

Viljen til læsning

– læsevanskeligheder belyst
gennem et erfaringsperspektiv



Ph.d.-afhandling af Aase Holmgaard

Vejleder: Eva Gulløv

Danmarks Pædagogiske Universitet, oktober 2007

INDLEDNING	5
AFHANDLINGENS MÅL, INTENTIONER OG PERSPEKTIV	5
AFHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRGSMÅL	7
AFHANDLINGENS ARGUMENT	8
AFHANDLINGENS DISPOSITION	11
LÆSEVANSKELIGHEDER I ET DANSK LÆSEPÆDAGOGISK KUNDSKABSOMRÅDE – EN REDEGØRELSE	12
LÆSEFÆRDIGHEDER FØR SKOLESTART	12
LÆSEVANSKELIGHEDER FØR SKOLESTART	14
LÆSNING I SKOLEN: WHOLE LANGUAGE ELLER PHONICS?	16
<i>Whole language</i>	16
<i>Fra whole language til phonics</i>	19
<i>Phonics</i>	20
<i>To andre perspektiver på læsning og læsepædagogik</i>	23
SAMMENFATNING AF REDEGØRELSEN	26
AFHANDLINGENS PERSPEKTIV, METODE OG ANALYTIK – EN BEGRUNDET PRÆSENTATION	28
KONSTRUKTION AF ET ERFARINGSPEKERSPEKTIV	28
<i>Erfaringsperspektivets opfattelse af børn og barndom</i>	30
<i>Relationen mellem de professionelle perspektiv og et erfaringsbaseret perspektiv</i>	32
RELATIONEN MELLEEM TALESPROG OG SKRIFTSPROG	35
PRÆSENTATION AF AFHANDLINGENS METODE.....	40
<i>Det kvalitative interview</i>	40
<i>Begrundelse for valg af afhandlingens informanter</i>	40
<i>Undersøgelsens konkrete tilrettelæggelse og gennemførelse</i>	44
AFHANDLINGENS ANALYTIK	44
<i>Fra samtale til analyse</i>	44
<i>Kodning af afhandlingens temaer</i>	45
<i>Analyse af afhandlingens temaer</i>	46
FRA ANALYSE TIL TOLKNING	48
AFHANDLINGENS EMPIRISKE STUDIE – EN PRÆSENTATION.....	49
FØRSTE TEMA: ”DE ANDRE BØRN”	49
<i>De andre børns læsefærdigheder</i>	51
<i>De andre børn er hurtigere og bedre</i>	54
<i>De andre børns venskaber og drillerier</i>	57
<i>De andre børns læsevanskeligheder</i>	58
<i>Læsevanskeligheder – relationelle erfaringer i det sociale</i>	59
<i>Det sociale og det læsefaglige</i>	60
<i>Læsefærdigheder og læsevanskeligheder</i>	61
<i>Sammenfatning af analysen</i>	63
ANDET TEMA: ”FORÆLDRE”	64
<i>Forældre – i rollen som dem der udpeger og beskriver problemet</i>	64
<i>Forældrene som skolens medspillere og modspillere</i>	65
<i>Forældre som fortrolige og trøstere</i>	66
<i>Forælderrollen i et fremadrettet perspektiv</i>	67
<i>Position, moralsk ståsted og ”looking good”</i>	68
<i>Fortids- og fremtidsperspektiver</i>	70
<i>En historie om en forælder</i>	72
<i>Sammenfatning af analysen</i>	73
TREDJE TEMA: ”LÆREREN”	75
<i>Torstens fortælling</i>	77

<i>Analyse af Torstens fortælling</i>	79
<i>Læseundervisning og læseundervisningens omstændigheder</i>	82
<i>Elevens mulighed for at lære</i>	83
<i>Læring og læsevanskeligheders handlingsfelt</i>	84
<i>Sammenfatning af analysen</i>	86
FJERDE TEMA: "PROBLEMET"	88
<i>Illustrationer</i>	88
<i>Forklaringer</i>	89
<i>Udforskninger</i>	90
<i>Appeller</i>	91
<i>Problemets formulering</i>	92
<i>At være eller at have</i>	95
<i>Læsevanskeligheder og det sociale træf</i>	96
<i>Sammenfatning af analysen</i>	97
FEMTE TEMA: "RUMMELIGHED"	99
<i>Rummelighed og læsevanskeligheder</i>	108
<i>Sammenfatning af analysen</i>	109
SJETTE TEMA: "SELVTILLID"	112
<i>Læsevanskeligheder – defineret som en form for "løsnen fra det sociale"</i>	112
<i>Læsevanskeligheder – analyseret med begrebet "at løses fra det sociale"</i>	114
<i>Læsevanskeligheder – størrelse og alder</i>	116
<i>Læsevanskeligheder og køn</i>	117
<i>Læsevanskeligheder – alene eller i et fællesskab</i>	119
<i>Sammenfatning af analysen</i>	121
SYVENDE TEMA: "TID"	122
<i>Fortiden – ude af takt med de andres tid</i>	122
<i>Alder og tekster</i>	123
<i>Forestillinger om fremtiden – uddannelse og arbejde</i>	124
<i>Nutiden – tiden på efterskolen</i>	127
<i>Nutiden – tiden i samtalen</i>	128
<i>Sammenfatning af analysen</i>	129
OTTENDE TEMA: "VILJE"	130
<i>Vilje – et modspil mod læsevanskeligheders konsekvenser</i>	131
<i>Vilje – et element i samtalens interaktive mønster</i>	133
<i>Forældrenes og lærernes vilje</i>	136
<i>Sammenfatning af analysen</i>	137
SAMMENFATNING AF DET EMPIRISKE STUDIE – BESVARELSE AF AFHANDLINGENS FØRSTE SPØRGSMÅL	138

