elever med læse- og skrivevanskeligheder, men også for elever med matematik- og andre sprogvanskeligheder (Dysleksi Norge, 2021). Den britiske grundlægger af begrebet, Neil MacKay (2004), understreger også, at en ordblindevenlig skole også er *en læringsvenlig skole*, da tiltagene kan inkludere alle elever (MacKay, 2004, s. 225). Dette er den danske forståelse også inspireret af (Leth, 2020, s. 43):

Ordblindevenlige skoler er skoler, der i tanke, ord og handling sikrer, at ordblinde elever har mulighed for ligeværdig deltagelse i faglige og sociale fællesskaber, og dette gøres ved, at skolerne har en generelt inkluderende og anerkendende diskurs og tilgang til alle elever. Det vil sige, at en ordblindevenlig skole ikke kun sikrer læring og trivsel ordblinde elever, men for alle elever (Leth, 2020, s. 43)

En ordblindevenlig⁵ skole kan på den måde forstås på linje med Rasmus Alenkærs (2012) definition af *den inkluderende skole*, hvor inklusion ikke kun handler fysisk tilstedeværelse i klassen eller tilgængeligt LST, men også om social og psykisk inklusion (Alenkær, 2012, s. 21-22). Alenkær understreger, at en inkluderende skole ikke må forveksles med *en rummelig skole*. I en rummelig skole ligger der nemlig en forståelse af, at det "normale" må rumme det "specielle", hvor de specielle elever må tilpasse sig skolens praksis. Derfor tager de "specielle" elever kun *del i* og bliver ikke en *del af* en rummelig skole (Alenkær, 2012, s. 20). På baggrund af den skelnen bygger den ordblindevenlige skole på gensidig tilpasning hos alle parter.

I Danmark opererer man ikke med en officiel certificering, som man gør i England og Norge. Alligevel er pædagogisk forskning og praksis, ministerielle hjemmesider og den danske ordblindeforening begyndt at bruge begrebet og opstille kriterier for ordblindevenlig ledelse, undervisning og didaktik (EMU, 2020b; Følner & Jensen, 2020; Ordblinde/Dysleksiforeningen i Danmark, 2021).

⁵ Begreberne ordblindevenlig og dysleksivenlig anvendes synonymt

I en dansk kontekst er Line Leth Jørgensen én af bannerførerne, og i foråret 2020 begyndte hende og Wizkids desuden at samarbejde om at inspirere til en ordblindevenlig skolekultur. Wizkids har nemlig flere års erfaring med at udvikle og implementere LST (AppWriter, TxtAnalyser, MathSolver og G Suite for Education) på skoler i Danmark, Norge, Sverige og England (Wizkids, 2021a). Sammen har de defineret og beskrevet retningslinjer for ordblindevenlige skoler, udviklet praksisanvendelige materialer og handleplaner, som skoler har fri adgang til, opbygget hjemmesiden dysleksivenligskole.dk, som samler alt information, og sidst men ikke mindst udgivet podcastserien *Dysleksivenlig skole* (Wizkids & Leth, 2021).

I dette speciale tilskriver jeg mig en sociokulturel forståelse af begrebet ordblindevenlig skole med afsæt i Leth (2020), Wizkids (2021) og GODS-projektet - *Guide til Ordblindevenlig Didaktik i Skolen*, som findes på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside (EMU, 2020b; Følner & Jensen, 2020). Nedenstående tre områder kan siges at udgøre kernen i en ordblindevenlig skole – hvilket er min egen sammenfatning af overvejelser fra ovenstående referencer (Leth, 2020, s. 44; Wizkids, 2021a):

1. Ordblindevenlig ledelse og organisering
2. Ordblindevenlig diskurs og pædagogik
3. Ordblindevenlig didaktik og undervisning

På det organisatoriske plan skal ledelsen sikre, at der er en strategi for arbejdet med elever med ordblindhed og LST, hvilket indebærer systematik og tydelighed i følgende (Leth, 2020, s. 52; Wizkids, 2021a):

- Tidlig indsats i den første læseundervisning for alle
- Screening og testning for ordblindhed – både med Ordblinderisikotesten og Ordblindetesten
- Udarbejdelse af individuelle handleplaner
- Supplerende undervisning og indsatser gennem hele skoleforløbet
- Iværksættelse af tiltag og netværk for gruppen af elever med ordblindhed
- Samarbejde og dialog med forældre til elever med ordblindhed
- Systematik og kvalitet i elevernes brug af og tilgang til LST i alle fag
- Retningslinjer for hvad alle lærere skal gøre i almenundervisningen ift. elever med ordblindhed
- Plan for kompetenceudvikling af lærere
- Tydelighed i læsevejlederens opgaver

Dertil må skolerne have lærere, som har en særlig pædagogik og viden om det komplekse samspil af faktorer, som påvirker elevens læringssituation. Konkret skal den ordblindevenlige diskurs og pædagogik lægge vægt på (Følner & Jensen, 2020; Leth, 2020, s. 44-48; Wizkids, 2021a):

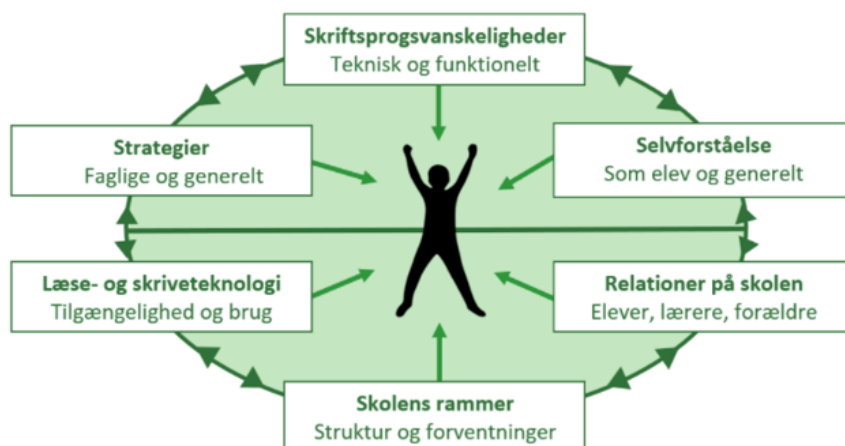
- Dialog og åbenhed om ordblindhed og LST på klasse- og skoleniveau

- Viden om understøttelse af LST i almenundervisningen
- Kompetenceudvikling og refleksion over egen praksis blandt lærere og læsevejledere
- Komplexiteten i elevens vanskeligheder, behov og læring
- At motivation hænger sammen med mestring
- At anerkendelse og høje forventninger skaber bedre læring og trivsel

På baggrund af den pædagogiske tankegang skal *den ordblindevenlige undervisning* indeholde retningslinjer for, hvordan man på tværs af fag og lærerteams planlægger og gennemfører den almene undervisning. Der kan gøres didaktiske overvejelser i forhold til følgende: (EMU, 2020a; Leth, 2020):

- Digital tilgængelighed af opgaver og tekster
- Anvendelse af LST
- Tydelighed, struktur og gentagelser
- Gruppedannelse
- Eksplicit mundtlig og skriftlig kommunikation
- Stilladserende strategier eller skabeloner til læsning og skrivning
- Tidsforbrug
- Lærermødeling
- Dialog og feedback ift. forventninger og mål

Opsamlende kan lærere i deres ordblindevenlig undervisning tage udgangspunkt i den lektiologiske grundmodel – for netop at forstå det komplekse samspil af kognitive og sociokulturelle faktorer, som læringssituationen og eleven påvirker og påvirkes af (Kongskov, 2016; Leth, 2020, s. 45; Wizkids, 2021c):



Figur 3: Den lektiologiske grundmodel. Bearbejdet efter Kongskov (2016) af Wizkids (2021)

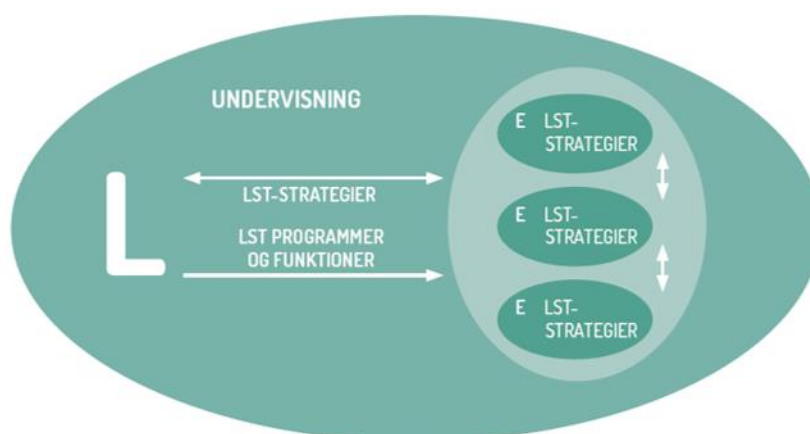
Den lektiologiske grundmodel illustrer, at der kan være mange forklaringer på, at en elev ikke bruger sin LST. Forklaringen kan både findes hos elevens selvforståelse, manglende læringsstrategier, relationer på

skolen eller i skolens rammer (Kongskov, 2016). Som nævnt i afsnit 4.1.3, er digitaliseret materiale eller udlevering af LST ikke garanti for, at eleverne benytter sin LST (Arnbak & Petersen, 2017; Egmont, 2018, s. 26). Det kræver pædagogiske indsatser og didaktiske refleksioner om, hvordan der skal undervises i og med LST i relation til den enkeltes kognitive, sociale og faglige forudsætninger (Kongskov, 2016).

I forlængelse heraf kan den ordblindevenlige undervisning også tage udgangspunkt i Svendsens (2017) model for LST-didaktik, hvorfor jeg også kort vil redegøre for denne. Svendsen (2017) præsenterer, på baggrund af interviews med lærere fra ordblindeskoler, en række didaktiske opmærksomhedspunkter for undervisning i og med LST. Ordblindeskoler har nemlig specialiseret erfaring med netop dette, samtidig med at de lykkes med at udvikle eleverne personlige og faglige kompetencer (Juil, Brahe & Hansen, 2013). Derfor kan deres refleksioner bidrage til de danske grundskolers praksis.

Svendsens didaktiske opmærksomhedspunkter ligner ovenstående retningslinjer for den ordblindevenlige undervisning. F.eks. skal alt materiale digitaliseres, de fysiske rammer skal muliggøre anvendelse af LST i alle fag, lærerne skal efteruddannes i at bruge LST og der skal være en åbenhed og diskurs, hvor ordblindhed samt læsning og skrivning med LST ikke forstås som "forkert" (Svendsen, 2017, s. 116). Undervisningens form skal dertil være struktureret, gentagende, have tydelige mål, være stilladserende i form af lærermodellering og indebære elevsamarbejde (Svendsen, 2017, s. 120). Elevernes psykologiske og kognitive forudsætninger samt uddannelsesmæssige krav må tilmed medregnes – jf. den lektiologiske grundmodel i Figur 3 (Svendsen, 2017, s. 123).

En centralt pointe for Svendsens LST-didaktik er også, at det er eleverne, som efterhånden bliver superbrugere og eksperter i at bruge LST. Derfor må undervisningen i højere grad inddrage elevernes selvstændige teknologibaserede læse- og skrivestrategier, hvilket er illustreret i nedenstående model:



Figur 4: Iterativ model for LST-didaktik (Svendsen, 2017, s. 130)

Modellen for LST-didaktik illustrer, at der i enhver undervisningssituation må skabes et rum, hvor lærer og elever kan samarbejde om at udvikle viden om LST og teknologibaserede læse- og skrivestrategier, så

læreren fortsat kan formidle en didaktisk brug af LST. Modellen illustrer også vigtigheden i, at eleverne lærer af hinanden og udveksler erfaringer med LST (Svendsen, 2017, s. 130). Dette er inspireret af Banduras (1997) teori om social modellering, hvor man kan øge troen på egne mestringsevner (self-efficacy) ved at være *mestringsmodeller* eller rollemodeller for hinanden – og altså observere, hvordan lignende sociale modeller mestrer forskellige situationer eller opgaver (Bandura, 1997; Svendsen, 2017, s. 129).

At have en ordblindevenlig diskurs på skolen fører mig videre til specialets tredje teoridel. Jeg vil redegøre for diskurs- og positioneringsteoretiske perspektiver i relation til skolens kulturform og de til tider usynlige positioneringsdynamikker, der muliggør eller begrænser elevers identitet, læring og deltagelse.

4.3 Diskurs- og positioneringsteoretiske perspektiver

Diskursbegrebet er opstået og anvendt siden 1980'erne inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner – herunder særligt poststrukturalistisk sprogvidenskab og kritiske teorier, hvor vores sprogbrug blev genstand for analyser af bl.a. magtforhold, identitet og interaktion i social praksis (Brown & Yule, 1983). Sproget er magtfuldt og de ord, vi vælger at bruge, er med til at bestemme diskursen – altså den særlige måde at være på eller tale på, som har værdi i et bestemt socialt fællesskab. En diskurs kan således forstås som en sproglig og social ramme, som er medskabende for vores tankemønstre og opfattelse af virkeligheden, vores identitet og sociale relationer (Phillips, 2015).

Inden for New Literacy Studies ser James Paul Gee også, at literacybegrebet er tæt forbundet med diskursbegrebet, da literacy indebærer evnen til at beherske sprogbrug inden for en given diskurs eller social praksis (Gee, 2012, s. 170-175). Gee skelner mellem diskurs med lille d, som betegner konkret sprog i brug, og diskurs med stort D, som den sociokulturelle kontekst og sammenhæng, hvori sprogbrugen finder sted. At være en del af en Diskurs indebærer således bestemte måder at tale, læse, skrive, tænke og være i verden på, som *gør* os genkendelige for andre fra samme sociale gruppe eller diskursfællesskab (Gee, 1989, s. 10-13; 2012, s. 155-157).

Der er mange forventninger og krav til den danske folkeskole, og ét af dem er, at alle elever skal have lige muligheder for læring, udvikling og deltagelse uanset social baggrund, etnicitet eller kompetencer. Et fokus på diskursanalyser har medvirket til øget interesse for skolen som institution, da særlige og til tider usynlige diskurser kan findes i skolesystemets politiske agenda eller konkret i interaktionen i klasserummet (Davies & Hunt, 1994). Af den grund har alle elever ikke altid lige deltagelsesmuligheder, da nogle former for *gøren* og *væren* er mere acceptable i den dominerende skolespecifikke diskurs – eller kulturform, som Hetmar kalder det (Hetmar, 2019, s. 127). Inden for literacyforskningen har man nemlig undersøgt, hvordan en særlig skole-literacy favoriserer børn, der har en bestemt sprogbrug med hjemmefra, hvorfor børn, uden kendskab til denne skole-literacy, vil have sværere ved at blive accepteret som "gode skoleelever" af lærere og elever fra skolens diskurs (Gee, 2012, s. 179; Heath, 1983).

I forlængelse af en denne tænkning opstod forskellige positioneringsteorier inden for socialpsykologien, som et led i at forstå psykologiske fænomener og menneskers identitetsdannelse som noget diskursivt (Davies & Harré, 1990; Harré & Langenhove, 1999). Begrebet positionering henviser til den aktivitet, der foregår, når vi placerer os selv eller placeres af andre i bestemte positioner, når vi interagerer og kommunikerer med hinanden i forskellige sociale praksisser (Harré & Langenhove, 1999, s. 1). Vi positionerer os selv eller tildeles forskellige positioner af andre alt efter social sammenhæng, og på den måde indtager vi flere eller *multiple identiteter*, som medfører bestemte muligheder og begrænsninger for at udtale os om bestemte emner eller handle og være på bestemte måder (Davies & Harré, 1990, s. 47). Det vil sige, idet nogen positioneres som kompetente, vil der altid være andre, som positioneres som inkompetente, hvorved den kompetente person har mere magt til at definere, hvad der har værdi i diskursen (Harré & Langenhove, 1999, s. 1-2). Positioneringsteorien udfordrer på den måde traditionelle psykologiske tilgange ved at tilskrive sig socialkonstruktionismen, hvor vores identitet, virkelighedsopfattelse og handlemuligheder i høj grad er diskursive og sociale fænomener, som er konstrueret og bestemt af vores sprogbrug og interaktion med andre mennesker (Harré & Langenhove, 1999, s. 3-4).

I dette speciale forstår jeg således elevernes deltagelsesmuligheder i klasserummet som diskursive fænomener, der altid er til forhandling. I forlængelse af det tilskriver jeg mig også forståelsen af, at identitet er noget der *gøres* og *skabes* i social praksis i stedet for noget man *har* eller *er*, hvilket således gør op med den klassiske kognitive forestilling om essens og et kerneselv (Hetmar, 2019, s. 127). Dette er inspireret af Hetmars formulering ”gøren identiteter” og forståelse af, at man ”positionerer sig domæne-relevant”, hvilket igen er inspireret af Gees centrale udtryk ”doing being some identity” (Gee, 2012; Hetmar, 2019, s. 127).

Vibeke Hetmar (2019) samler Gees diskursteori og Davies, Harré og Langenhoves positioneringsteori i sin fagpædagogiske teori, hvor hun indfanger skolens specifikke kulturform og klasserummets komplekse sociale dynamikker ved hjælp af otte sammenvævede nøglebegreber: *diskurstråde, roller, positioneringer, undervisningsprojekter og elevprojekter, rum, diskursformer, forståelsesformer og fokuseringsformer* (Hetmar, 2019, s. 140-145). I det følgende afsnit vil jeg fremhæve Hetmars (2019) positionerings- og rollebegreb for at senere at kunne analysere og fortolke, hvordan skolespecifikke roller og diskurser gør sig gældende på det intensive læringsforløb på KCL og i elevernes almindelige skoleklasser.

Jeg underkender ikke, at eleverne også er betinget af en kognitiv indlæringsvanskelighed, men som tidligere nævnt er det først i et samspil med omgivelserne eller specifikke krav i skolen, at ordblindheden bliver synlig og kan opleves som et læse- og skrivehandicap – jf. Figur 1.

Det er relevant at inddrage et diskursivt teoretisk perspektiv, da det kan supplere Illeris’ (2013) mere sociokognitive blik på læring og identitet. Med det diskursive og sociokulturelle blik kan jeg indfange

kompleksiteten i klasserummet og forstå, hvordan elevernes kognitive processer er betinget af subtile rolle- og positioneringsdynamikker i det sociale.

4.3.1 Deltagelses- og positioneringsmuligheder i klasserummet

Davies og Harré (1990) introducerede positioneringsbegrebet som et dynamisk alternativ til Erving Goffmanns mere statiske rollebegreb, man tidligere har brugt til at analysere social interaktion (Davies & Harré, 1990, s. 43). Positioner er flydende og forhandles løbende i givne sociale praksisser i modsætningen til roller, som er socialt og institutionelt fastlagte (Hetmar, 2019, s. 199).

Vibeke Hetmar (2019) mener, at begge begreber er nødvendige for at forstå kommunikations-situationer i skolen, og denne forståelse læner jeg mig op ad. I en institution som folkeskolen vil der altid være nogle på forhånd definerede roller – nemlig lærerrollen og elevrollen, hvortil der knytter sig institutionelle pligter og forventninger, som der ikke kan ændres på (Hetmar, 2019, s. 219-226). Læreren er forpligtet til at regulere elevernes adfærd og formidle et sagsrelateret indhold i undervisningen, og eleverne er forpligtet til at agere lydhøre over for lærerens valg af undervisningens indhold og form og tage undervisningsstoffet til sig.

Men i denne rollefordeling vil der dog skabes et rum, hvor der åbnes op for forskellige positioneringsmuligheder – både for lærere og elever. Læreren kan f.eks. indtage en position som facilitator, hvor eleven så tilbydes en position som én, der har brug for vejledning eller som én, der skal arbejde selvstændigt i gruppearbejde (Hetmar, 2019, s. 223). Det er dog læreren, der som stiller bestemte positioneringsmuligheder til rådighed for eleverne i klasserummet i kraft af sin rolle og beslutningstagen, og eleverne kan så navigere rundt mellem de tilgængelige positioner og tage dem til sig eller afvise dem (Hetmar, 2019, s. 229).

I forlængelse heraf kan man tale om to former for positionering: *selvpositionering* og *fremmedpositionering* (Harré & Langenhove, 1999, s. 22). Selvpositionering skal forstås som en aktiv tilskrivning af en position, hvilket relaterer sig til forståelsen af menneskets agency, i modsætningen til fremmedpositionering, hvor man tilskrives en position af andre som følge af en ulige magtfordeling eller en dominerende diskurs (Hetmar, 2019, s. 221).

