



Hvordan staver man til kongerige?

Indblik i med- og modvindsfaktorer, når elever på mellemtrinnet anvender læse- og skriveteknologi

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE
METTE MOLBÆK, DOCENT, VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE

I denne artikel skal vi møde Maria, Niels og Mads, som går i henholdsvis 6. og 5. klasse. De tre elever er ordblinde, og derfor er de helt afhængige af at bruge læse- og skriveteknologi (LST). Men teknologien gør det ikke alene. Der er behov for, at elever som Maria, Niels og Mads med lærernes hjælp udvikler teknologibaserede læse- og skrivestrategier, så det er elevernes læse- og skriveprocesser, der bliver styrende for deres læring, og ikke teknologien. Med afsæt i empiri fra et kommunalt udviklingsprojekt undersøger vi elev- og lærerperspektiver på de udfordringer, eleverne oplever med brug af læse- og skriveteknologi i skolen, og hvad lærerne må være opmærksomme på, når de tilrettelægger og gennemfører deres undervisning. Indledningsvis skal vi stave til 'kongerige' sammen med Maria og opleve, hvilke andre udfordringer man som elev støder ind i. Herefter præsenteres lærernes perspektiv på fordringen, og sluttelig diskuteres med- og modvindsfaktorer for, at LST kan blive en del af lærernes didaktiske værktøjskasse.

”k-å-n-e” for kongerige

”Når jeg skal stave til 'kongerige', så prøver jeg mig frem.” Maria sidder koncentreret ved computeren og viser processen, mens jeg og min kollega følger processen: ”k-å-n-e” taster hun, og på skærmen dukker ordforslagsboksen op med forskellige bud på ord. Maria lader cursoren glide hen over ordene: ”Så står der konge her,” siger Maria og sætter oplæsningsfunktionen i gang. ”Nej, der står kone,” konstaterer hun. Maria gentager processen og får læst flere ordforslag op. Hun forsøger sig med flere bogstaver i sit stavebud og får læst nye ordforslag op, men ordet kongerige finder hun ikke. Jeg mærker, hvor langsom og udmattende en proces det er: ”Så på en måde kan du komme til at bruge rigtig lang tid på det her.” ”Ja,” siger Maria, ”for der er nogle gange, den ikke kender ordene.” Vi forlader ordforslag og ser på andre teknologier. Hun viser funktionen 'tale til tekst', som hun åbner og demonstrerer: ”kongerige, så kom det,” siger hun lettet.

Marias eksempel viser med al tydelighed, at det ikke er nok at kende til en LST-funktion som ordforslag. To forhold er vigtige her, nemlig elevens viden om egen skriftsproglige formåen og viden om strategier. Hvis ikke man kender sin egen skriftsproglige formåen, så kan man som Maria ende med at bruge rigtig lang tid på at forsøge sig frem uden held, fordi den valgte LST-funktion ikke matcher ens kompetencer. Maria oplever, at teknologien driller. ”Den kender ikke ordet,” som hun siger, men hun har ingen ide om hvorfor. Det er for Maria bare et vilkår. Tilsvarende må man kende til forskellige strategier, man kan forsøge sig med, hvis den teknologi, man har valgt, ikke fører til det ønskede resultat. Man må kende til andre veje. I eksemplet fandt Maria tilfældigt en anden vej.

” Hvis ikke man kender sin egen skriftsproglige formåen, så kan man som Maria ende med at bruge rigtig lang tid på at forsøge sig frem uden held, fordi den valgte LST-funktion ikke matcher ens kompetencer.

Hun forsøgte sig med at indtale ordet 'kongerige', men for at det kan blive funktionelt, må valget fungere som en strategi, hun bevidst kan tage i brug, når hun vurderer, at det kan hjælpe hende i processen. Heri ligger en væsentlig læreropgave. Den opgave har Skive Kommune taget livtag med gennem udviklingen af et didaktisk LST-kørekort, som skal klæde lærere på mellemtrinnet bedre på til at give elever i læse- og skrivevanskeligheder bedre deltagelsesmuligheder.

