

SKRIFTSPROGSTILEGNELSE HOS DYSLEKTISKE UNGE OG VOKSNE – PÅ ET SOCIOKULTURELT OG KOMMUNIKATIVT GRUNDLAG

GERTJE LAHN PETERSEN, CAND.PÆD. I DANSK, ORDBLINDEUNDERVISER ÅRHUS

Indledende betragtninger

Fra det øjeblik vores børn begynder i skolen, er der et enormt fokus på at lære at læse. Men faktum er, at ikke alle børn lærer at læse – i hvert fald ikke i traditionel forstand. De børn, der ikke opnår tilstrækkelige læsefærdigheder, vokser op og kommer til at indgå i forskellige statistikker over danskere med læsevanskeligheder. Fx er der i Danmark ca. 12% (Elbro 2007), der har det, man kalder funktionelle læsevanskeligheder. Derudover eksisterer der en gruppe på op til 7 %, der definerer sig selv som dyslektiske. Det er især dem, der har mit fokus i mit arbejde og i denne artikel.

Jeg har beskæftiget mig med voksne dyslektikere i mange år, jeg har testet, udredt, undervist og vejledt i forhold til hjælpemidler, job og uddannelse. De dyslektiske unge og voksne, jeg har mødt gennem tiden, er ofte meget påvirkede af deres vanskeligheder med skriftsproget, for i Danmark er det svært at klare sig uden at kunne læse og skrive. Ofte er erfaringerne fra skoletiden knyttet til følelsen af nederlag, fordi det med læsning og skrivning var så svært. Det betyder, at man som underviser af dyslektiske unge og voksne møder mennesker, der græder, ryster, sveder og ikke mindst har så mange belastende oplevelser med sig i bagagen, at de må betegnes som værende meget modige, at de overhovedet tør dukke op på en skole igen.

Derfor skal vi også tage dem alvorligt, når de gør det. Og at tage dem alvorligt indebærer, at vi får et nyt syn på, hvordan vores tilgang til dysleksiundervisningen skal være.

I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i et konkret eksempel fra praksis vise, hvordan jeg mener, vi bør undervise unge og voksne dyslektikere i et moderne videnssamfund med store skriftsproglige krav.

Line, en voksen dyslektisk kvinde

Line er en ung kvinde på 25 år, da hun henvender sig for at blive testet for dysleksi. Hun ved ikke, om hun er dyslektisk, men da hun i hele sin skoletid har haft svært ved at tilegne sig skriftsproget, har hun en mistanke om det, på trods af at hendes lærere har fortalt hende, at hun ikke er dyslektisk.

Som barn gik Line i en almindelig folkeskole, men hendes skolegang var problematisk; hun havde det svært med fagene og lektierne. Frikvartererne og kammeraterne gik det derimod fint med. Indtil nu har Line vejet uden om alt, hvad der har med skole at gøre, men "nu skal der ske noget". Hun har brug for at få en uddannelse efter en længere sygdomsperiode pga. depression og angst; bl.a. efter flere angstprovokerende oplevelser som rengøringsassistent et sted med psykisk syge.

Privat har Line en mand, hun bor sammen med, de har sammen en lille søn på fire år.

Testning af Line viser, at hendes vanskeligheder er af dyslektisk karakter. Hun har basale fonologiske vanskeligheder, hendes læsehastighed er nedsat, hun har svært ved at læse og stave ukendte ord, og hendes skriftlige sprog er langt mindre nuanceret end hendes mundtlige.

Line starter på et undervisningsforløb for voksne dyslektikere, hvor hun går i skole tre dage om ugen, 5 lektioner ad gangen, sammen med 5 andre dyslektiske kursister. Line går til undervisning i et helt år.

Literacybaseret undervisningspraksis

Line vil gerne have en uddannelse som social- og sundhedshjælper. Hun siger selv, at hun vil tage den uddannelse, fordi hun tror, hun kan klare den fagligt set. Som Lines underviser finder jeg det valg problematisk Lines historik taget i betragtning. Hun vil i dette fag kunne blive udsat for oplevelser, som vil ligne dem, hun var udsat for i det arbejde, der udløste hendes angst.