Dertil ser Hetmar (2019), at der særligt er to grundpositioner, elevrollen kan besidde – nemlig *tilpasset elev* og *ikke-tilpasset elev*. Hertil passer den tilpassede elev på den skolespecifikke kulturforms idealforestilling om en elevs adfærd (Hetmar, 2019, s. 220). Denne opdeling i tilpasset/ikke-tilpasset elev kan ifølge Davies og Hunt (1994) forklares ved, at der i den vestlige verden findes nogle grundlæggende strukturelle diskurser, der er med til at inddele verden i binære kategorier såsom sort/hvid, kvinde/mand eller god/dårlig (Davies & Hunt, 1994, s. 390). Her bliver den ene kategori ofte forstået som normalen og den anden som forskellig fra normalen. En skelsættende artikel af McDermott (1993) danner også baggrund

for denne viden, hvor et casestudie af eleven Adam viser, at han har svært ved at lykkes i skolen, fordi kategorien ”indlæringsvanskelig” (Learning Disabled) definerer hans sociale og faglige kompetencer samt hans handlemuligheder (McDermott, 1993, s. 271).

Vores måde at organisere skole og undervisning på er altså med til at skabe marginaliserede subjekt-positioner og binære kategorier, hvilket er væsentligt at have for øje i dette speciale, da det har indflydelse elevers opfattelse af sig selv og deres konkrete handlemuligheder. Denne dominerende skolediskurs kalder Davies og Hunt for ”teaching-as-usual” (Davies & Hunt, 1994, s. 390).

Dette kan trække paralleller til nordiske undersøgelser, som har vist, hvordan elever med ordblindhed har følt sig anderledes og dumme, fordi de ikke har passet ind i skolens ”normale” kategorier og diskurser, hvor skriftsproget og læsefærdigheder har værdi (Holmgaard, 2007; Ingesson, 2007; Juul et al., 2013, s. 49). I en dansk kontekst har Nina Gøttsche (2019) undersøgt, hvordan der i folkeskolens litteraturundervisning findes en underliggende diskurs om ”den gode elev” med subjektpositioner såsom *hurtig, langsom, stærk* eller *svag læser*, som elever med specifikke læseforståelsesvanskeligheder positioneres ud fra (Gøttsche, 2019, s. 214). På den måde bliver en kognitiv afkodningsproces bestemmende for de deltagende elevers positioneringsmuligheder, identitet som læser og deltagelse i undervisningen. Gøttsche (2019) ser, at eleverne overkommer det kognitive afkodningsvilkår ved hjælp af selvpositionering og forskellige mestringsstrategier, såsom *at undvige, gå under radaren, prioritere noget man er god til, søge hjælp hos andre elever* eller *gå i rette med lærerens prioriteringer*, for at kunne deltage og indtage en identitet, som de er tilfredse med (Gøttsche, 2019, s. 222-223). Problemet er dog, at de interviewede lærere taler sig ind i en ”teaching-as-usual diskurs”, hvorfor de ikke oplever elevernes adfærd som mestrings, men nærmere som afvigelser fra diskursen om ”den gode skoleelev”, hvilket gør, at eleverne i stedet fastholdes i marginaliserede subjektpositioner, fordi de i stedet bliver set som elever med læseforståelsesvanskeligheder, elever der ikke vil, elever, der har svært ved at lære eller ikke rigtig ”hører til” af lærerne (Gøttsche, 2019, s. 202-209).

Gennem specialets tre teorigang, har jeg præsenteret og diskuteret samspillet mellem indre kognitive faktorer og ydre sociokulturelle faktorer – jf. Figur 1. I de følgende afsnit vil jeg præsentere specialets metodiske overvejelser, da teorien og empirien tilsammen skal give et indblik i det komplekse fænomen *at deltage som en elev med ordblindhed i klasserummet før, under og efter et intensivt læringsforløb på KCL*.

5 Metodiske overvejelser

Kvalitativ forskning tilskriver sig en særlig erkendelsestradition inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner, der adskiller sig fra positivistisk, naturvidenskabelig og kvantitativ forskning, ved at interessere sig for, hvordan sociale processer og menneskers egne perspektiver på verden kan producere en særlig viden (Brinkmann & Tanggaard, 2015b, s. 13-19). Kvalitative metoder og tilgange har rødder i filosofiske og epistemologiske paradigmer som fænomenologi, hermeneutik og postmodernisme, hvilket interviewet er et kendt eksempel på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 65-73). Når jeg anvender det kvalitative interview som forskningsmetode i dette speciale, er det ud fra den holdning, at fænomener som ordblindhed og elevpositioner, må beskrives og italesættes ud fra enkelte cases og personers egne oplevelser, så der kan udvikles viden og forståelser af dem, der kan bredes ud til andre og lignende skolekontekster (Flyvbjerg, 2015).

Siden specialet foretager kvalitativ pædagogisk forskning, som er empirisk baseret på interview, skal det leve op til en række videnskabelige kriterier så den viden, der produceres, både sikrer specialets validitet og resultaternes kvalitet (Cohen, Manion & Morrison, 2007c, s. 249; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-190). I de følgende afsnit vil jeg derfor præsentere, hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig for at sikre undersøgelsens gyldighed og kvalitet.

5.1 Det kvalitative casestudie

Dette speciale skal forstås som et kvalitativt casestudie, hvilket kan defineres som en empirisk og detaljeret undersøgelse af konkrete eksempler og enkelte tilfælde (Cohen, Manion & Morrison, 2007a, s. 253-256). Det kvalitative casestudie er særlig velegnet til at undersøge komplekse fænomener, som ikke blot kan reduceres til isolerede variable, hvorfor det netop er denne tilgang jeg har valgt til min undersøgelse af ordblindhed, læring og identitet i sociale kontekster. Flyvbjerg (2015) beskriver, hvordan casestudiets gyldighed og generaliserbarhed tidligere er blevet misforstået. Med afsæt i Flyvbjerg kan man dog argumentere for, at det netop er den kontekstbundne viden, detaljerne og den tætte kontakt med virkeligheden, som er med til at verificere det casestudiet (Flyvbjerg, 2015, s. 500-502).

I forhold til casestudiets generaliserbarhed kan det sikres ved strategisk udvælgelse af cases, hvorfor jeg også har foretaget en *informationsorienteret udvælgelse* af elever fremfor en *tilfældig udvælgelse* af elever (Flyvbjerg, 2015, s. 507-508). Jeg har altså udvalgt et begrænset antal elever ud fra en forventning om, at de kan bidrage med information, der kan bruges til at besvare mit forskningsspørgsmål. Alle de fem elever har oplevelser med at deltage som en elev med ordblindhed i klasserummet, og dertil har de alle deltaget i det intensive læringsforløb på KCL. På den måde er eleverne, deres oplevelser og italesættelser typiske eksempler på de fænomener, jeg undersøger. Havde jeg valgt at interviewe flere elever,

ville jeg ikke, inden for dette speciales grænser, kunne opnå samme detaljerighed og foretage samme dybdegående analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 133).

5.2 Det kvalitative forskningsinterview

Et interview skal forstås som en fokuseret samtale, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes oplevelser og livsverden, så komplekse fænomener kan fortolkes og forstås (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). I forlængelse af specialets epistemologiske fundament og sociokulturelle tilgang skal interviewet også forstås som en situation, hvor viden produceres i interaktionen mellem forsker, informant og deres forskellige syn på verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18). Det er en spørgende og lyttende metode, som ikke skal forveksles med dagligdagssamtale, da der altid vil være et uligevægtigt magtforhold mellem parterne, fordi samtalen følger forskerens dagsorden. Derfor kan forskeren heller aldrig være helt neutral (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51). Tanggaard og Brinkmann (2015) understreger dog, at det netop er forskerens forforståelse, specifikke viden og ikke mindst gode interviewteknik, som gør, at forskeren kan stille de bedste spørgsmål og få de bedste svar (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 37). Desuden må forskeren lave righoldige eller "tykke" beskrivelser af interviewudførelsen og databehandlingen for at efterleve kriterierne om pålidelighed, transparens og gyldig forskning, hvilket også er begrundelsen for de næste afsnit.

5.2.1 Informanter

I alt deltager fem elever, som er i alderen 13-14 år og går i 7. og 8. klasse. De deltog alle i det intensive læringsforløb, der var henvendt til udskolingselever på Kompetencecenter for læsning (KCL) i efteråret 2020 (KCL, 2021b). Det var således via min praktikperiode på KCL, at jeg fik kontakt til eleverne. Alle eleverne er blevet testet ordblinde tidligere i deres skolegang, og alle havde et grundlæggende kendskab til deres bevilgede LST⁶. De fem elever kommer fra fem forskellige folkeskoler i Aarhus Kommune, og eleverne kendte derfor ikke hinanden inden, de startede på KCL.

5.2.2 Planlægning og udførelse af interviews

I dette speciale er det *kvalitative semistrukturerede interview* blevet anvendt, og en på forhånd udviklet interviewguide med bestemte *temaer* har dannet baggrund for interaktionen, så samtalen hverken blev for struktureret eller for løs (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 37-42).

Det kræver særlig øvelse og teknik at interviewe børn, da de kan virke tavse og tilbageholdne, hvis situationen virker for kunstig, ligner en test og man stiller for lukkede spørgsmål (Cohen, Manion &

⁶ Alle elever fra 2.-10. klasse i Aarhus Kommune fik udleveret en Chromebook i august 2020, og derfor var styresystemet, arbejdsgange og specifikke genveje dog forholdsvis nye for både elever, hjemskole og KCL (Aarhus Kommune, 2020a).

Morrison, 2007b, s. 375-376). Derfor valgte jeg at organisere interviewguiden ud fra seks temaer med enkelte åbne spørgsmål (Bilag 2). På den måde kunne interviewene forløbe mere dialogisk og naturligt, og vi kunne springe rundt mellem temaerne, hvilket gjorde, at der var plads til at forfølge fortællinger, som eleverne bragte på banen. Hertil var det også en fordel, at eleverne og jeg kendte hinanden fra KCL, så vi allerede havde en tillidsfuld relation til hinanden. Temaerne i interviewguiden udspringer af min teoretiske ramme, og de tilhørende interviewspørgsmål kan ligeledes siges at være omformuleringer af mine forskningsspørgsmål i et mere let tilgængeligt sprog (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 40).

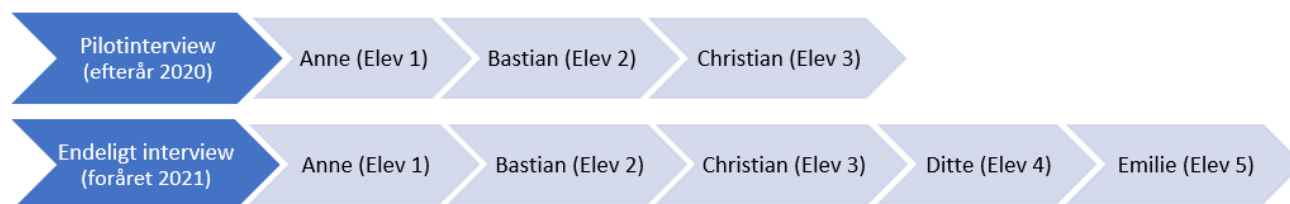
Udover at have planlagt en interviewguide var jeg under selve udførelsen af interviewene opmærksom på at introducere eleverne til formålet med interviewet (Cohen et al., 2007b, s. 375). Jeg fortalte dem bl.a., at der ikke var tale om nogen test, hvor jeg ville tjekke, hvor gode de havde været til at lave lektier eller bruge deres LST (Bilag 2). Jeg ville skabe et trygt rum, hvor vi kunne tale om gode og dårlige ting ved forløbet på KCL og overgangen til egen klasse, hvorfor jeg også indledte interviewene med almindelig hverdagsnak, hvor jeg spurgte, om de havde haft en god dag m.m. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 149). Jeg gjorde det klart for eleverne, at de var eksperter, som havde en viden om dét at være en elev ordblindhed og dét at deltage i et forløb på KCL, som jeg ville lære noget om.

Under interviewseancerne var jeg opmærksom på at vise interesse for elevernes fortællinger, være aktivt lyttende og stille opfølgende spørgsmål, så deres fortællinger kunne stå klart frem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 154-159). Dertil var det vigtigt for mig, at jeg ikke afbrød eleverne og gav dem plads til at tænke. Løbende vurderede jeg, om jeg skulle springe nogle af de forberedte spørgsmål over, hvis vi allerede havde været inde på det. Dette var også af etiske årsager, da eleverne kunne blive trætte, hvis interviewet blev for gentagende og tog for lang tid (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Alle interviewene tog cirka 30-40 minutter inklusiv indledende og afsluttende udvekslinger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189).

Alle fem interviews blev foretaget telefonisk i februar grundet Covid-19. Jeg overvejede også virtuelle interviews, men besluttede af hensyn til eleverne at gøre telefonisk, da de i forinden havde haft en lang skoledag bag skærmen. Fordelene ved de telefoniske interviews var, at eleverne kunne slappe af eller tage sig tid til at kigge ud ad vinduet, mens vi talte sammen. Ulempen var dog, at jeg ikke kunne aflæse deres ansigtsudtryk og skulle være ekstra opmærksom på deres stemmeføring og tænkepauser.

I løbet af min praktikperiode foretog jeg desuden tre pilot-interviews af ti minutters varighed med tre af de deltagende elever. Egentlig var disse interviews blot tænkt som en øvelse til mig selv, da jeg på daværende tidspunkt ikke kendte til specialets formål. Jeg har dog alligevel valgt at lade dem indgå i specialets samlede datamateriale (Bilag 3, 4, 5). Selvom der ikke ligger konkrete teoretiske overvejelser bag de tre pilotinterviews, kan de stadig supplere de endelige interviews med en forståelse af elevernes

positionerings- og deltagelsesmuligheder på KCL og i egen klasse. Nedenstående model giver et overblik over specialets samlede datamateriale:



Figur 5: Specialets datamateriale

5.2.3 Transskription

Alle de telefoniske interviews er blevet lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Jeg var opmærksom på at transskribere interviewene kort tid efter, så stemningen og den sociale interaktion stadig var frisk i min hukommelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 43). Jeg har foretaget en læsevenlig og grov transskribering, hvor ikke-sproglige ytringer som "øh" og "hmm" er udeladt, dog med loyalitet overfor meningen i det sagte. Punktum er anvendt ved ophold i talestrøm, og citationstegn er anvendt, når eleven citerer noget. Generelt har jeg transskriberet ordret, da elevernes egne formuleringer er centrale for min analyse af, deres italesætter af den skolespecifikke diskurs og de positioner, de finder mulige.

5.2.4 Ethiske overvejelser

I løbet af min praktikperiode viste KCL stor interesse for mit specialeprojekt. Jeg har både fået samtykke fra KCL, og sparring med lederen og enkelte konsulenter gennem skriveprocessen, så den information specialet videregiver om KCLs praksis ikke er misvisende. I samarbejde med KCL har jeg også indhentet informeret samtykke fra de deltagende elever og deres forældre (Bilag 15; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). I forhold til fortrolighed har jeg anonymiseret elevernes navne og skoletilhørsforhold, så hverken elevernes identitet eller deres respektive skoler kan genkendes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Navnene Anne (Elev 1), Bastian (Elev 2), Christian (Elev 3), Ditte (Elev 4) og Emilie (Elev 5) er således pseudonymer. KCL er dog ikke blevet anonymiseret, hvilket har været i KCLs egen interesse.

Jeg har også gjort mig etiske overvejelser ift. min egen forskerrolle. Det har været en etisk balancegang at skulle skabe en tillidsfuld relation til eleverne, fordi jeg både skulle engagere mig personligt i deres fortællinger, og samtidig distancere mig fra dem for at kunne foretage videnskabelige forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93). Et andet etisk dilemma opstod idet, jeg på den ene side ønskede at opnå detaljeret viden om et sårbart emne, for at kunne svare på mit forskningsspørgsmål. På den anden side måtte jeg respektere elevernes privatliv og acceptere, at eleverne til tider gav korte svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 196). Selve interviewsituationen har således krævet *sensitivitet* og *moralsk opførsel* af mig som forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79).

I forhold til resultaternes gyldighed har jeg været opmærksom på, at eleverne kunne se mig som en autoritet fra KCL, hvorfor de kunne svare det, de tror er de mest rigtigt og tilbageholde information, de tror er mindre værd (Cohen et al., 2007c, s. 154). Modsat kan elevernes forventninger og forestillinger om ”rigtige” svar være interessante i analysen, da det kan pege på, hvilke identiteter eleverne ønsker at tilskrive sig selv og hvilke diskurser, de finder værdifulde.

5.2.5 Behandling og kodning af interviews

Specialets overordnede analysestrategi har været at bryde transskriptionerne ned i mindre dele, for så at samle og kategorisere enkelte passager eller sætninger i nogle større sammenhængende temaer eller diskurser, som relaterede sig til min teoretiske ramme og mit forskningsspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 46-50).

Jeg har vekslet mellem *kodning* og *meningskondensering*, hvor jeg har knyttet nøgleord, såsom ”før, under, efter”, ”LST” eller ”positionering”, til elevernes udtalelser og oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-228). Gennem meningskondenseringen er centrale temaer i interviewene blevet gjort til genstand for teoretiske analyser, og citater er blevet brugt som eksempler og argumentation. Analysen vil bevæge sig mellem et beskrivende niveau, et analytisk niveau og et mere fortolkende niveau, hvor jeg vil bruge teoretiske begreber og tidligere forskning til at undersøge hvilke diskurser, positionering og deltagelsesmuligheder, der ligger bag elevernes beskrivelser af egen og andres ”gøren” (Gee, 2012; Hetmar, 2019).

5.2.6 Covid-19

Eleverne kun nåede at være tilbage i deres almindelige skoleklasser og have fysisk undervisning i cirka én måned. De vendte tilbage fra KCL midt i november og var fysisk tilbage til midt i december, da endnu en nedlukning her trådte i kraft grundet Covid-19. Hjemmeundervisningen i foråret kan således have påvirket overgangen fra KCL, elevernes motivation, læring og positioneringsmuligheder – bl.a. fordi lærerne har haft andre forudsætninger for at hjælpe eleverne i de online læringsmiljøer end de normalt ville have. Jeg er opmærksom på, at der kan være nogle særlige transfer- eller læringsproblematikker i overgangen fra det intensive læringsforløb til hjemklassen. Dog vil disse corona-effekter ikke blive specialets analysefokus, da jeg allerede foretog interviewene i starten af februar 2021.

5.3 Specialets forskningsdesign

Specialets forskningsdesign er eksplorativt og beskrivende (Cohen et al., 2007a, s. 255). Derfor er forskningsspørgsmål også et åbent spørgsmål, der ikke rummer en på forhånd defineret hypotese (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 126).

Min teoretiske gennemgang og løbende præsentation af tidligere forskning antyder dog forskellige forbindelseslinjer mellem dét at have ordblindhed og dét at få stillet bestemte positioner til rådighed i en skolespecifik diskurs, når beherskelse af skriftsproget er værdsat, og anvendelsen af LST er nødvendig (Gøttsche, 2019; Svendsen, 2017). Selvom jeg har foretaget en strategisk udvælgelse af cases og udført fokuserede elevinterview med afsæt i mit forskningsspørgsmål og den teoretiske ramme, så er min forskningstilgang stadig åben, da det valgte genstandsfelt er komplekst og ikke giver entydige svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 126). Hver enkelt elev, lærer, skole eller klasse vil have forskellige forudsætninger for at realisere læringen fra KCL og skabe succesoplevelser i skolen efter det intensive læringsforløb. Jeg har derfor forholdt mig undersøgende under selve interviewene og efterfølgende i databehandlingen.

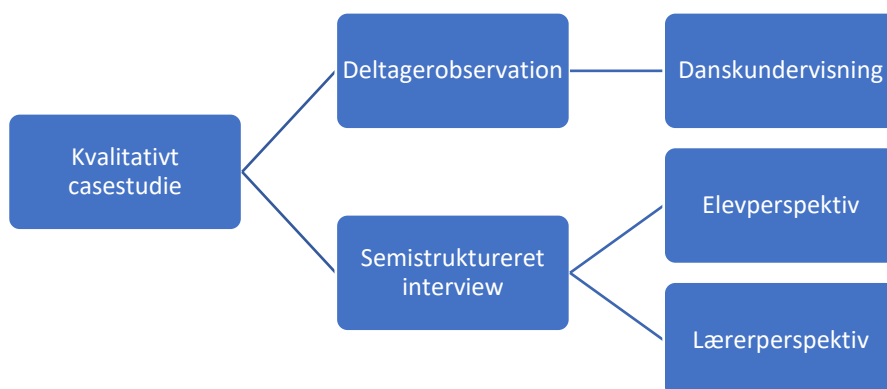
Mit sociokulturelle blik gør også, at jeg forstår viden som socialt og sprogligt konstrueret, og derfor opfatter jeg også interviewet som en proces, hvori eleverne er med til at konstruere deres egen fortælling og identitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Jeg er på den måde inspireret af diskursanalysen, hvilket også gør, at jeg er opmærksom på, hvordan jeg som forsker fremmedpositionerer eleverne som elever, der giver dem bestemte muligheder for at handle og tale i interviewet.

