

Lad os fortælle en positiv historie om dysleksi



Maria Dybdahl Damsgaard, 187537
Professionsbachelor i specialpædagogik, april 2016
Læreruddannelsen i Århus
Vejledere: Henrik Balle Nielsen & Ella Jørgensen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemformulering.....	3
3. Læsevejledning.....	3
4. Begrebsafklaring.....	4
4.1 Dysleksi	4
4.2 Selvfortællinger – et narrativt perspektiv.....	5
4.3 Kollegialt samarbejde – et fokus på læsevejlederen.....	6
5. Undersøgellesdesign – metode	7
5.1 Fænomenologisk perspektiv.....	7
5.2 Empiri.....	8
5.3 Semistruktureret fokusgruppeinterview	8
5.4 Databehandling	9
6. Dysleksi i folkeskolen – et historisk perspektiv.....	10
7. Selvværd og selvtillid.....	12
7.1 De andre børn.....	13
7.2 Dum og doven.....	14
7.3 Diagnosens betydning	15
7.4 Delkonklusion	16
8. Lærerens rolle og magt	16
8.1 Relationskompetence	16
8.2 Definitionsmagt.....	17
8.3 Delkonklusion	18
9. Læreren som vejleder og vejviser	19
9.1 Eksternalisering	19
9.2 Livet som landskaber.....	19
9.3 Definerende ceremoni.....	20
9.4 Delkonklusion	21
10. Læreren som underviser	21
10.1 En tidlig indsats.....	22
10.2 Undervisningsdifferentiering	23
10.3 IT-kompensation	25
10.4 Specialundervisning.....	25
10.5 Delkonklusion	26
11. Diskussion	27
12. Konklusion.....	30
13. Perspektivering – livet efter folkeskolen.....	32
14. Litteraturliste	33

1. Indledning

"(...) de sagde bare, at jeg var dum, og jeg bare skulle koncentrere mig og holde fokus." (Emma, 17 år)

I min praktik på en efterskole for elever i dyslektiske vanskeligheder, mødte jeg rigtig mange elever, der psykisk er mærket af at have en barsk skolefortælling med i bagagen. En fortælling om at være dum, doven og ekskluderet i undervisningen. En fortælling, der efter mange års genfortælling har trængt sig dybt ind i disse elevers sind og er blevet til en personlig fortælling. En fortælling, der påvirker dem både fagligt og socialt. En fortælling, jeg som lærer først skal have bearbejdet, før jeg kan trænge ind til dem i min undervisning. En fortælling, der slet ikke burde være fortalt. Undervisningsminister Ellen Trane Nørby er også opmærksom på denne problematik, og hun arbejder i øjeblikket tæt sammen med eksperter og praktikere på ordblindeområdet om et nyt ordblindeudspil, der bliver lanceret i løbet af foråret 2016, vis målsætning er at ændre holdningen til ordblinde (Stanek, 2016). Jeg ønsker i dette bachelorprojekt at sætte fokus på skolekontekstens indvirkning på elever i dyslektiske vanskeligheder og deres selvfortælling. Projektet vil undersøge, hvordan læreren kan være medvirkende til at skabe en positiv fortælling for den enkelte elev, ved at tage udgangspunkt i fire elever i dyslektiske vanskeligheders narrativer, og dermed i et erfaringsperspektiv sætte fokus på folkeskoletiden. Det er projektets intention, at folkeskolelærere kan opnå øget viden om elever i dyslektiske vanskeligheder og herunder lærerens betydningsfulde rolle i fortællingen. Dette leder frem til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

"Hvorvidt og hvordan kan dansklæreren i samarbejde med kolleger undervise og vejlede elever i dyslektiske vanskeligheder i folkeskolen med fokus på udvikling af positive selvfortællinger?"

3. Læsevejledning

Nærværende opgave har jeg valgt at opbygge ud fra inspiration fra Aase Holmgaards Ph.d.-afhandling; Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv (Holmgaard, 2007). Holmgaard tager udgangspunkt i de temaer, der fremkommer under hendes interview, og herudfra tilrettelægger hun sin analyse. Jeg har valgt samme tilgang, da det

virker meget naturligt, og skaber størst muligt rum for, at de interviewede eleveres fortællinger kan blive behandlet. Jeg har dog inddraget yderligere elementer, som jeg fandt relevante for at besvare problemformuleringen; vejlederrollen og det kollegiale samarbejde.

Efterskolen jeg var i praktik på, vil være anonymiseret i denne bacheloropgave, og vil blive benævnt som; Læse Efterskolen. De fire interviewede elever har ligeledes fået deres navne anonymiseret til Emma, Lasse, Tom og Alex.

Jeg vil indledningsvist redegøre for tre vigtige elementer i min problemformulering; dysleksi, selvfortællinger og kollegialt samarbejde. Da en forståelse for disse tre elementer er grundlæggende for opgavens videre forløb. Herefter vil jeg præsentere min empiri, hvor valg af datindsamlingsmetoder forklares, og databehandlingen beskrives. Herefter vil et overblik over dysleksiens historiske udvikling blive fremlagt. Hvorefter en analyse af den konkrete empiri med inddragelse af relevant teori udfoldes gennem centrale temaer udsprunget under mit interview. Analysen leder mig videre til en diskussion omhandlende folkeskolelærerenes forudsætninger og mulige konkrete interventionsformer i mødet med elever i dyslektiske vanskeligheder, hvor forældresamarbejdet findes essentielt. I forlængelse heraf vil jeg sammenfatte fund i det empiriske materiale og teoretiske perspektiver, for at i en konklusion nærme mig min problemformulering. Jeg vil afslutningsvist perspektivere til dysleksiens indvirkning på elevernes videre samfundsliv efter folkeskolen, hvor mødet med højere uddannelsesinstitutioner og arbejdsmarkedet venter dem.

4. Begrebsafklaring

Med udgangspunkt i min problemformulering vil jeg forsøge at definere og dermed indkredse nogle centrale begreber for at give en grundlæggende forståelse for opgavens centrale omdrejningspunkter. Begreberne er dysleksi, selvfortællinger og kollegialt samarbejde.

4.1 Dysleksi

Fænomenet *dysleksi* har mange forskellige betegnelser, når man bevæger sig rundt i litteraturen og da feltet er komplekst, kan det være svært at nå til enighed om en konkret definition. I nærværende projekt vil jeg derfor kort afgrænse, hvad der her forstås ved betegnelsen; i dyslektiske vanskeligheder.

Et aspekt, der er med til at gøre dette område yderligere komplekst, er de mangefacetterede begreber, der anvendes i litteraturen og i dagligtale. Er der eksempelvis tale om dysleksi, ordblindhed eller læse-skrivevanskeligheder? Begrebet ordblindhed har i nogle tilfælde vist sig at være problematisk, da der kan associeres til et nedsat syn, hvilket ikke er korrekt. Ordblind er dog en meget almindelig benævnelse, og efterskoler, der specialiserer sig i dette område, kalder sig ligeledes for ordblinde efterskoler. Begrebet læse- og skrivevanskeligheder er et for diffust begreb, der strækker sig bredere og udover disse vanskeligheder. I dette projekt har jeg valgt at anvende begrebet dysleksi, som i sin grundform betyder vanskeligheder (dys) med skrevne ord (leksia) (Lund, 2010). Den danske læseforsker, Carsten Elbro, definerer dysleksi således: "Ordblindhed (dysleksi) er *markante vanskeligheder med at lære at bruge skriften lydprincip*. Disse vanskeligheder fører til besvær med at tilegne sig sikker og hurtig ordafkodning, som igen fører til begrænset læseforståelse." (Elbro, 2008, s. 72). Den ordblinde læser har dermed svært ved at udnytte det helt grundlæggende i skriften; at hvert bogstav repræsenterer en lyd. Dysleksi vanskeliggør i forlængelse heraf læseforståelsen og påvirker ligeledes elevens staveproces negativt. Det er dog vigtigt at pointere, i lyset af førnævnte konsekvenser, at dysleksi ikke er en hindring for at lære at læse, men det er en hæmsko, der gør, at eleven i dyslektiske vanskeligheder vil have væsentlig sværere ved at lære at bruge skriften lydprincip, end andre elever (Elbro, 2008, s. 73).

4.2 Selvfortællinger – et narrativt perspektiv

Narrativ teori bygger på fortællinger. "Fortællinger kan siges at forudsætte en relation, nemlig en, der fortæller en historie til en anden. Den anden udgør en vigtig del af det narrative, idet han eller hun bestemmer, hvordan beretningen bliver forstået." (Løw, 2012, s. 169). Den narrative tankegang er dermed socialkonstruktivistisk. Socialkonstruktivisme er tanken om, at alt er socialt konstrueret, vores opfattelse af virkeligheden vil derfor altid være sociale konstruktioner eller fortællinger. En fremtrædende skikkelse indenfor denne teoriretning er den amerikanske forsker, teoretiker og forfatter Jerome Bruner, der beskriver en narrativ konstruktion af virkeligheden (Bruner, 1998). Selvfortællinger skabes ved, at begivenheder, informationer og erfaringer samles og danner rammen for at selvet bliver formet (Holmgren & Nevers, 2012). Bruner pointerer, at det ikke er nogen simpel sag at fortælle andre om sig selv, da det afhænger af, hvordan vi tror, de mener, vi burde være – eller hvad selvet i almindelighed burde være (Bruner, 1998). En fortælling er sammensat på en bestemt måde, og Bruner

taler om fortællingens iboende sekventialitet, der henviser til fortællingens strukturelle opbygning (Løw, 2012, s. 170). Rigtigheden i fortællingen er indiskutabel, og Bruner taler i denne sammenhæng om faktuel indifferens, hvor han pointerer, at fortællingen ikke mister sin kraft som historie på trods af mulig opdigtning (Løw, 2012, s. 170). Selvfølgelig er sproglige konstruktioner, og gennem social interaktion er der mulighed for at ændre denne løbende narrative proces. "Narrativ tænkning fører til konklusioner, ikke om visheder i en oprindelig (original og objektiv) verden, men om de forskellige perspektiver, der kan konstrueres og dermed gøre oplevelsen forståelig." (Bruner i Løw, 2012, s. 165).