Maria går i 6. klasse. Hun er elev på en af de seks skoler, som har forpligtet sig til at afprøve Skive Kommunes didaktiske LST-kørekort. I løbet af et år har alle faglærere på mellemtrinnet gennemført et kursus med seks forskellige LST-moduler, der har givet dem indsigt i en række forskellige teknologier, som elever med ordblindhed har brug for i deres læse- og skriveprocesser. Den viden har de i perioden mellem modulerne omsat til en didaktisk praksis. Vi har som led i projektets kvalitetssikring fulgt processen gennem observationer undervejs i forløbet og gennem fokusgruppeinterviews af udvalgte elever og lærere. Interviews og observationer har givet et uvurderligt indblik i, hvorfor der kan være store udfordringer forbundet med at få LST til at blive en naturlig del af både elevernes og lærernes værktøjskasser. Det bliver omdrejningspunktet i denne artikel. I det følgende præsenteres således, hvordan udvalgte elever og lærere fra de seks skoler oplever udfordringen med at gøre LST til en medspiller i undervisningen.

LST giver ordblinde elever deltagelsesmuligheder

Maria er sammen med Mads og Niels tre elever, som velvilligt har indvilget i at tale med os. Elevinterviewene er foretaget på elevernes skoler, mens eleverne har vist, hvordan de hver især bruger LST. De tre elever er alle ordblinde, men de er forskellige steder i deres skriftsprogsudvikling, og der er stor forskel på, hvor øvede de er i brugen af LST.

Fælles for de tre elever er, at de bruger LST hver dag i de fag, hvor der skal læses og skrives meget, og de oplever alle, at LST er en hjælp. Maria udtrykker det således: "Ja, det er helt vildt dejligt, at computeren sådan kan hjælpe mig med at læse op og hjælpe mig med at skrive ord, sådan at andre også kan få det læst op – det er i hvert fald det, der er vildt dejligt ved det." For Maria er LST ikke kun en faglig gevinst, men i lige så høj grad en social gevinst, fordi hun får en skriftsproglig stemme ind i det faglige fællesskab.

” For Maria er LST ikke kun en faglig gevinst, men i lige så høj grad en social gevinst, fordi hun får en skriftsproglig stemme ind i det faglige fællesskab.

Selvom alle tre elever oplever at have stor nytte af LST, så er det alligevel ikke altid, at de benytter sig af den. Det er der flere grunde til, og nogle af dem dykker vi i det følgende ned i.

Tilgængeligheden er afgørende for eleverne

For det første skal de materialer, eleverne benytter, være tilgængelige i en form, så det er muligt at benytte LST. Mads oplever eksempelvis, at han godt kan få indscannede tekster, men det er, som han formulerer det, ”når vi spørger.” Maria oplever også indimellem, at tilgængeligheden kan være en udfordring: ”Altså, jeg siger jo til læreren, at jeg jo ikke kan læse det, fordi jeg har lidt problemer med at læse. Så siger de jo bare, du *skal* læse det, fordi ellers får du lektier for, og så bliver jeg nødt til at spørge min sidemakker.” For de tre elever er tilgængeligheden således noget, de indimellem selv må tage ansvar for.

En anden og måske overraskende problematik i forhold til tilgængelighed er kvaliteten af skolernes netværksforbindelser. De tre elever oplever alle, at nettet ikke altid virker, og Niels forklarer: ”Det kan være sådan ret træls, for så kan man ikke få de hjælpemidler, man har.” Hvis nettet svinger, så mindskes deltagelsesmulighederne for elever, som er afhængige af at bruge teknologi til læsning og skrivning. Maria formulerer det således: ”Jeg synes, det er virkelig irriterende, for jeg kan næsten ikke lave noget andet end bare at sidde.” På den måde kan man som elev få en oplevelse af ikke at kunne udnytte tiden.