DE LÆSEPÆDAGOGISKE TEORIDANNELSERS BEGREB OM LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem ERFARINGSPERSPEKTIVETS TEMAER – EN DISKUSSION..... 141

LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem TEMAET "DE ANDRE BØRN"	141
<i>Whole language belyst gennem temaet "De andre børn"</i>	142
<i>Dilemmaer og nye spørgsmål</i>	144
<i>Phonics belyst gennem temaet "De andre børn"</i>	146
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	148
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem TEMAET "FORÆLDRE"	149
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	152
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem TEMAET "LÆREREN"	153
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	154
<i>"Snyd"</i>	155
<i>"Sjusk"</i>	156
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem TEMAET "PROBLEMET"	159
<i>Læsevanskeligheder eller læringsvanskeligheder?</i>	162
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	165
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST Gennem TEMAET "RUMMELIGHED"	167
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	169

LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST GENNEM TEMAET ”SELVTILLID”	171
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	173
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST GENNEM TEMAET ”TID”	176
<i>Læsepædagogik og modernitetens fornufts- og tidsopfattelse</i>	179
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	181
LÆSEVANSKELIGHEDER BELYST GENNEM TEMAET ”VILJE”	183
<i>Dilemmaer og spørgsmål</i>	186
SAMMENFATNING – BESVARELSE AF AFHANDLINGENS ANDET SPØRGSMÅL	187
RELATIONEN MELLEM LÆSNING OG SAMFUND – BELYST PÅ BAGGRUND AF ET ERFARINGS-PERSPEKTIV PÅ LÆSEVANSKELIGHEDER	189
SKRIFTSPROGETS SAMFUNDSMÆSSIGE BETYDNING	190
SAMMENFATNING – BESVARELSE AF AFHANDLINGENS TREDJE SPØRGSMÅL.....	191
AFHANDLINGENS KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVER	197
RESUMÉ	201
SUMMARY	205
REFERENCELISTE	209

Forsidebilledet er en akvarel af Elsa Nielsen; benyttet efter aftale med kunstneren.

Indledning

Denne afhandling belyser fænomenet læsevanskeligheder ud fra et erfaringsperspektiv. Afhandlingens empiriske grundlag er en interviewundersøgelse blandt 58 elever foretaget på en specialefterskole for unge med svære læsevanskeligheder. Her i indledningen præsenteres afhandlingens mål, intentioner og perspektiv: Hvorfor og for hvem er viden om læsevanskeligheders erfarede betydning interessant? Derefter præsenteres afhandlingens forskningsspørgsmål og disposition, og indledningen rundes af med en kort præsentation af afhandlingens konklusion og endelige argument.

Afhandlingens mål, intentioner og perspektiv

Denne afhandling handler om unge, der gennem deres skolegang har erfaret, at de har problemer med at lære at læse. Talrige undersøgelser har beskæftiget sig med fænomenet læsevanskeligheder, men fokus i denne afhandling adskiller sig ved at være rettet mod børn og unges egne erfaringer. Undersøgelsen er således rettet mod børn og unges oplevelser af ikke at kunne læse, en færdighed som i skolen, i uddannelsessystemet og i samfundet generelt vurderes som en helt central kompetence.

Målet med at udforske børn og unges egne erfaringer med at have svært ved at lære at læse er primært at tilvejebringe en viden om, hvordan læsevanskeligheder opda- ges, opleves og opfattes af de børn og unge, som i skolen bliver beskrevet som børn og unge med læsevanskeligheder. Hermed vil jeg bidrage med viden af en anden art end den, der ellers ligger til grund for læsediskussioner og undervisningstilrettelæggelse. Således vil jeg argumentere for, at børn og unges erfaringer og oplevelser har et reflektivt potentiale i forhold til et læsepædagogisk kundskabsområde. Afhandlingen ser dermed sig selv som et supplement til en læsepædagogisk forskning i læsevanskeligheder.

Hvad kan et erfaringsperspektiv?