Den australske socialrådgiver, Michael White, der blandt andet er inspireret af Bruner (White, 2006, s. 16), er grundlæggeren til den tænkning og de praksisformer, der betegnes narrativ terapi. En terapi og tankegang, der kan overføres til lærerens praksis i skolekonteksten, fx i form af narrativ vejledning (Løw, 2012, s. 176). Grundtanken i narrativ terapi er, at *problemet* og *personen* er to adskilte størrelser og skal behandles således. I den forbindelse har White præsenteret begrebet eksternalisering (White, 2006, s. 69), hvor problemet navngives og placeres uden for personen (Løw, 2012, s. 193). White ønsker at gøre op med den dominerende og problemfyldte tynde fortælling, og i stedet give mulighed for at alternative og tykkere fortællingslinjer kan se dagens lys (White, 2006, s. 21).

4.3 Kollegialt samarbejde – et fokus på læsevejlederen

Når dansklæreren opnår kendskab til, at en elev er i dyslektiske vanskeligheder påbegyndes et vidt omspændende kollegialt samarbejde på skolen. Skolens medarbejdere indgår dagligt i samarbejdende konstellationer i flere forskellige sammenhænge, som en del af skolens virke. I forhold til en elev i dyslektiske vanskeligheder vil samarbejdet formentligt og forhåbentligt ske faglærerne imellem, da dysleksi vil påvirke elevens læse- og skriftlige færdigheder i flere fag. Der vil givetvis også ske et samarbejde med ledelsen omkring håndtering af elevens dyslektiske vanskeligheder set fra et administrativt synspunkt. I nærværende bachelorprojekt vil det kollegiale samarbejde dog vedrøre dansklærerens samarbejde med læsevejlederen. Næsten alle skoler i Danmark har en læsevejleder, hvis opgave er at vejlede og rådgive kolleger, ledelse, forældre og elever om læsning. Læsevejlederens basisfunktion er at støtte læreren i at udvikle sin undervisning, der gør eleverne til kompetente skriftsprogsbrugere. Hvis den enkelte elev udviser tegn på dysleksi, understreges det i "Vejledning om folkeskolens specialun-

dervisning og anden specialpædagogisk bistand" at "(...)skolernes lokale læsevejledere skal være opmærksomme på, hvilke elever der skal testes og sørge for testningen, så elevens undervisningsmæssige behov identificeres" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015, kap. 14, nr. 103). Læsevejlederen er dermed en særdeles vigtig samarbejdspartner for dansklæreren. Grundpillen i et bæredygtigt og udviklende samarbejde er, at begge parter oplever gensidig respekt og anerkendelse hos hinanden (Jakobsen, 2009, s. 10). Fra dansklæreren perspektiv er det vigtigt at anerkende og acceptere, at læsevejlederen besidder faglige kompetencer, der gerne skulle gøre hende i stand til at rådgive og vejlede dansklæreren. Læsevejlederen må respektere og anerkende, det dansklæreren ønsker hjælp til. Et resursegivende samarbejde kan etableres, når "læreren får støtte til at udvikle sammenhængen mellem sin undervisning og elevernes læring, og *læsevejlederen* får indsigt i undervisningsforløb og didaktiske overvejelser, der kan anvendes i andre vejledningssituationer." (Jakobsen, 2009, s. 10). Læsevejlederen vil i forhold til elever i dyslektiske vanskeligheder kunne rådgive dansklæreren om en differentieret danskundervisning og IT-kompenserende hjælpemidler. En dansklærer med specialpædagogiske kompetencer vil givetvis besidde viden, der kan reflekteres i læsevejlederens ressourcer, men et samarbejde vil altid være givtigt for alle parter; specielt for den implicerede elev – fire øjne ser trodsalt bedre end to.

5. Undersøgelsesdesign – metode

5.1 Fænomenologisk perspektiv

Fænomenologi er læren om det, der fremtræder eller kommer til syne for den enkeltes bevidsthed. Den fænomenologiske filosofi er grundlagt af den tyske filosof, Edmund Husserl i begyndelsen af 1900-tallet, og siden da har den genereret en række forskelligartede empiriske forskningsmetoder (Jakobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 217). "Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra en antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som." (Jakobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 227). En fænomenologisk tænkemåde har dermed mange koblinger til den narrative tilgang, og viden om disse to perspektiver ser jeg som værende frugtbare og fundamentale under arbejdet med nærværende bacheloropgave. Netop den fænomenologisk tilgang er ofte relevant i forbindelse med dybe

og komplekse emner, hvilket jeg anser dysleksi som værende. Den fænomenologiske tilgang formår, at respektere dysleksiens kompleksitet, og samtidig fremdrage nuancerede og detaljerede beskrivelser heraf (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015, s. 237). Med udtrykket i min problemformulering; "elever i dyslektiske vanskeligheder", ønsker jeg sprogligt at anerkende, at eleven er central, som den der oplever vanskelighederne og konsekvenserne heraf, og elevens narrativer er derfor essentielle.

5.2 Empiri

Jeg har i min indsamling af empiri valgt at benytte det kvalitative interview. Ifølge Steinar Kvale¹ giver denne undersøgelsesmetode bl.a. mulighed for at forstå verden fra interviewpersonens synspunkt inden videnskabelige forklaringer anvendes (Kvale, 2004, s. 15). Denne betragtningsmåde stemmer dermed godt overens med den fænomenologiske tilgang og den narrative forholdemåde i min problemformulering.

5.3 Semistruktureret fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterviewet er valgt med inspiration fra Holmgaards metodebegrundelse for hendes Ph.d.-afhandling. Holmgaard pointerer, at for at interviewet kan blive en naturlig samtale, vælges fokusgruppeinterviewet med ca. 4 deltagere, til forskel fra det individuelle interview (Holmgaard, 2007). Jeg træffer ligeledes valget på baggrund af en antagelse om, at denne elevgruppe har dårlige erfaringer med individuelt at blive trukket ud af sociale sammenhænge og konfronteret med en række spørgsmål fra en autoritet. En af styrkerne ved fokusgruppeinterviews er, at den sociale interaktion er kilden til data. "Typisk vil de forskellige deltagers sammenligninger af erfaringer og forståelser i gruppeprocesserne kunne producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser (...)." (Halkier, 2015, s. 139).

Den semistrukturerede form er valgt for at skabe rum for, at elevernes svar kan være med til at styre, hvilken retning interviewet skal dreje sig i. Jeg har dog inden interviewet forberedt en interviewguide (15.1 Bilag 1 - interviewguide), med overordnede temaer, og nogle udvalgte interviewspørgsmål, som jeg har mulighed for at støtte mig til under interviewet.

¹ Professor i pædagogisk psykologi og leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling ved universitetet i Århus

Eleverne, jeg interviewer, er udvalgt gennem refleksive samtaler med min praktiklærer. Eleverne er valgt ud fra viden om; at de benytter IT-kompenserende lærermidler i danskundervisningen, at de har lyst til at indgå i interviewet og fortælle deres egen historie fra folkeskolen, og at jeg i min praktikperiode har opbygget en god relation til pågældende elever. Valget er ligeledes truffet på baggrund af viden om, at "deltagere fra samme sociale netværk har let ved at tage del i samtalen, fordi de er trygge ved mennesker, som de kender, og hvis reaktionsmønster de har en forestilling om." (Halkier, 2015, s. 141).

I beslutningen om at interviewe elever i 8., 9., 10. klasse om deres dyslektiske vanskeligheder støtter jeg mig til Holmgaards begrundelse om, at disse elevers erfaringer er indhentet over syv til ni år, og de befinder sig stadig i skolesystemet (Holmgaard, 2007, s. 41).

En mulig fejlkilde i undersøgelsen kunne være elevernes ønske om at fremstå på bestemte måder og herunder en tilbøjelighed til at svare det, de tror, jeg gerne vil høre (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2015). Trods den semistrukturerede struktur indebærer interviewet en asymmetriske magtrelation; det er for det første mig, der gerne vil tale med de unge, og ikke omvendt og for det andet er det mig, der har en videnskabelig kompetence, og herudfra definerer interviewsituationen gennem de forberedte temaer i interviewguiden. Under transskriptionen og i bagklogskabens lys er nogle af mine spørgsmål blevet af en meget ledende karakter. Jeg havde dog en følelse af, at interviewpersonerne svarede oprigtigt, og at disse svar, trods mine spørgsmål, ville være kommet frem på andre tidspunkter af interviewet. Empirien baseres på narrativer, på interviewpersonernes fortællinger, som udspringer af deres hukommelse, hvilket kan ses som metodens svaghed. Hukommelsen er en skrøbelig og ikke helt pålidelig størrelse, og er dermed med til at skabe tvivl om validiteten af narrativer som undersøgelsesmetode.

5.4 Databehandling

I behandlingen af de kvalitative data har jeg transskriberet interviewet ud fra min lydoptagelse (15.2 Bilag 2 – transskriberet interview). Jeg har dermed omsat en mundtlig kommunikationsform til en kunstig konstruktion i form af en skriftlig kommunikationsform (Kvale, 2004, s. 163). Herefter har jeg foretaget en meningskondensering, hvor interviewteksten analyseres og centrale temaer udtrækkes. Meningskondensering er en metode til at skabe stringens i

kvalitativ dataanalyse, uden at de anvendte data skal ændres til noget kvantitativt (Kvale, 2004, s. 192-194).

Holmgaards analyseresultater vil i løbet af opgaven inddrages for at underbygge mit empiriske materiale. Min problemformulering samt meningskondenseringen i interviewet danner grundlag for en række områder, jeg har valgt at fremhæve, og som fremgår af de følgende underoverskrifter, hvor de empiriske fund vil sammenkobles med relevant teori.