5.3.1 Forskning som en foranderlig proces

Oprindeligt var intentionen at lave et forskningsdesign, der indebar en *metodetriangulering*, hvor de kvalitative semistrukturerede interviews skulle kombineres med deltagerobservation ude i elevers hjemklasser – herunder særligt danskundervisningen. Hertil var tanken også at lave en *kildetriangulering*, som indebar interview med både elever og lærere, da genstandsfeltet således også kunne blive belyst gennem flere kilder, hvortil forskellige oplevelser kunne træde frem. Se Cohen et al. (2007) for en oversigt over de forskellige typer af triangulering (Cohen et al., 2007c, s. 141-142).

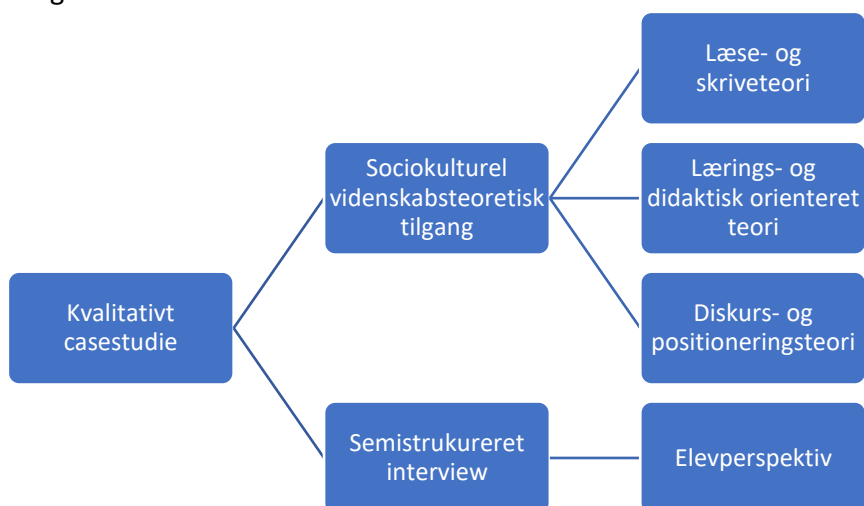
Observation blev dog ikke mulig grundet Covid-19 og nedlukningen i foråret 2021. De ældste skoleklasser var hjemsendte, og jeg ønskede ikke at observere den klasseundervisning, der foregik online, da det netop var den fysiske interaktion mellem lærere og elever, som jeg fandt interessant. Dertil takkede flere af de adspurgte lærere nej til at deltage i et interview, fordi de havde for travlt grundet det nye undervisningsformat. Dette gjorde, at jeg også besluttede mig for at udelukke lærerperspektivet.

Det oprindelige forskningsdesign er illustreret i Figur 6:



Figur 6: Specialets oprindelige forskningsdesign

Jeg blev bekræftet i, at forskning er en foranderlig proces, og jeg reviderede derfor det oprindelige forskningsdesign, så det udelukkende baserede sig på interviews med eleverne. Dertil valgte jeg at integrere flere teoretiske perspektiver, end jeg oprindeligt havde tænkt. Specialets nuværende forskningsdesign er således illustreret i Figur 7:



Figur 7: Specialets endelige forskningsdesign

Mit valg om at kombinere tre forskellige teoretiske perspektiver kan siges at udgøre en *teoritriangulering* (Cohen et al., 2007c, s. 142). Fordelen ved teoritrianguleringen er, at jeg kan analysere og fortolke de samme elevinterviews med forskellige teoretiske blikke og på den måde indfange kompleksiteten i feltet, som oprindeligt var formålet med metode- og kildetrianguleringen (Figur 6). Den sociokulturelle videnskabsteoretiske tilgang er dermed blevet en central del af mit forskningsdesign.

Forskningsdesignet er i processen blevet mere specifikt, og specialet går nu i dybden fremfor bredden ved kun at fokusere på elevperspektivet. Det nuværende forskningsdesign kan også producere værdifuld viden, da de enkelte elevers fortællinger er gyldige eksempler på, hvordan mulighederne for positionering og deltagelse kan opleves på KCL og i hjemklassen. En uddybende metodediskussion findes i afsnit 7.2.

6 Analyse

I de kommende afsnit vil jeg besvare specialets forskningsspørgsmål ved at analysere det empiriske materiale med afsæt i specialets teoretiske ramme. Analysen vil forløbe kronologisk og organisere elevernes oplevelser med at være en elev med ordblindhed i tiden før, under og efter det intensive læringsforløb på Kompetencecenter for Læsning (KCL).

Afsnit 6.1 *Folkeskolens kulturform vil analysere*, hvordan eleverne oplever deres positioneringsmuligheder inden for en generel skolediskurs med fastlagte lærer- og elevroller – hvilket henviser til tiden før KCL. Afsnit 6.2 *Elevernes selvforståelse, læring og positioneringsmuligheder på KCL* vil analysere, hvordan den særlige kontekst på KCL har haft betydning for elevernes individuelle læring, selvforståelse og positioneringsmuligheder. Afsnit 6.3 *Elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i klasserummet efter KCL* vil analysere, hvordan eleverne oplever deres muligheder for at deltage og positionere sig inden for den skolespecifikke diskurs, der hersker i deres konkrete klasserum efter deltagelsen i det intensive læringsforløb på KCL.

6.1 Folkeskolens kulturform

I en institution som folkeskolen vil der altid være en social og institutionel fastlagt lærer-elev rollerelation, som indebærer en uomgængelig asymmetri (Hetmar, 2019). Læreren må formidle sin faglige viden og regulere elevernes adfærd, og eleverne må således indordne sig ved at høre efter og lave det, de bliver bedt om. Disse institutionelle regler er et grundvilkår i skolen, som begge parter må følge, uanset om de bryder sig om det eller ej (Hetmar, 2019, s. 173-190). Som tidligere nævnt i afsnit 4.3.1, vil der blive stillet forskellige positioneringsmuligheder til rådighed inden for elevrollen alt efter, hvordan læreren vælger at organisere undervisningens indhold og form. Læreren må i kraft af sin rolle således foretage sig pædagogiske og didaktiske refleksioner om, hvordan undervisningen og det asymmetriske forhold kan forvaltes på en måde, så der skabes relevante og attraktive positioneringsmuligheder for eleverne.

I de endelige elevinterviews spurgte jeg eleverne, hvad de synes, der kendetegnede en god lærer og dertil, hvordan de troede, at lærerne synes, at eleverne skulle være (Bilag 2). Dette gjorde jeg for at undersøge, hvordan eleverne før i tiden har oplevet deres muligheder for at positionere sig og blive genkendt som "en god skoleelev" inden for den institutionelle diskurs – særligt i kraft af deres læse- og skrivningsmuligheder (Davies & Hunt, 1994; Gøttsche, 2019). Afsnit 6.1.1 *Elevrollen* og afsnit 6.1.2 *Lærerrollen* vil derfor belyse dette spørgsmål.

6.1.1 Elevrollen

Elevernes beskrivelser af, hvordan de forestiller sig, at en god elev skal være, peger både på deres tidligere oplevelser med den fastlagte elevrolle og de positioneringsmuligheder, som generelt stilles til rådighed for alle elever i klasserummet:

B: Én der laver sine ting, følger med, rækker hånden op og ikke bare snakker (Bilag 7, s. 28)

C: De skal i hvert fald være stille og høre efter, for hvis der er nogle, der larmer for meget, så bliver de sendt ud (Bilag 8, s. 38)

Bastian og Christian fremhæver her, at elevrollen indebærer en særlig adfærd, hvor eleven skal lave sine ting, være stille og høre efter, når læreren underviser eller forklarer noget. Eleven skal også række hånden op, hvis han eller hun vil sige noget, da larm og snak kan forstyrre lærerens undervisning og de andre elevers muligheder for læring og koncentration. Med afsæt i Hetmar (2019) kan man således sige, at der stilles to grundpositioner til rådighed, nemlig *tilpasset* og *ikke-tilpasset elev*, hvor eleverne kan indtage positionen som tilpasset eller "god" elev med ovenstående adfærd (Hetmar, 2019, s. 199). Bastian og Christians beskrivelser peger også på, at positionen som ikke-tilpasset, larmende eller doven ikke vil være attraktiv at besidde for dem, da det kan skabe konflikter med læreren. Anne og Ditte oplever dertil, at det kræver et særligt fagligt og aktivt engagement at indtage en position som en tilpasset eller "god" elev:

A: Jeg tror en lærer synes, at en god elev er én, der afleverer sine ting til tiden, deltager aktivt i timerne og laver det man bliver bedt om. Og gør det ordentligt, og ikke bare skriver én linje, men måske ti linjer (Bilag 6, s. 17)

D: Jeg tror, det er, hvis de møder til tiden, har afleveret alle deres ting og deres lektier, og ellers hvis de har et højt gennemsnit (Bilag 9, s. 49)

Anne og Ditte italesætter her to lidt forskellige forventninger til hvilken "gøren", der har værdi i skolen. Ditte har en forestilling om, at det kræver et højt gennemsnit at indtage positionen som en god og dygtig elev, hvilket kan henvise til tidligere oplevelser med faglige præstationer i netop det diskursfællesskab, hun er en del af. Anne oplever nærmere, at deltagelse i timerne og gennemarbejdede skriftlige opgaver har værdi. Emilie fremhæver også, hvordan dét at være deltagende og gøre sig umage er værdifuldt i hendes klasse eller diskursfællesskab:

E: Jeg tror, læreren synes, at man skal prøve selv, inden man spørger læreren

F: Ja? Hvad tror du, læreren synes, man skal gøre, når man skal læse og skrive?

E: Jeg tror, læreren synes, at man skal gøre sig umage med det

F: Hvordan kunne man gøre sig umage? Hvordan gør du?

E: Jeg tror, jeg prøver selv at starte med at skrive, inden jeg spørger læreren (Bilag 10, s. 58)

Elevrollen indebærer altså ikke kun at høre efter og række hånden op i den fælles klasseundervisning, men også at kunne arbejde selvstændigt og løse skriftlige opgaver uden hjælp fra læreren. Siden der er mange elever i hver enkelt skoleklasse, kan læreren sandsynligvis ikke positionere sig som individuel støttelærer. Emilies beskrivelse peger altså på *at spørge om hjælp* kan have en fremmedpositionerende effekt, som Emilie ikke finder attraktiv, da hun ved at spørge om hjælp positioneres som en ikke-tilpasset elev, der ikke kan selv eller ikke forstår opgaven. Da hun gerne vil genkendes som en god og selvstændig elev, af læreren og de andre klassekammerater, starter hun derfor med at skrive noget selv, inden hun spørger om hjælp. Men selvom hun starter med at skrive noget selv, bliver hun tilsyneladende på et tidspunkt nødt til at bede om hjælp og sætte sig selv i en position, hun ikke har lyst til?

Med afsæt i Gee (2012) og Hetmar (2019) kan man sige, at dét som eleverne italesætter netop er en bestemt "gøren", som inden for skolens diskurs genkendes som en særlig "god" elevidentitet (Gee, 2012; Hetmar, 2019, s. 127). Eleverne henviser både til klasseundervisning, individuelt arbejde og hjemmearbejde, hvor de i alle henseender oplever, at det har værdi, hvis de positionerer sig som elever, der deltager aktivt, følger med, er stille, gør sig umage og arbejder selvstændigt.

Deres ordblindhed og vanskeligheder med at læse og skrive træder ikke så tydeligt frem i dette afsnit, hvilket kan hænge sammen med, at jeg spørger ind til en generel elevrolle. Deres italesættelser peger mere på adfærd i form af at opføre sig ordentligt og følge lærerens instruktioner end gode læse- og skrivekompetencer. Dog nævner Ditte, at hun har en idé om, at "den gode elev" skal have høje karakterer, hvilket peger på en særlig faglig position og adfærd, som kan være sværere at imødekomme end blot at følge læreren instruktioner – uanset ordblindhed eller ej?

6.1.2 Lærerrollen

Under interviewene spurgte jeg også eleverne, hvordan de synes, en god lærer skal være. Deres svar herpå henviser i højere grad til deres tidligere erfaringer med at gøre, handle og være en elevposition, der er påvirket af ordblindhed. Ved at spørge ind til lærerrollen fik jeg altså nogle beskrivelser af, hvordan ordblindheden før i tiden har været med til at konstruere deres elevidentitet, fordi deres vanskeligheder med at læse og skrive har givet dem bestemte muligheder for at positionere sig i skolekontekster (Gøtttsche, 2019; McDermott, 1993). Anne fremhæver, at en god lærer i hendes øjne er én, som giver alle elever lige deltagelsesmuligheder, uanset deres forskellige faglige, sociale eller kognitive forudsætninger:

A: Jeg synes, en god lærer er en, der tager hensyn til alle eleverne, og ikke sætter nogen i forreste række, bare fordi de har en vanskelighed, noget derhjemme eller ordblindhed, som jeg har (Bilag 6, s. 16)

Annes udsagn vidner om erfaringer med inklusion og differentiering, hvor dét at sætte nogen i forreste række har været med til at fremmedpositionere hende, og andre elever, som ikke-tilpassede eller

”vanskelige”, selvom det måske ikke har været den didaktiske intention. Anne har et ønske om, at læreren skal differentiere på en ikke-stigmatiserende måde eller tage hensyn til de positioneringsdynamikker, der kan finde sted, når nogen bliver sat i forreste række. På den måde oplever hun flere muligheder for at positionere sig selv som en elev, hvis deltagelse ikke nødvendigvis er betinget af ordblindheden. Emilie og Ditte mener dog modsat, at ”den gode lærer” skal tage mere åbenlyst hensyn til de elever, som har det svært eller er udfordret af ordblindhed:

E: At læreren tager hensyn til dem, som har det svært i klassen og prøver at komme ned til dem bagefter og forklarer hvad det er, man skal, hvis man nu ikke forstod det (Bilag 10, s. 58)

D: Måske én som ved meget om ordblindhed, så læreren ved, hvad det er, hun kan få os til

F: Ja? Er der andet, hvor du tænker, det er godt, hvis en lærer gør sådan?

D: Jeg synes dét, som min egen lærer gør, hvor hun nogle gange giver de elever, som har det lidt svært, nogle lidt nemmere opgaver. Det er en god måde at gøre det på (Bilag 9, s. 48)

Emilie foretrækker en lærer, som kommer ned og forklarer opgaverne en ekstra gang. Dette tyder på, at hun før i tiden er blevet fremmedpositioneret som en ikke-tilpasset elev, der ikke forstår, hvad hun skal, når hun selv har bedt om hjælp, efter det er blevet forklaret. Hvis læreren derimod kommer ned og sikrer sig, at hun har forstået opgaven umiddelbart efter instruktionen, tyder det på, at Emilie oplever større mulighed for at positionere sig som deltagende elev, der forstår, hvad hun skal – både overfor læreren og de andre elever i klassen. Ditte italesætter, at læreren skal have en viden om ordblindhed, så der kan foretages den rette undervisningsdifferentiering. Man kunne forestille sig, at det ville fremmedpositionere eller stigmatisere Ditte som en ikke-tilpasset eller udfordret elev at få udleveret nogle ”nemmere opgaver”, men dette synes ikke at være tilfældet. I stedet oplever Ditte, at faglig niveauforskydning gør det lettere at positionere sig som en god og deltagende elev, fordi opgaverne og kravene er differentieret til hendes niveau. Dittes beskrivelse vidner altså om, at for høje faglige krav netop kan fremmedpositionere elever som dovne eller ukoncentrerede, selvom det måske ikke er den didaktiske hensigt.

For at samle op på disse to afsnit vidner elevernes udsagn om de diskursive positioneringsdynamikker, der kan finde sted inden for en institutionel fastlagt elevrolle og skolekultur, og hvordan ordblindhed kan få væsentlig betydning for, hvordan man oplever sine positioneringsmuligheder i klasserummet (Gøtttsche, 2019). Jeg ser et interessant krydsfelt, da Anne på den ene side oplever attraktive positioneringsmuligheder ved et *ligeværdigt klasserum*, fordi hun således ikke bliver positioneret på baggrund af sin ordblindhed. På den anden side oplever Emilie og Ditte attraktive positioneringsmuligheder ved et mere *differentieret klasserum*, da ekstra hjælp eller lettere opgaver gør det nemmere at deltage og ”gøre” en elevidentitet, der genkendes som ”god”, når ordblindheden er et læringsvilkår (Davies & Harré, 1990; Hetmar, 2019).

Dertil ser jeg et dilemma og indre kamp hos Emilie, da hun på den ene side ønsker at kunne arbejde

selvstændigt uden at skulle spørge læreren om hjælp, men på den anden side faktisk har brug for lærerens hjælp til netop at arbejde selvstændigt. *Hjælp* bliver altså en sociokulturel faktor eller diskursiv udskillesmærker, der fra et elevperspektiv kan opleves som stigmatiserende (Gøttsche, 2019, s. 209-213). *At spørge om hjælp* stiller altså mindre attraktive positioneringsmuligheder til rådighed end *at få hjælp uden at spørge*, hvilket er centrale didaktiske overvejelser at gøre sig i undervisningen af elever med ordblindhed – men også generelt for alle elever.

6.2 Elevernes selvforståelse, læring og positioneringsmuligheder på KCL

I dette afsnit vil jeg gå i dybden med den sociale praksis på KCL og undersøge, hvordan sociokulturelle og diskursive faktorer på det intensive læringsforløb har betydning for elevernes individuelle læring og identitetsforståelse (Illeris, 2013, 2015). De kommende afsnit 6.2.1 *At acceptere sin ordblindhed* og 6.2.2 *At lære at lære* vil derfor svare på dette spørgsmål. Mit blik vil altså bevæge sig udefra og ind – jf. Figur 1.

Under de fem endelige interviews spurgte jeg eleverne, hvordan det havde været at være på KCL, og hvad de synes, de havde lært. I den forbindelse talte vi også om, hvordan de nu havde det med deres ordblindhed og dét at møde udfordringer i skolesammenhænge (Bilag 2). Et mere kognitivt eller individuelt fokus er relevant for min analyse og diskussion af, hvorvidt elevernes nye selvforståelse og læringsstrategier kan anvendes eller realiseres i deres hjemklasser (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

6.2.1 At acceptere sin ordblindhed

Vi ved fra tidligere forskning, at dét at blive udredt for en funktionsnedsættelse giver mulighed for at kunne anerkende og forstå sine vanskeligheder som specifikke fremfor uforklarlige og mærkelige – hvilket har en positiv indvirkning på selvværd og livsudfoldelse (Ingesson, 2007). Som nævnt i afsnit 4.1.1 kan dét at acceptere et handicap indeles i følgende fem delprocesser (min oversættelse) (Higgins et al., 2002):

1. At blive opmærksom på forskelligheden
2. Selve diagnosticeringen
3. Forståelse og forhandling af diagnosen
4. Minimering af den specifikke vanskelighed og styrkelse af øvrige kvaliteter
5. Transformation og accept

Fælles for de deltagende elever i dette speciale er, at de alle befinder sig et sted mellem delproces tre og fem, da de tidligere i deres skolegang har fået identificeret dysleksi. De er altså alle i gang med at forstå og forhandle deres læse- og skrivevanskeligheder, fremhæve øvrige kvaliteter, acceptere ordblindheden som et vilkår og lære at bruge den som en positiv drivkraft i skolen og livet generelt (Higgins et al., 2002; Ingesson, 2007). Da jeg talte med eleverne om deres ordblindhed, blev det tydeligt, at Ditte, Christian og Bastian allerede før det intensive forløb var langt i denne erkendelsesproces:

B: Altså de sagde, at jeg var ordblind i 1. klasse, så jeg har egentlig bare vænnet mig til det (...) Jeg har ikke rigtig set ned på at være ordblind, fordi hele min familie er det, og mine venner hjælper mig bare, hvis der lige er noget (Bilag 4, s. 8; Bilag 7, s. 33)

C: Jeg synes ikke, der er noget galt med at være ordblind. Det hjælper meget, at man kan bruge de redskaber, man har fået (...) Mine forældre har også sagt, at det ikke er en dårlig ting at være, og at det godt kan hjælpe dig rigtig meget i eksamen (Bilag 8, s. 36)

D: Jeg var glad for at få at vide, at jeg var ordblind, fordi så vidste jeg, der var flere hjælpemidler, som jeg kunne blive hjulpet af (Bilag 9, s. 45)

Bastian har siden 1. klasse været åben omkring sin ordblindhed, og hans udsagn peger på, at en tidlig identificering samt støtte fra familie og venner har været væsentlige sociokulturelle faktorer, der har påvirket hans accept af ordblindheden. Christian synes ligeledes at have accepteret sin ordblindhed, hvilket både hænger sammen med, at LST kan hjælpe ham i undervisningssammenhænge, og at hans forældre har lært ham at have en positiv indstilling til ordblindheden og eksamen. Denne positive indstilling har Ditte også, og for hende har selve udredningen påvirket hendes selvforståelse og fokus på mulighederne for at få hjælp fremfor de begrænsninger, som ordblindheden ellers kan medføre (Lyon et al., 2003; Pedersen, 2016). Man kan sige, at eleverne under interviewene *gør* deres accept ved den måde de tænker og taler om deres handlemuligheder på (Gee, 2012; Hetmar, 2019, s. 127). Ligeledes positionerer eleverne sig selv som afklarede og kæmpende i interviewet, da vælger at se mulighederne i hjælpen fra den tilgængelige LST og deres omgivelser.