Som en del af undervisningen begynder Line derfor at arbejde med egne kompetencer og interesseområder. Hun laver et stort mindmap, hvor hun skriver alt det ind, hun har lavet, laver nu og kunne tænke sig at lave i fremtiden. Line er heldigt stillet, hun har mange interesser. Hun kan bl.a. lide at lave mad, hun kan lide at fiske og være i naturen, hun kan lide at være sammen med sine veninder, sin søn og meget andet. Men ingen af delene i mindmappet vedrører at tage sig af gamle og syge mennesker. Det er interessant for Line at erfare.

Line bruger her skriftsproget til at fastholde og strukturere tanker og overvejelser. Hvis der er ord, hun ikke kan stave, kan hun bruge it-teknologiske hjælpemidler udviklet særligt til personer med læse- og stavevanskeligheder.

Line begynder at arbejde skriftsprogligt med nogle af de områder, hun har nedskrevet i sit mindmap. Hun skriver spørgsmål til sine interesseområder, ud fra disse laver hun informationssøgning, hun læser hjemmesider og bøger om emnet og skriver slutteligt sin nyerhvervede viden ned. Hun laver bl.a. et projekt om global opvarmning og et om kost og ernæring. Efter projektet om kost og ernæring får hun lyst til at undersøge dette område nærmere. Line og jeg finder i fællesskab ud af, hvilke uddannelser der eksisterer inden for dette område, og hvor man kan tage

uddannelsen. Line skriver selv det ned, hun finder ud af. Hun læser på nettet og skriver alt ned på computer med hjælp fra it-kompenserende hjælpemidler.

Sideløbende med Lines selvvalgte emner arbejder vi med læsning, Line får sin egen computer til låns fra kommunen med it-kompenserende hjælpemidler på. Hun bliver tilmeldt Nota, som er et bibliotek for synshandicappede og dyslektikere: herfra kan gratis downloades bøger, som man kan læse med ørerne vha. sit oplæsningsværktøj på computeren. Line arbejder med at indstille hastighed på sit læseværktøj. Hun fortæller, at hendes 4-årige søn synes, det er sjovt at skrive på computeren, når den kan læse højt for hende. Derfor laver vi også en profil til hendes søn. Line fortæller nu, at hendes søn har et meget dårligt sprog, og at de i børnehaven har talt om, at han måske har brug for en talepædagog. For at kunne forstå hvad der eventuelt er på spil i forhold til Lines søn, begynder Line nu at arbejde med, hvad dysleksi egentlig er. Hun undersøger, hvordan dysleksi defineres og finder ud af, at det kan være arveligt. Line henvender sig i børnehaven og fortæller om sin egen dysleksi, og at der er en risiko for, at hendes søn også er dyslektisk. Hun fortæller også i børnehavnen, at man ofte ser dårligt sprog i børnehavealderen forud for dysleksien. Der bliver efterfølgende bevilget en talepædagog til Lines søn. Desuden begynder Line at lege sproglege og skrive med sin søn på computeren med hjælp fra it-hjælpemidlerne.

Line har besluttet sig for at blive ernæringsassistent, hun søger ind på Tech på grundforløbet Mad til mennesker. Vi låner sammen bøger til hende, hun lærer bibliotekets hjemmeside at kende. Hun får en hel masse bøger, og den første dag tager hun en af dem med hjem. Dagen efter fortæller Line mig, at hun ikke kan starte på uddannelsen alligevel, for hun kan ikke huske det kapitel, hun har læst hjemme. Vi taler om, hvordan man studielæser, jeg viser hende, at kapitlet slutter med en række spørgsmål, og at det er dem, hun skal kunne svare på. Jeg viser hende, at man kan springe frem og tilbage i en studiebog, at man kan søge efter bestemte informationer, og at man ikke skal vide alt, hvad der står i bøgerne. Line arbejder videre med studieteknik og studielæsning.