6. Dysleksi i folkeskolen – et historisk perspektiv

Begrebet "ordblindhed" rækker langt tilbage i historien. I 1896 skulle en såkaldt Dr. W. Pringle Morgan have haft en oplevelse med en dreng på 14 år, der var yderst begavet, men ikke i stand til at lære at læse. Først 25 år efter skete der en yderligere udvikling på området, da Dr. Samuel T. Orton ligeledes mødte en ung dreng, der på alle områder testes normal, men heller ikke formåede at tilegne sig læsefærdigheder. Orton udviklede herefter tests og forskning i dysleksi (Juul, Brahe, & Hansen, 2014, s. 12). I Danmark var det skolelægen, H. P. T. Ørum, der gjorde opmærksom på problematikken i 1926. Herefter kom der et stort fokus på elever i dyslektiske vanskeligheder, der blev anset som forfulgte og fordømte, tit også som forhutlede og psykisk afsporede elever, der dengang i nogle sammenhænge blev betegnet som læseretarderede. I tilslutning til den offentlige debat gjorde psykolog, Rasmus Hans Pedersen Københavns skoledirektion interesseret i de såkaldte læsesvages problem. Pedersen udarbejdede en læseprøve, der skulle udskille de sværeste læsedefekter. På baggrund af denne og andre undersøgelser blev de første såkaldte læseklasser i Danmark etableret i 1935. Eleverne der blev udtaget til de første læseklasser, blev betragtet som så læseretarderet, at hjælp virkede håbløs og nyttesløs. Lærerne i læseklasserne havde derfor svært ved at håndtere denne udfordring, men med inspiration fra Amerika formåede de at tilrettelægge en undervisning, der muliggjorde, at elever der i den såkaldte normalskole var blevet anset som umulige og derfor opgivet, kunne vende tilbage til deres klasse som habile læsere. Udover disse offentlige bestræbelser, fandt der samtidig et privat initiativ sted i "kampen mod dysleksi", med Edith Norrie som foregangskvinde. Norrie var selv ordblind, og det i en tid, hvor dysleksi ikke var en anerkendt lidelse. Norrie viede sit liv til at hjælpe ordblinde, og hun uddannede sig derfor til talepædagog, og i 1939 grundlagde hun Ordblinde Instituttet, der stadig findes i dag (Rønne, 1971).

Siden de første læseklasser i 1935 har folkeskolen fortsat udviklet sig og synet på dyslektikere har ændret sig markant. Elbro beskriver dog, at det stadig er en meget almindelig misforståelse, at læsevanskeligheder er tegn på mere udbredte intellektuelle svagheder, og der anses derfor en vis tilbageholdenhed med at indrømme dyslektiske vanskeligheder. Elbro udviser som følge heraf stor begejstring for, at mange fremtrædende og beundrede danskere efterhånden træder frem og offentligt fortæller om deres dyslektiske vanskeligheder, fx skuespilleren Ghita Nørby. At sådanne dygtige mennesker kan have læsevanskeligheder, kan forhåbentlig være med til at aflive myten om, at læsevanskeligheder er det samme som dumhed eller dovenskab. Elbro pointerer i forlængelse heraf, at dyslektiske vanskeligheder ikke skal undervurderes, selvom man er i stand til at opnå flotte resultater i livet (Elbro, 2008).

En indikator på, at synet på elever i dyslektiske vanskeligheder har ændret sig gennem tiden findes bl.a. ved at rette fokus mod definitionen af dysleksi. I 1968 definerede World Federation of Neurology dysleksi, som lyder således i dansk oversættelse; "En forstyrrelse, der kommer til udtryk gennem vanskeligheder ved at lære at læse på trods af normal undervisning, normal intelligens og acceptable socio-kulturelle vilkår. Dysleksien skyldes basale kognitive forstyrrelser, ofte med konstitutionel baggrund." (Samuelsson, et al., 2014, s. 14). Denne definition indeholder flere problematikker, som kun let vil berøres her: Det fremgår eksempelvis ikke, hvilke aspekter af læsningen, der er svære at lære, dvs. om der tale om afkodnings- eller forståelsesmæssige udfordringer. Derudover er de opstillede krav om normal undervisning, normal intelligens og socio-kulturelle vilkår problematiske, da mange dyslektikere fx fra lave sociale lag vil blive frasorteret ved anvendelsen af denne formulering (Samuelsson, et al., 2014). I dag har vi en større viden om dysleksi generelt, hvilket også afspejles i læseforsker, Carsten Elbros definition (Elbro, 2008), som er præsenteret i det redegørende afsnit "4.1 Dysleksi" i nærværende opgave. Elbros væsentlige mere specifikke definition er udsprunget af et større fokus på dysleksi, og realiteten at flere får konstateret dysleksi end tidligere. Det er dog svært at finde konkrete tal på, hvor mange mennesker, der er i dyslektiske vanskeligheder i dag, da det afhænger af hvilke krav, vanskelighederne holdes op i mod. Men statistisk set kan 5-7 % af den danske befolkning betegnes som dyslektikere (Jουλ, Brahe, & Hansen, 2014, s. 7). En fundamental grund til denne stigning skal findes gennem kravene i folkeskolen, på uddannel-

sesstederne og på arbejdsmarkedet (Samuelsson, et al., 2014). "Læsevanskeligheder findes, når kravene til læsefærdighederne overstiger færdighederne." (Elbro, 2008, s. 27).

Et historisk tilbageblik har givet mig indsigt i, hvordan den dyslektiske viden har udviklet sig over tid, og tilført en forståelse for opfattelsen af dysleksi i dag. På baggrund heraf vil jeg lade min analyse udspringe.

7. Selvværd og selvtillid

"Det gør mig lidt ked af det, at jeg er ordblind (...)" (Alex, 16 år)

Der er et samspil mellem manglende læse og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation. Et samspil det er vigtigt for læreren at have indsigt i (Taube, 2011, s. 82). Med træet som metafor kan begreberne selvværd og selvtillid udfoldes (Lund, 2010, s. 43). Forstået på den måde, at det der kan vises udadtil illustreres ved stammen og trækronen, som udtrykker selvtilliden, bl.a. i form af adfærd, evner og færdigheder. Selvværdet er visualiseret gennem træets rodnet, for at indikere, at det er det grundlæggende, det vi bygger på som mennesker, såsom værdier, overbevisninger, mål og drømme. Et stærkt og solidt rodnet er essentielt for at kunne stå fast, når stormen raser. Dermed sagt, at hvis selvværdet ikke er sundt og godt forankret, er det svært at klare modstand og pressede situationer. Selvværd og selvtillid er indbyrdes forbundet; et træ er ingenting uden stamme og krone, men dette vil aldrig have mulighed for at vokse frem, hvis træet ikke har et frodigt rodnet under sig. Når Lasse under interviewet udtaler, at han ikke kan lide skolen, og begrundet det med; "(...) fordi jeg ikke er så klog.", ser jeg det som indikator på, at hans dyslektiske vanskeligheder har brændt mærker i hans selvværd. "Forskning viser, at børn, som fungerer dårligt på et afgrænset område, ofte generaliserer denne vanskelighed til flere områder, og dette fører i mange tilfælde til en generel lav selvfølelse." (Lund, 2010, s. 44).

En lav selvfølelse og en negativ selvfortælling har en stærk indflydelse på elevens motivation i skolen (Samuelsson, et al., 2014, s. 178). Ifølge psykolog og professor, Albert Bandura har forventninger om mestring, også kaldet self-efficacy, betydning for motivationen (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 102). Forventninger om mestring er elevens bedømmelse af, hvor godt han eller hun er i stand til at mestre bestemte opgaver. Lasse har en lav self-efficacy, hvilket

eksempelvis kommer til udtryk under interviewet, hvor han fortæller om sin deltagelse i klassens undervisning "(...) jeg gad ikke sige noget, fordi jeg følte det var forkert, så jeg sagde ikke så meget." (Lasse, 16 år). Lasses tilbageholdenhed bunder givetvis i, hvad Bandura betegner som mestringserfaringer. Lasse har i så fald tidligere oplevet at sige noget "forkert" i plenum og haft en ubehagelig oplevelse herved, der derfor påvirker hans kommende forventninger om mestring. Mestringsforventningerne er sammenhængende med elevens attribuering ved henholdsvis faglige nederlag og sejre. Ved intern attribution menes resultatet at bero på individet selv i form af fx dygtighed eller slid. Ved ekstern attribution tilskrives resultatet derimod noget uden for individet fx undervisningens kvalitet eller opgavens sværhedsgrad (Skaalvik, 1999 i Taube, 2011, s. 70). Elever, som eksempelvis Lasse, der har et negativt selvbillede i skolesammenhænge, har en tendens til at forklare fiasko ved intern attribution og succes ved ekstern attribution (Jenner, 2004 i Taube, 2011, s. 70). Når Lasse føler denne magtesløshed og utilstrækkelighed i undervisningen vil han, for at beskytte sit selvværd, ty til, hvad psykolog og sociolog Morris Rosenberg betegner som beskyttelsesmekanismer (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 184-198). Én af disse beskyttelsesmekanismer er; selektivt valg af værdier. I Lasses tilfælde tillægger han ikke skolen særlig stor værdi, begrundelsen herfor finder jeg i hans svar på mit spørgsmål om, hvorvidt hans dyslektiske vanskeligheder rør noget inden i ham. Lasse svarede kort og lidt henkastet; "(...) jeg er lidt ligeglad, jeg kan ikke lide skolen" (Lasse, 16 år). Lasse forsøger dermed at beskytte sit selvværd, ved at indtage en indifferent holdning til skolen. Rosenbergs teori tager netop udgangspunkt i, at elever vil vurdere de områder lavt, hvor de mener, at de ikke klarer sig så godt, hvilket leder tilbage til Banduras teori om self-efficacy. Lasse laver denne selvsvurdering ud fra en sammenligning med sine daværende klassekammeraters faglige niveau og herunder læsekompetencer, hvilket leder denne analyse videre til et fokus på "de andre børn" i kommende afsnit.

7.1 De andre børn

Et gennemgående tema under interviewet med de fire elever, var benævnelsen af eller bemærkningen om de andre børns læsefærdigheder. Vi sammenligner os med andre hver eneste dag, og den amerikanske psykolog, Leon Festinger benævner dette foretagende med betegnelsen "social sammenligning". Ifølge Festinger sammenligner vi os med andre, der ligner os selv mest muligt i forhold til alder, køn, erfaringer mm. En sådan gruppe betegner Festinger, som

vores referencegruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 120-122). I skolesammenhæng udgør klassen denne referencegruppe for den enkelte elev, hvilket indebærer, at da Lasse, Emma, Alex og Tom fandt ud af, at de havde svært ved at lære at læse, var det set i forhold til de andre børn i klassen. "De andre børn" var et tema, der ligeledes fremstod meget tydeligt under Holmgaards analyse (Holmgaard, 2007, s. 49). Under mit fokusgruppeinterview var det specielt Lasse, der gav udtryk for en stor spejling i de daværende klassekammerater. Han fortalte med nedtrykthed i stemmen om følelsen af ikke at kunne følge med sin klasse. Holmgaards analyse påviser, at Lasse bestemt ikke står alene med denne følelse og denne fokusering: "I hele samtalematerialet er udtrykket: "jeg kunne ikke følge med" det oftest anvendte udtryk i beskrivelsen af, hvordan de unge opdager, at de har læsevanskeligheder." (Holmgaard, 2007, s. 52). Lasse tilføjer til sin beskrivelse "(...) jeg følte at jeg var sådan den dårligste i klassen." (Lasse, 16 år). De interviewede elever oplevede alle sammen at få lettere opgaver. Lettere i forhold til hvad, kan man spørge? Men svaret var tydeligt, dog indirekte: I forhold til de andre elever i klassen. "For at kunne iagttage ens egne læsevanskeligheder må man først erfare forskellen til de andre og deres læsefærdigheder." (Holmgaard, 2007, s. 63). Denne faglige niveauforskel kan have en anmassende karakter, og tre af de interviewede elever oplevede at blive konfronteret med deres udfordringer på en negativ og nedladende facon.