Erkendelsesprocessen synes dog anderledes for Anne og Emilie. Anne blev først identificeret ordblindhed i 5. klasse og nævner, at hun før i tiden har haft oplevelser med at blive positioneret som en elev, der ikke kunne følge med og ikke var lige så god til at læse og skrive som "de andre" (Bilag 3). Hendes udsagn peger dertil på, at det intensive læringsforløb på KCL har været central en sociokulturel faktor, der har påvirket hendes proces med at acceptere sig selv som en elev med ordblindhed i en positiv retning:

A: Jeg tror, jeg har forandret den måde, jeg ser min ordblindhed på. Det der med ikke at se det som en ting, der forhindrer mig, men som en ting, der godt kan hjælpe mig

F: Ja, hvordan det?

A: At det ikke er sådan en ting, jeg skal pakke væk, men en ting jeg skal være åben om, så jeg kan få den hjælp, jeg har brug for (Bilag 6, s. 19)

A: Jeg har fået at vide, at det er lidt svært at komme ind på KCL, så jeg var glad for, at jeg kunne få den mulighed (...) Jeg vil gerne få succes af, at jeg har været på KCL, og at jeg kan flere ting nu. Jeg vil gerne videre fra det hul, jeg har været nede i, og så komme op og ligesom bare gå videre (Bilag 6, s. 14, Bilag 3, s. 6)

Med afsæt i Illeris (2013) kan man sige, at det intensive læringsforløbet på KCL har været en skelsættende begivenhed, der har været en del af en transformativ læringsproces, hvor Anne har tilegnet sig ny viden og udviklet sin identitetsforståelse (Illeris, 2013, s. 60). Anne italesætter forløbet på KCL som en unik

mulighed, der motiverer hende til at ændre perspektiv, være åben omkring sin ordblindhed og se sin faglige kunnen med nye øjne. I interviewet *gør* hun altså en form for accept samtidig med, at hun positionerer sig selv som én, der tror på sig selv og kæmper trods bump på vejen. Udsagnene peger også på, at den personlige forandring hos Anne i høj grad er påvirket af den sociale praksis på KCL og den hjælp, hun har fået – jf. Illeris' læringstrekant i Figur 2 (Illeris, 2015, s. 45). Et lignende tilfælde ses hos Emilie, da ordblindheden og læse- og skriveteknologierne førhen var belastende for hende:

E: Jeg følte mig lidt mærkelig og underlig, fordi jeg var den eneste, der havde computer dengang, og det havde jeg bare ikke lyst til, så derfor lod jeg bare være med at bruge min computer så meget. Og så følte jeg bare, at de andre ikke gad at være venner med mig og sådan noget (Bilag 10, s. 56)

Computeren var dengang en fysisk genstand, som var med til at fremmedpositionere hende som en elev, der var tydeligt ordblind og anderledes end resten af klassen. Emilie undgik altså den læse- og skrive-støtte, som computeren kunne give hende, da hun oplevede, at den tilskrev hende en marginaliseret subjektposition fremfor at hjælpe hende. Emilies elevperspektiv peger altså her på nogle centrale didaktisk overvejelser, som læreren kan gøre sig for at afmystificere computeren og italesætte brugen af LST i klasserummet som noget "normalt". Efter det intensive læringsforløb oplever Emilie nemlig, at hun kan positionere sig som en mere "normal" elev:

E: Jeg synes bare, det er mere normalt nu, fordi nu har alle computere i skolen, og så føler jeg, at man ikke lægger så meget mærke til det

F: Ja? Kan du huske, at I snakkede om at have accepteret sin egen ordblindhed på KCL, og at I skulle placere jer fra 1-10 i læringskompetencespindet?

E: Ja. Jeg tror måske, jeg ligger på en 9'er

F: Ja? Hvorfor?

E: Det er bare fordi, jeg synes, der er flere som også er ordblinde, og jeg føler mig heller ikke så alene med det mere (Bilag 10, s. 57)

Efter forløbet på KCL synes hun at have accepteret sin ordblindhed og brugen af LST – hvilket kommer til syne i hendes selvpositionering og italesættelse af, hvordan hun vil placere sig på en 9'er i Læringskompetencespindet (Bilag 13). Det bliver således tydeligt, at Emilies kognitive læringsproces og nye identitetsforståelse i høj grad er blevet påvirket i en positiv retning af mødet med andre elever, som også har ordblindhed, i den sociale kontekst på KCL (Illeris, 2013). Dertil opstår et interessant spændingsfelt, idet computeren ikke længere har den samme fremmedpositionerende effekt for Emilie. At anvende computere i undervisningen tilsyneladende er bliver mere almindeligt for alle elever nu i udskolingen frem for indskolingen, som Emiles første udsagn henviser til.

Dét at være en del af et socialt fællesskab med ligesindede elever på KCL har generelt haft en særlig betydning for alle de fem elevers selvforståelse og accept af ordblindheden:

C: Det var en fed klasse, fordi vi alle sammen var ordblinde. Det var fedt at vide, at der var flere end bare dig, som var ordblind

F: Ja? Hvordan kunne du mærke det?

C: Jeg kunne mærke det på Jens, fordi han havde virkelig svært ved at stave (Bilag 8, s. 39)

A: Der var helt klart noget særligt, fordi vi alle sammen vidste, hvordan det var at være ordblind, og man havde de samme udfordringer

F: Ja? Hvordan kunne du mærke det?

A: Jeg kunne mærke det på den måde, at alle brugte AppWriter, stavehjælp og indtaling. Alle brugte det, som man også selv brugte (Bilag 6, s. 18)

E: De kunne bare forstå, hvordan man selv havde det, fordi det kunne være, at de havde prøvet det samme som én selv (Bilag 10, s. 57)

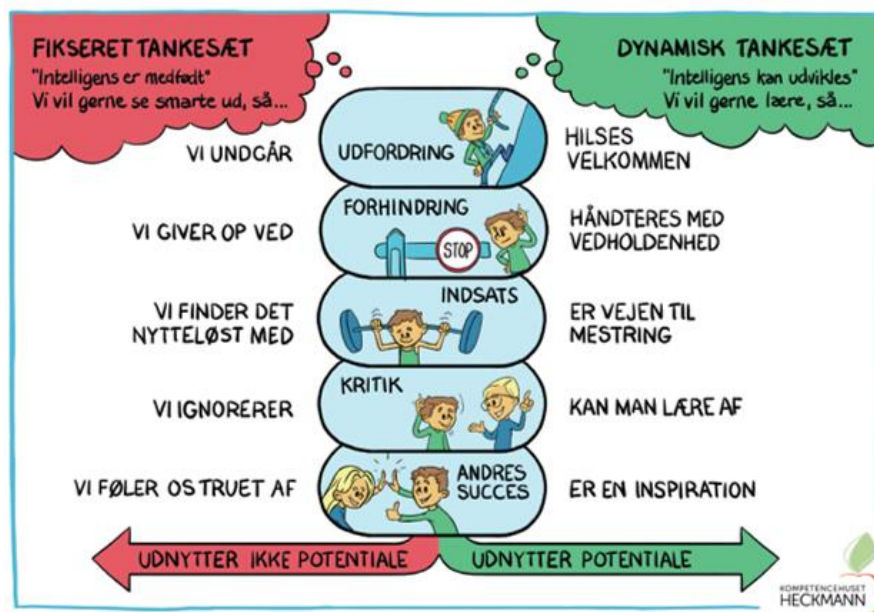
Ovenstående udsagn gør det klart, at det sociale, kulturelle og diskursive fællesskab på KCL har gjort eleverne opmærksomme på, at de ikke er alene, og dét at have udfordringer med ordblindhed og bruge LST kan være "normalt". Som illustreret i Figur 4 er det også centralt for elevernes accept og læring, at de kan dele erfaringer og interagere med *lignende sociale modeller* (Svendsen, 2016, 2017). Man kan sige, at eleverne styrker troen på egne evner ved at agere rollemodeller eller *mestringsmodeller* for hinanden, fordi de ser hinanden mestre svære situationer (Svendsen, 2017, s. 129-130). Christians udsagn peger netop på, at hans observation og interaktion med eleven Jens fra KCL har påvirket hans selvforståelse. Jens havde en del sværere ved at stave end Christian, hvorfor Christian nu ser, at han faktisk bedre til at stave, end han tidligere troede.

Det komplekse samspil mellem eleverne og sociokulturelle faktorer i deres omgivelserne – både i egen klasse og på KCL, har påvirket deres tanker om at være en elev med ordblindhed (Illeris, 2015). Hertil har fællesskabet med andre ligesindede på KCL særligt udviklet den måde, hvorpå eleverne nu gør og accepterer egen ordblindhed.

6.2.2 At lære at lære

På KCL havde eleverne fag, som indeholdt mindsetbaserede undervisningselementer – jf. afsnit 2.1 (Bilag 13; Bilag 14; Kortnum et al., 2016). I den sociale praksis på KCL blev der skabt en særlig kultur og diskurs, hvor læreprocesser, arbejdsindsats og håndtering af svære opgaver blev anerkendt og rost. På den måde blev fokus drejet væk fra fastlåste evner og værdien af bestemte resultater, hvilket skabte et læringsmiljø, hvor konsulenter og elever havde en dynamisk indstilling til fejl og læring (Andersen, 2019, s. 73). Hertil

hang nedenstående plakat om det *fikserede* og det *dynamiske tankesæt* i klasserummet på KCL, hvilket jævnligt blev refereret til af både elever og konsulenter i undervisningen (Dweck, 2017; Heckmann, 2016):



Figur 8: Det fikserede og det dynamiske tankesæt (Heckmann, 2021)

Dertil var der en særlig specialiseret viden om læse- og skriveidaktik, en åbenhed omkring ordblindhed samt en dialogisk undervisning i brugen af LST, hvor konsulenter og elever delte deres erfaringer med genvejsfunktioner eller effektive teknologibaserede læse- og skrivestrategier – jf. modellen for LST-didaktik i Figur 4 (Svendsen, 2016, s. 211; 2017, s. 130). Jeg vil derfor karakteriserer læringsmiljøet og diskursen på KCL som særlig *ordblindevenlig, inkluderende og læringsorienteret* (Alenkær, 2012; Kortnum et al., 2016; Leth, 2020).

Under interviewene spurgte jeg eleverne, hvad de synes, de havde lært på KCL. Hertil fremhævede eleverne, hvordan deres mindset havde ændret sig fra at være fikseret til at være mere dynamisk – særligt ift. læsning og skrivning. Med henvisning til transfer i afsnit 4.2.2 oplever eleverne generelt, at de har fået nogle *generelle* mindset- og læringsstrategier med hjem fra KCL, som de fremover kan anvende til skole-relateret arbejde (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 27-36):

D: Før jeg kom på KCL kunne jeg nogle gange godt have det sådan, at jeg ikke kunne overskue det, fordi det var svært (...) Jeg tror måske, da vi havde det der KCL-tid, hvor man skulle snakke om at være ordblind, der lærte jeg, at man nogle gange lige skal huske, at man skal op ad en bakke for at komme ned igen (Bilag 9, s. 47, 49)

A: Jeg er gået ind til mange dansktimer eller opgaver, hvor jeg har tænkt "det her kan jeg bare ikke" eller "det går ikke", men nu har jeg så tænkt sådan "okay, nu tager jeg mig sammen og skriver det her", og dét har jeg fået rigtig meget ros for. Så det går rigtig godt med, at jeg vender det om (Bilag 6, s. 19)

E: Jeg synes bare, at det har været lidt lettere i timerne efter, jeg har fået hjælp på KCL
F: Ja? Har du nogle eksempler på, hvornår du synes, det er lettere?
E: Jeg plejer at give meget op i timerne, hvis jeg ikke forstår det, eller jeg ikke ved, hvad jeg skal gøre. Og det gør jeg bare ikke så meget nu (Bilag 10, s. 59)

Ditte fremhæver her, hvordan hun tidligere ikke kunne overskue opgaver, hvis de var svære, og ligeledes plejede Anne normalt at have en fastlåst og negativ indstilling til skriftlige opgaver i dansk på forhånd. Emilie plejede også at give op i timerne førhen, fordi hun tit ikke vidste, hvordan hun skulle gribe en opgave an. Deres udsagn vidner om, hvordan elever med ordblindhed også kan opleve udfordringer med initiering, overblik og en positiv mental indstilling til skolearbejde – hvilket undervisningen og den ordblindevenlige diskurs på KCL har haft en positiv indvirkning på. Dertil peger ovenstående udsagn på, at eleverne, med de nye kognitive strategier, nu kan positionere sig som deltagende – fremfor elever, der giver op, ikke forstår eller ikke deltager. Kulturen på KCL har således også styrket deres positioneringsmuligheder i klasserummet.

Dette kan relateres til Illeris' (2015) læringstrekant i Figur 2, hvor elevens mindset og læringsstrategier (indhold), elevens motivation og tro på egne evner (drivkraft) bliver påvirket i den gensidige interaktion med sociokulturelle faktorer på KCL (samspil). Man kan også sige, at det er i dette komplekse samspil og grundet den intensive miljøændring, at eleverne oplever en særlig *transformerende læring* og nye forståelser af, hvordan man kan være, tænke og gøre som en elev med ordblindhed (Illeris, 2013, s. 60).

Anne, Christian og Bastians beskriver, hvordan dét at skrive stile og bruge indtalingsprogrammer på KCL har påvirket deres syn på muligheder for at indtage en position som en hurtig, skrivende og kompetent elev i hjemklassen:

A: Jeg havde det meget sådan, at jeg ikke ville skrive en stil. Jeg havde det virkelig svært, når de sagde, at vi skulle skrive en stil på to sider, og så gik jeg bare i panik

F: Ja? Er der nogle af de stile, I har lavet herude, som du er stolt af?

A: Jeg er rigtig glad for den reportage, jeg har skrevet, fordi jeg aldrig rigtig har skrevet så meget før (Bilag 3, s. 6)

C: Da vi skrev essayet her på KCL, så synes jeg, at det var fedt, fordi jeg næsten blev færdig med den på tre kvarter, fordi jeg brugte tale-til-tekst, og så gik tiden hurtigt

F: Ja, så tale-til-tekst motiverede dig, fordi du kunne se, at der skete noget hurtigt?

C: Ja, fordi jeg plejer at have lidt svært med at komme i gang med en historie, og det med at skrive starten på den (Bilag 5, s. 12)

B: Jeg er allerede blevet bedre til at skrive og læse

F: Ja? Har du før skrevet sådan nogle stile, som I har skrevet herude?

B: Nej, ikke sådan nogle lange nogle. Før har jeg måske bare skrevet en halv side

F: Hvad har du så lavet herude?

B: Lidt over én side, og jeg plejer at bruge længere tid på en halv side, end jeg har gjort på de her stile

F: Ja, og brugte du indtaling?

B: Ja. Hvis jeg skriver, og der så er et ord, jeg ikke kan, så bruger jeg bare lige den der Søg + D, og så skriver jeg videre (Bilag 4, s. 10)

Eleverne har altså haft nogle konkrete succesoplevelser med at skrive danskstile på KCL, hvilket har påvirket deres motivation og givet dem nye læringsstrategier og viden om, hvordan de kan bruge LST. Anne og Bastian er glade og stolte, fordi de mestrede at skrive længere stile, end de før har kunnet eller i hvert fald troede, de kunne. For Christian og Bastian har tale-til-tekst (med genvejstasten Søg + D) stillet nye identitets- og positioneringsmuligheder til rådighed for dem. Indtalingsfunktionerne har nemlig gjort det muligt for dem at positionere sig som hurtige og kompetente skrivere. Dette peger også på, at de før i tiden har oplevet at blive positioneret som langsomme og ikke-kompetente skrivere af både lærere og klassekammerater i de sociale og diskursive fællesskaber, de har været en del af (Gøttsche, 2019, s. 181-183, 214). Da jeg spørger eleverne, hvad de har lært på KCL, bliver det også tydeligt, at eleverne generelt har lært at se muligheder i at anvende LST til læsning og skrivning:

E: Jeg synes, jeg er blevet meget bedre til selv at gøre tingene i stedet for altid at skulle have hjælp af lærerne

F: Ja? Hvad med at læse og skrive?

E: Det går bedre, synes jeg

F: Hvorfor?

E: Det er fordi, jeg bruger hjælpemidler

F: Ja? Kan du prøve at forklare, hvordan det hjælper dig?

E: Det hjælper mig, når vi skal læse, fordi så kan man jo bare få læst til højt, og hvis man skal skrive, så er der rigtig mange ting, som kan hjælpe en, fordi man både kan indtale og bruge ordforslag (Bilag 10, s. 59)

D: Før brugte jeg IntoWords, men jeg brugte det ikke så meget faktisk, kun nogle få gange og det var ikke hver dag. Nu bruger jeg mine hjælpemidler hver dag (Bilag 9, s. 45)

Ovenstående er blot eksempler, men generelt anvender alle eleverne nu forskellige LST-programmer og -strategier hver dag og i alle undervisningstimer – hvilket står i kontrast til deres mere begrænsede brug og forståelse af teknologiernes muligheder førhen. Ditte kendte godt til programmet IntoWords, men har først efter KCL set fordelene og behovet for at bruge det. Emilie italesætter, hvordan hendes ”gøren” – altså brug af digital oplæsning, ordforslag og indtaling har gjort det muligt for hende at deltage mere ligeværdigt i klasserummet. Fordi hun nu ikke altid skal have hjælp fra læreren, kan hun således positionere sig som en ”god” og mere selvstændig elev (Davies & Harré, 1990). Som tidligere nævnt kan dét at spørge om hjælp nemlig blive en udskillelsesmarkør for Emilie, der tildeler hende en marginaliseret subjektposition, hun ikke ønsker at besidde.

Med henvisning til afsnit 4.2.2 er spørgsmålet i forbindelse med intensive læringsforløb ofte, hvor meget af det, eleverne har lært, der egentlig kan komme til udtryk, anvendes eller realiseres i deres almindelige skolekontekster? (Andersen, 2019; Epinion, 2016). Derfor vil jeg nu kort kommentere på transfer.

Selvom der er sociale, kulturelle og diskursive forskelle på læringskonteksten på KCL og anvendelseskonteksten på hjemskolen, kan der alligevel også findes ligheder – blandt andet besidder eleverne i begge kontekster en elevrolle, hvor de beskæftiger sig med læsning og skriftlig fremstilling inden for folkeskolens fagrække.

Wahlgren og Aarkrog (2012) skelner mellem *specifik* og *generel transfer*, hvilket også kan bruges til at specificere elevernes læring i dette speciale (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 27-34). Den specifikke læring kan relatere sig til de konkrete LST-teknikker, genveje og læse- og skrivestrategier, som eleverne synes at anvende i undervisningen, og den generelle læring kan relatere sig mere overordnet til elevernes tænke- og handlemåder, hvor de "gør" et dynamisk mindset eller positionerer sig som aktive og kompetente elever i skolen. Dette tydeliggøres i Anne, Emilie og Bastians beskrivelser af, hvad de har lært og stadig bruger i egen klasse:

A: For det første rigtig mange gode teknikker, som jeg har brugt efter. F.eks. har jeg brugt indtaling rigtig meget og Ctrl + X, hvor du tager teksten og sætter den ind et andet sted

F: Ja?

A: Og så at man skal se lyst på tingene og ikke give op på forhånd (Bilag 6, s. 18)

E: At bruge mine hjælpemidler hver dag og have mere selvtillid

F: Ja? Kan du prøve at forklare lidt mere om det med at have mere selvtillid?