Tiden som faktor giver sig også udslag på andre måder. Både Niels og Mads har gode IT-færdigheder, fordi de bruger LST i hverdagen og forholder sig undersøgende, når der opstår problemer, og det er en kompetence, som værdsættes i klasserummet. Niels forklarer: ”Jeg er sådan lidt IT-eksperter i vores klasse. Jeg synes, det er godt, fordi man får ros på en måde jo. Det dårlige ved det, det er nok, at så får man ikke sådan særlig meget tid til sit eget projekt.” Når teknologi bliver en større del af skolen, bliver behovet for at kunne navigere i det tydeligere, og det kan give elever, som er gode til at bruge LST, en fordel, men der ligger også en fare for, at deres tid prioriteres forkert.

Elevernes mestringsstrategier, når teknologien driller

Selvom Niels og Mads således betegner sig selv som superbrugere, er det en fælles erfaring for alle tre elever, at teknologien kan drille, og det kan også have indflydelse på, i hvilken grad eleverne benytter sig af LST. Maria forklarer, hvordan ’tale til tekst’ kan være en udfordring at bruge: ”Det driller rigtig, rigtig meget. Når jeg taler, så siger den nogle gange det forkerte ord. Når jeg siger ’jeg har en hund’, så siger den ’jeg har en kat.’” Selvom funktionen ’tale til tekst’ næppe vil resultere i en semantisk forveksling, som er det, Maria italesætter her, så er det ikke desto mindre den oplevelse, hun står tilbage med. Hun oplever, at teknologien ikke kun hjælper, men også modarbejder hendes udtryksmuligheder. Selvom teknologien tilbyder deltagelsesmuligheder, kommer det med en pris, for det tager tid og kræver et stort arbejde at lære at bruge LST, og her udvikler eleverne forskellige mestringsstrategier.

Mads forklarer, hvordan han finder andre veje, hvis han ikke når i mål med sit første forsøg: ”Så tager jeg den der udklipslæser først, og hvis nu den siger noget, som lyder lidt sjovt, så bruger jeg stemmen på platformen, den læser 100 procent rigtigt.” Mads har fleksible LST-strategier, og det samme har Niels. Han kender sine egne skriftsproglige færdigheder godt og vurderer i hver læse- eller skrivesituation, hvorvidt han vil kunne mestre opgaven uden brug af LST og få succes med det. Maria derimod kan sidde længe med et uløst problem, som vi så det i det indledende staveeksempel, dels fordi hun ikke har tilstrækkelig viden om sin egen skriftsproglige formåen, dels fordi hun ikke kender til muligheden af at benytte forskellige LST-strategier. Den viden har hun ikke mødt hos lærerne, og derfor bliver hendes mestringsstrategi at støtte sig til kammeraterne og sin familie.

Det er således et væsentligt opmærksomhedspunkt for lærere, at ordblinde elever har forskellige præferencer i forhold til teknologi og funktion, og man må som lærer være nysgerrig på, om elevernes valg af teknologi stemmer overens med deres skriftsproglige formåen og bygger på viden om LST-strategier, eller om der er behov for guidning.

Det er ikke snyd at bruge LST

Selvom de tre elever alle har glæde af at bruge LST og gerne viser de oplagte fordele, er det mest værdsatte for dem alligevel at kunne læse og skrive uden brug af hjælpemidler. Mads forklarer, at han helst læser med øjnene: ”Men når vi får en megalang tekst, og jeg tænker, den kommer jeg aldrig igennem selv, så kan jeg lytte den.” For Niels er det klart at foretrække at kunne selv, men valget må hele tiden afvejes. For Niels er LST ikke kun et nødvendigt onde, men også en mulighed for at blive bedre til at læse og skrive konventionelt: ”Det, der er det gode ved ordforslag, det er, at hvis man nu ikke kan finde ud af et ord, så hjælper den faktisk rigtig meget, og så kan man måske også huske, hvordan ordet staves til næste gang, man skal skrive det.” Det er en udtalt motivationsfaktor, især for Niels: ”Hvis man skriver det selv, så får man mere selvtillid og mere motivation.” Når eleverne således vælger teknologien til, er det ikke for at få adgang til en let løsning, men fordi den konventionelle vej kræver uforholdsmæssig meget energi eller ikke er mulig.