7.2 Dum og doven

"Du kan godt, det er bare fordi du er doven". (Emma, 17 år)

Mærkaterne "dum" og "doven" nævnte eleverne flere gange under interviewet, at de var blevet "stemplet" med i løbet af folkeskoletiden. Det ovenforstående citat er fra Emmas fortælling om hendes lærers kommentar til nogle af hendes faglige udfordringer i skolen bl.a. i forbindelse med lektielæsning. En manglende forståelse for de dyslektiske udfordringer kan sætte læreren i en afmægtig position, om dette er tilfældet i denne situation kan jeg kun gisne om. Det eneste jeg med sikkerhed kan udlede er, at kommentaren har klistret sig fast til Emma. Lærerens definitionsmagt, som vil blive udfoldet senere i nærværende bacheloropgave, indebærer, at lærerens ordvalg er af stor betydning for eleven, som de pågældende ord er målrettet mod, men også for hele klassen. Forstået på den måde, at læreren ofte vil fremstå, som en rollemodel, som eleverne har mulighed for at spejle sig i. At dansklæreren, som Emma referer til under interviewet, har en så negativ attitude overfor hende, vil formentlig smitte af på hele

klassekulturen. Emma beretter i forlængelse heraf om hendes daværende klassekammeraters opførsel; "De drillede mig med, at jeg var dum og ikke kunne finde ud af det, og sådan, og sagde at jeg burde gå ned til de små, fordi det passede til det jeg kunne finde ud af." (Emma, 17 år). "Flere undersøgelser antyder, at børn og unge i dyslektiske vanskeligheder er mere udsat for mobning end andre jævnaldrende" (Lund, 2010, s. 26). Mobningen eller drillerierne bunder ofte i elevernes læse- og skrivevanskeligheder, som giver dem udfordringer i gruppearbejde og i fællesundervisning på klassen. Under interviewet så Alex tilbage på en oplevelse i folkeskolen, hvor han blev drillet på baggrund af hans dyslektiske vanskeligheder; "Ja, der blev jeg lidt drillet med, at jeg ikke kunne følge med i timerne, og jeg ikke kunne læse, og jeg ikke kunne skrive." (Alex, 16 år). Emma deler Alex' erfaringer; "Altså dem, de første jeg gik i klasse med de gjorde bare sådan lidt grin af, at jeg ikke kunne følge med." (Emma, 17 år). Alex og Emma fik begge først konstateret dysleksi i udskolingen, og denne drillende og uforstående behandling, de har været udsat for, har sat tydelige spor i deres selvværd. Det er min opfattelse ud fra interviewet, at diagnosticeringen gav dem svar på mange uopklarede spørgsmål, de bar rundt på i deres indre.

7.3 Diagnosens betydning

At få stillet en diagnose kan have skelsættende betydning for elevens faglige og sociale liv. I forlængelse heraf tillagde de interviewede elever dysleksidiagnosen en afgørende rolle for deres videre skolegang og omgivelsernes syn på dem. Alex fortalte; "Altså for mig, der var det sådan lidt, så fandt de ud af, at der var noget galt med mig, jeg var ikke bare sådan, hvad kan man kalde det, dum." (Alex, 16 år). Diagnosticeringen kan for den enkelte elev betyde, at deres specifikke vanskeligheder bliver taget alvorligt, og dermed være en stor hjælp, da fokus rettes mod de udfordringer, vanskelighederne medfører (Sørensen, 2009, s. 93). Denne følelse nikkede Tom genkendende til under interviewet, hvor han beskrev diagnosticeringen som dyslektiker, som værende "(...)meget lettende, for så vidste man, at der var et eller andet, at der var noget, og så var der også nogen der tog det mere seriøst, når de havde fået diagnosen at vide." (Tom, 14 år). Michael White (2006) pointerer, at diagnosen kan være med til at skabe hvile, som Tom ligeledes beskriver. White beskriver yderligere diagnosens mulighed for at skabe agenthed. Agenthed er Whites betegnelse for menneskets mulighed for at definere deres egen tilstand og oplevelse med beskrivelser, der giver dem mulighed for selv at identificere deres egen verden – de bliver agenter i eget liv (White, 2008).

7.4 Delkonklusion

Ud fra ovenstående kan jeg udlede en tydelig sammenhæng mellem elevens selvværd og selvtillid og muligheden for at skabe en positiv selvfortælling. "De andre børn" spiller en betydningsfuld rolle for elevens positive selvfortælling. Mobning og nedladende bemærkninger vil derfor selvagt have en negativ indvirkning på elevens selvværd. En diagnosticering kan dog skabe agenthed, afklaring og styrke selvværdet. Men klassekammeraternes behandling vil givetvis have sat så dybe spor i selvværdet, at en diagnosticering ikke kan opveje denne negative selvfortælling, som specielt Alex og Lasse har lært at leve med. Læreren har overordnet ansvaret for klassens gøren og laden, og jeg finder det derfor afgørende for opgavens videre forløb at se nærmere på lærerens rolle og magt, som vil blive udfoldet og analyseret i kommende afsnit.

8. Lærerens rolle og magt

Emma beskrev i interviewet, hvordan hun følte sig overset af læreren, og derfor ikke var en aktiv del af danskundervisningen; "Altså, de andre de kørte bare, og man skulle selv følge med, de hjalp os ikke rigtig, og så var vi 28 i klassen til en lærer, de lod ikke mærke til at man havde det svært." (Emma, 17 år). At Emma tillægger sin lærer en så betydningsfuld rolle, kan bl.a. findes i begrebet om signifikante andre. Signifikante andre er betegnelsen for de mennesker eleven finder vigtige og indflydelsesrige på udviklingen af elevens selvbillede (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 118). Lærere kan igennem deres autoritet opfattes som eksperter på deres faglige område, og herudfra indtage en meget betydningsfuld rolle, som signifikante andre (Samuelsson, et al., 2014, s. 180). Denne betydningsfulde rolle udspringer af lærerens relation til eleven.

8.1 Relationskompetence

Et stort dansk forskningsreview, udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har undersøgt "Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole", hvor tre afgørende lærerkompetencer blev identificeret; relationskompetence, ledelseskompetence (i forhold til klassen) og didaktisk kompetence (Nordenbo, Larsen & Tiftikci, et al., 2008). Relationskompetence er en meget vigtig kompetence, da den ikke kan adskilles fra undervisningssituationen. I reviewet lyder uddybningen af lærerens relationskompetence således: "Det gode

forhold mellem lærer og elev er baseret på, at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne. Synet på eleverne er præget af, at alle har potentiale for at lære, og at hver elev har sin individuelle måde at lære på, som læreren skal respektere." (Nordenbo, Larsen & Tiftikci, et al., 2008, s. 66). En grundlæggende del af relationskompetencen er lærerens anerkendende forholdemåde. Da anerkendelse netop ifølge, den norske forsker og professor, Berit Bae kommer til udtryk gennem den måde, man er i relation til andre på. Bae beskriver anerkendelse som en grundlæggende holdning, hvor den enkelte har autoritet over sin oplevelse og anskues med ligeværd og respekt herfor (Bae, 1996, s. 8). En anerkendende relation er derfor vigtig overfor alle elever, men "børn som har specielle behov vil i højere grad end andre have behov for anerkendelse fra voksne." (Lund, 2010, s. 44). Da børn med specifikke vanskeligheder som fx dysleksi har et lavere selvbillede end børn uden disse vanskeligheder (ibid.). En måde at være anerkendende på er ifølge Bae gennem bekræftelse. Bekræftelse betyder i denne sammenhæng, at læreren ved lydhørhed og forståelse giver kraft til elevens oplevelse, som er udsprunget af en grundlæggende respekt for den andens ligeværd (Bae, 1996, s. 12).

Den komplementære relation mellem elev og lærer vil altid være til stede, trods en anerkendende forholdemåde og en god relation. Bae understreger, at læreren kan bruge sin magtposition på en fremmede og respektfuld måde eller på en underminerende måde (Bae, 1996, s. 7). Læreren benytter netop sin definitionsmagt på en respektfuldmåde ved at have en anerkendende forholdemåde, som tidligere beskrevet.

8.2 Definitionsmagt

Ifølge Berit Bae henviser begrebet definitionsmagt til "(...) at voksne er i en overmægtig position i forhold til barnet, når det gælder dets oplevelse af sig selv." (Bae, 1996, s. 7). Læreren er dermed i kraft af sin rolle og autoritet i en magtposition i forhold til eleven. I forlængelse heraf er det dermed af større betydning, hvordan læreren forholder sig og udtaler sig om eleven, end omvendt (Winslade & Monk, 2008, s. 99).