E: Før i tiden gav jeg bare meget op og følte bare, at jeg ikke kunne finde ud af tingene, og nu føler jeg bare det helt modsatte, og at jeg godt kan finde ud af tingene (Bilag 10, s. 67)

B: Det jeg nok er gladest for at have lært, det er Søg + D. Den bruger jeg hele tiden. Og ellers så Ctrl + C og Ctrl + V. Det brugte jeg ikke inden, og det bruger jeg nu (Bilag 7, s. 28)

Elevernes erfaringer med at komme tilbage vidner om, at eleverne i løbet af det intensive forløb på KCL har "lært at lære". Anne og Emilie viser det i måden, de tænker og taler om deres styrkede selvtillid og indstilling til ikke at give op. Deres italesættelser peger også på, at denne "gøren" eller *generelle læringsstrategier* har potentiale til at blive anvendt og realiseret i egen klasse. Anne og Bastians udsagn peger ligeledes på, at det er muligt at anvende nogle *specifikke LST-strategier* og genvejsfunktioner deres almenne undervisningskontekster. Man kan med andre ord sige, at eleverne i løbet af KCL har lært at positionere sig som selvstændige og deltagende elever på en måde, så de kan blive genkendt som "gode skoleelever" i de diskursive klasserum – også med brugen af LST, hvilket de ikke oplevede at kunne i samme grad før.

I næste afsnit vil jeg dog undersøge, hvorvidt eleverne i mere konkrete situationer får stillet nogle subjektpositioner til rådighed i klasserummet, som kan begrænse generel og specifik transfer.

6.3 Elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i klasserummet efter KCL

I interviewene talte jeg med eleverne om, hvordan det havde været at komme tilbage til klassen efter det intensive forløb på Kompetencecenter for Læsning (KCL), og dertil hvad de synes, der havde været godt eller svært ved at komme tilbage (Bilag 2). I den forbindelse spurgte jeg også, hvad lærerne eller de selv gjorde, hvis læse- og skriveteknologierne (LST) drillede.

Disse spørgsmål stillede jeg for at undersøge, hvordan eleverne oplever deres muligheder for at positionere sig som deltagende og ikke mindst læsende og skrivende elever i egne klasserum – set i lyset af forløbet på KCL. Jævnfør Figur 1 vil mit blik bevæge fra udefra og ind, så jeg kan analysere, hvilken betydning miljøskiftet og andre diskursive faktorer i klasserummet har for realiseringen af elevernes specifikke LST-strategier, generelle mindset og forståelse af sig selv om elev med ordblindhed.

Afsnit 6.3.1 At positionere sig som en læsende og skrivende elev, afsnit 6.3.2 Sociokulturelle og diskursive forskelle på KCL og hjemklassen og afsnit 6.3.3 Eleven som LST-ekspert vil derfor svare på ovenstående spørgsmål.

6.3.1 At positionere sig som en læsende og skrivende elev

Alle fem elever er generelt meget positive omkring deres tilbagevenden fra KCL. De fremhæver gentagne gange, at de særligt kan mærke forskel på deres motivation og deltagelse i undervisningssituationer, der indebærer læsning og skrivning:

B: Det er næsten blevet sjovt at skrive en stil (...) Jeg synes selv, jeg er begyndt at skrive rimelig hurtigt, så det er på en måde blevet sjovt (Bilag 7, s. 33)

A: Det er bedre at have dansk, end det har været før

F: Hvordan kan det være?

A: Jeg tror, det er fordi, jeg synes, det er nemmere at skrive, fordi det er et fag, hvor man skal skrive meget og stave meget. Det hjælper også, at jeg har fået bedre brug af mine indtalingssprogrammer (Bilag 6, s. 15)

E: Jeg er nok blevet god til at skrive meget længere tekster end jeg gjorde før på computeren

F: Ja? Det er da sejt

E: Ja

F: Hvad med i forhold til at læse?

E: Der synes jeg også, jeg er blevet lidt bedre, fordi jeg læser på et højere niveau, end jeg gjorde før

F: Ja? Hvordan kan du opleve, at du læser på et højere niveau?

E: Det er fordi det er nogle sværere ord, der kommer (Bilag 10, s. 63)

C: Jeg tror lidt, at jeg faktisk er over deres niveau, fordi nu ved jeg meget mere om, hvad jeg kan bruge, hvad der kan hjælpe mig og hvor hurtigt jeg kan læse. Nu kan jeg jo læse med hastighed 7

F: Ja, hold da op

C: Så jeg tror, jeg er hurtigere til at læse og skrive end dem faktisk (Bilag 5, s. 13)

Bastian oplever, at han nu faktisk er motiveret til at skrive danske stile, fordi han kan positionere sig som en hurtigere skriver end han kunne før – hvilket som tidligere nævnt skyldes hans effektive brug af tale-til-tekst og genvejstasten Søg + D. Ligeledes mærker Anne og Emilie, at de generelt har nemmere ved at skrive. Dette peger på den værdi, det har at kunne positionere sig som en skrivende elev fremfor en ikke-skrivende elev i den skriftsproglige kultur og diskurs, der hersker i klassen. Dette ses i Annes udsagn, hvor hun beskriver, at det i alle henseender kræver afkodnings- og stavekompetencer at deltage i danskfaget. I kraft af sin ordblindhed og fonologiske vanskeligheder har hun derfor tidligere haft svært ved at tilskrive sig en position, der kunne genkendes som en skrivende og ”god” af lærere og elever. Men det har indtastningsprogrammerne nu gjort muligt for hende. Hertil peger Emilies udsagn på, at det særligt er mængden af skrevet tekst og læsning af ”svære ord”, som har værdi i hendes klasses diskursfællesskab. Efter KCL er derfor nemmere for hende at gøre en skrivende og læsende elevidentitet, fordi hun bruger LST.

Med henvisning til afsnit 4.1.1 er ovenstående citater eksempler på, hvordan elevernes læse- og skrivningsvanskeligheder konstrueres som vanskeligheder i de sociale kontekster, de er en del af (Gøttsche, 2019; Holmgaard, 2007). Citaterne tydeliggør også, at eleverne og jeg er i gang med at konstruere deres fremtidige elevidentiteter i løbet af interviewet. Eksempelvis er det i selve samtalen, at Christian ser, at han nu faktisk kan positionere sig som en hurtigere læser end hans klassekammerater, fordi han kan læse med AppWriters højeste læsehastighed, hvilket jeg bekræfter og anerkender (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 18). Ligeledes anerkender jeg Emilies selvpositionering som en god skriver, da jeg siger, at det er sejt, at hun kan skrive længere tekster. Samtidig er jeg dog med til at skabe en diskurs i interviewene, hvor netop lange tekster og hurtigt læsetempo har værdi, hvilket giver anledning til at overveje, hvordan vores uformelle samtaler kan påvirke denne elevgruppes selvforståelse og deltagelsesmuligheder?

Med afsæt i citaterne ovenfor kan man sige, at *dét at skrive og læse* på en bestemt måde bliver diskursive udskillelsesmarkører i undervisningssammenhænge. Særligt kan *hurtighed, mængde og niveau* få kategoriserende og marginaliserende betydning for denne elevgruppe – ligesom *dét at spørge om hjælp* kan få en uønsket fremmedpositionerende effekt, som nævnt i afsnit 6.1.2. Dog tyder det på, at eleverne overordnet oplever at kunne anvende de specifikke LST-strategier fra KCL og på den måde gøre, tænke og positionere sig på måder, hvormed de kan tilskrive sig diskursen om ”den gode elev”, der hersker i klasserummene. Med andre ord har forløbet på KCL gjort, at eleverne nu ser, hvordan de ved hjælp af LST kan indtage positioner som læsende og skrivende elever i klasserummet.

Jeg vil dog fremhæve et par eksempler, hvor det *at læse og skrive* stadig kan få stigmatiserende effekter. Særlig vil jeg fremhæve Emilies oplevelse med gruppearbejde:

E: Nogle gange kan det godt være svært, hvis man nu skal skrive rigtig meget tekst, fordi så kan jeg godt føle, at jeg ikke er så meget med. Og så er der også nogle gange nogen, der siger, at jeg bare kan finde billeder (Bilag 10, s. 58)

Emilies udsagn peger på, at ligeværdig deltagelse for hende indebærer at være med til at skrive i gruppearbejde. Men siden hun generelt har svært ved at producere større mængder af tekst, har hun oplevet at blive fremmedpositioneret af de andre elever til en marginaliseret position, hvor hun finder billeder frem for at skrive. Man kunne forestille sig, at de andre elever blot er løsningsorienterede og ser dét at finde billeder som en mulighed, der kan skåne Emilie for noget svært eller hjælpe hende med at deltage. Det har dog fået en modsat effekt, hvor Emilie hverken har oplevet sig skånet, hjulpet eller som en ligeværdig deltager. Efter forløbet på KCL er Emilie dog begyndt at sige, at hun gerne vil skrive i gruppearbejde:

E: Jeg synes faktisk det har været meget bedre, fordi jeg får lov til at skrive i gruppen

F: Ja? Er det noget, du selv siger, du gerne vil?

E: Ja, nogle gange siger jeg, at jeg gerne vil skrive

F: Hvad siger de andre så?

E: Så siger de bare "ja, okay" (Bilag 10, s. 65)

Emilie oplever altså nu, at hun oftere er en del af skriveprocessen i gruppearbejde. Dog opstår der en problematik, da det er noget, hun selv skal initiere, for at det ikke bliver ligesom før – hvilket man måske kan diskutere, om hun altid har selvtillid nok til?

Ligesom der er en asymmetri i lærer-elev-relationen, vil der også være en uømgængelig asymmetri i elev-elev-relationen. Nogle må netop indtage en position som leder eller "pennfører", hvilket efterlader mindre magtfulde positioner de andre (Hetmar, 2019, s. 181-189). Der opstår altså et spændingsfelt mellem de mere eller mindre magtfulde positioner, eleverne selv skal forhandle om gruppearbejde, hvilket er væsentligt for læreren at være bevidst om i tilrettelæggelsen af undervisningen og gruppearbejde. Ligeledes har Christian svært ved at indtage en ledende position i gruppearbejdet i matematikundervisningen, da de her får opgaverne i papirform:

C: Hvis jeg skal læse et eller andet, så skal jeg nok få nogen til at læse højt, fordi når vi har gruppearbejde, så får vi nogle gange opgaverne på papir

F: Ja okay. Hvornår kunne det være, at I får noget på papir?

C: En matematikopgave

F: Hvad tænker du om det?

C: Jeg har det fint nok med det, fordi dem jeg er i gruppe med ved godt, at jeg skal have det læst det højt (Bilag 8, s. 37)

Christian giver udtryk for, at han godt kan deltage, fordi de andre elever kan læse opgaven højt for ham. Dog jeg ser en problematik, idet det ikke-digitaliserede materiale får en fremmedpositionerende effekt, som stiller Christian i en mindre magtfuld position, hvor han er afhængig af andres hjælp for at kunne

deltage. Han kan således ikke positionere sig som selvstændig overfor læreren og de andre elever, når opgaverne er på papir.

Dette afsnit viser altså, at *dét at finde billeder eller at få udleveret opgaver i papirform* kræver didaktisk opmærksomhed, da det er med til at skabe asymmetriske positioneringsforhold, der kan være med til at begrænse denne elevgruppes elevidentiteter i klasserummet – herunder særligt i gruppearbejde (Gee, 2012, s. 127; Hetmar, 2019). Derudover peger afsnittet på, at ”den gode elev” skal kunne læse og skrive på et vist niveau og med en vis hastighed, hvilket er en diskurs, som både KCL, hjemskolen og jeg er med til at skabe. Overordnet viser afsnittet også vigtigheden i, at eleverne har mulighed for at anvende LST, da de på den måde kan deltage ligeværdigt i klasserummet og at indtage værdifulde positioner som læsende og skrivende elever.

6.3.2 Sociokulturelle og diskursive forskelle på KCL og hjemklassen

Eleverne har været væk fra deres egen skoleklasse i syv uger inklusiv en efterårsferie. I løbet af den tid er de, som nævnt i afsnit 6.2.1 og 6.2.2, begyndt at se egen ordblindhed og deltagelsesmuligheder med nye øjne. Eleverne oplever altså grundlæggende at kunne anvende specifik viden om LST, realisere generelle mindset- og læringsstrategier og indtage en læsende og skrivende elevposition i egen klasse – jævnfør afsnittet om transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Dette afsnit vil dog fokusere på, hvilke sociokulturelle faktorer der synes at begrænse realiseringen af elevernes læring og muligheder for at deltage i klasserummet på hjemskolen. Jeg ser, at der opstår et spændingsfelt, idet eleverne oplever en individuel forandring, men et mere eller mindre uændret læringsmiljø, da de vender tilbage fra KCL:

B: Det var lidt ligesom det plejede, udover at jeg følte, jeg var lidt bedre. Jeg koncentrerede mig bedre, kunne lave meget mere og gøre det meget hurtigere

F: Ja? Hvad med i dansktimerne?

B: Det var meget nemt, men jeg kom tilbage direkte i en projektuge, så vi nåede ikke rigtig at lave normalt skolearbejde (Bilag 7, s. 26)

F: Hvad gjorde lærerne, da du kom tilbage?

D: Jeg tror faktisk ikke, at de gjorde sådan vildt meget. Der var nogle af mine lærere, som prøvede at hjælpe mig lidt mere. Jeg tror, det var i geografi, historie og biologi, hvor min lærer kom ned til mig og hjalp mig lidt mere, end han plejer

F: Hvad med i dansk?

D: Der har jeg også fået meget hjælp, men der var ikke på samme måde, som man fik hjælp ude på KCL. Man kan godt mærke, at lærerne ude på KCL ved mere om, hvad de skal gøre

F: Ja?

D: Det hjalp også, at der var mange lærere ude på KCL. I min klasse er vi 26 elever og én lærer, så når folk rækker hånden op, er det ikke altid, at man lige bliver taget, og så skal man vente i noget tid (Bilag 9, s. 50)

Bastian italesætter altså, hvordan han oplever sig "forandret" i forhold til koncentration, kompetencer og arbejdsindsats, mens læringskonteksten opleves at være "uforandret" eller "ligesom den plejer". Bastians beskrivelse peger også på præmisserne for at deltage i et intensivt læringsforløb – bl.a. fordi han træder direkte tilbage i en projektuge, hvor han og lærerne må være opmærksom på, hvordan han kan gøre sin nye LST- og læringsstrategier anvendelige i andre skolemæssige sammenhænge (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Ligeledes italesætter Ditte, hvordan lærerne ikke ændrede tydelig adfærd, da hun vendte tilbage – særligt fordi kun oplevede, at det var i de naturvidenskabelige fag, at læreren gjorde en ekstra indsats for at understøtte hendes læring og ligeværdige deltagelse. Dittes udsagn peger på de udfordringer, der kan være ved de sociokulturelle forskelle, der er på de to kontekster. På KCL var en anden og mere tydelig hjælp, viden om ordblindhed og specifikke undervisningsmetoder – altså et tydeligt ordblindevenligt læringsmiljø (EMU, 2020b; Leth, 2020). I hjemklassen mærker Ditte modsat ikke samme form for hjælp, tid eller forståelse, hvilket kan hænge sammen med præmisserne for skolens kultur og sociale praksis, hvor der er én lærer til 26 elever (Hetmar, 2019).

Som nævnt i afsnit 4.2.2 er et understøttende læringsmiljø væsentligt i relation til transfer og realiseringen af denne elevgruppes gøren identitet, accept af ordblindhed og anvendelse af LST (Andersen, 2019; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Ovenstående citater peger på, at Bastian og Ditte ikke oplever deres læringsmiljøer som tydeligt forandrede eller ordblindevenlige i overgangen fra KCL. Dette tyder både på noget organisatorisk ift. indsatser og retningslinjer for, hvordan man generelt understøtter elevernes læring efter KCL, men også noget didaktisk ift. at indtænke elevernes "forandrede" positioneringsmuligheder i undervisningen (Leth, 2020). Generelt oplever eleverne dog, at det er muligt at anvende LST, da undervisningsmaterialet ofte er digitalt:

A: Vi arbejder meget på Alinea og Docs, så der har ikke rigtig været noget fysisk skriftligt andet end en bog, men der havde hun sikret sig, at den lå på NOTA, og at det også var en, jeg kunne få adgang til (Bilag 6, s. 21)

C: Der er mange af lærerne, som fokuserer på at lægge en pdf-fil ind til mig (Bilag 8, s. 37)

Anne og Christians beskrivelser viser, at der er potentiale til *ordblindevenlig undervisning*, da deres lærere er opmærksomme på at arbejde på digitale platforme og uploade pdf-filer, så eleverne får mulighed for at positionere sig som aktive og deltagende elever (Leth, 2020; Svendsen, 2017). Men som tidligere nævnt i afsnit 6.3.1 oplever Christian at få udleveret opgaver på papir i matematik. Dette kan tyde på, at hans faglærere ikke har en fælles indarbejdet praksis eller retningslinjer for, hvordan man underviser denne elevgruppe på tværs af fag. Som nævnt i afsnit 4.2.3 kan disse overvejelser også relatere sig overvejelser om *ordblindevenlige organisering* og ledelsesstruktur (EVA, 2020; Wizkids, 2021a). Digitaliseret materiale

og mulighed for at anvende LST i undervisningen er i sig selv ikke ens betydende med, at specifik og generel transfer finder sted (Arnbak & Petersen, 2017). Det kræver didaktiske overvejelser over, hvordan eleverne aktivt skal bruge LST i de forskellige læse- og skriveaktiviteter (Svendsen, 2017).

Der er dertil også andre sociokulturelle faktorer, som kan begrænse elevernes læring og deltagelse – til trods for tilgængeligheden af LST:

C: Det er en fin nok klasse, men mange af dem larmer rigtig meget, så det kan være svært at komme i gang med en opgave (Bilag 7, s. 38)

D: Nogle gange så snakker min lærer i 20-30 minutter, og når man så bagefter skal lave en opgave, så er det lidt svært at huske, hvad det er man skal, og hvad de sagde helt i starten (Bilag 9, s. 48)

A: Jeg synes nogle af vanerne fra KCL har været svære at holde fast i, fordi du ikke laver de samme opgaver

F: Har du nogle eksempler på det?

A: Jeg bruger ikke den der find-knap overhovedet, den der Ctrl + F, fordi jeg ikke har nogle tekster, hvor jeg skal finde noget i

F: Nej?

A: Det kunne have været fedt, hvis jeg kunne have brugt flere af de ting og genveje, jeg lærte, i flere fag. Men det kan jeg jo ikke rigtig lave om på (Bilag 6, s. 20)

I Christians klasse er der nogle elever, som larmer. Dette gør, at han har svært ved at koncentrere sig og fremmedpositioneres som ikke-tilpasset eller ikke-deltagende, fordi han ikke får lavet noget. Ditte oplever at glemme, hvad hun skal, når hendes lærer taler i 20-30 minutter inden, de skal lave en opgave. På denne måde kommer læreren til at fremmedpositionere Ditte som en elev, der ikke kan huske og dermed ikke deltager, selvom det måske ikke er hensigten? Dertil oplever Anne at have svært ved at fastholde vaner fra KCL, herunder brugen af Ctrl + F, fordi den faglige kontekst er forskellig fra hjemklassens.

Ovenstående citater italesætter præmisserne for folkeskolen, hvor der er både er meget lærerformidling og mange elever i klassen. Men dertil italesættes der også udfordringer med at huske det lærte fra KCL grundet det markante miljøskifte mellem de to forskellige sociokulturelle kontekster. Særligt kan den lange opgaveintroduktion, som Ditte italesætter, ikke karakteriseres som ordblindevenlig, fordi formen hverken er tydelige, gentagende eller stilladserende – jf. afsnit 4.2.3 (Leth, 2020, s. 50; Svendsen, 2017, s. 120). *Manglende ordblindevenlig struktur i undervisningen* bliver derfor en sociokulturel faktor, der kan stille marginaliserede positioner til rådighed for denne elevgruppe. Grundet lærerens manglende tydelighed og struktur er Ditte nemlig nødt til at spørge om hjælp og positionere sig som en elev, der ikke er selvstændig, ikke følger med eller ikke kan huske – jf. *at spørge om hjælp* som udskillelsesmarkør. Dittes udsagn vidner altså om, at selvom LST er tilgængeligt, kan manglende struktur begrænse denne elevgruppes positioneringsmuligheder.