Det kan umiddelbart forekomme paradoksalt, men et væsentligt karakteristika ved et erfaringsperspektiv er, at det er fremadrettet. Meningen med erfaringer er grundlæggende at reflektere over fortiden med det formål at skabe forandringer i fremtiden. Ifølge Hanne Kathrine Krogstrup (1997) er det fremadskuende særligt karakteristisk for de menneskers erfa-

ringer, der er placeret i en marginaliseret position: Erfaringer med såvel marginaliseringen som dens betydning vil blive beskrevet ud fra en vital interesse om forandring: Hvordan kan vi forstå det, der er sket, så der i fremtiden kan ske noget andet?

Et erfaringsperspektiv er rettet mod handlinger i situationer. Erfaringer udspringer af oplevelser, der opstår af bestemte handlinger i bestemte situationer på bestemte tidspunkter. Et erfaringsperspektiv kan derfor sige noget om det handlingsfelt, hvori et fænomen som f.eks. læsevanskeligheder befinder sig. I et forskningsprojekt om ryglidelser beskrevet ud fra et erfaringsperspektiv udvikler Dorte Effersøe Gannik (1999) et begreb om sygdommes handlingsfelt. Dette handlingsfelt viser sig at være langt større og inddrager langt flere områder af den enkeltes hverdag end det handlingsfelt, som et udefrakommende blik vil relatere til fænomenet. Et betydningsfuldt karakteristika ved erfaringsperspektivet er derfor dets mulighed for at lade den berørte afgrænse og definere fænomenets handlingsfelt.

Denne afhandling bidrager til den danske pædagogiske forskning i læsevanskeligheder. Intentionen er at bidrage med noget, som både kan vise sig at være kritisk og nyttigt, men som først og fremmest kan bidrage til en udvikling af en eksisterende praksis. Som et afgørende potentiale ved et erfaringsperspektiv skal det derfor pointeres, at læring og erfaring er to begreber som har endog meget tætte relationer til hinanden. Knud Illeris beskriver erfaringsbegrebet således: "[...] i disse forskelle viser erfaringsbegrebet efter min opfattelse sin særlige værdi som et overbegreb for de former for læring, der virkelig er af betydning for den lærende" (Illeris, 1999:122). Erfaringsperspektivet kan f.eks. bidrage med en forståelse af, hvorledes tidligere erfaringer med at have svært ved at lære at læse spiller sammen med nye læselæringstilbud. Erfaringsperspektivet kan med andre ord bidrage til at belyse den erfarede læreproces og dennes betydning for deltagelse i nye læreprocesser.

Sammenfattende kan man sige, at et erfaringsperspektiv er fremadrettet, det kan opdage og være rettet mod et oplevet handlingsfelt, og det kan afdække tidligere erfaringers samspil med nye læreprocesser. Det er imidlertid også vigtigt at påpege, hvad erfaringsperspektivet *ikke* kan bidrage med. Erfaringsperspektivet kan ikke bidrage med viden om selve de læselæringsmæssige aspekter ved læsevanskelighedsfænomenet, og det kan heller ikke bidrage med viden om årsagsforklaringer og hensigtsmæssige behandlingsformer.

Denne afhandling kan ikke bidrage med ny viden om, hvad læsevanskeligheder er. Afhandlingen har en ganske anden erkendelsesinteresse. Formålet er på én gang at udforske, hvordan man som barn erfarer, at man har svært ved at lære at læse, og hvordan denne erfaring påvirker den enkelte og dennes samspil og samvær med andre. Altså en interesse i de særlige vilkår som en tilknytning til læsevanskeligheder udgør for det enkelte barn. Afhandlingen forsøger at afdække, hvordan man erfarer sig selv som et barn i læsevanskeligheder, og hvilke betydningsfulde tegn på læsevanskeligheder, man fra dette perspektiv lægger mærke til.

Undersøgelsen er også rettet mod de normer og bedømmelseskriterier, der vurderer nogle børn som kompetente og andre børn som inkompetente; nogle børn til at kunne det, man skal og nogle børn til at have læsevanskeligheder. Det er således på én gang en undersøgelse af oplevelsen af at være inkompetent og af de kriterier, der i skole og samfund udnævner læsefærdigheder som uomgængelige forudsætninger for fuldgældigt medlemskab af skole- og samfundslivet.

Afhandlingens forskningsspørgsmål

Som sagt retter afhandlingen sig mod at få indsigt i de unges oplevelser og fortællinger om læsevanskeligheder, og mod de tegn på læsevanskeligheder de udpeger. Det overordnede forskningsspørgsmål kan derfor formuleres således:

Hvorledes erfares fænomenet læsevanskeligheder af en gruppe unge, der i deres grundskoleforløb er blevet udpeget som elever med læsevanskeligheder, og hvilke tegn på læsevanskeligheder lægger de mærke til?

Afhandlingens næste spørgsmål retter sig mod, hvilken viden en erfaringsbaseret undersøgelse af læsevanskeligheder kan bidrage med:

Hvordan kan en erfaringsbaseret undersøgelse af læsevanskeligheder og de tegn, de forbindes med, bidrage til de professionelles refleksioner over definitioner, vurderingsmetoder og pædagogik?