At læreren besidder magt, som betegnelsen definitionsmagt også antyder, fører mine tanker tilbage på den franske filosof og idéhistoriker, Michel Foucault. Foucault ser sproget som et magtredskab, da det er igennem vores ord og herunder valg af diskurser, magten træder i

kraft (Løw, 2012, s. 173). Grundtvig skulle engang have sagt; "Ordet skaber, hvad det nævner", som i særdeleshed kan verificeres i form af lærerens definitionsmagt. Magtforholdet er indlejret i den sociale relation, hvormed det er en central pointe, at sproget er socialt, og mening skabes i sproget, bl.a. i form af diskurser (Løw, 2012). Diskurser forsøger at beskrive, hvordan karakteristiske talemåder udvikler sig inden for specifikke sociale kontekster (Winslade & Monk, 2008, s. 94). I denne opgaves sammenhæng er en skolediskurs en dækkende og relevant betegnelse. Desværre er der mulighed for, at skolediskursen bliver en mangeldiskurs, som i en fejlfindingsoptik fremhæver og beskriver personlige mangler både i faglige- og sociale kontekster (Winslade & Monk, 2008, s. 102). Lasse fortæller under interviewet, at han ikke kan lide skolen, jeg spørger ind til baggrunden herfor, og han begrundet det med; "Bare fordi jeg ikke er så klog" (Lasse, 16 år). Lasse er i sin beskrivelse af sine dyslektiske vanskeligheder indfanget af den dominerende kulturelle diskurs, som fokuserer på en mangeltilstand. I et narrativt sprogbrug betegnes sådanne problemfyldte fortællinger som tynde. Tynde fortællinger kategoriserer, definerer og fastlåser eleven i en begrænset fortælling, hvor der lukkes af for handlemuligheder, både for den enkelte elev, men i særdeleshed også for personer i relation til eleven. (Kragh, 2012). Der er dermed fravær af agenthed, som White beskriver det (White, 2008). Når først den tynde fortælling om eksempelvis den dovne elev er fortalt, har den en tendens til at leve sit liv mere eller mindre uafhængigt af, hvor dækkende den måtte være (Løw, 2012).

8.3 Delkonklusion

Lærerens relationskompetence og anerkendende forholdemåde er afgørende for elevens positive selvfortælling, da eleven ofte spejler sig i læreren, der fremstår som en signifikant anden. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på sin rolle, og herunder definitionsmagt i mødet med eleven. Da læreren i kraft af sin definitionsmagt og brugen af en mangeldiskurs kan få en problemfyldt og tynd fortælling om eleven til at blive definerende. En positiv selvfortælling udspringer derimod af den tykke fortælling, hvilket leder mig videre til at rette fokus mod, hvordan læreren kan vejlede eleven mod den alternative og tykke fortælling.

9. Læreren som vejleder og vejviser

Narrativ vejledning støtter arbejdet med at få de tykke og alternative fortællinger frem. "Det er en af lærerens vigtigste opgaver at finde stenen i skoen. Men læreren kan ikke tage den ud, det kan kun eleven selv." (Elbro, 2008, s. 36). Læreren må derfor vejlede eleven i opnåelse af agenthed og medvirke til at genforfatte en tykkere fortælling, som rummer handlekraft, tro og mod, og som repræsenterer de værdier, der ligger eleven på sinde.

9.1 Eksternalisering

Et af nøgleredskaberne i den narrative vejledning er eksternalisering, som er en kommunikativ forholdemåde, hvis formål er at skabe distance mellem person og problem. "Problemet bliver problemet, ikke personen." (White, 2008, s. 29). Hvis vi tager fat på Emma, der flere gange under interviewet beskrev definitionen "doven", som værende iboende hende – en del af hendes identitet. Disse gentagne tynde fortællinger om, at Emma er "doven" i faglige sammenhænge, virker til at have bredt sig til en beskrivelse af hele hendes personlighed. En måde hvorpå læreren kunne have vejledt Emma til at skabe en alternativ fortælling ville netop være gennem eksternaliserede samtaler. Undervejs i de eksternaliserede samtaler ophører problemet med at repræsentere "sandheden" om Emma, og nye veje med alternative fortællinger bliver pludselig mulige (White, 2008). I de eksternaliserede samtaler fokuseres på, hvad White betegner som; det fraværende men implicitte, som forsøger at trække de underordnede, men foretrukne historier frem i lyset, som alternativer til den dominerende og problemfyldte historie. En fokusering på det fraværende, men implicitte, åbner dermed muligheder for at se "den anden side af mønten" (Kragh, 2012, s. 227). Det er vejlederens fornemste opgave at forholde sig nysgerrig på en respektfuld måde, hvor der skabes rum for, at den vejledtes oplevelsesverden bliver udfoldet (Winslade & Monk, 2008, s. 25).

9.2 Livet som landskaber

Den narrative praksis opfatter metaforisk udtrykt *livet som landskaber*; handlingslandskaber og bevidsthedslandskaber. White har lånt disse termer fra Jerome Bruner, som har hentet dem fra litteraturteorien (White, 2006). Handlingslandskabet er historiens indhold, forstået som den række af begivenheder, der udgør plottet. Bevidsthedslandskabet indeholder refleksioner over begivenheder i handlingslandskabet, det er den impliceredes tanker og følelser, der er i centrum, men også de tanker og følelser, der ikke har set dagens lys endnu. "Det er i

bevægelsen mellem disse to landskaber, at de alternative fortællinger, tykke fortællinger, får større levedygtighed og mere agenthed for de implicerede." (Kragh, 2012, s. 229).

White har udarbejdet såkaldte positionskort til arbejdet i disse landskaber, som vejlederen kan støtte sig til under vejledningsarbejdet. Jeg vil her forsøge, ved hjælp af Emmas narrativ, at gennemgå de to positionskort. Positionskort 1 er et kort over stillingtagen til problemet. Første trin er "navngivelse", hvor jeg vil vejlede Emma i at give problemet et konkret navn, i dette tilfælde navngives det "dysleksi". Denne navngivelse er netop et eksempel på et ekster-naliserende sprogbrug. Dette føres videre til næste trin, som er "effekt", hvor en nærmere be-skrivelse af den virkning problemet har på de områder, det omhandler, kortlægges. Emma nævnte flere gange under interviewet, at hun var blevet kaldt dum og doven – selvom hendes adfærd grundede i hendes dyslektiske vanskeligheder. Tredje trin er "evaluering", hvor jeg vil hjælpe Emma med at evaluere om hun er tilfreds med det, "dysleksi" gør, og den position hun indtager i forhold til "dysleksi". Fjerde og sidste trin er "begrundelse", hvor Emmas evaluerin-ger vil blive behandlet yderligere ved brugen af begrundelsesspørgsmål. Positionskortet skal ikke opfattes så lineært, som jeg har opstillet det her, da Emmas svar ville afgøre, hvordan den reelle vejledning ville forløbe (Løw, 2012, s. 176-179). Positionskortet findes også i en version 2, hvor de samme spørgsmålskategorier berøres, men med et fokus på de unikke hændelser, som dermed giver mulighed for, at alternative fortællingslinjer dukker op. Ved at berøre de ofte oversete, men potentielt betydningsfulde oplevelser dannes udgangspunktet for, hvad White betegner "genforfattende samtaler". I denne vejledningssituation bevæger vi os dermed mere over i bevidsthedslandskabet, hvor de dominerende identitetskonklusioner ophæves (White, 2008). Vi befinder os dog stadig i begge landskaber, og White opfordrer netop til en bevægelse i mellem dem under det genforfattende arbejde (White, 2006, s. 43).

9.3 Definerende ceremoni

Betegnelsen "de andre børn" spillede en essentiel rolle for de interviewede elever og deres oplevelse af egne dyslektiske vanskeligheder (jf. afsnittet "7.1 De andre børn"). Jeg finder det derfor meningsfuldt at inddrage Whites praksisredskab; definerende ceremoni (White, 2008). Denne ceremoni kan betragtes som et forum for anerkendelse, hvor fokuspersonen får mulig-hed for at blive set og hørt på egne præmisser i vidners påhør (Løw, 2012, s. 182-192). I Em-mas, Alex' eller Lasses klasse ville en definerende ceremoni givetvis have været meget frugt-

bar, da de alle tre har oplevet at blive drillet med deres dyslektiske vanskeligheder. Den definerende ceremoni kan også betegnes som bevidning, da grundtanken netop er; "(...) at identitet skabes og opretholdes gennem bekræftende responser fra andre, gennem vidner til ens liv (...)." (Holmgren & Nevers, 2012, s. 35). Bevidningsprocessen eller den definerende ceremoni giver eleven mulighed for at fortælle sin livsfortælling for et publikum, i dette tilfælde klassekammeraterne, eller et udsnit heraf. Klassekammeraterne, der indtager en vidnerolle, responderer på historien med genfortællinger, der er styret af anerkendelse. "(...) vidners opgave er ikke at give deres mening til kende, rådgive, fremsætte erklæringer eller bringe moralske eller opbyggelige historier på bane." (White, 2008, s. 176). White bruger betegnelsen eksterne vidner, men i nærværende sammenhæng har jeg valgt at benytte betegnelsen interne vidner, som Løw plæderer for rigtigheden af (Løw, 2012, s. 188). De interne vidners genfortælling skal bidrage til, at den vejledte elev, med vejlederens støtte, ser en modhistorie, der kan bidrage til den alternative fortælling. I det tidligere eksempel med Emma, hvor "dysleksi" resulterede i effekten, at hun blev anset som dum og doven, vil denne genfortælling i bevidningsprocessen forhåbentlig få Emmas øjne op for de brudstykker, der ikke passer ind i hendes problemfyldte fortælling. Sidste trin i den definerende ceremoni er netop, at Emma genfortæller de interne vidners genfortælling (Løw, 2012, s. 186-187).

Jeg vil afslutte dette afsnit med Whites egne ord, som jeg mener, man altid bør have in mente; "Den levede historie er altid rigere end den fortalte historie." (White, 2006, s. 16).

9.4 Delkonklusion

Ud fra ovenstående er begreberne eksternalisering, livet som landskaber og definerende ceremonier trådt frem som brugbare redskaber i mødet med eleven i dyslektiske vanskeligheder, på vejen mod en positiv selvfortælling. Læreren møder hovedsageligt eleven i undervisningen, og det er med baggrund heri, at en eventuel vejledningssituation kan opstå og blive aktuel. Dette leder mig derfor videre til et fokus på læreren som underviser.