Derudover ser jeg en problematik i miljøskiftet mellem KCL og egen klasse, idet Anne i ovenstående citat oplever, at det er hendes egen "skyld" eller ansvar, at hun har glemt eller ikke anvender de læsestrategier, hun lærte på KCL (Bilag 6, s. 20). Denne problematik understreges, idet Bastian og Emilie også oplever, at det er deres eget ansvar at huske, hvad de har lært på KCL:

B: Det har været lidt svært at huske alt, vi lærte på KCL

F: Har du nogle eksempler på, hvad du glemmer?

B: Det vi brugte i matematik

F: MathSolver?

B: Ja. Jeg glemte, hvordan man kom ind på det, men så fandt jeg ud af det (Bilag 7, s. 29)

E: Nogle gange, så vidste jeg bare ikke, hvordan jeg skulle gøre, selvom jeg havde lært det (...). Jeg synes det var mest svært at huske det, man skulle i tysk (Bilag 10, s. 62)

Bastian og Emilie italesætter altså udfordringer med at huske, efter de er vendt tilbage til egen klasse, idet der laves nogle andre opgaver og er nogle andre lærere til stede, som ikke synes at kende til LST-programmet MathSolver eller de sproglige læse- og skrivestrategier, som eleverne brugte på KCL.

Med andre ord kan man sige, at *et individuelt ansvar for at huske* kan blive en sociokulturel faktor, der kan begrænse elevernes selvforståelse og læring på den lange bane? Ovenstående oplevelser peger på et spændingsfelt, som kan tyde på, at skolerne har behov for systematik i forhold til, hvordan lærerne skal understøtte elever, som de modtager fra KCL. Dertil også et behov for viden om, hvordan man konkret understøtter brugen af de LST-programmer eller læsestrategier, eleverne anvendte på KCL. Ud fra elevernes citater kan man også spørge, hvilken information der har været i fokus i overleveringsmødet mellem KCL og hjemskolen, og om den skulle have haft et andet fokus? Med afsæt i Svendsens (2017) model for LST-didaktik i Figur 4, kan elevernes frustrationer dog også blot imødekommes ved, at læreren er nysgerrig på elevernes brug af LST i undervisningssituationer, da løbende dialog og erfaringsudveksling mellem lærere og elever er væsentlig for elevernes læring (Svendsen, 2016, s. 211).

At gå fra én sociokulturel kontekst til en anden kan altså give nogle sammenstød mellem diskurser og viden, som kan begrænse de måder, man kan være en elev med ordblindhed på. Dette ses også i Ditte og Emilies beskrivelser af miljøskiftet:

D: Jeg tror, jeg rakte meget hånden op til sidst på KCL

F: Ja? Kan du prøve at forklare mere om det?

D: Jeg tror, det var fordi niveauet var lidt lettere derude, og så følte man sig mere sikker i, hvad det var man sagde. I min egen klasse kan man godt mærke, at det er nogle sværere ting, og så kan man godt være lidt mere usikker på, om det egentlig er rigtigt (Bilag 9, s. 46)

E: På KCL der var mere hjælp i klassen, og alle var ordblinde, så det var bare lettere at få sagt, hvad man har svært ved. I klassen er det lidt sværere, fordi folk ikke forstår det lige så meget, som de gjorde på KCL, fordi de ikke selv er ordblinde (Bilag 10, s. 66)

Ditte oplevede at kunne positionere sig som en aktiv elev, der deltog mundtligt i den fælles klasseundervisning på KCL, hvilket står i kontrast til, at hun i egen klasse positionerer sig og positioneres af andre som en mindre aktiv og usikker elev grundet den faglige niveauforskel. Som nævnt i afsnit 6.1.1 har Ditte generelt en forestilling om, at "den gode elev" skal have høje karakterer og vise et bestemt fagligt engagement. Dette kan hænge sammen med hendes begrænsede tro på egne evner i hjemklassen, da der måske hersker en anden og mere *præstationsorienteret diskurs* i modsætningen til den *læringsorienterede diskurs* på KCL (Kortnum et al., 2016)?

Ligeledes italesætter Emilie, hvordan diskursen på KCL var mere hjælpsom, dialogisk og åben for, hvad der kan være svært for elever med ordblindhed – altså en tydelig *ordblindevenlig diskurs* (Leth, 2020). I egen klasse oplever hun ikke samme form for hjælp, viden om ordblindhed eller forståelse for sine vanskeligheder både fra lærere og elever – altså en mere begrænset ordblindevenlig diskurs. Dette er med til at gøre det "lidt sværere" at indtage de positioner eller den identitet, hun ønsker.

Den skolespecifikke kultur og forventning til "den gode elev" i hjemklasserne kan altså begrænse elevernes muligheder for at realisere den elevidentitet, de har opbygget på KCL. Dette bliver også tydeligt, da Emilie og Ditte ikke fremlagt om forløbet på KCL for klassen. På KCL forberedte eleverne en oplæg, som bl.a. indebar Screencastify-videoer, hvor de viste, hvilke LST-strategier de havde lært. Efter endt forløb opfordrer KCL eleverne og lærerne til at afholde denne fremlæggelse for klassen.

Under interviewene bliver det klart, at Bastian, Christian og Anne har fremlagt dette foran klassen, men at Ditte og Emilie har ikke fået det gjort. Jeg vil fremhæve Emilies oplevelse med dette:

F: Ved de andre elever, hvad KCL er?

E: Jeg ved ikke, om de ved, hvad det er. Vi har ikke snakket om det på klassen

F: Nej? Ved de andre så ikke, hvad du har lavet?

E: Jeg har ikke rigtig fortalt dem, hvad jeg har lavet. Altså jeg tror godt, at de ved, hvad KCL er, fordi inden jeg tog afsted, sagde min lærer, at jeg skulle på KCL og være der i to måneder, fordi jeg skulle blive bedre til mine hjælpemidler (...)

F: Synes du, at klassen skulle have vist noget mere om KCL?

E: Ja, det synes jeg faktisk lidt

F: Hvordan kunne man gøre det?

E: Det kunne man gøre ved, at jeg viste den der fremlæggelse, jeg havde lavet på KCL. Så havde de nok forstået det mere

F: Ja? Hvorfor lavede du ikke fremlæggelsen?

E: Jeg tænkte ikke så meget over det, og min lærer spurgte heller ikke, om jeg ville (Bilag 10, s. 61, 67)

Fra tidligere forskning ved vi, at det virker positivt på elevens fremtidig læring og deltagelse, at lærere, klassekammerater og forældre informeres om det intensive læringsforløb – både før og efter (Epinion, 2016; Rambøll, 2020). Emilie har dog haft en oplevelse af at stå alene med oplevelser og viden fra KCL i klasserummet, fordi der ikke er blevet talt om forløbet i fællesskab, efter hun er kommet tilbage. Dertil

har der, af ukendte årsager, heller ikke været lejlighed til at afholde den fremlæggelse, hun havde forberedt.

At Emilie ikke fik fremlagt om forløbet, efter hun vendte tilbage fra KCL, gør, at klassens øvrige elever og lærere ikke har en klar forståelse for og anerkendelse af, hvad hun har lært, hvorfor eller hvordan hun bruger LST. Dette peger på en transferproblematik i at gå fra én kontekst til en anden, som forklarer, hvorfor Emilie med hendes nye faglighed har sværere ved at blive genkendt som "en god elev" i klassens diskursfællesskab. Dette tydeliggøres også, idet Anne har haft stor succes med sin fremlæggelse:

A: Jeg holdt jo også den der fremlæggelse, hvor jeg fortalte, hvad AppWriter var, og hvor det lå henne på computeren

F: Ja? Hvordan gik det?

A: Det gik rigtig godt. Folk tog godt imod den og stillede gode spørgsmål. Der var også rigtig mange, der kom hen bagefter og sagde, at det var en mega god fremlæggelse, så jeg havde rigtig godt med, at jeg faktisk holdt den for min klasse (Bilag 6, s. 18)

Man kan sige, at dét at fremlægge om forløbet på KCL er en væsentlig sociokulturel faktor i hjemklassen, som kan påvirke elevernes identitetsskabelse. Når Anne fortæller klassen og lærerne, hvad hun har lært på KCL, og hvordan hun læser og skriver med LST, vil hun nemlig positionere sig selv som ekspert på området. Samtidig vil hun være med til at konstruere og udvide den skolespecifikke diskurs om "den gode elev" i klasserummet på en måde, så flere elevpositioner legitimeres. Med fremlæggelsen kan dét at være en elev med ordblindhed således blive konstrueret som en kompetent position. Der opstår altså et spændingsfelt, hvor det at fremlægge eller ikke at fremlægge om forløbet på KCL skaber forskellige muligheder for at positionere sig og deltage på lige fod med klassens øvrige elever.

Som en opsamling på dette afsnit kan man sige, at der er nogle udfordringer i at gå fra én kontekst til en anden, fordi eleverne krydser forskellige sociokulturelle diskurser og institutionelle rammer. Selvom LST er tilgængeligt og undervisningsmaterialet generelt er digitalt i læringsmiljøerne, er der andre faktorer, som kan begrænse elevernes identitetsskabelse. Larm, en anden faglig kontekst og en anden pædagogisk normering er præmisser for folkeskolen, som er uundgåelige, men stadig nødvendige at være opmærksom på i overgangen fra KCL. Det bliver dog klart, at den begrænsede tydelighed, dialog og viden om ordblindhed eller LST i hjemklassen bliver spændingsfelter, som kan indskrænke elevernes positioneringsmuligheder i hjemklassen – også grundet den traditionelle forståelse af "den gode elev". Dette understreges, idet Ditte er usikker på at række hånden op og Emilie begrænses i sine positioneringsmuligheder grundet en manglende fremlæggelse. Bastian, Anne og Emilie oplever det som et individuelt ansvar at huske, de strategier de lærte på KCL, hvilket peger på en organisatorisk opmærksomhed på håndteringen af elever, der har været afsted på et intensivt forløb, men også en generel styrkelse af viden om brugen af LST.

Miljøskiftet mellem de to kontekster kan dog siges at være nødvendig, da det den særlige sociale praksis på KCL har påvirket elevernes selvforståelse, mindset og brug af LST i en positiv retning. Ansvar for at vedligeholde den positive udvikling må derfor i høj grad ligge hos læringsmiljøet og hjemklassen, så eleverne ikke oplever, at det er deres egen "skyld", hvis de glemmer noget. Dermed ikke sagt, at KCL er ude af billedet, da afsnittet også peger på øget opmærksomhed på overleveringsmødet og videreformidlingen fra KCL, så lærerne klædes ordentligt på til at fortsætte elevernes læreproces.

6.3.3 Eleven som LST-ekspert

I de forrige afsnit har jeg berørt dét, at eleverne i nogle situationer fremmedpositioneres til marginaliserede positioner grundet deres læse- og skrivevanskeligheder eller dét at have brug for mere hjælp. I dette afsnit vil jeg i stedet fremhæve elevernes mulighed for at indtage en attraktiv position som *LST-ekspert*.

I kraft elevernes nye viden om Chromebooks, genveje, læse- og skrivestøttende programmer og særlige teknologibaserede læse- og skrivestrategier fra KCL, oplever eleverne nu muligheder for at hjælpe andre, lære fra sig og indtage en position som ekspert:

B: Der var på et tidspunkt, hvor der var noget, som ingen fra min klasse vidste, men som vi havde lært på KCL. Så dér var jeg nødt til at gå rundt på alle computere og hjælpe dem, for ellers kunne vi ikke lave det, vi skulle lave (Bilag 7, s. 31)

E: På et tidspunkt var der nogle, der ikke finde ud af noget på computeren, og så hjalp jeg bare

F: Kunne lærerne ikke finde ud af det?

E: Nej, de synes også, at det var lidt svært

F: Nå, så kom du lige og var deres redning?

E: Ja (Bilag 10, s. 69)

Bastian og Emilie fremhæver her, hvordan de i konkrete undervisningssituationer har hjulpet både lærere og elever med tekniske problemer. Dette har givet dem mulighed for at opleve, at det er dem, som kan noget, de andre ikke kan – hvilket står i kontrast til deres tidligere selvrapporteringer. Med andre ord har de fået mulighed for at positionere sig som hjælpere, fremfor nogen, der har brug for hjælp – og på den måde indtage en mere magtfuld position. I samtalen med Emilie ses det også, hvordan vi sammen konstruerer hendes identitet som LST-ekspert, da jeg anerkender hendes IT-kompetencer og ser hendes handlinger som en "redning", hvilket hun også bekræfter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 336).

Som tidligere nævnt er fremlæggelsen om forløbet på KCL en sociokulturel faktor, som kan påvirke elevernes identitet. For Christian har den særligt påvirket hans forståelse af sig selv som LST-ekspert:

F: Kunne dine lærere også lære noget af din fremlæggelse?

C: Ja, det tror jeg, fordi det var et slideshow, hvor jeg forklarede om TxtAnalyser og viste små videoer om, hvordan man brugte det. Og der er jo mange af mine lærere, som har TxtAnalyser på deres Chromebook, og så siger de nogle gange sådan "ved I, hvordan man slår det her fra?", og så kan jeg komme ind og hjælpe. Det skete for min historielærer (Bilag 8, s. 41)

C: Jeg vil gerne lære folk det, som jeg har lært på KCL, altså at bruge TxtAnalyser og AppWriters (Bilag 8, s. 39)

Christian har fået nogle konkrete succesoplevelser – både med at fremlægge og at hjælpe historielæreren med TxtAnalyser, hvilket har påvirket hans selvforståelse i et positiv retning. Det sidste af Christians udsagn peger på, hvordan han aktivt påtager sig rollen som ekspert, hjælper og LST-formidler.

Der opstår et interessant spændingsfelt, da eleverne på den ene side har fået nye muligheder for at positionere sig som *LST-eksperter*, men på den anden side også fremmedpositioneres af både klassekammerater og lærere som reelle *LST-livliner* i situationer, hvor deres viden og hjælp er nødvendig for at komme videre med undervisningen. Bastians udsagn viser, hvordan han måtte rundt på alle de andre elevers computere og fikse noget, før de kunne lave en opgave. Christian måtte ligeledes hjælpe historielæreren videre i undervisningen. Dette kan også være årsagen til, at Christian oplever sig forpligtet til at hjælpe og påtager sig et individuelt ansvar for at videreformidle og lære fra sig i alle former for undervisningssituationer, da han netop er den eneste med den specifikke viden.

Dette krydsfelt bliver også tydeligt, da jeg taler med eleverne om, hvad de gør, hvis de oplever problemer med deres computere eller LST-programmer:

D: Hvis det er ens computer, så har vi en IT-mand på min skole, og ellers har jeg en matematiklærer, som er ret god til computere, så han kan også godt hjælpe

F: Okay. Hvad med sådan nogle småting, som en pdf-fremviser, der driller?

D: Det er ikke alle mine lærere, der kender AppWriters pdf-fremviser, så dér kan de ikke rigtig hjælpe mig (Bilag 9, s. 52)

B: Så gik jeg ned til læsevejlederen i det der støttecenter, hvor jeg gik engang, og så kunne hun hjælpe

F: Ja? Hvad med din dansklærer, kunne hun hjælpe?

B: Ja, men det er bare ikke så meget, hun kan med computeren. Hun er ikke bare ikke mega teknisk god

F: Er det fordi, hun ikke kender AppWriter?

B: Jo, hun kender det godt. Jeg tror bare ikke rigtig, hun ved, hvordan man bruger det (Bilag 7, s. 31)

Fælles for Emilie og Bastians oplevelser med diverse LST-problemer er, at det kun er et begrænset antal af voksne, som kan hjælpe dem, når programmerne driller. Ditte fremhæver, at ikke alle lærerne kender AppWriters pdf-fremviser, og at hun ofte henvender sig til sin matematiklærer, fordi han er ”god til computere”.

Typisk har skolen både teknikansvarlige og et støttecenter med en tilknyttet læsevejleder, som eleverne også kan henvende sig til. Bastian har nogle gange søgt hjælp hos læsevejlederen, da han udviser ikke den største tiltro til sin dansklæreres tekniske kunnen. Selvom dansklæreren kender AppWriter,

oplever han ikke, at hun ved, hvordan man reelt bruger det, hvilket gør det svært at hjælpe Bastian med LST-problemer. Derfor løser elevernes typisk selv deres tekniske problemer:

E: Så prøver jeg lige at lukke det ned, altså logge ud og så logge ind igen, og hvis det så ikke virker, så rækker jeg hånden op og så hjælper læreren (Bilag 10, s. 60)

F: Hvad gør du, hvis du ikke kan fikse det selv?

C: Så spørger jeg min lærer

F: Hvad hvis de ikke kan hjælpe? Har I så en IT-medarbejder eller en læsevejleder på skolen?

C: Jo, men læsevejlederen er ikke så god til at forklare ting (Bilag 8, s. 41)

A: Jeg har prøvet én gang, hvor det ikke gad at virke, og der fik jeg én til at læse op for mig, efter jeg spurgte alle rundt omkring mig

F: Ja? Hvis du oplever LST-problemer, du ikke selv kan ordne, hvem spørger du så?

A: Først spørger jeg min lærer, og ellers finder jeg dem, der er teknikansvarlige på skolen

F: Kender de andre elever programmerne, så de måske kunne hjælpe dig?

A: Det tror jeg faktisk ikke, de gør, fordi jeg er den eneste, som har den viden (Bilag 6, s. 21)

I ovenstående ser jeg, at eleverne positionerer sig som selvstændige og ansvarlige. De mestrer forskellige LST-problemer ved selv at genstarte programmerne, spørge om hjælp hos lærere eller sidekammerater samt ved at finde skolens IT-medarbejder eller læsevejleder. Selvom eleverne i de fleste tilfælde selv løser problemerne, italesætter Anne dog en problematik i, at klassekammeraterne heller ikke kan hjælpe, da hun er den eneste med dén specifikke viden. Christians udsagn supplerer denne problematik, da læsevejlederen på hans skole ikke er én, der ikke giver den nødvendige hjælp eller ”er så god til at forklare ting”. Dette kan tyde på, at Christians viden om LST kan være blevet mere specifik end læsevejlederens?

Med afsæt i begrebet ordblindevenlig skole vidner elevernes beskrivelser om et behov for struktur og systematik i skolernes organisering samt lærernes viden på området (Leth, 2020). Elevernes synes at vide, hvor de kan søge hjælp, men har dog ikke altid en oplevelse af at blive hjulpet, fordi de selv er eksperterne på området. Dette vil dog altid være et paradoks i kraft af den fastlagte og asymmetriske lærer-elev-rollerelation, som forudsætter forskellig roller og viden om LST (Hetmar, 2019). Eleverne vil blive superbrugere og eksperter i LST, da det er dem, som bruger det, og lærerne vil have et mindre kendskab til LST, fordi de er eksperter inden for deres fagområde. Er dette blot en præmis for folkeskolens kulturform?

Som illustreret i Figur 4: Iterativ model for LST-didaktik (Svendsen, 2017, s. 130) er det væsentligt, at eleverne udveksler erfaringer med lignende sociale modeller. På baggrund af ovenstående problematik ser jeg derfor et potentiale i, at skolen organiserer ordblindenetværk, LST-makkere eller ordblindepatruljer, hvor elever med ordblindhed kan mødes på tværs af årgange, tale om egne udfordringer eller undervise hinanden i at bruge LST (Svendsen, 2017, s. 130; 2020, s. 136). Dette understreges af Christian og Annes modsatrettede oplevelser med sådanne elevnetværk:

F: Har der været et ordblindenetværk, hvor man mødes med andre ordblinde fra skolen?

C: Nej, det har der ikke været

F: Har der så været en ældre elev med ordblindhed, som kommer og hjælper en. En form for LST-makker?

C: Nej, det er der heller ikke

F: Er der noget, du synes, der kunne være brug for?

C: Det ved jeg ikke rigtig. Vi har mange børn, som har været på KCL, så man kan altid få børnene til at hjælpe de andre børn, fordi det tror jeg, at børnene er bedre til end de voksne, som bare har hørt noget om det (Bilag 8, s. 42)

A: Læsevejlederen har lavet noget, vi kalder et ordblindenetværk, hvor alle ordblinde på skolen holder et møde hver tredje måned, hvor man f.eks. snakker om KCL, hvis der er nogen, som skal afsted eller lige har været der, hvordan det er at have hjemmeundervisning eller gode teknikker til computeren

F: Ja? Hvordan har det fungeret, synes du?

A: Det fungerer godt, fordi man bliver sådan "okay, det vidste jeg faktisk ikke" (Bilag 6, s. 22)

Anne har gode oplevelser med ordblindenetværket på hendes skole, da hun både lærer nye LST-strategier og får delt erfaringer med ligesindede omkring dét at have hjemmeundervisning eller være på KCL. Christian har derimod ingen oplevelser med sådan ordblindenetværk. Han finder det mere sandsynligt, at tidligere KCL-elever, blot fungerer som uformelle hjælpere i undervisningen. Christians udsagn peger igen på spændingsfeltet, hvor eleverne enten selv positionerer sig som LST-eksperter eller bliver fremmedpositioneret som LST-livliner.