Det tredje forskningsspørgsmål retter sig mod et samfundsperspektiv:

Hvilke nye perspektiver på læsning som samfundsfænomen kan et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder bidrage med?

Afhandlingens argument

Læsning defineres i vores samfund som et fænomen, der finder sted mellem et menneske og en tekst. I Undervisningsministeriets faghæfte om fremtidens danskfag siges det således: "At læse indebærer interaktion med en tekst" (2003). Når man derfor – fra et læsefærdighedsperspektiv – definerer, hvad læsevanskeligheder er, definerer man det netop som vanskeligheder med at interagere med tekster.

I kontrast til denne etablerede forståelse af læsevanskelighedsfænomenet fremgår det af denne afhandlings empiriske materiale, at de deltagende børn ikke placerer de primære erfaringer og oplevelser med deres læsevanskeligheder i deres møde med tekster. De placerer derimod de primære erfaringer med læsevanskeligheder *i deres møde med andre børn, der kan interagere med tekster*. Eller formuleret på en anden måde: Børn opdager deres egne læsevanskeligheder ved at iagttage andre børns læsefærdigheder.

De grundlæggende erfaringer, børn gør sig med at være børn med læsevanskeligheder, må på baggrund af denne afhandlings erfaringsbaserede undersøgelse beskrives som sociale erfaringer. Set fra et erfaringsperspektiv dannes læsevanskeligheders betydning hos det enkelte barn gennem konstante forhandlinger med kammerater, lærere og forældre om meningen med de markører, som set fra børn og unges perspektiv gør deres læsevanskeligheder tydelige og adskiller dem fra de andre børn og deres tydelige tegn på læsefærdigheder. Afhandlingen bidrager dermed til udviklingen af *et sociokulturelt begreb om læsevanskeligheder*.

De voksne omkring barnet, først og fremmest forældre og lærere spiller i et erfaringsperspektiv en afgørende rolle som fortolkere af de tegn, børnene lægger mærke til. Når børn erfarer en forskel mellem deres egen læsekompetence og de fleste andre børns, er de optaget af at få afklaret, hvad denne forskel betyder. Her viser undersøgelsen, at forældre og læreres fortolkninger ofte er meget forskellige, og at der også indbyrdes mellem forskellige forældre og forskellige lærere er markante forskelle på deres opfattelse af læsevanskeligheder. Materialet viser, at disse forskelle blandt de voksnes tolkninger spiller en afgørende rolle for børnenes individuelle forståelse af sig selv og af deres situation.

Analysen af afhandlingens materiale bygger blandt andet på en analyse af kontekstens betydning. Mens de unge interviewes, befinder de sig på en efterskole, hvor alle elever har læsevanskeligheder. Men deres erfaringer, som er i fokus i interviewsituationen, handler om deres oplevelser i folkeskolen. Kontrasten mellem folkeskole og efterskole bliver i de unges konstruktion i høj grad en kontrast mellem, hvorvidt læsevanskeligheder erfarer som noget, man (stort set) er alene om, eller som noget, man er fælles med andre om. Der sker ifølge de unge et voldsomt skred i deres forståelse af, hvad læsevanskeligheder betyder på det tidspunkt, hvor de opdager, at læsevanskelighedserfaringer er noget, de deler med mange andre børn og unge.

I folkeskolen oplever de unge fænomener som specialundervisning, de lettere tilgængelige tekster og det øgede tidsforbrug til opgaveløsning som tiltag, der tydeliggør, at de som elever med læsevanskeligheder adskiller sig fra andre elever. På efterskolen er niveaudeling, de lettere tekster og det nødvendige tidsforbrug almene vilkår for undervisningens tilrettelæggelse og dermed fælles for alle. Derfor tillægger de unge et efterskoleophold afgørende betydning for en reformulering af deres læsevanskelighedserfaringer. De erfarer, at læsevanskeligheder kan være det normale, hvad der både ændrer deres selvforståelse og deres motivation i forhold til at lære at læse.

Et andet aspekt ved læsevanskelighedsfænomenet, der træder tydeligt frem i et erfaringsperspektiv, er de unges pointering af *viljens* betydning. Set fra et professionelt pædagogisk perspektiv er det væsentligste element i en overvindelse af læsevanskeligheder den rette undervisning. Set fra de unges perspektiv er undervisning ganske vist vigtig, men en overskridelse af læsevanskeligheder sker kun, ”når man selv for alvor vil det”. Vilje bliver derfor et betydningsfuldt begreb for en forståelse af, hvad læsevanskelighedserfaringer betyder for en selvdannelsesproces.

Det er inden for den eksisterende viden og forståelse af læsevanskeligheder en almen betragtning, at læsevanskeligheder kan deles i en kerne af de egentlige læsevanskeligheder (den vanskelige interaktion med tekst) og en psykisk overbygning, som beskrives som læsevanskeligheders psykiske konsekvenser. Men de erfaringer, børn og unge giver udtryk for, viser en anden relation og kalder derfor på en anden forklaringsmodel. Det er velkendt fra en række studier, at oplevelsen af eget handicap adskiller sig betydeligt fra en ekstern observation og beskrivelse af en person med handicap. For personen selv er

handicappet et livsvilkår, en forudsætning for perception og kommunikation, noget man ser *med*, ikke noget man ser *på* (Lundberg, 2004).