Det er en vigtig pointe, at konventionel læsning og skrivning går hurtigere end at bruge LST, og derfor er det efterstræbelsesværdigt for alle elever. Men hvis læse- og skrivekravene overstiger ens skriftsproglige formåen, er det helt nødvendigt også at blive god til at benytte LST, og det kræver undervisning og opfølgning i klasserummet. Derfor er det væsentligt, at LST bliver værdsat i klasserummet og af eleverne selv på lige fod med konventionel læsning og skrivning. Det kan opleves som en svær balancegang for nogle lærere, hvis deres læringsopfattelser står i modsætning til elevernes teknologibaserede læse- og skrivestrategier. Et eksempel kan illustrere problematikken:

For de tre elever er funktionen Kopier en væsentlig teknologibaseret læse- og skrivestrategi, når de eksempelvis skal læse en tekst og svare på spørgsmål: ”I stedet for at læse det hele, så kan man søge på det,” forklarer Mads, ”og så kan man bare gå ind og kopiere.” På den måde kan elever få hjælp både til at skimmelæse ved at søge på ord og til at stave ord, de har brug for i deres egen svartekst, ved at kopiere og sætte ind. Hjemme bruger Maria også Kopier, for som hun siger: ”Det er meget nemmere.” Men i skolen gør hun det ikke, for der bliver det opfattet som snyd: ”Vi må ikke kopiere. Det er, fordi vi også skal skrive sådan lidt med vores egne ord,” forklarer Maria, ”så jeg må bare skrive, hvad der står.” Maria ender altså med møjsommeligt at skrive af efter teksten fremfor at kopiere de ord, hun ikke selv kan stave. Her kolliderer lærerens forståelse af, at man må formulere med egne ord for at bearbejde et stof, med det faktum, at den ordblinde elevs udtryksfærdigheder er begrænset af elevens stavefærdigheder.

En vigtig læreropgave er derfor også at skelne mellem, hvad der for nogle elever er snyd, mens det for andre elever er en nødvendig strategi for at kunne deltage i det faglige fællesskab. Man må som lærer ændre opfattelse og have blik for, at ordblinde elever har brug for andre veje, selvom det kan gå imod ens intuitive didaktiske fornemmelse. Det kræver, at der i enhver klasse skabes en kultur, som værdsætter, at der er mange veje til læring, og at LST er en af dem.

” Man må som lærer ændre opfattelse og have blik for, at ordblinde elever har brug for andre veje, selvom det kan gå imod ens intuitive didaktiske fornemmelse.

Lærernes og læsevejledernes blik på arbejdet med LST

Som det er fremgået, stiller teknologiens indtræden i klasserummet store krav til lærerne. I projektet deltog 24 lærere, hvoraf tre også har en læsevejlederfunktion, i et kvalitativt interview om deres oplevelse af kurset og det didaktiske arbejde med at gøre LST til et muligt valg for elever i læsevanskeligheder i alle fag. Det er imidlertid oplevelsen af, at teknologien spiller en afgørende rolle i forhold til at give elever bedre deltagelsesmuligheder, der står tydeligst frem hos lærerne. De fortæller, at der er kommet mere fokus på området i samfundet generelt de senere år, hvilket også har betydet, at der på nogle skoler er allokeret flere ressourcer, og at der generelt er mere fokus på støtten til ordblinde på skolerne. Lærerne og læsevejlederne fortæller også, at de oplever en langt større accept af at være ordblind blandt både lærere og elever, og at det nu er "... blevet lige så fint at lytte en bog som at læse en bog." Dette skyldes blandt andet, at LST også er blevet tilgængeligt og almindeligt at bruge for alle elever.