Opsamlende for dette afsnit kan man sige, at eleverne generelt oplever at have mulighed for at indtage en attraktiv position som ekspert og hjælper i kraft af forløbet på KCL og deres nye viden om LST. Der opstår dog udfordringer, da eleverne til tider også begrænses i deres positioneringsmuligheder, da ikke alle lærere eller ressourcepersoner omkring dem har lige gode IT-kompetencer og viden om ordblindhed. Derfor føler en elev som Christian sig forpligtet til at lære fra sig og indtage en ansvarsfuld position, som egentlig hører til lærerrollen fremfor elevrollen? Samtidig er der forskel på hjemskolernes brug af ordblindenetværk, hvilket peger på et didaktisk og organisatorisk opmærksomhedspunkt.

7 Diskussion

I dette afsnit vil jeg diskutere, hvordan mine analysefund kan bidrage med viden, der kan kvalificere de danske grundskolers udvikling af inkluderende læringsmiljøer og understøttende undervisning af elever med ordblindhed.

Analysen giver anledning til didaktiske refleksioner på et kulturelt plan og et organisatorisk plan. Jeg vil derfor diskutere mine analysefund om skolekulturens diskurs om "den gode elev" og løbende holde dem op imod mine analysefund, som peger på hjemskolernes organisatoriske praksis og tilrettelæggelse af undervisning til elever med ordblindhed. Til sidst vil jeg diskutere metodiske overvejelser i forhold til specialets forskningsdesign og videre forskning.

7.1 Didaktiske refleksioner over ordblindevenlige og inkluderende læringsmiljøer

Af analysen fremkom det, at den inkluderende og ordblindevenlige kontekst på KCL medvirkede til, at eleverne begyndte at acceptere egen ordblindhed og forstå, hvordan de kunne positionere sig som kompetente brugere af skriftsproget og ikke mindst som deltagende skoleelever. Hvilket står i kontrast til deres italesættelser af en mere begrænset metabevisthed og mindre attraktive subjektpositioner før forløbet på KCL.

I undervisningen på KCL var der en specialiseret viden om læse- og skriveidaktik, en åbenhed om dét at være en elev med ordblindhed og dialog om, hvordan man kunne anvende LST strategisk til læsning og skrivning. Ifølge analysen oplever eleverne dertil at kunne få mere hjælp på KCL, hvis teknologierne drillede. Analysen viser, at der tilsyneladende blev konstrueret en dynamisk læringsorienteret kultur, hvor *dét at spørge om hjælp, at læse og skrive på et vist niveau* eller *at få udleveret opgaver i papirform* ikke fungerede som diskursive udskillelsesmarkører – hvilket står i kontrast til elevernes selvrapporterede oplevelser fra hjemklasserne. Særligt peger Dittes forventning om "den gode elevs" høje karakterer på, at der måske hersker en mere præstationsorienteret diskurs i det diskursfællesskab, hun er en del af?

På KCL var undervisningen tilrettelagt på en struktureret og stilladserende måde, hvor der var god tid, og der blev stillet tydelige krav til elevernes læsning og skrivning med LST. Ifølge analysen gjorde det, at eleverne oplevede succes med at skrive længere danskstiler, lyttelæse med et hurtigere tempo og række hånden mere op – alt sammen noget, de før havde begrænset succes med i hjemklassen. Med andre ord peger analysen på et didaktisk potentiale i en *struktureret og ordblindevenlig undervisning*, fordi flere attraktive elevpositioner – såsom selvstændig, deltagende og kompetent læser og skriver, bliver stillet til rådighed derved. Sidst men ikke mindst fremkommer det af analysen, at *erfaringsudveksling og fællesskab med lignende sociale modeller* også er en væsentlig sociokulturel faktor, som styrkede elevernes selvforståelse, mentale indstilling og motivation til læsning og skrivning.

Jeg ser således potentiale i en læringsorienteret skolekultur, en ordblindevenlig undervisning og interaktion med andre elever, der også har ordblindhed og bruger LST, da det skaber attraktive elevpositioner og ligeværdige deltagelsesmuligheder for speciallets fem udvalgte elever. Man kunne derfor argumentere for, at man med fordel kan tale mere åbent om ordblindhed og læringsvanskeligheder generelt i folkeskolens almenundervisningen, da det vil legitimere flere måder, hvorpå elever kan læse, skrive, tænke, handle – og altså ”gøre” nogle elevidentiteter, der genkendes som ”gode elever” i klasserummets diskursfællesskab (Gee, 2012; Hetmar, 2019).

Analysen peger nemlig også på, at de fem elever generelt har en forventning om, at ”den gode elev” skal kunne arbejde selvstændigt uden at spørge om hjælp, deltage aktivt i timerne, læse hurtigt, skrive lange tekster og få høje karakterer. Man kan diskutere problematikken i, at der generelt hersker en sådan en ”fastlåst” læringsdiskurs i folkeskolen. Sådan bestemte elevidentiteter eller læse- og skrivefærdigheder kan nemlig få fremmedpositionerende effekter og virke ekskluderende frem for inkluderende i faglige og sociale sammenhænge – ikke kun for elever med ordblindhed, men også for gruppen af ”gule elever” eller elever med andre indlæringsvanskeligheder.

Man må antage, at de enkelte klassekulturer er påvirket af den generelle diskurs på skolen, hvorfor man kunne overveje, hvilke tiltag der kunne foretages på helholdsvis klasse- og skoleniveau for at udvikle åbne, dialogiske og ordblindevenlige læringsmiljøer? Analysen peger på, at det på klasseniveau kan skubbe til forestillingen om ”den gode elev”, hvis eleven *fremlægger om forløbet på KCL*. Når eleven fremlægger om de LST-strategier, eleven har lært, vil eleven nemlig både positionerer sig selv som *kompetent læser og skriver* og samtidig som *LST-ekspert*. Dette kan således udvide klassekammerater og læreres forståelse af, at dét at bruge tale-til-tekst eller få computeren til at læse højt også har værdi. Sådan en fremlæggelse vil dog kræve, at eleven har en vis accept af egen ordblindhed, da eleven også vil positionere sig selv som en elev med ordblindhed under fremlæggelsen. Derudover er LST, som nævnt i afsnit 4.1.2, ikke kun henvendt til elever specifikt med ordblindhed (Arendal et al., 2016). LST indebærer nemlig også søgefunktioner, ordbøger, oplæsning på fremmedsprog m.m., hvilket kan lette skriftsprogligt skolearbejde for alle elever. Man kan således overveje fordelene i, at alle elever lærer at bruge LST? Den enkeltes strategiske læsning og skrivning vil kunne styrkes og samtidig vil klassekulturen begynde at opfatte LST som almindelige læse- og skrivestøttende redskaber.

Jeg vil derfor pege på potentialet i elevens fremlæggelse efter KCL, da den kan sætte gang i en fælles dialog om forskellige forudsætninger og behov i klassen. På den måde vil flere forskellige elevpositioner også legitimeres. Samtidig må der foretages specifikke overvejelser vedrørende undervisningens organisering, struktur og stilladsering (Svendsen, 2017, s. 120). F.eks. i forhold til elevernes gruppearbejde, så en elev som Emilie ikke bliver sat til at finde billeder frem for at skrive tekst, eller så en elev som Christian

kan deltage på lige fod, fordi opgaver bliver udleveret digitalt fremfor på papir. Men også i forhold til tydelig og gentagende opgaveintroduktion, så Ditte og Emilie ikke fremmedpositioneres som elever, der ikke forstår, hvad de skal, fordi de bliver nødt til at spørge om hjælp.

I forhold til at udvide diskursen om ”den gode elev” på skoleniveau, peger analysen på, at dette kan imødekommes, hvis der bliver systematiseret tiltag som *ordblindenetværk* eller *LST-makkere*. Elever kan enten mødes på tværs af klassetrin og udveksle faglige og personlige erfaringer eller få tildelt en ældre mentor, når ordblindheden første gang identificeres. Med afsæt i analysen kan man argumentere for, at det ikke kun ville tydeliggøre skolens praksis med denne elevgruppe, men også styrke den enkelte elevs accept og selvforståelse. I sådanne elevnetværk kan eleverne agere rollemødder for hinanden, hvilket som nævnt kan styrke elevens bevidsthed om egen læring og strategibrug.

En organisatorisk opmærksomhed på ordblindenetværk understreges også ved problematikken i, at eleverne påtager sig *et stort individuelt ansvar* – både for *at huske*, hvad de har lært på KCL, men også for *at hjælpe* klassekammerater og videreformidle deres viden om LST til lærere. Man kan diskutere, at eleverne på den ene side tilbydes en attraktiv position som *LST-ekspert* og på den anden side fremmedpositioneres til en mindre attraktiv position som *LST-livline*. I analysen fremkom det, at eleverne ofte fremmedpositioneres som LST-livliner, da hverken klassekammerater eller de forskellige faglærere har samme specifikke viden om ordblindhed, LST og strategibrug som eleverne selv. Dette gør, at eleverne i nogle situationer stilles i situationer, hvor de er nødt til at hjælpe andre. Spørgsmålet er dog, hvem der skal være elevernes livline, når de selv har brug for hjælp? Det kan nemlig siges at fremmedpositionere eleverne som ikke-selvstændige og ikke-deltagende, når teknologierne driller – jævnfør udskillelsesmarkøren *at spørge om hjælp*. Hertil er det typisk også skolens læsevejlederen eller teknikansvarlige, som eleverne må henvende sig til, når lærerne kommer til kort. Hertil kan man overveje elevernes deltagelsesmuligheder, når de sandsynligvis enten må forlade undervisningen for at få det fikset eller arbejde videre uden LST?

Spørgsmålet er, hvordan man på skoleniveau kan håndtere denne balancerede elevposition, så den i de fleste tilfælde vil hælde til ekspertpositionen frem for livlinen. Og dertil den selvstændige og deltagende position frem for den ikke-selvstændige og ikke-deltagende? Man kan diskutere fordelene i rent faktisk at integrere de to elevpositioner i én?

Jeg vil argumentere for, at enkelte elever med ordblindhed kunne uddannes som ”officielle” superbrugere eller LST-eksperter, hvis de havde styrken til det (og forældrenes samtykke), og på den måde indgå i en *ordblindepatrulje* på skolen. Egmont Rapporten (2018) viser også positive erfaringer med ordblindepatruljer, da disse LST-eksperter kan hidkaldes, hvis skolens øvrige elever med ordblindhed eller lærere har LST-problemer (Egmont, 2018, s. 30-31). Det vil dog igen kræve en vis accept af egen ordblindhed, da

ekspertrollen i sig selv er positionerende i forhold til at være en elev med ordblindhed.

Som tidligere nævnt vil der altid være en asymmetrisk fordeling af viden mellem lærer- og elevrolle grundet de institutionelle rammer. Her tænker jeg på, at det netop er eleven, som vil have specifik viden om LST, fordi eleven bruger det hver dag modsat læreren. Man kan derfor diskutere, om man overhovedet kan forlange, at læreren har samme ekspertviden? Med afsæt i Svendsens (2017) model for LST-didaktik i Figur 4 kan læreren også blot være nysgerrig og tale med eleverne om deres strategibrug. Dette kan nemlig udvikle både elev og lærers viden om LST, samtidig med at det kan stille kompetente og hjælpende positioner til rådighed – særlig for de elever, som ikke har styrken til at påtage sig en position som ”officiel” LST-ekspert (Svendsen, 2017, s. 130).

Jeg vil alligevel argumentere for, at der generelt er behov for mere viden om, hvad LST er og hvordan det kan understøtte skriftsproglige aktiviteter i undervisningen. På den ene side kunne ordblindpatrojer imødekomme dette med workshops eller oplæg. På den anden side kan man pege på kompetenceudvikling af lærere i alle fag – med henblik på viden om positionering, ordblindhed samt undervisning med LST (EVA, 2020; Gøttsche, 2019). Analysen peger nemlig på, at elevernes ordblindhed ikke kun volder dem problemer med ligeværdig deltagelse i danskfaget – men i alle fag. Man kan dog diskutere, hvorvidt kompetenceudvikling i sig selv er nok, da det også vil kræve reel implementering af de teknologiske læse- og skrivestrategier i undervisningen. Udover kompetenceudvikling vil det sandsynligvis også kræve fælles retningslinjer fra skoleledelsen side, så der er enighed om, hvordan man taler om ”den gode elev” og understøtter ordblindhed konkret i undervisningen – f.eks. ved undervisningsdifferentiering (Leth, 2020, s. 51-54).

Af analysen fremkom det dog, at inkluderende og differentierende tiltag i undervisningen kan opleves forskelligt af eleverne. Jævnfør afsnit 6.1.2 ønsker Anne et ligeværdigt klasserum, hvor elever ikke sidder på forreste række grundet vanskeligheder, da hun oplever det som kategoriserende og begrænsende for hendes og de andre elevers positioneringsmuligheder. På den anden side ser Ditte og Emilie fordele i et mere åbenlyst differentieret klasserum, fordi ekstra hjælp eller nemmere opgaver gør det lettere for dem at positionere sig som deltagende og ”gode” elever. Dette peger således på væsentligheden i didaktiske refleksioner over, hvordan man skaber en klassekultur, hvor differentierende undervisningstiltag tilbyder attraktive positioner fremfor kategoriserende positioner?

Derudover kan man diskutere fordele og ulemper ved *kollegacoaching*, som GODS-projektet (Guide for Ordblindevenlig Didaktik i Skolen) har erfaringer med (EMU, 2020c). Her er skolens læsevejleder blevet kvalificeret til at coache lærerteams i at tilrettelægge ordblindevenlig undervisning. Fordelen vil være et styrket samarbejde mellem læsevejledere og lærere, men ulemperne kan være, at læsevejlederen ikke har tilstrækkeligt med timer til rådighed (Følner & Jensen, 2020, s. 9). Derfor kunne man også overveje at

iværksætte styrket lærersamarbejde på tværs af fag samt temadage, hvor skolens ordblindpatrolje afholder workshops for lærere, elever eller forældre (Egmont, 2018, s. 30)?

Afsluttende vil jeg diskutere om de udvalgte elevers generelle selvforståelse og specifikke LST-strategier kunne være imødekommet eller realiseret ved indsatser på elevernes hjemskoler? Altså i stedet for at sende eleverne afsted på et kommunalt intensivt læringsforløb? Min analyse og tidligere forskning peger nemlig på transferproblematikker i at gå fra én kontekst til en anden (Epinion, 2016, s. 23). Eleverne oplever bl.a. at vende "forandret" tilbage til et mere eller mindre "uforandret" læringsmiljø, som ikke kan yde samme form for hjælp. Man kan overveje om ordblindevenlig undervisning med LST, ordblindenetværk og kompetenceudvikling af lærere på hjemskolerne kunne få samme effekt som deltagelsen i det intensive læringsforløb på KCL? Analysen viser ikke et endegyldigt svar, men blot at miljøskiftet både kan styrke og begrænse elevernes transfer – eller realisering af generel og specifik læring (Rambøll, 2020). En særlig pointe fra analysen er dog, at eleverne får styrket selvværd på KCL, men desværre kan opleve at stå alene med ansvaret for at huske det lærte fra KCL. Dette peger på overvejelser vedrørende KCL og hjemskolernes vidensdeling – både i overleveringsmøderne og i det efterfølgende samarbejde? Men også hvordan hjemskolerne kan sikre den bedste modtagelse og realisering af attraktive elevpositioner?

Forløbet på KCL fungerer i en anden sociokulturel kontekst, med andre præmisser og ekstra ressourcer, der måske ikke kan lade sig gøre i folkeskolen. Alligevel har det både et læringspotentiale for den enkelte elev og et didaktisk potentiale, som de danske grundskoler kan lade sig inspirere af. Små som store ordblindevenlige tiltag kan nemlig være med til at udvide diskursen om "den gode elev".

7.2 Metodiske overvejelser og videre perspektiver

Som illustreret i Figur 6 og Figur 7 ændrede specialets forskningsdesign form, da det af praktiske årsager ikke blev muligt at foretage klasserumsobservationer og lærerinterview på elevernes hjemskoler grundet Covid-19 og nedlukningen i foråret 2021. Specialet endte derfor som et kvalitativt casestudie, der udelukkende baserer sig på elevperspektivet. Dette har givet mulighed for at producere mere detaljeret og dybdegående viden om det komplekse fænomen *at deltage som en elev med ordblindhed i klasserummet før, under og efter et intensivt læringsforløb* ud fra fem enkeltstående cases (Flyvbjerg, 2015).

Man kan diskutere om en kildetriangulering med både lærer- og elevperspektiv ville have styrket specialets interne validitet, da jeg på den måde kunne have lavet en bredere komparativ analyse, hvor diskrepanser og modsatrettede oplevelser kunne træde frem (Cohen et al., 2007c, s. 142). Alene med elevinterviewene kunne jeg dog sammenholde individuelle oplevelser fra eleverne og deres respektive skoler. Dette har i sig selv også produceret gyldig viden, idet de udvalgte elevers italesættelser er eksempler på, hvordan denne elevgruppe oplever diskursen om "den gode elev" i den folkeskole, de er en del af.

Jeg er også opmærksom på, at det kvalitative interview producerer en anden form for viden end

observation, hvorfor man kan diskutere, om specialet ikke ville have opnået større gyldighed med en triangulering af disse to metoder? (Szulevicz, 2015). Deltagerobservation bidrager med viden om reel adfærd nu og her, hvor interview modsat giver adgang til sproglige rekonstruktioner af erindret adfærd, som altid vil være relationel ift. den enkeltes livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2015a, s. 33). Med observation kunne jeg således have fået viden om, hvad de udvalgte elever og deres lærere rent faktisk gør i undervisningen, og ikke kun hvad eleverne siger, de gør. Modsat kunne der opstå nye validitetsproblematikker, idet jeg som forsker ville indgå i praksis som deltagende observatør, hvilket kunne have påvirket den naturligt fremkommende interaktion, hvortil det observerede heller aldrig ville være objektiv grundet min verdensopfattelse og forforståelse (Szulevicz, 2015, s. 90). Inden for dette speciales grænser er der også en tidsmæssig begrænsning, hvorfor jeg kun ville have foretaget én observation i hver af de fem hjemklasser, hvilket man kan diskutere, om der ville have været nok.

Selvom specialet er gyldigt med elevperspektivet alene, viser analysen og diskussionen et potentiale og ikke mindst et behov til videre forskning. Med elevperspektivet kan jeg ikke sige noget om, hvordan lærerne har oplevet at få eleverne tilbage fra KCL, eller hvordan skolerne reelt håndterer praksis. Til fremtidig forskning kunne det derfor være interessant at få lærernes perspektiv på, hvilke udfordringer de oplever med at planlægge og gennemføre undervisning, der understøtter læse- og skrivevanskeligheder, brugen af LST og attraktive positioneringsmuligheder. Især når elever vender tilbage fra kommunale intensive læringsforløb? Det kunne ligeledes være interessant at interviewe skoleledelse og læsevejledere, om hvilke ordblindevenlige retningslinjer og handleplaner de arbejder ud fra. Dette kunne suppleres med klasserumsobservationer.

Man kunne overveje mulighederne i følgeforskning med gentagne interview og observationer i en længerevarende periode efter endt læringsforløb. I dette speciale er der kun foretaget ét indledende pilotinterview på KCL og ét interview cirka to måneder efter end læringsforløb, hvorfor jeg kun kan sige noget om elevernes umiddelbare og kortsigtede oplevelser. Til videre forskning kunne det derfor være interessant at undersøge, om elevernes motivation og deltagelsesmuligheder ændrer sig på længere sigt, og hvordan hjemskolerne håndterer opgaven med at holde fast i den positive udvikling fra KCL? Analysen viser nemlig, at miljøskiftet både kan være befordrede for elevernes selvforståelse og læring, men ligeledes begrænsende da de vender tilbage til et mere eller mindre uforandret læringsmiljø.

Et forslag om længerevarende forskning kunne helt konkret være *aktionsforskning* ude på elevernes skoler, da jeg ser et potentiale i at kombinere forskning og forandringsprocesser (Nielsen & Nielsen, 2015). Dette kunne indebære inkluderende indsatser både på klasse- og skoleniveau, som afprøves og evalueres gennem gentagne processer – netop for at udvikle tiltag og løse konkrete problemer i samarbejde med aktører fra praksis.