Tilgangen i denne afhandling viser netop denne forskel mellem den individuelle erfaring og den eksterne beskrivelse. I skole- og samfundskontekster bliver børn med læsevanskeligheder på en række måder opfattet og netop *set på* som børn med handicaps. Observeret og beskrevet fra en ekstern position opdager man først barnets læsemæssige vanskeligheder og kan konstatere, at her er et barn med et "handicap", og efter et tidsforløb ser man – fra den eksterne betragtning – at barnet desuden udvikler visse psykiske vanskeligheder. Set gennem et eksternt blik er logikken derfor: Først de egentlige "interaktion-med-tekst"-problemer, dernæst de psykiske konsekvenser.

Som allerede påpeget opdager børn deres egne læsevanskeligheder ved at spejle sig i andre børns læsefærdigheder. Børn i læsevanskeligheder ser derfor ikke deres egne læsevanskeligheder, de ser *med* deres læsevanskeligheder. Derfor forbløffes de over, hvor smart og behændigt de andre børn kan interagere med tekster og f.eks. udpege betydningsfulde ord og sætninger. De forbløffes over, at yngre børn læser meget bedre, end de selv gør, de undrer sig over, hvor hurtigt og let andre kan afkode tekster, og de forbløffes og overraskes over, hvordan andre børn kan forstå indholdet i selv meget svære tekster.

Undersøgelsen viser, at læsevanskeligheder – set fra et erfaringsperspektiv – primært opstår som et socialt og psykisk fænomen, som allerede i en tid har været til stede i barnet forud for, at det for alvor arbejder med sin egen læsefærdighed. På det tidspunkt, hvor barnet på grund af en ekstern konstatering af dets læsevanskeligheder tilbydes den rette undervisning for at lære at læse, har barnet allerede gjort sig en række erfaringer af social, psykisk og emotionel karakter, som har øvet afgørende indflydelse på dets muligheder for at deltage i nye læselæringsprocesser.

En væsentlig del af denne afhandlings argument hviler derfor på dokumentationen af, at læsevanskeligheder – set fra et erfaringsperspektiv – ikke har sociale, psykiske og emotionelle *konsekvenser*. Læsevanskeligheder har derimod et socialt, psykisk og emotionelt *afsæt*, og alle tre aspekter er vedvarende en del af fænomenet. Hvorvidt det sociale, det psykiske og det emotionelle opleves som afsæt eller konsekvenser, har naturligvis en skelsættende betydning for forståelsen af læsevanskelighedserfaringers indflydelse på den enkeltes dannelsesproces. Afhandlingens argument er, at erkendelsen af denne afgørende

forskel i læsevanskelighedserfaringers logik bør medtænkes i den pædagogiske og samfundsmæssige tilgang til læsning og læsevanskeligheder.

Afhandlingens disposition

I denne indledning er afhandlingens mål, intention, forskningsspørgsmål og endelige argument kort blevet præsenteret. I det næste afsnit introduceres det etablerede danske læsepædagogiske felt med dets forskellige positioners opfattelse af læsevanskeligheder. Det efterfølgende afsnit indeholder en redegørelse for afhandlingens perspektiv, teoretiske afsæt, metode og analytik. Det beskrives, hvordan selve interviewundersøgelsen tilrettelægges, gennemføres og analyseres, og der redegøres for den erkendelsesmæssige betydning af, at talesproget og samtalen udgør afhandlingens empiriske baggrund.

I afhandlingens anden del præsenteres analysen. De medvirkende elevers udpegning, beskrivelser af og fortællinger om læsevanskeligheder præsenteres, analyseres og tolkes. Som allerede nævnt er det første og afgørende tegn af social karakter, og efterfølgende præsenteres syv andre analytiske resultater, som uddyber og belyser de unges erfaringer med læsevanskeligheder. Som afslutning på anden del sammenfattes analysen, hvorefter afhandlingens første forskningsspørgsmål kan besvares.

I afhandlingens tredje del diskuteres, på hvilken måde den gennemførte analyse og dens sammenfattende konklusion rummer et perspektiv, som kalder på nye refleksioner hos læsepædagogiske forskere og praktikere. Refleksioner dels over læsevanskeligheders professionelle bedømmelseskriterier i sig selv, og dels over hvorledes den professionelle vurdering af børns læsevanskeligheder finder sted i skolen. Denne diskussion gennemføres ved at sammenholde nogle af de etablerede læsevanskelighedsmarkører med denne afhandlings erfaringsbaserede perspektiv på læsevanskeligheder. Denne del af afhandlingen afsluttes med en besvarelse af afhandlingens andet forskningsspørgsmål og med en begrundet argumentation for det hensigtsmæssige – og nødvendige – i at medtænke læsevanskeligheder som et socialt dannelsesmæssigt fænomen.