Efter et års undervisning er Line stadig dyslektisk, men hun har nu viden om sine egne muligheder og begrænsninger. Hendes begrænsninger er især inden for staveområdet, disse begrænsninger er hun blevet kompenseret for vha. it-hjælpemidlerne. Dem



har hun til rådighed under sit studium, men hun har også fået tilkendt dem til personlig brug efter studiet. Hun kan nu hjælpe og støtte sin søn i at lege med skriftsproget, så sønnen forhåbentlig er bedre hjulpet, når han skal i gang med sin skole. Line har redskaber og strategier til at studielæse og kender forskel på det og at læse for sin fornøjelses skyld. Hun har oplevet at blive underholdt af at læse og har oplevet, at hun kan tilegne sig viden ved at læse. Hun kan forklare andre, hvad det vil sige at være dyslektisk og vil kunne støtte sin søn, hvis han også er dyslektisk.

Refleksioner over Lines undervisningsforløb

Alt i alt fremstår Line som en ung kvinde med langt mere selvtillid. Hun har oplevet, at hun selv kan skaffe sig informationer og handle på dem. At hun kan sætte sig mål og nå dem. At hun kan skrive, når hun bruger it-hjælpe midler. At hun kan tage en uddannelse. At hun kan stille krav på sin søns vegne.

Lines forløb er på mange måder eksemplarisk for den måde, undervisningen af dyslektiske voksne bør foregå i min optik: Ved at lade Line bruge sit skriftsprog i konkrete situationer, der har relevans for hendes liv i øvrigt, tilegner hun sig en lang række kompetencer, der er medvirkende til at øge hendes muligheder for at agere i eget liv, både i forhold til privatlivet, uddannelses- og jobmæssigt. Men den måde at undervise på er ikke det, man lærer, når man læser teorier om dysleksiundervisning.

Teorierne om undervisning af dyslektikere anviser, at dyslektikere har brug for overindlæring af nødvendige strategier og færdigheder (fx VAKS (2009) Vejledning s.5). De nødvendige færdigheder er at kunne udnytte skriftens basale lydprincipper og derefter at kunne anvende andre funktionelle ordlæsestrategier. Fokus i undervisningstilgangen bliver dermed på den dyslektiske elevs mangelfulde eller ikke-automatiserede ordafkodning. Men det er min holdning, at det er meget kognitivt krævende arbejde at lære strategierne at kende. Som eksempel på dette kan nævnes undervisningsmaterialet VAKS. Her skal den dyslektiske elev fx lære 32 nøgleord til at huske rimdele i ord, vokallydene skal læres, både de korte og lange, dvs. 18 lyde til vokalerne, desuden skal eleven lære at kende forskel på, hvornår et ord lægger mest op til enten 'lyd for lyd-strategien', 'rimstrategien', 'opmærksomhed på vokal-strategien' eller 'morfemstrategien'. Slutteligt skal eleven, efter

at have lært og automatiseret alle reglerne, forholde sig til, at strategien ikke nødvendigvis virker på andre ord. Dette kognitivt krævende arbejde kan i bedste fald fjerne energien fra at se skriftsproget som et kommunikativt redskab. I værste fald..., ja, det vil jeg vende tilbage til nedenfor.

Praksis og teori i dysleksiundervisningen

Ovenstående afspejler en frustrerende uoverensstemmelse imellem min foretrukne praksis og den teori, der dominerer dysleksiundervisningsområdet.

Det er et faktum, at teorierne om dysleksi og dyslektisk skriftsprogtilegnelse er defineret ud fra phonics-læsesynet, som er funderet i positivistisk videnskabsteori. Det har haft en lang række af konsekvenser. Dels for beskrivelsen af dysleksi og dels for hvordan undervisningen af dyslektiske skal gribes an. Fx er konsekvenserne for undervisningsmaterialer, der er udviklet til området, at de er præget af en meget stram og systematisk struktur med fokus på træning af delelementer. Viden bliver dermed i disse undervisningsmaterialer formuleret som statisk og til evig tid gældende.