Med afsæt i Fælles Mål (2019) vil jeg til sidst pege på, at specialet har produceret viden, der er væsentlig for personer, der arbejder med danskundervisning eller det danskidaktiske felt. Formålet for danskfaget er nemlig, at eleverne skal beherske det danske sprog samt udvikle ”udtryks- og læseglæde” og ”personlig og kulturel identitet” (EMU, 2019, s. 3). Hertil er *læsning* og *fremstilling* centrale kompetenceområder inden for danskfaget, hvor elever i udskolingen skal kunne ”formulere sammenhængende tekst med tydelig tekststruktur” og ”opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier” (EMU, 2019, s. 5). I analysen fremkom det, at specialets elever får mulighed for at indtage værdifulde elevidentiteter, udvikle større skrive- og læseglæde og styrke deres beherskelse af skriftsproget, hvis de får støtte i at anvende LST, har alt undervisningsmateriale tilgængeligt digitalt og bliver anerkendt for deres arbejdsindsats i læringsmiljøet. Altså er dette væsentligt for danskfaget, men jeg ser også, at denne viden er væsentlig at videreformidle til al almenundervisning – også fordi eleverne kommenterer på deres læse- og skrivevanskeligheder i alle fag.

I forhold til ekstern validitet kan man derfor argumentere for, at den viden specialet har produceret, har potentiale til at blive overført eller anvendt på tværs af folkeskolens fagrække, men også i andre lignende skolekontekster. Specialet henvender sig ikke kun til skoler, som gør brug af intensive læringsforløb, da refleksioner om ordblindevenlige læringsmiljøer og inkluderende skolediskurser ikke kun er anvendelige på grundskoleniveau, men også på ungdomsuddannelser, efterskoler og videregående uddannelser.

8 Konklusion

Dette speciale er et sociokulturelt og kvalitativt casestudie, som har undersøgt, hvordan elever med ordblindhed oplever deres muligheder for at deltage og positionere sig i klasserummet – både før, under og efter deres deltagelse i et 7-ugers intensivt læringsforløb på Kompetencecenter for Læsning (KCL) i Aarhus Kommune.

Den teoretiske baggrund for undersøgelsen har været en triangulering af tre relevante områder: Læse- og skriveorienteret teori, lærings- og didaktisk orienteret teori samt diskurs- og positioneringsteori. Dertil har specialet indtaget et sociokulturelt videnskabsteoretisk perspektiv. Jeg ser derfor, at elevernes læsning, skrivning, selvforståelse, læring, positionering og deltagelsesmuligheder er påvirket af den komplekse interaktion, der foregår i de sociale, kulturelle og diskursive praksisser, eleverne er en del af – hvad enten det er på KCL eller i egen klasse. Dette har jeg illustreret i Figur 1.

Det empiriske grundlag for specialet har været semistrukturerede kvalitative interviews med fem udvalgte elever, som alle netop var hjemvendt fra et intensivt læringsforløb på KCL. På den måde har specialet indtaget et elevperspektiv, hvilket har givet detaljeret viden om elevernes italesættelser af den sociale og kulturelle forestilling om "den gode elev" samt deres oplevelser med at positionere sig og deltage, når ordblindheden og brugen af læse- og skriveteknologi (LST) er et vilkår.

Analysen peger på, at der i klasserummet findes sociale, kulturelle og diskursive faktorer, som kan virke ekskluderende for disse elever. Blandt andet kan det at spørge om hjælp, læse og skrive med en vis hastighed eller på et vist niveau, finde billeder i stedet for at skrive tekst og få udleveret opgaver på papir virke som udskillelsesmarkører. Dette betyder, at eleverne i bestemte situationer bliver fremmedpositioneret som usikre, ikke-selvstændige og ikke-deltagende i relation til diskursen om "den gode elev", selvom det sandsynligvis ikke er den pædagogiske eller didaktiske hensigt.

Dog viser analysen også, at den dynamiske og ordblindevenlige læringskultur samt den strategiske brug af LST, som var gældende på KCL, har haft en positiv indvirkning på elevernes læring, syn på egen ordblindhed og positioneringsmuligheder. Særligt befordrende er det, at eleverne udveksler erfaringer med andre elever, som også har ordblindhed, og at undervisningen er struktureret på en måde, så eleverne oplever succes med at positionere sig som kompetente læsere og skrivere.

Da eleverne vender tilbage til egne klasser efter KCL, oplever de dog, at læringsmiljøet er mere eller mindre uforandret. Dette giver anledning til en række didaktiske og organisatoriske opmærksomhedspunkter, hvis elevernes positive udvikling skal vedligeholdes – eller sagt med andre ord, hvis eleverne skal have mulighed for at indtage værdifulde elevpositioner. Analysen peger på, at eleverne oplever et individuelt ansvar for at huske de LST-strategier, de lærte på KCL, og at hjemklassen ikke kan tilbyde samme form for hjælp eller dialog omkring deres vanskeligheder, som de oplevede på KCL.

Analysen peger alligevel på, at eleverne generelt har mulighed for at læse, skrive og deltage på måder, der genkendes som ”en god elev” i hjemklasserne – af både klassekammerater og lærere, fordi de netop er begyndt at anvende LST i langt højere grad end før. Med den nye viden om LST kan de blandt andet indtage en attraktiv position som *LST-ekspert*. Dette skyldes både, at undervisningsmaterialet er tilgængeligt digitalt, og at de får mulighed for at hjælpe lærere og klassens øvrige elever, når der opstår tekniske problemer.

På baggrund af analysen bliver det klart, at der er potentiale og ikke mindst behov for at styrke og kvalificere den ordblindevenlige diskurs, undervisning og organisering på de danske grundskoler. Det intensive læringsforløb på KCL kan ikke forstås som en mirakelkur i sig selv, men som et startskud til individuel udvikling hos eleven og opfølgende tiltag i pædagogisk praksis. Man kan argumentere for, at der på skoleniveau kan systematiseres fælles retningslinjer for, hvordan man understøtter denne elevgruppe og brugen af LST i almenundervisningen i alle fag. Hertil peger diskussionen på, at kompetenceudvikling af lærere på tværs af fag og ordblindenetværk/ordblindepatruljer er væsentlige udviklingsmuligheder.

Specialet konkluderer, at en større åbenhed og dialog om elevers forskellige faglige, sociale og personlige forudsætninger for at lære eller deltage kan være med til at udvide den skolespecifikke diskurs om ”den gode elev” i uddannelsessystemet, skabe lige deltagelsesmuligheder for elever med ordblindhed og vække interesse for, hvordan elevpositioner kan forvaltes i undervisningssituationer.

9 Referenceliste

- Abbott, C. (2007). Defining assistive technologies - a discussion. *Journal of assistive technologies*, 1(1), 6-9.
- Alenkær, R. (2012). *Den inkluderende skole : en grundbog* (1 udg.). København: Frydenlund.
- Andersen, F. Ø. (2019). *Intensiv læring: Relationer, mestringsoplevelser og transfer i det nye pædagogiske landskab* (1. udgave. 1. oplag. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Arendal, E. (2012). Læse- og skriveteknologi - status og perspektiver. *Viden om Læsning*, 11, 4-11.
- Arendal, E., Kongskov, L. & Svendsen, H. (2016). Læse- og skriveteknologi og den anvendelse. I A. Leth Pedersen & K. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder : grundbog i lektiologisk pædagogik* (2. udgave. udg.). Kbh: Hans Reitzel.
- Arnbak, E. & Petersen, D. K. (2017). *Projekt it og ordblindhed: en undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. DPU, København. Hentet fra [https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Projekt It og ordblindhed slutrapport.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Projekt_It_og_ordblindhed_slutrapport.pdf) (Lokaliseret 1/3-21)
- ATIA. (2021). What is AT? Hentet fra <https://www.atia.org/home/at-resources/what-is-at/#what-is-assistive-technology> (Lokaliseret 3/3-21)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2003). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Bladt, K. (2012). Læse- og skrivestøtte med IT - En fælles sag og et fælles ansvar. *Viden om Læsning*, 12, 20-28.
- Bremholm, J. (2013). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide - Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskoling. Ph.d.-afhandling*. (Ph.D.), Aarhus Universitet.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 29-54). København: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015b). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 13-20). København: Hans Reitzel.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Børn og Unge. (2020). *Individuel handleplan for ordblinde elever*. Aarhus Kommune. Hentet fra <https://detvigoer.aarhus.dk/media/47810/individuel-handleplan-for-ordblinde-elever.docx> (Lokaliseret 12-03-21)
- Christensen, C. P., Andersen, I. G., Bingley, P. & Sonne-Schmidt, C. S. (2014). *Effekten af it-støtte på elevers læsefærdigheder: Et felteksperiment i Horsens Kommune*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Christensen, R. V. (2019). Udviklingsmæssige sprogforstyrrelser - ret ukendte forstyrrelser med store konsekvenser. *Læsepædagogen*, 67(5), 19-23.
- Christensen, V. T. (2018). *PISA 2018 - Danske unge i en international sammenligning*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, VIVE - Viden til Velfærd. Hentet fra

- https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/PISA/11100_PISA_2018_web.pdf (Lokaliseret 24/02-21)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007a). Case studies. I L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (red.), *Research methods in education* (6. udg., s. 253-263). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007b). Interviews. I L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (red.), *Research methods in education* (6. udg., s. 349-382). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007c). Validity and reliability. I L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (red.), *Research methods in education* (6. udg.). London: Routledge.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63. doi:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Davies, B. & Hunt, R. (1994). Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British journal of sociology of education*, 15(3), 389-408. doi:10.1080/0142569940150306
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H. & Zhu, J. (2019). Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia. *Teaching exceptional children*, 51(3), 226-239. doi:10.1177/0040059918794027
- DBA. (2021). BDA Dyslexia friendly school awards. Hentet fra <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/educators/creating-a-dyslexia-friendly-school/dyslexia-friendly-school-awards> (Lokaliseret 16-03-21)
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Chaning the way you think to fulfil your potential* (revideret udg.). London: Robinson.
- Dysleksi Norge. (2021). Dysleksivennlig skole. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/> (Lokaliseret 16-03-21)
- Egmont, F. (2015). *Egmont Rapporten 2015: Intensive læringsforløb*. Egmont Fonden, København. Hentet fra <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2015> (Lokaliseret 03/02-21)
- Egmont, F. (2018). *Egmont Rapporten 2018: Let vejen - til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Egmont Fonden, København. Hentet fra <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2018> (Lokaliseret 11/5-21)
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder* (1. udgave. udg.). Kbh: Gyldendal.
- Elbro, C. (2008). Læsekrykker eller læseundervisning. *Dansk Audiologopædi*, 44(4), 26-28.
- EMU. (2019). *Dansk - Fælles Mål* (s. 1-14). Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf (Lokaliseret 22/5-21)
- EMU. (2020a). *Didaktik, der gavner ordblinde elever i fagene* M. N. Bruun (red.), Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/didaktik-der-gavner-ordblinde-elever-i-fagene?b=t5-t136-t2128> (Lokaliseret 15/5-21)
- EMU. (2020b). *GODS - Guide til ordblindevenlig didaktik i skolen* B. D. Jandorf & I. T. Thomsen (red.), Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed> (Lokaliseret 16-03-21)
- EMU. (2020c). *Kollegacoaching i en ordblindevenlig skole* T. Gandil (red.), Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/kollegacoaching-i-en-ordblindevenlig-skole> (Lokaliseret 24/5-21)
- Epinion. (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb - Hovedrapport*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, København. Hentet fra <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Intensive%20%C3%A6ringsforl%C3%B8b%20-%20Hovedrapport.pdf> (Lokaliseret 03/02-21)
- Epinion. (2018). *Survey og registeranalyse - Børn og unge med ordblindhed*. Hentet fra København: <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2018> (Lokaliseret 12/5-21)

- EVA. (2020). *Kortlægning af folkeskolens praksis for arbejdet med ordblinde elever - Kommenteret tabelrapport* Hentet fra <https://www.eva.dk/ordblinde> (Lokaliseret 12/5-21)
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave. udg., s. 497-520). Kbh: Hans Reitzel.
- Følner, B. & Jensen, M. K. (2020). *Evaluering af projektet: Ordblindevenlig didaktik og coaching* (s. 1-26). Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/GODS_Evalueringsrapport_Als%20Research.pdf (Lokaliseret 16-03-21)
- Gee, J. P. (1989). LITERACY, DISCOURSE, AND LINGUISTICS: INTRODUCTION. *Journal of education*, 171(1), 5-176. doi:10.1177/002205748917100101
- Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies - Ideology in Discourses* (4 udg.): Routledge.
- Gøttsche, N. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen*. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Harré, R. & Langenhove, L. v. (1999). *Positioning theory : moral contexts of intentional action*. Malden, Mass: Blackwell.
- Heath, S. B. (1983). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. I J. Maybin (red.), *Language and Literacy in Social Practice* (s. 73-95). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heckmann, L. S. (2016). *Det gode tankesæt* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Heckmann, L. S. (2021). Kompetencehuset Heckmann. Hentet fra <https://www.kompetencehusetheckmann.dk/shop/> (Lokaliseret 19/02-21)
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Higgins, E., L. , Raskind, M., H. , Goldberg, R., J. & Herman, K., L. . (2002). Stages of Acceptance of a Learning Disability: The Impact of Labeling. *Learning disability quarterly*, 25(1), 3-18. doi:10.2307/1511187
- Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning - Læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv: Ph.d. afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Kbh.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet* (1 udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3 udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School psychology international*, 28(5), 574-591. doi:10.1177/0143034307085659
- Juul, T. M., Brahe, T. & Hansen, N.-H. M. (2013). *Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse* Hentet fra https://www.efterskolerne.dk/da/Faglig_viden/Publikationer/Efterskolens_betydning_for_unge_ordblinde (Lokaliseret 17-03-21)
- KCL. (2016). *Statusevaluering for Kompetencecenter for Læsning*. Aarhus Kommune: Pædagogisk Afdeling, PPR og Specialpædagogik.
- KCL. (2021a). Indstilling til intensivt kursus på Kompetencecenter for Læsning (KCL). Hentet fra <https://kcl.aarhus.dk/media/60001/indstilling-til-kursus-paa-kcl-formular.pdf> (Lokaliseret 07/04-21)
- KCL. (2021b). KCL - Indsatser. Hentet fra <https://kcl.aarhus.dk/indsats/> (Lokaliseret 14/5-21)
- Kongskov, L. (2016). Den lektiologiske grundmodel. I A. L. Pedersen & K. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder: Grundbog i lektiologisk pædagogik* (2 udg., s. 225-235). Kbh: Hans Reitzel.

- Kortnum, A. A., Nielsen, J. A. & Videsen, P. A. (2016). *Mindsetbaseret undervisning : fra præstationskultur til læringskultur* (1 udg.). Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies everyday practices and social learning* (3 udg.). Maidenhead: Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2015). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh: Hans Reitzel.
- Leth, L. J. (2020). Ordblindevenlig skole. I H. B. Svendsen (red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (1 udg., s. 43-55). Kbh: Didaktikserien, Akademisk Forlag.
- Levinsen, K. (2008). *Projekt IT mappen*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, Kbh. Hentet fra https://pure.au.dk/ws/files/34337828/Projekt_IT_mappen_at_g_re_inklusion_med_substituere_nde_it.pdf (Lokaliseret 4/3-21)
- Lobato, J. (2006). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *The Journal of the learning sciences*, 15(4), 431-449.
doi:10.1207/s15327809jls1504_1
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14. doi:10.1007/s11881-003-0001-9
- MacKay, N. (2004). The Case for Dyslexia-Friendly Schools. I G. Reid & A. Fawcett (red.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice* (s. 223-236). London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Matthiessen, A. (2017). Transfer - Hvad snakker vi om? Hvad gør vi? *Arbejdsrapporter, Professionshøjskolen Metropol*, 2(1), 1-8.
- McDermott, R. P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. I S. Chaiklin & J. Lave (red.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (s. 269-305): Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (2012 [1990]). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 113-134). København: Hans Reitzel.
- Nota. (2021). Nota i tal: Medlemmer af Nota. Hentet fra <https://nota.dk/om/nota-i-tal> (Lokaliseret 18/02-21)
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning* (1 udg.). Kbh: Hans Reitzel.
- Ordblinde/Dysleksiforeningen i Danmark. (2021). Til lærere: Ordblindevenlige skoler. Hentet fra <https://www.ordblindeforeningen.dk/vejledning/til-laerere/> (Lokaliseret 16-03-21)
- Pedersen, A. L. (2016). Identitetsudvikling og skriftsprogskompetence (2 udg., s. 37-61). Kbh.: Hans Reitzel.
- Pedersen, A. L. & Hjorth, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder: Grundbog i lektologisk pædagogik* (2 udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2 udg., s. 297-320). Kbh: Hans Reitzel.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik* (1 udg.). København: Hans Reitzel.

- Rambøll. (2020). *KOM GODT I GANG MED INTENSIVE LÆRINGSFORLØB - Viden om og erfaringer med intensive læringsforløb*. Rambøll. Hentet fra <https://dk.ramboll.com/-/media/files/rm/rapporter/intensive-lringsforlb-publikation.pdf?la=da> (Lokaliseret 03/02-21)
- Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in language disorders*, 26(2), 144-156. doi:10.1097/00011363-200604000-00006
- Rosholm, M., Hvidman, C., Albeck Nielsen, S., Gumede, K. & Munkedal, S. (2020). *EFFEKTEVALUERING AF TRE INTENSIVE LÆRINGSFORLØB - Har DrengAkademiet, KøbenhavnerAkademiet og Plan T en effekt på elevernes faglige, sociale og personlige udvikling?* Aarhus BSS, Institut for Økonomi: TrygFondens Børneforskningscenter.
- Smith, C. & Hattingh, M. J. (2020). Assistive Technologies for Students with Dyslexia: A Systematic Literature Review (s. 504-513). Cham: Springer International Publishing.
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen: Ph.d.-afhandling*. Aarhus Universitet, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Kbh.
- Svendsen, H. B. (2017). Et didaktisk spændingsfelt: Undervisning af unge med og i skriftssprogsvanskeligheder, der anvender læse- og skriveteknologi. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 2, 110-136.
- Svendsen, H. B. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (1. udgave udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., . . . Nilsson, S. (2019). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and rehabilitation: Assistive technology*, 16(2), 1-13. doi:10.1080/17483107.2019.1646821
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg., s. 81-96). København: Hans Reitzel.
- UVM. (2020). Den uddannelsespolitiske målsætning. Hentet fra <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/baggrund-for-fgu/den-uddannelsespolitiske-maalsaetning> (Lokaliseret 02/02-21)
- Vilien, K. S. V. & Svendsen, H. B. (2019). Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset. *Viden om Literacy*, 26.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. I R. W. Rieber & A. S. Carton (red.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer - Kompetence i en professionel sammenhæng* (1 udg.). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wizkids. (2021a). Dysleksivenlig Skole. Hentet fra <https://www.dysleksivenligskole.dk/> (Lokaliseret 05/05-21)
- Wizkids. (2021b). Få det bedste frem i dine elever - Udfold elevers potentiale gennem teknologi. Hentet fra <https://www.wizkids.dk/skole/> (Lokaliseret 19/02-21)
- Wizkids. (2021c). Wizkids og dysleksivenlig skoleudvikling: Fagligt udgangspunkt. Hentet fra <https://www.dysleksivenligskole.dk/om/> (Lokaliseret 05/05-21)
- Wizkids & Leth, L. J. (2021). Podcast. Hentet fra <https://www.dysleksivenligskole.dk/podcast/> (Lokaliseret 05/05-21)

- Young, G. & Careen, C. (2019). Examining the Literature on Assistive Technology. *Viden om Literacy*, 26, 14-24.
- Aarhus Kommune. (2020a). Chromebooks til eleverne. Hentet fra <https://detvigoer.aarhus.dk/skole-og-fritid/chromebooks-til-eleverne/> (Lokaliseret 14/5-21)
- Aarhus Kommune. (2020b). Aarhus samler tilbud til børn med ordblindhed og læsevanskeligheder. Hentet fra <https://www.aarhus.dk/nyt/boern-og-unge/2020/december/aarhus-samler-tilbud-til-boern-med-ordblindhed-og-laesevanskeligheder/> (Lokaliseret 14/5-20)
- Aarhus Kommune. (2021). Ordblindhed - Her får du et overblik over vores ordblindeindsatser i Aarhus. Hentet fra <https://detvigoer.aarhus.dk/skole-og-fritid/boern-og-unge-med-ordblindhed-og-vanskeligheder-i-matematik/ordblindhed/> (lokaliseret 18/02-21)
- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis : undervisning med fokus på transfer* (1. udgave. udg.). Kbh: Munksgaard Danmark.