I det afsluttende afsnit diskuteres det, hvorledes erfaringsperspektivet kan bidrage til opfattelsen af læsning som samfundsfænomen, hvorefter afhandlingen præsenterer sine samlede konklusioner.

Læsevanskeligheder i et dansk læsepædagogisk kundskabsområde – en redegørelse

I dette afsnit introduceres nogle definitioner på og nogle forståelser af fænomenet læsevanskeligheder, således som det præsenteres i et dansk læsepædagogisk kundskabsområde. Præsentationen rummer en række teorier og positioner, hvoraf nogle vil blive beskrevet mere udførligt end andre, mens enkelte positioner i området helt vil være udeladt.

Læsepædagogiske teorier er i udgangspunktet rettet mod en pædagogisk praksis og tilbyder viden og forståelser til refleksion af den læsepædagogik, som gennemføres i børnehaver og skoler. De teorier inden for den læsepædagogiske tradition, som prioriteres i denne redegørelse, vil derfor være de teorier og brydninger mellem teorier, som inden for de sidste ca. 20 år har været en del af pensum i den danske læreruddannelse, kurser og efteruddannelser for lærere og andre pædagogiske professioner, og som dermed har vundet hævd som en etableret og respekteret professionel dansk læsepædagogisk referenceramme.

De udvalgte teorier og traditioner vil blive analyseret med henblik på deres eksplicite forståelse af begrebet læsning og af begrebet læsevanskeligheder.

Læsefærdigheder før skolestart

Som et brud med en skoleficering af læsning og tilegnelse af læsekompetence fik uddannelsesforskerne E. Ferreiro og A. Teberoskys (herefter Ferreiro og Teberosky) bog *Literacy Before Schooling* (1983) stor indflydelse på den internationale læseforskning i begyndelsen af 1980'erne. Hidtil havde man betragtet læsning som en udpræget skoleaktivitet, en tillært færdighed, der blev opfattet som resultat af skolens undervisning.

Ferreiro og Teberosky retter imidlertid opmærksomheden mod, at når f.eks. gadebørn lærer sig at læse, følger læseudviklingen en ganske anden logik end den logik, der ligger bag de formelle undervisningsforskrifter for læsepædagogikken. Ferreiro påviser også i andre forskningsprojekter, hvorledes en læseudvikling forløber hos ganske små børn og giver i *The underlying Logic of Literacy development* (1984) eksempler på, hvorledes en skriftsprogsudvikling hos små børn kan relateres til disse børns øvrige udvikling. Ved at henvise til Piagets udviklingstrin påviser Ferreiro, hvorledes små børn kan undre sig på en

logisk måde over, at små ord f.eks. kan henvise til store ting: Hvordan kan ”sommerfugl” betyde sommerfugl og ”ko” betyde ko, når koen er så meget større end sommerfuglen? Et andet karakteristisk træk ved små børns læseudvikling er, at de ofte kun hæfter sig ved ét karakteristikum ved et ord og ”overser” resten. Som når Bo, der starter i børnehaven, får garderobe ved siden af Bodil og glad viser sin mor, at der er to rum med hans navn på.

Ferreiro betragtes i dag som en af de betydeligste grundlæggere af forskningsretningen *Emergent Literacy*, som i Danmark har haft stor indflydelse særligt gennem den norske læseforsker Bente Eriksen Hagtvet (Hagtvet, 1988; Hagtvet, 1996; Hagtvet, 2004). Hagtvet har videreudviklet Emergent Literacy-begrebet til også at dreje sig om skriveudvikling, hvor hun med begrebet pludreskrift har inspireret pædagoger og lærere til at lade børn lege med skrift inden den formelle indlæring af bogstaver. Hermed har hun bidraget til en småbørnspædagogik, hvor leg, samtale og egne skriftlige aktiviteter er de væsentligste ingredienser i skabelsen af forudsætninger for skriftsproget. Interessant er det, at forskningsprojektet *Å Skrive Seg Til Lesing – IKT i Småskolen*, (Trageton, 2003), som fra 2002 til 2004 blev gennemført i Norge, Danmark, Finland og Estland, netop handler om børns tilegnelse af læse- og skrivekompetencer gennem arbejdet med computeren. I omtalte projekt anvendes Emergent Literacy-tænkningen i en forståelse af børns selvstændige udvikling af (computer)læsning gennem (computer)skrivning.