Problemerne i dette er flere. Bl.a. fjernes fokus fra didaktiske overvejelser og almen læringsteori og dette samtidig med, at nyere forskning (Holmgaard 2007) i dysleksiens konsekvenser peger på, at læsevanskeligheder også er en sociokulturel problematik. Helt konkret betyder det, at det dyslektiske barn faktisk kan få forstærket sine skriftsproglige vanskeligheder ved at opleve sig selv som værende anderledes end andre. Det er altså ikke læsevanskelighederne i sig selv, der giver emotionelle og sociale problemer, men derimod de følelser, der er knyttet til oplevelsen af at være anderledes end andre. Denne dannelsesbetragtning er en læringsteoretisk overvejelse, der bør medtænkes i dysleksiundervisningen, og det er den pt. ikke.

Generelt set afspejler teorierne om undervisning af dyslektikere en vidensholdning, hvor viden er tænkt som input i form af en manglende komponent. Denne læringsforståelse kan i værste fald være med til at fastholde den dyslektiske elev i en passiv og reproducerende rolle, og en sådan elev-rolle passer slet ikke sammen med det videnssamfund, som vi i dag lever i.

Dysleksiundervisning baseret på literacy

Et læsesyn, som i stedet for et positivistisk afsæt er funderet i hermeneutisk videnskabsteori med et socialinteraktionistisk perspektiv (Liberg 1997), peger på, at underviseren bør have fokus på skriften som et kommunikativt redskab. Inden for denne læseteori er der desværre ikke formuleret teorier, der handler om, hvordan dyslektikere og andre med læsevanskeligheder bør undervises.

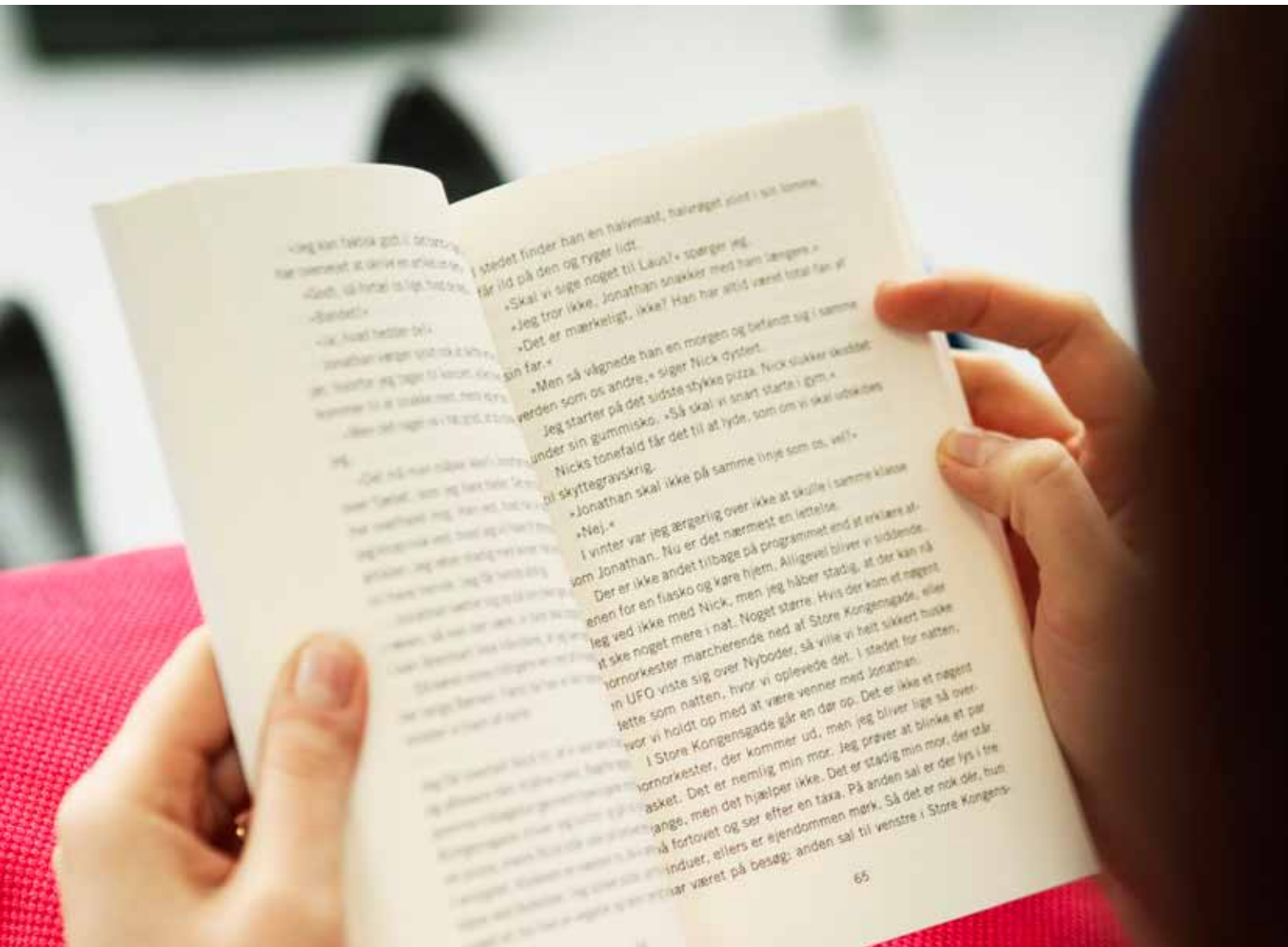
Men det er min opfattelse, at vi ved at tage afsættet i denne læseteori kan formulere en sprogpædagogik til dyslektikere, der udgør en integreret del af det virkelige liv, og som ikke er en indkapslet indlæringsaktivitet løsrevet fra almindelig kommunikation.