10. Læreren som underviser

De interviewede elever pointerede alle sammen, trods deres forskelligartede skolebaggrund, at lærerene på Læse Efterskolen var meget mere kompetente og engageret end deres tidligere lærere i folkeskolen; "De får ligesom uddannelser i at hjælpe os, og så kan de ligesom forklare

os det, de har ligesom en anden indgangsvinkel til os end folkeskolelærere.” (Emma, 17 år). At læreren har en betydningsfuld rolle for den enkelte elevs selvfortælling, forekommer ikke nyt (jf. afsnittet ”8. Lærerens rolle og magt”), men det er essentielt at pointere, at denne betydningsfulde rolle er tæt knyttet sammen med lærerens udførelse af undervisningen. Holmgaard har i sin afhandling fundet frem til følgende: ”Det viser sig, at lærerens og skolens forhold til undervisningen af børn med læsevanskeligheder har stor betydning for, hvordan børn og unge selv opfatter deres læsevanskeligheder, og dermed for hvordan de generelt set opfatter sig selv.” (Holmgaard, 2007, s. 202). Fra Holmgaards konklusion kan der trækkes paralleller til min oplevelse på Læse Efterskolen og elevernes egne udsagn. Det er derfor altafgørende, at læreren formår at skabe en klasseværelsesatmosfære, hvor der er plads til, at eventuelle vanskeligheder accepteres og ikke behøves skjules (Taube, 2011, s. 79). Dysleksi er et livslangt handicap for den enkelte elev, men det er vigtigt at pointere, at det ikke er umuligt at lære at læse, og det er veldokumenteret, at vanskelighederne kan reduceres igennem undervisning (Elbro, 2008, s. 242).

10.1 En tidlig indsats

Desværre bliver dyslektiske vanskeligheder ikke altid opdaget så tidligt som muligt. Alex er et tydeligt eksempel herpå, da han først fik diagnosticeret dysleksi i 6. klasse. Den sene diagnose har som tidligere beskrevet haft en stor indvirkning på hans selvværd og selvfortælling. Han nævner derfor også flere gange, at det vigtigste læreren kan gøre, er at ”(...) få testet så hurtigt så muligt, og så få forklaret klassen, hvorfor man har det svært med det.” (Alex, 16 år). Elbro påpeger, at hurtig hjælp er dobbelt hjælp. Da ”tidlige aktiviteter med sproglydene i ord ned-sætter risikoen for ordblindhed markant.” (Elbro, 2008, s. 146). Dette underbygges af Bornholmsundersøgelsen, hvor 235 børn i børnehaveklassen deltog i en forsøgsundervisning med fokus på sproglydsopmærksomhed. Der blev foretaget en sammenligning med 155 børn i Østjylland, som ikke havde arbejdet og leget med sproglyde. Undersøgelsen viste, at de 25 bornholmske risikobørn klarede sig helt på niveau med gennemsnittet af de østjyske børn med normale forudsætninger (Lundberg, 1994 i Elbro, 2008, s. 123). Tom fik, i modsætning til Alex, allerede diagnosen og den dertilhørende hjælp fra 3. klasse, og hans skolehistorie forløb herefter meget anderledes end Alex’. Tom oplevede en forstående og anerkendende tilgang til hans dyslektiske vanskeligheder, både fra klassekammerater og lærere, som har været medvirkende til Toms positive selvfortælling (Tom, 14 år). En tidlig indsats skaber grobund

for målrettet undervisningsdifferentiering og mulighed for inkludrende tiltag allerede i indskolingen.

10.2 Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er ikke en ny betegnelse, tværtimod, dens oprindelse skal findes i folkeskoleloven af 1993, hvor enhedsskolen opstod, og undervisningsdifferentiering blev en realitet. Undervisningsdifferentiering er et princip, som tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser, og det er på baggrund heraf, at undervisningen tilrettelægges (Lov om folkeskolen, 30. juni 1993).

At føle sig ensom, anderledes og udenfor i undervisningen på grund af dyslektiske vanskeligheder, var noget de fire interviewede elever alle havde med i bagagen. De fandt det derfor betryggende at kunne spejle sig i jævnaldrende med samme faglige udfordringer på Læse Efterskolen. Emma beskriver det således; "Alle herude har det svært på en eller anden måde, med et eller andet, så man føler sig heller ikke som den eneste der har det svært." (Emma, 17 år). Holmgaard kunne udlede en lignende iagttagelse i hendes afhandling, hvor hun beskriver, at en pige tilbydes deltagelse i fællesskabet på efterskolen, netop fordi hun er i læsevanskeligheder: "Dermed oplever hun for første gang en skolesituation, hvor læsevanskelighederne ikke adskiller hende fra de andre, men derimod spiller rollen som en erfaring, der knytter hende sammen med andre." (Holmgaard, 2007). Med udspring i inklusionstanken i den danske folkeskole ønsker jeg på ingen måde at udlede, at ordblindeskoler er den eneste optimale løsning, og at folkeskolen burde arrangeres således. Jeg finder det dog yderst interessant og relevant, at Læse Efterskolen har en så positiv indvirkning på elevernes selvfortælling, og herudfra kan der givetvis udledes karakteristika, som kan komme folkeskolens praksis til gavn.

Emma fortalte under interviewet, at hun bedst kunne lide pauserne i skolen; "Fordi når man er 28 i en klasse og man ikke kan finde ud af det og man ikke kan sidde stille, så er timerne rigtig lange." (Emma, 17 år). På Læse Efterskolen er normeringen i klasserne maks. 8 elever pr. lærer. En sådan inddeling vil økonomisk og organisatorisk ikke kunne lade sig gøre i den almene folkeskole, men støttende specialundervisning kan udgøre et alternativ hertil, hvilket vil blive uddybet under kapitel 10.4 i nærværende opgave. De interviewede elever pointerede herudover, at der er en større fleksibilitet i danskundervisningen på Læse Efterskolen, end på

deres tidligere folkeskole, hvor en kollektiv struktur eftersigende havde vundet sit indpas. Emma beskrev det stramme og fastsatte timetal i folkeskolen med, at "(...) der var det 45 min. og hvis det var 2x45 min., så var det 2x45 min, her der må vi ligesom gå ud og holde pause." (Emma, 17 år). Når Emma sagde "her" refererede hun til Læse Efterskolen. Jeg ønsker ikke at plædere for, at elever altid skal have særaftaler og mulighed for at holde pause. Løsningen på Emmas frustrationer tror jeg skal findes i lærerens relationskompetence, og anerkendende forholdemåde (jf. afsnittet "8. Lærerens rolle og magt"). Emma følte sig ikke hørt, set og anerkendt for den hun er, og de dyslektiske vanskeligheder, der følger hende i faglige sammenhænge.

Når læreren tilrettelægger undervisningen, er det altafgørende at tage højde for elevens dyslektiske vanskeligheder og aktuelle faglige niveau. Læreren kan i sin planlægning med fordel drage nytte af Vygotskijs tanke om zone for nærmeste udvikling. "Vi kan skelne mellem det, eleven kan gøre uden hjælp (opnået kompetence), det han eller hun kan gøre med passende støtte og vejledning (den nærmeste udviklingszone), og det, eleven endnu ikke har forudsætninger for at gøre (fremtidig kompetence)." (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 65). Undervisningen bør orientere sig mod et niveau og herunder et stof, der er målrettet elevens nærmeste udviklingszone. Da eleven i dyslektiske vanskeligheder fagligt ofte vil befinde sig hele klassetrin under sit alderssvarende klassetrin, står læreren overfor en udfordrende opgave i, at få undervisningsmaterialet til at virke meningsfuldt. De interviewede elever oplevede alle sammen at få lettere opgaver end klassekammeraterne, da deres dyslektiske vanskeligheder blev diagnosticeret. Alex fortalte om følelserne bag at få nemmere opgaver end de andre i klassen; "På en måde var det dejligt, for så lærte man også lidt, på en måde var det også irriterende for så var man ikke med de andre. Man følte at man hørte til i de lidt mindre klasser, fordi man ikke var så god." (Alex, 16 år). Denne amivalente følelse kunne de andre elever ikke genkende til under interviewet.

Et andet element, der er vigtigt at medtænke er, at dansklæreren i sin didaktiske planlægning af undervisningen er målstyret. I fællesmål for dansk, 7.-9. klasse, skal følgende færdigheder opnås; "Eleven kan styre og regulere sin læseproces og diskutere teksters betydning i deres kontekst" (Ministeriet for Børn). Et mål der kan være svært for elever i dyslektiske vanskeligheder at opnå. En mulig løsning eller compensation for disse elevers læse- og skrivevanskeligheder

ligheder er, at læreren inddrager IT som hjælpemiddel i undervisningen, som ligeledes indeholder et differentieringspotentiale.

10.3 IT-kompensation

De fire elever, som jeg har interviewet, bruger alle CD-ord og udviste stor begejstring herfor; "(...) hun sagde, at jeg skulle begynde at bruge CD-ord, så det var en meget stor hjælp." (Alex, 16 år). Elbro fremhæver nogle af de positive sider ved computerstøtte: "Computerstøtten kan intensivere og individualisere undervisningen, fordi eleven kan arbejde på sit eget niveau med egne tekster. Desuden giver computeren umiddelbart feedback." (Elbro, 2008, s. 223). Computerstøtten har dermed en differentierende egenskab, som udleder en inkluderende funktion. IT har en stor kvalitet i undervisningen generelt, fordi digitale læringsformer er med til at skabe varieret og differentieret undervisning. Ministeriet for børn, undervisning og lige-stilling har i forlængelse heraf i 2011 påbegyndt en indsats for øget anvendelse af IT i folke-skolen (Indsatsen for øget anvendelse af it i folkeskolen, 2015). At IT er ved, og fortsat bliver, en mere integreret del af den daglige undervisning vil komme dyslektikere til gode, fordi in-ternetbaseret materiale med muligheder for lyd, video, billeder og farver kan have en under-støttende effekt i elevens læreproces (Samuelsson, et al., 2014, s. 252-254).

Eleverne pointerede, at brugen af IT-kompenserende hjælpemidler var det vigtigste og første skridt, man skulle tage, når de dyslektiske vanskeligheder var verificeret. Tom beskrev, hvor-dan hans dansklærer i folkeskolen havde taget et kursus om brugen af CD-ord. Det er desvær-re ikke alle dansklærere, der har muligheden for at tage et sådant kursus, og en læsevejleder eller en dansklærer med specialpædagogiske kompetencer kan dermed være en ressource, hvilket vil blive behandlet yderligere i diskussionsafsnittet.