Den svenske professor Ragnhild Söderbergh er som læseforsker tilsvarende optaget af den tidlige læseudvikling. Med sit udgangspunkt i lingvistikken kan hun imidlertid ikke acceptere, at man fra professionelt hold anbefaler, at små børn tilfældigt gætter og leger sig frem til færdigheder i at læse og skrive. I opposition til en Emergent Literacy-forståelse argumenterer hun for, at små børn ikke bør overlades til egne eksperimenter og leg med læsning. De bør i stedet meget tidligt præsenteres for skriftsproget. De voksne skal vise små børn, hvordan ord og sætninger ser ud, på den korrekte måde fra begyndelsen:

”Det finns en forskningstradition parallell med Emergent Literacy, som jag här kallar Literacy from Infancy. De barn man studerar där upptäcker det skrivna språket genom eignarbets, precis som de barn som dokumenterats av forskerne inom Emergent Literacy, men förvånsvärt mycket elegantare och tidigare.” (Söderbergh, 1997:267)

Söderberghs pointe er, at Emergent Literacy sidder fast i en ”kodningsfixering” hvilket vil sige, at Emergent Literacy efter Söderberghs mening ikke for alvor har frigjort sig fra den formelle tænkning om sammenhængen mellem tale og skrift. Børn skal inden for Emergent

Literacy-tænkningen afkode det talte ord og omsætte det til skrift, hvilket ifølge Söderbergh er unødigt omstændeligt. Tale og skrift er ifølge Literacy from Infancy-traditionen to sider af samme kommunikation, det ene retter sig mod øret, det andet mod øjet. Hvis man derfor er optaget af at lære børn skriftsproget i en tidlig alder, må man vise børnene, hvordan ord og sætninger ser ud. Når man sidder omkring bordet og spiser i børnehaven, kan barnet, som f.eks. elsker pizza, få ordet skrevet på et såkaldt ordkort, som det derefter kan gemme i sin ordkortskasse, hvor det har de ord og sætninger, som er ”nære og kære” (Söderbergh, 1997). Det forskningsmæssigt mest interessante ved Literacy from Infancy-begrebet er dets ligestilling af tale og skrift, hvor begrebet afkodning lige så vel beskriver overgangen fra skrift til tale som omvendt.

I en dansk læsepædagogisk tradition har såvel Emergent Literacy som Literacy from Infancy spillet en afgørende rolle i småbørnspædagogikken. Kjeld Kjertmann indførte med sin ph.d.-afhandling *Skriftsprog og skolestart* (Kjertmann, 1999) begrebet førskolelæsning, som er påvirket af begge ovenstående traditioner. Dette begreb anvendes i dag i mange børnehavers tilrettelæggelse af sprogudviklende aktiviteter.

Læsevanskeligheder før skolestart

Men hvorledes optræder begrebet læsevanskeligheder i ovennævnte teorier om læse- og skriveudvikling i småbarnsalderen? I Hagtvets doktordisputats *Fra Tale til Skrift* (Hagtvæt, 1996) præsenteres begrebet læsevanskeligheder på følgende måde:

”Når de mulige årsakene til lesevansker skal vurderes, vil jeg for en stor del vise til undersøkelser som er rettet mot kartlegging af barnets selv, dvs. til individualpsykologisk orienterte studier, og i mindre grad til forskning som er rettet mot individet i samspill med miljøet [...] Det betyr **ikke**, at en socialpsykologisk og pedagogisk innfallsvinkel anses mindre viktig. I tidligere arbeider har jeg tvert i mot primært hatt en slik innfallsvinkel (1988, 1992)... Det synes innlysende at ethvert leseproblem like gjerne kan betraktes som mislykket (spesial)pedagogikk som det bør betraktes som en defekt ved barnet.” (Hagtvæt, 1996:44)

Emergent Literacy blev af Hagtvæt i sin tid præsenteret som en alternativ tilgang til læsning og skrivning med udgangspunkt i en psykologisk udviklingsforståelse og i en forståelse af samspillet betydning og i skriftsprogsaktiviteters meningsfuldhed for børnene. Men når Hagtvæt skal introducere læsevanskelighedsbegrebet, tyr hun til ”individualpsykologisk

orienterte studier”, i hvert fald når det handler om at forklare læsevanskeligheders årsags-sammenhænge. Hagtvet begrundet dette valg med, at det er inden for denne individualpsy-kologiske forskningstradition, at hovedparten af al forskning i læsevanskeligheder har fun-det sted, og fordi ”mye tyder på, at der er en arvelig komponent i lese- og skrivevansker.” (Hagtvet, 1996:44). Begrebet læsevanskeligheder præsenteres således i Hagtvets disputats ved at forlade Emergent Literacy-traditionen og knytte an til en tradition inden for en sær-skilt forskning i netop læsevanskeligheder.

Dette valg kan forekomme paradoksalt, men kan på den anden side også op-fattes som helt i overensstemmelse med Emergent Literacy-tænkningen. Hovedargumentet i Emergent Literacy-traditionen er, at denne teori i højere grad kan rumme, at forskellige børn lærer at læse på forskellige måder og på forskellige tidspunkter, og dermed – i mod-sætning til mere formelle læsepædagogiske positioner – rummer teorien anvisninger på, hvorledes en læsepædagogisk praksis kan tilrettelægges så den bevarer og stimulerer lysten til at beskæftige sig med skriftsprog hos alle børn. Pointen i dette er for Hagtvet, at *udvik-lingen af læsevanskeligheder kan forebygges gennem den rette pædagogik*. En Emergent Literacy-pædagogik medvirker til, at alle børn leger, taler og skriver sig til de rette forud-sætninger for at lære at læse. Derfor hører læsevanskelighedsfænomenet logisk set ikke hjemme i en Emergent Literacy-tænkning, og Hagtvet må derfor placere begrebet i en an-den forskningstradition.