Men selvom teknologien har betydet, at flere elever får bedre deltagelsesmuligheder, så oplever lærerne, at det kan være svært at få LST anvendt som en naturlig del af både undervisningen og elevernes læreproces. I interviews med lærerne træder lærernes oplevelse af elevmodstand og klassens kultur frem som forklaringer på, om LST anvendes eller ej. Lærerne registrerer, at elever, der har brug for LST, ikke altid benytter sig af den, men de er ikke opmærksomme på de barrierer, som træder frem i elevinterviewene præsenteret ovenfor. I stedet har de andre forklaringsmodeller.

Eksempelvis fortæller lærerne og læsevejlederne, at de ordblinde børn ofte har andre udfordringer, der vanskeliggør inddragelsen af LST. En lærer forklarer: "Det er så sjældent, at vi ser en, der *kun* er ordblind, de har alle mulige andre vanskeligheder ... ja, altså opmærksomheds[forstyrrelser, red.] ... ja, og hukommelse[svanskeligheder, red.]" Det forhold, at ordblinde elever også kan møde andre barrierer for at kunne deltage, betyder også, at nogle af de alternative veje, der kan være til både at skabe indtryk og udtryk bliver svære at forfølge. En lærer fortæller: "Jeg havde også troet, at når de skulle forklare om begreber, så bruger [de] SkoleTube, og så skulle de forklare det [derinde] ... Jeg havde troet, at det var noget, der ville ligge lige til højrebænet for dem. Det gør det heller ikke. Det er dem, der har de store vanskeligheder ... hele tiden ..."

For det andet bliver det tydeligt, at der er stor forskel på, hvordan arbejdet med LST prioriteres og organiseres på de enkelte skoler. Her er det overvejelser værd, hvad det betyder for forankringen af LST, at det stadig er op til den enkelte lærer at vurdere, i hvor høj grad der skal anvendes LST. En læsevejleder siger: "Der er nogle [lærere], der ikke bruger IT så meget, og som måske heller ikke er så IT-kyndige Jeg har også været ude i at tænke på, om det er noget med, at man simpelthen ... altså, der er jo lovgivning på nogle ting Hvis der også var 'det skal du', og det er der måske ikke rigtig nok af ... at det forventer vi faktisk af dig, at du sørger for, at de her børn ikke sidder med en bog, når de har brug for at sidde med en computer."

” Her er det overvejelser værd, hvad det betyder for forankringen af LST, at det stadig er op til den enkelte lærer at vurdere, i hvor høj grad der skal anvendes LST.

Med- og modvindsfaktorer

I forlængelse af vores undersøgelse har vi identificeret en række forhold, der kan få betydning for, om arbejdet med LST bliver hhv. en medvinds- eller modvindsfaktor i undervisningen og elevernes læreproces. Dermed vurderer vi også, at de følgende forhold har afgørende betydning for, om LST kan blive en naturlig del af både elevernes og lærernes arbejde:

- ▶ Teknikken skal fungere, og der må være hurtig hjælp at hente til både programmer, netværk m.m.
- ▶ LST må værdsættes på lige fod med konventionel læsning og skrivning for både den enkelte elev, for klassen og for forældre.
- ▶ Lærernes viden om skriftsproglic udvikling, teknologi og LST-strategier har afgørende betydning, ligesom adgangen til praksisnær vejledning må være let tilgængelig.
- ▶ Lederen har en væsentlig opgave i at organisere og prioritere lærernes samarbejde med hinanden og med læsevejlederen.

I evalueringerne af projektet blev det tydeligt, at både lærerne og skolerne er meget forskellige steder i arbejdet med LST. I vores datamateriale står det imidlertid tydeligt frem, at de skoler, hvor lærernes arbejde med LST aktivt og vedvarende understøttes af skolens læsevejleder, er længere fremme end de skoler, hvor det bliver den enkelte lærers eget valg og egen opgave at inddrage LST. Det kan synes paradoksalt, at nogle lærere stadig oplever at være alene om opgaven. I forlængelse heraf kan det også blive vigtigt at vurdere, om og hvordan arbejdet med LST ikke kun bliver set som 'kurser i teknik og programmer', men sættes ind i en større didaktisk og organisatorisk ramme, så hele undervisningsmiljøet tænkes med.