Tanker om skriftsprog og skriftsprogstilegnelse som kulturafhængigt og som kommunikationsredskab ses

inden for New Literacy Studies (Kalantzis og Cope 2009). Som skrevet eksisterer der desværre ikke i Danmark forskning, der forbinder literacyovervejelser med didaktiske og læringsmæssige overvejelser over undervisning af elever med skriftsproglige vanskeligheder, men eksemplet med min dyslektiske kursist Line afspejler, at det kan fungere.

Den ordblinde voksne kan som følge af sine læsevanskeligheder mangle tekstsprogkulturelle kompetencer. Tekstsprogkulturelle kompetencer (Holm 2004) er defineret som bevidsthed om sprog og sprogbrug og er evnen til metarefleksion over sprog og sprogbrug. Nødvendige kompetencer til at kunne begå sig i et moderne videnssamfund. Det vedrører særligt evnen til at kunne deltage aktivt og kritisk i samfundslivet og er af afgørende betydning for job og uddannelse.

Begrundelsen for at lære at læse skal søges uden for



skolen. Hvis vi spørger os selv, hvorfor vi skal lære at læse, må vi altså se nærmere på, hvilke kompetencer der kræves i det samfund, vi lever i.

Læsning er, i nærværende artikels optik, ikke kun evnen til at kunne afkode og forstå. Det er langt mere og rækker ind i det enkelte menneskes mulighed for at kunne være meningskabende og meningsoprettholdende deltager i en social sammenhæng, herunder også evnen til at kunne forholde sig kritisk. Kan man ikke læse, er man altså i risiko for at blive udelukket fra at erhverve sig de kompetencer, der er nødvendige for at kunne begå sig i det refleksivt moderne.

Det er min påstand, at vi også i dysleksiundervisningen er nødt til at gøre os overvejelser over, hvad det kræver at være borger i et moderne samfund, hvor man helst skal kunne orientere sig i og uddrage viden fra og sortere i store mængder af skriftsprog. Skriftlighed bør derfor ikke opfattes som en isoleret teknisk færdighed, der kan tilegnes løsrevet fra kontekst (Kjertmann 2002 og 2006). Det er ligeledes et faktum, at vi lever i et videnssamfund, hvor vi har redskaber og værktøjer til rådighed, der rækker ud over de grænser, som vores egne biologiske forudsætninger sætter (Säljö 2005). Det gælder fx også it-teknologiske hjælpemidler, som er redskaber, den dyslektiske kan benytte sig af. Det bør afspejles i den undervisning, vi tilbyder dyslektikere, og der bør formuleres undervisningsteori til området, der indeholder disse forståelser.