10.4 Specialundervisning

Hvis de differentierede tiltag i danskundervisningen ikke er virkningsfyldte for den enkelte elev, er det relevant at fremhæve Folkeskolelovens paragraf 3 a, som lyder; "§ 3 a. Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentie-ring og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte (...)" (Undervisningsministeriet, 2014). Alex oplevede netop at blive taget ud af klassen to dansk-timer i ugen, hvor han modtog, hvad han betegnede som en specialhjælp. Hjælpen han mod-tog, beskrev han således; "(...) så fik jeg hjælp med at lære de forskellige bogstaver og hvordan

de lyder." (Alex, 16 år). I mange kommuner er det læsevejlederen, der varetager denne støttefunktion, og støtten består hovedsagligt i, som Alex ligeledes fremhæver, direkte undervisning i skriftens lydprincip (Elbro, 2008). Lasse oplevede også at modtage specialundervisning; "(...) jeg fik en anden lærer til... som jeg havde special, nogle anderledes timer, hvor andre fra skolen var samlet." (Lasse, 16 år). I specialundervisningen tilegner eleverne sig strategier, der har en støttende og kompenserende funktion under deres læsning. VAKS er et systemisk specialpædagogisk materiale målrettet elever i dyslektiske vanskeligheder, som har til formål at lære eleverne fem forskellige ordlæsestrategier, og er dermed meget anvendeligt i den intensive specialundervisning. En sådan specialpædagogisk støtte har til hensigt at fremme opmærksomhed på sproglyde, læsning af nye ord, sikkerhed i læsning af ord og læseforståelse. En intensiv specialundervisning kan effektivt medvirke til, at eleven i dyslektiske vanskeligheder indhenter noget af deres klassekammeraters forspring. Både Alex og Lasse modtog desværre først specialpædagogisk støtte i udskolingen, og de haltede på dette tidspunkt langt efter klassekammeraternes niveau. Sigtet med specialundervisning er, udover at opøve læsekompetencer, ligeledes, at hjælpe eleven med at genfinde lysten til at lære at læse (Elbro, 2008, s. 210-243). En lyst Lasse og Alex desværre først har genfundet på Læse Efterskolen.

10.5 Delkonklusion

En gennemgående pointe i ovenstående afsnit er vigtigheden af lærerens viden om elevens dyslektiske udfordringer i danskundervisningen for, på baggrund heraf, at kunne tilrettelægge en meningsfuld og differentieret undervisning, eksempelvis ved inddragelse af IT. En tidlig indsats er essentiel for, at optimale interventioner implementeres. Herunder kan en intensiv specialundervisning tilføre eleven brugbare læsestrategier i den almene undervisning. Denne delkonklusion indikerer kompleksiteten i lærerens møde med elever i dyslektiske vanskeligheder, som vil blive udfoldet og behandlet yderligere i kommende diskussion.

11. Diskussion

Jeg har gennem mit empiriske materiale og relevante teoretiske perspektiver forsøgt at illustrere den mangefacetterede opgave folkeskolelæreren står overfor i mødet med elever i dyslektiske vanskeligheder. Dysleksi er en kompleks størrelse, og hvilke interventionsformer der er mest anvendelige og bidrager til en positiv selvfortælling, afhænger af den enkelte elev som individ. Denne kompleksitet nødvendiggør stor refleksion hos læreren, hvilket jeg har forsøgt at illustrere i følgende model, under navnet; "Dysleksiens komplekse interventionsmodel":

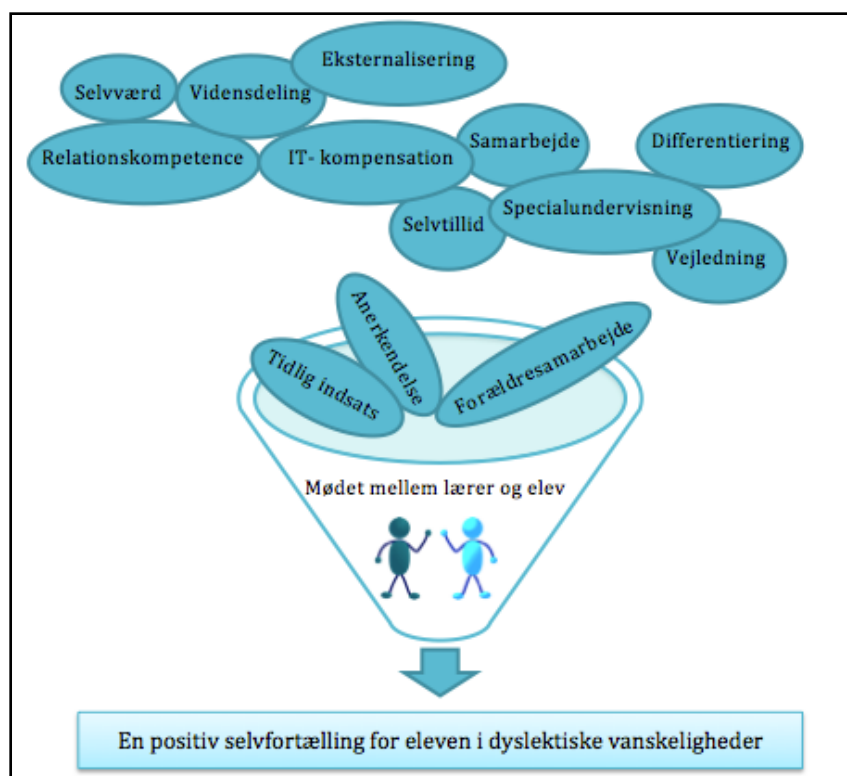


Modellen er udformet med en "tragt" i midten, hvor mødet mellem læreren og eleven i dyslektiske vanskeligheder finder sted. De blå bolde øverst skal illustrere de forskellige facetter, der er i spil. Det er i mødet mellem læreren og eleven, det afgøres, hvor hovedvægten bag interventionen skal ligges, og dermed hvilke bolde, der skal føres gennem tragtten. Elever er forskellige, deres dyslektiske vanskeligheder er forskellige og interventionerne vil dermed også være forskellige. De fire elever, jeg har interviewet, bærer alle på forskellige narrativer knyttet til deres dyslektiske vanskeligheder, selvom en vis sammenhæng træder frem.

Jeg finder det ud fra ovenstående særdeles relevant at diskutere lærerens forudsætninger og muligheder for intervention i mødet med elever i dyslektiske vanskeligheder. Baggrunden for at denne bacheloropgave skrives er, desværre, som nævnt i indledningen, at nogen elever har en negativ selvfortælling med i bagagen, grundet deres dyslektiske vanskeligheder, og ikke mindst lærerens håndtering heraf. Jeg vil på ingen måde anfægte eller pege fingre af folkeskolelærerens gode intentioner og interventioner i mødet med elever i dyslektiske vanskeligheder. Spørgsmålet er snarere om lærerne har haft de bedste forudsætninger for at varetage denne opgave? På læreruddannelsen er dysleksi ikke et udbredt område, og læreren kan derfor føle sig utilstrækkelig i mødet med elever i dyslektiske vanskeligheder. En lærer med linjefaget specialpædagogik vil antagelig have en større viden om dysleksi, men det skal påpeges, at området kun studeres i en meget kort og afgrænset periode. Med den nye læreruddannelse, der trådte i kraft i 2013, kan specialpædagogik ikke længere vælges som separat fag, men indgår derimod i det nye fællesfag; "Lærerens grundfaglighed" (Ministeriet for børn). Denne nye indretning af læreruddannelsen resulterer forhåbentlig i en større viden om det specialpædagogiske felt, herunder dysleksi, men man kan frygte, at fordybelsen går tabt, og kendskabet dermed forbliver overfladisk. Førnævnte kan vi på nuværende tidspunkt kun gisne om, og jeg vil derfor vende opmærksomheden tilbage mod den aktuelle praksis i folkeskolen. Nota² (2010) har udarbejdet et brugerstudie om unge ordblinde i Danmark, og resultaterne viser, at en væsentlig udfordring i skolen er lærerens manglende viden om dysleksi. En uvidenhed der givetvis resulterer i, at fx Emma bliver kaldt dum og doven i danskundervisningen. En uvidenhed der ligeledes medfører, at Lasse får et lavt selvværd. Endnu en konsekvens af denne uvidenhed er, at Alex får en negativ selvfortælling med i bagagen, og mister lysten til at møde op i folkeskolen. Baggrunden for denne mangelfulde viden skal givetvis spores tilbage til læreruddannelserne, men i folkeskolens daglige praksis er denne undskyldning kassabel. Den manglende viden om dysleksi kan skyldes flere faktorer, hvor tid og økonomi formentlig spiller en afgørende rolle – disse elementer vil dog ikke berøres yderligere her. Jeg vil derimod fokusere på, hvordan læreren kan opnå viden, og hvordan denne viden kan anvendes i den konkrete folkeskolepraksis. Nota fremviser i deres undersøgelse, at den manglende viden bl.a. kan skyldes utilstrækkelig vidensdeling på området, som medfører, at "skolerne isolerer den fornødne viden og bygger oven på samfundets stigma" (Nota, 2010, s. 19). Et samarbejde fag-

² Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder

lærerne imellem er essentiel, da mange fag i folkeskolen er læsekrævende fx matematik og historie, "det betyder, at den dårlige læser kan få faglige problemer i fag, som han eller hun ellers har gode forudsætninger for." (Elbro, 2008, s. 231). Et samarbejde på tværs af klassetrin er ligeledes særdeles vigtigt, for som Elbro påpeger, er den tidlige indsats afgørende for elevens opnåelse af læsekompetencer og dermed videre skolegang (Elbro, 2008). Hvis den tidlige indsats ikke har fundet sted, som tilfældet er med Alex, kan man som mellemtrins- eller udskolingslærer dog ikke bare tilskrive lærerne i indskolingen skylden og kaste håndklædet i ringen. På folkeskolerne skal det specialpædagogiske personale, eksempelvis læsevejlederen ses som en ressource. Læsevejlederen skal ikke indtage en ekspertrolle, men derimod skabe grobund for at indgå i et samarbejde og herigennem oplyse kollegaer om sin viden på det dyslektiske område (Jakobsen, 2009). Den nye folkeskolereform, der bl.a. har medført udvidet og fælles tilstedeværelse, kan forhåbentlig skabe rum for en øget vidensdeling blandt folkeskolens personale, hvor dyslektiske vanskeligheder kan komme på dagsordenen. Men for at realisere potentialet er det afgørende at sætte fokus på en meget vigtig og uomgængelig samarbejdspartner for læreren, nemlig forældrene. Dette vil jeg illustrere ved brugen af "Dysleksiens komplekse interventionsmodel" i et eksempel, hvor "forældresamarbejde", "anerkendelse" og "tidlig indsats" er på vej ned i "tragten":