LST – et tveægget sværd

Lad os afslutningsvist vende tilbage til Maria, som gerne vil stave til 'kongerige'. Maria mærker, som mange andre ordblinde, at hun er nødt til at bruge LST for at kunne deltage på lige fod med sine klassekammerater. LST giver hende både indtryks- og udtryksmuligheder. Men samtidig oplever hun LST som den faktor, der mest intenst modarbejder hendes deltagelsesmuligheder, fordi teknologien ikke kun giver adgang til skriftsproget, men også skaber nye udfordringer, som må løses. Man kan på den måde betragte LST som både en med- og modspiller i klasserummet, og den oplevelse vil stå stærkest for de elever, som har mindst viden om egen skriftsproglige formåen og LST-strategier, og for de elever, som bliver guidet mindst af lærerne.

Det er et vilkår, som både skolernes ledelse, læsevejledere, lærere og elever må forholde sig til – også organisatorisk. For elever som Niels, Mads og Maria er det afgørende, at lærerne både har den nødvendige viden om LST, og at de kan skabe et klasserum, hvor læsning og skrivning med brug af LST er værdsat på lige fod med konventionel læsning og skrivning. Det kræver en indsats, også fra skolernes ledelse, så lærerne bliver klædt på til opgaven. Mads efterlyser helt eksplicit, at lærerne "forstod det lidt mere. Nogle af dem, de har lidt svært ved det, og så ved de godt, at jeg er sådan rimelig god til det, og så spørger de tit mig, og så kunne det da være rart, hvis de bare selv kunne finde ud af det." Det er netop denne fordring, som Skive Kommune forsøger at tage hånd om med udviklingen af et didaktisk LST-kørekort. Hvordan det helt konkret går for sig, kan man få et indblik i ved at følge linket i faktaboksen på næste side.

Med støtte fra Børne- og Undervisningsministeriet har Skive Kommunes læse- og matematik-konsulenter Marianne Billeskov Mortensen og Lisbeth Henriksen i samarbejde med konsulent og ordblindevejleder Thomas Mose fra Ordblindetræning udviklet et didaktisk LST-kørekort med ti e-læringsmoduler. Projektet er fulgt af forskerne Mette Molbæk og Nina Berg Gøttsche fra VIA UC.

I projektet deltager alle lærere på mellemtrinnet på otte af kommunens skoler.

Formålet med projektet og det didaktiske LST-kørekort er at understøtte undervisernes inddragelse af læse- og skriveteknologier (LST), og at alle lærere overvejer, hvilken LST der er nødvendig at inddrage i deres planlægning og gennemførelse af undervisningen, så de ordblinde elever (og andre elever med behov for hjælpemidler) i højere grad inkluderes i den almene undervisning.

Artiklen bygger på data indsamlet gennem skoleåret 2021/2022.

Data består af:

- ▶ Indledende baseline-interviews med fire elever fra to skoler samt to fokusgruppinterviews med lærere og læsevejledere (i alt seks) fra fire skoler
- ▶ Observationer af undervisning en dag på fire skoler
- ▶ Afsluttende interviews med tre elever fra to skoler samt to fokusgruppinterviews med lærere og læsevejledere (i alt seks) fra fire skoler

Link til platformen: <https://didaktisklst.skive.dk/>

Om forfatterne

Nina Berg Gøttsche er ph.d. og tilknyttet Forskningscenter for pædagogik og dannelse, program for sprog og literacy på VIA University College. Hun har gennem en årrække interesseret sig for elever i læsevanskeligheder og deres deltagelsesmuligheder i skolen.

Mette Molbæk er docent og leder af forskningsprogrammet Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem i Forskningscenter for pædagogik og dannelse ved VIA University College. Hun forsker primært i udvikling af inkluderende læringsmiljøer, og hvordan læreres arbejde og samarbejde kan skabe øgede deltagelsesmuligheder for alle børn.