Samlet set kan man formulere en målsætning for dysleksiundervisningen således:

Undervisningen af dyslektiske voksne bør tage hensyn til, at læring sker i kontekst, at skriftsprogskulturen er forbundet med sociale praksisser, derfor bør undervisningen tage afsæt i skriftsprogets betydningsbærende helheder og kommunikative muligheder, så undervisningen opleves som en integreret del af det virkelige liv og ikke en indkapslet indlæringsaktivitet. Metodisk får det den konsekvens, at der bør veksles mellem helhed og del, jf. Kjertmann, hvor helhed er forstået som tekst, betydning og forståelse, og del er forstået som bogstaver, lyd og enkeltord.

Didaktisk tænkning i dysleksiundervisningen

Pga. samfundets transformation til videnssamfund redefinerede forskerne inden for New Literacy forståelsen af både elevens rolle og teksters modaliteter. Eleven skal ikke længere blot være passivt reproducerende, og tekster skal forstås ud fra

begrebet multiliteracies eller multimedialitet, hvor nye kommunikationsteknologier spiller en væsentlig rolle. New Literacy forskerne anviser en række nærmere definerede didaktiske tilgange, som kan sikre, at læringsprocessen og dermed også skriftsprogstilegnelsen opfattes som meningsfuld for den lærende. Disse didaktiske tilgange er: experiencing, conceptualizing, analysing og applying. Her ud over indtænkes processen weaving, som vedrører interaktion mellem bl.a. kendt og ukendt viden, kendte og ukendte begrebsdannelser, tekster og oplevelser. I eksemplet med Line ses de didaktiske tilgange konkretiseret. Line er bl.a. interesseret i madlavning. Med afsæt i hendes eget liv og de interesser hun har for madlavning, laver vi sammen ideudvikling til et projekt, der skal handle om mad. Madlavning ændres her fra en konkret fysisk aktivitet til at være en mere abstrakt skriftsproglig aktivitet. Lines begrebsverden udvides. Hun erfarer gennem læsning, at viden er foranderlig (madpyramiden har ændret sig), hun lærer om svære abstrakte forhold; mineraler, proteiner, vitaminer m.m., men alt knyttes til det, hun i forvejen har erfaring med. Hun får dermed mulighed for weaving mellem kendte erfaringer og ukendte begreber og teorier.

Med afsæt i ovenstående didaktiske overvejelser kan man udforme endnu en målsætning for dysleksiundervisningen:

Undervisningen bør tage sit afsæt i en tekstverden, der ligger i forlængelse af elevernes 'everyday literacy', herunder også nye kommunikationsteknologier (fx elevens egen smartphone). Undervisningen bør give mulighed for, at eleven kan forholde sig kritisk og selv være aktiv og undersøgende, så den meningskabende proces understøttes. Metodisk kan dette sikres gennem didaktisk tilrettelæggelse af undervisningen ud fra tilgangene experiencing, conceptualizing, analysing og applying, og der bør gives mulighed for weaving inden for hver tilgang.

Afrundende betragtninger

De dyslektiske voksne er ofte ikke blevet "indkultureret" i skriftsprogskulturen, som man ellers kan forvente, når der er tale om voksne elever. De fleste vil ikke have positioneret sig som læsere og skrivere og vil derfor mangle viden om skriftsproget som kommunikation. Desuden kan man ikke se bort fra de øvrige forhold, der omgiver den dyslektiske; den dyslektiskes selvforståelse, eventuelle sociale og emotionelle vanskeligheder knyttet til dysleksien, den

dyslektiskes opfattelse af læring, den dyslektiskes vurdering af egne evner til at kunne tage uddannelse, skifte job, stille krav, deltage i samfundet eller involvere sig i aktiviteter, der har med skriftsproget at gøre, samt hele det omgivende samfund og den omgivende kultur i øvrigt.