Forældresamarbejdet er yderst vigtigt i et dyslektisk perspektiv, da "meget tyder på, at genetisk arv spiller en rolle i ordblindhed." (Elbro, 2008, s. 176). Københavnsundersøgelsen er en indikator på den genetiske arvs betydning for dysleksiens videreførelse, da undersøgelsen viste, at "risikoen for børn af ordblinde forældre er 4-8 gange større end for børn af normalt-læsende forældre." (Elbro, 2008, s. 124). Læreren vil af denne grund ofte opleve, at eleven i dyslektiske vanskeligheder vil have vanskeligt ved at få hjælp til lektierne hjemme. Emma fortalte under interviewet; "(...)jeg er nok den der er bedst til at stave derhjemme." (Emma, 17 år). Hvis forældrene også selv er i dyslektiske vanskeligheder vil de på den anden side givetvis have nogle redskaber til at håndtere denne udfordring i skolen. Forældrene vil i mange tilfælde være en ressource for læreren i sit arbejde, da forældrene besidder en viden om dysleksi, som læreren ikke er i stand til at opnå, og som læreren muligvis ikke besidder (Nota, 2010). I begge tilfælde bør forældrene ses som en vigtig samarbejdspartner. Anerkendelse er fundamental for et frugtbart samarbejde. Samarbejdet skal dermed være præget af respekt og ligeværd, hvor alle parter indleder på at tage den andens parts perspektiv for en stund (Bae, 1996). Et vigtigt møde i "tragten" er forældresamarbejdets møde med den tidlige indsats. Det er tidligere påpeget, at en tidlig indsats er vigtig, og i kraft af den arvelige disposition har forældrene et stort ansvar i at oplyse om egen ordblindhed til skolen, så meningsfulde interventioner kan sættes i værk. I miljøet i familien kan der ligeledes gøres en indsats for aktivt og målrettet at modvirke en eventuel arvelig disposition. Et godt forældresamarbejde er i alle henseende betydningsfuldt for den enkelte elevs skoletid og positive selvfortælling.

12. Konklusion

Jeg har i nærværende bacheloropgave analyseret, fortolket, vurderet og diskuteret min indsamlede empiri med inddragelse af relevant teori, for at nærme mig et svar på følgende problemformulering: *"Hvorvidt og hvordan kan dansklæreren i samarbejde med kolleger undervise og vejlede elever i dyslektiske vanskeligheder i folkeskolen med fokus på udvikling af positive selvfortællinger?"*

Jeg kan udlede, at dansklæreren i sit virke ofte har en stor og indflydelsesrig betydning for elevens selvfortælling. Det er derfor essentielt, at læreren er opmærksom på, hvordan hun i kraft af sin definitionsmagt kan påvirke den enkelte elevs selvværd og selvtillid (Bae, 1996).

Tre af eleverne i mit empiriske materiale har en negativ og problemfyldt selvfortælling med fra folkeskolen, hvor betegnelser som "dum" og "doven" har fyldt meget. Disse udsagn kom bl.a. fra læreren, men også fra "de andre børn" i klassen, da de dyslektiske vanskeligheder udløste drillerier og mobning. Michael Whites narrative teori kan benyttes til at eksternalisere problemet fra eleven som person, og dermed skabe grundlag for at en tykkere og alternativ fortælling kan se dagens lys (White, 2006, 2008). Det stod klart under analysen, at en tidlig indsats og diagnosticering kan styrke elevens selvværd og mulighed for agenthed. Diagnosticeringen viste sig ligeledes vigtig for omgivelsernes forståelse for og accept af den pågældende elevs læsefaglige udfordringer. De fire elever jeg interviewede havde alle haft negative oplevelser i danskundervisningen, hvor de ikke kunne følge med de andre elever. Læreren står i sin didaktiske planlægning overfor en differentieringsopgave for, at elever i dyslektiske vanskeligheder kan opfylde folkeskolens forenkede fællesmål på det pågældende klassetrin. Lærers vigtigste redskab i denne planlægning er en grundlæggende viden om dysleksi, som desværre ifølge Notas brugerstudie ser ud til at være en mangelvare (Nota, 2010). Denne viden er ligeledes fundamental for, at læreren kan være medvirkende til at skabe en positiv selvfortælling for eleven i dyslektiske vanskeligheder. Det specialpædagogiske personale i folkeskolen, herunder læsevejlederen eller en lærer med specialpædagogiske kompetencer, skal ses som ressourcer. Igennem vidensdeling kan viden om dysleksi forhåbentlig blive mere udbredt. Det historiske perspektiv har påvist, hvordan synet på dysleksi har ændret og udviklet sig gennem årene, og denne udvikling fortsætter formentligt, stadig i en mere positiv retning.

Jeg præsenterede i diskussionen en konstrueret model "Dysleksiens komplekse interventionsmodel", som havde til hensigt at illustrere den komplekse situation læreren står over for i mødet med eleven i dyslektiske vanskeligheder. Gennem arbejdet med denne model stod specielt forældresamarbejdet frem som værende essentielt for elevens positive selvfortælling. Samarbejde både på skolen og i hjemmet er afgørende for, at dansklæreren gennem undervisning og vejledning kan medvirke til, at fortællingen om eleven i dyslektiske vanskeligheder bliver positiv.

13. Perspektivering – livet efter folkeskolen

Da dysleksi er et livslangt handicap, vil eleverne ikke være "kurreret", når de går ud af folkeskolen. De dyslektiske udfordringer vil følge eleven hele livet igennem, og vil givetvis være en rettesnor for fx hvilke uddannelser eleven er i stand til at gennemføre. "Svaret er ret klart: Unge med læsevanskeligheder fravælger i høj grad (lang) uddannelse." (Elbro, 2008, s. 30). Der er ingen tvivl om, at hvis dansklæreren i folkeskolen i samarbejde med kolleger har medvirket til at skabe en positiv selvfortælling for den enkelte elev, og dermed bidraget til opbygningen af et sundt og stabilt selvværd, vil eleven være bedre rustet til at modstå de udfordringer uddannelse og arbejdslivet vil bibringe, men de dyslektiske vanskeligheder vil altid være en realitet. "Dyslektikere vurderer deres muligheder for at få en videregående uddannelse lavt, hvilket resulterer i, at de vælger uddannelser, hvor kravene til læsning og skrivning er lave." (Samuelsson, et al., 2014, s. 199). Men elever i dyslektiske vanskeligheder må endelig ikke miste modet til videre uddannelse. Da ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, ligesom folkeskolen, har et stort fokus på hjælpemidler til studerende i dyslektiske vanskeligheder. Arbejdsmarkedet er ligeledes opmærksom på, hvor afgørende eksempelvis IT-støtte kan være for, at dyslektikere kan varetage et job på bedste vis.

14. Litteraturliste

Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik* (47), s. 6-20.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen* (1. udg.). København: Munkgaards Forlag.

Elbro, C. (2008). *Læsevanskeligheder* (1. udg.). København: Gyldendal.

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (2. Udgave udg., s. 137-152). Hans Reitzels Forlag.

Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning - læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Holmgren, A. (2007). Narrativitet og post-strukturalistisk pædagogik - sprog, identitet og magt. I R. Kristensen, & m.fl., *Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringsmæssig samvær* (1. Udgave udg., s. 56-66). Frederikshavn: Dafolo.

Holmgren, A., & Nevers, M. (2012). *Narrativ praksis i skolen* (1. udg.). København K: Hans Reitzels Forlag.

Indsatsen for øget anvendelse af it i folkeskolen. (3.. august 2015). Hentede 18.. april 2016 fra UVM.dk: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/It-i-undervisningen/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 217-240). Hans Reitzels Forlag.

Jakobsen, K. (2009). *Læsevejlederen i funktion - fortællinger fra praksis* (1. udg.). København: Gyldendal.

Juul, T. M., Brahe, T., & Hansen, N.-H. M. (2014). *Ung og ordblind - efterskoels betydning for unge ordblindes liv og uddannelse* (1. udg.). Frederiksberg C.: Roskilde Universitetsforlag.

Kragh, E. (2012). Sproget på afveje - om narrativ vejledning. I T. Richie, *Narrativ teori i pædagogers praksis* (s. 210-233). Værløse: Billesø & Baltzer.

Kvale, S. (2004). *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (B. Nake, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2012). *Pædagogisk vejledning - facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.

Lov om folkeskolen, 30. juni 1993. (u.d.). Hentede 18.. april 2016 fra Danmarkshistorien.dk: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>

Lund, Y. (2010). *Læsevanskeligheder og selvværd* (1. Udgave udg.). Herning: Specialpædagogisk forlag.

Ministeriet for Børn, U. o. (u.d.). *EMU Danmarks Læringsportal*. Hentede 1. april 2016 fra <http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/dansk/7-9-klasse/læsning>

Ministeriet for børn, u. o. (u.d.). *Læreruddannelsen 2013*. Hentede 16. april 2016 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/læreruddannelsen-2013#>

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (25. november 2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Hentede 31. marts 2016 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=175630>

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet*. DPU, Aarhus Universitet. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Nota. (juli 2010). *Brugerstudier - unge ordblinde i Danmark*. Hentede 15. april 2016 fra nota.nu: http://www.nota.nu/sites/default/files/unge_ordblinde_small.pdf

Rønne, K. (1971). *Læseklasserne - deres opståen og første udvikling*. Hentede 12. april 2016 fra Uddannelseshistorie.dk: <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1971-karl-roenne.pdf>

Samuelsson, S., Arnqvist, A., Björn, M., Dahlin, K., Elwér, Å., Gustavsson, A.-L. E., et al. (2014). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (1. udg.). (L. Østerlind, Ovs.) Viborg, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Sørensen, I. H. (2009). *Barnet bag diagnosen* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København K: Akademisk Forlag.

Stanek, H. (2. marts 2016). *Ministeren vil ændre holdningen til ordblinde*. Hentede 29. marts 2016 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/582826/ministeren-vil-aendre-holdningen-til-ordblinde>

Taube, K. (2011). Læse- og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation. I L. Bjar, & A. Frylmark, *Børn læser og skriver - specialpædagogiske perspektiver* (1. udg., s. 67-83). Frederikshavn: Dafolo.

Undervisningsministeriet. (24. juni 2014). *Folkeskoleloven*. Hentede 15. april 2016 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163970>

White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. (O. Thornye, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

White, M. (2006). *Narrativ teori* (1. Udgave udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Winslade, J. M., & Monk, G. D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen* (1. Udgave udg.). (O. L. Henriksen, Ovs.) Gylding: Dansk Psykologisk Forlag .