Det er min påstand, at den dyslektiske voksne med stor sandsynlighed har brugt meget af sin skoletid på at træne tekniske færdigheder. Et sådant lærings-teoretisk fokus er også nemt at begrunde, da en del forskning i dysleksi viser, at det er her, den dyslektiske har vanskeligheder, fx afkodningsvanskeligheder ved læsning eller basale stavevanskeligheder, som betyder, at stavningen i værste fald bryder sammen, og ordene bliver uigenkendelige. Det er vigtigt, at vi fastholder den vigtige viden, vi har erhvervet os om dysleksiens kendetegn, så vi kan diagnosticere, men det er min holdning, at vi i højere grad skal koble didaktiske teorier og overvejelser på dysleksiundervisningen.

Vi kan vælge mellem to scenarier i dys-

leksiundervisningen: et scenarie fokuserer på den dyslektiskes tilegnelse af konkrete skriftsproglige færdigheder. Et andet baserer sig på en kvalitativ vurdering af den dyslektiskes samlede livssituation i forhold til skriftsproglige aktiviteter og kompetencer. Sidstnævnte fokus kræver, at vi underviser i skriftsproglige aktiviteter, der ligger i forlængelse af den dyslektiskes eget liv og helt aktuelle konkrete behov. En sådan forståelse af skriftsproglige aktiviteter er nødvendigvis baseret på et læse- og lærings-syn, der forstår skriftsprog som kulturafhængigt.

Det kræver selvfølgelig, at vi finder en løsning, der både inkluderer behovet for didaktisk tænkning og det sociale dannelsesmæssige aspekt kombineret med det faglige fokus uden at gå på kompromis med tanken om skriftsprog tilegnelse som en del af en
tekstprogkul-
turel



proces. Afslutningsvis vil jeg blot antyde, at en mulig løsning kan være, at vi i dysleksiundervisningen anvender elementer fra den australske genrepædagogik. Teorien bag genrepædagogikken bygger netop på, at sprog og kommunikation er uløseligt forbundne.

Litteratur

Andersen, Thomas H. og Smedegaard, Flemming (2005) *Hvad er meningen?* Syddansk Universitetsforlag

Arnbak, Elisabeth og Borstrøm, Ina (2009) VAKS. Lærervejledning + elevbog 1-5. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S

Barton, David (1994) *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishers, UK

Cope, Bill og Kalantzis, Mary (2009) "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies: An International Journal*, Bind 4, Hæfte 3, Side 164-195. Routledge.

Elbro, Carsten (2007) *Læsevanskeligheder*. Gyldendal

Elbro, Carsten (2005) *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal

Giddens, Anthony (2002) *Samtaler med Anthony Giddens: at forstå moderniteten*. Hans Reitzels Forlag, København

Hedeboe, Bodil (2009) Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder? I: *Tidsskriftet Viden om læsning*, nr. 6, 2009.

Hedeboe, Bodil; Polias, John (2000) Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I: Esmann, Karin; Rasmussen, Alma; Wies, Lisbeth Birde: *Dansk i dialog*. Dansk lærerforening.

Holm, Lars (2004) *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. Ph.d. -afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Holmgaard, Aase (2007) *Viljen til læsning - læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*.

Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet

Kjertmann, Kjeld (2002) *Læsetilegnelse ikke kun en sag for skolen*. Alinea

Kjertmann, Kjeld (2006) Den nye læseundervisning. I: Boelt, Vibeke; Jørgensen, Martin (red.): *Læsning. Teori og praksis*. KvaN

Liberg, Caroline (1997) *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal Undervisning

Säljo, Roger (2005) *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. Kbh.

Wearmouth, Janice; Soler, Janet og Reid, Gavin (2003) *Meeting Difficulties in Literacy Development*. RoutledgeFalmer