Også for Söderbergh er en af de afgørende pointer ved Literacy from Infan-cy-tænkningen dens mulighed for at medvirke til at forebygge udviklingen af læse- og skrivevanskeligheder. Børn, som kommer fra hjem, hvor skriftsproget ikke spiller en særlig rolle, kan netop gennem en Literacy from Infancy-inspireret pædagogik i børnehaven ind-kultureres i skriftsproget. En børnehave, hvor skriftsprogstilegnelse er en del af aktivitets-tilbuddet, kan ifølge Söderbergh medvirke til at nedbryde forskelle i børns læringsparathed over for skolens undervisning i læsning og skrivning. En læringsparathed og sprogtilegnel-se, som en række forskningsprojekter har påvist har afgørende betydning (Heath, 1983; Hagtvet, 1997).

Söderberghs afstandtagen fra en traditionel afkodningstænkning spiller en væsentlig rolle i konstruktionen af begrebet læsevanskeligheder. Et afgørende bidrag til udviklingen af Literacy from Infancy-tænkningen stammer fra Söderberghs udforskning af døves skriftsprogstilegnelse. I artiklen ”Teaching deaf preschool children to read in Swe-

den” (Söderbergh i Dale & Ingram, 1981) beskriver Söderbergh et forskningsprojekt, hvor intentionen er at lære døve at læse. Et ikke forudset eller forventet resultat af dette projekt er, at denne tilegnelse af læsefærdigheder har afgørende konsekvenser for de døve børns udvikling af talesprog. Söderbergh kan således på baggrund af dette forskningsresultat argumentere imod den traditionelle opfattelse af, at skriftsproget tilegnes som en overbygning på et allerede tillært talesprog.

Læsning i skolen: whole language eller phonics?

Når man vender sig mod skolens formelle undervisning i læsning, kan den danske læsepædagogiske tradition – i lighed med den internationale tradition – defineres som en række positioner, der udspiller sig mellem yderpolerne whole language og phonics. I modsætning til begrebet literacy, som i den internationale litteratur anvendes i såvel entals- som flertalsformer (Street, 1999), anvendes der i den danske terminologi ikke flertalsformer om læsning. Man taler udelukkende om læsning og skriftsprog, i ental, hvilket kan være medvirkende til, at en række brydninger i det danske læseteoretiske felt har været af ontologisk karakter, hvor uenighederne har drejet sig om, hvad den rette definition af læsning er.

Whole language

En afgørende diskussion om, hvad læsning *er*, handler om, hvori det centrale i læseprocessen består. Er betydningen og meningen det centrale, som går forud for en formel færdighed i at afkode? Eller er formelle færdigheder i at afkode og kombinere lyd og bogstav det centrale, som går forud for en søgen efter mening?

Den svenske læseforsker og læsepædagog Ulrika Leimar udviklede i begyndelsen af 1980'erne en teori om det talte sprog og meningsdannelse som udgangspunkt for læsetilegnelse, og hendes første bog: *Lesing på Talans Grund* (Leimar, 1981) må i dag anses som en klassiker inden for den skandinaviske whole language-tradition. Den forståelse af udviklingen af læsefærdigheder, som Leimar her introducerer, havde stor indflydelse på dansk læseundervisning, og bogen blev udgangspunkt for en særlig læsepædagogik, som benyttede forbogstaverne fra bogens titel og kaldte sig LTG-metoden. Metoden går kort fortalt ud på, at læreren sammen med børnene taler om en oplevelse, de sammen eller hver for sig har haft, hvorefter børnene skriver deres fortællinger om oplevelsen ned. Disse fortællinger fungerer derefter som klassens læsebog. Kernen i whole language-tænkningen er,

at autenticitet og meningsfuldhed er afgørende for børns møde med og tilegnelse af skriftsproget.

Når man søger efter, hvilken forståelse af læsevanskeligheder en klassisk tekst indenfor whole language-traditionen byder på, må man imidlertid rette blikket mod læsefærdighedsbegrebet, idet begrebet læsevanskeligheder slet ikke anvendes. For Leimar handler det om at finde frem til de aktiviteter, der kan fremme børns egne muligheder for at udvikle læse- og skrivefærdigheder:

"Når det drejer sig om at lære børn at læse eller snarere at hjælpe barnet til at lære at læse – er det ikke blot et spørgsmål om at nå frem til en teknisk læsefærdighed, men snarere en meningsfuld integrering af talesprogsudvikling, begrebsdannelse, orientering i omverdenen og social udvikling med forståelse for "bogstavernes budskab". (Leimar, 1974:69)

Det er en implicit forståelse i Leimars tekst, at problemer med at lære at læse giver problemer inden for de områder, inden for hvilke læsning udvikler færdigheder. Læsevanskeligheder må derfor i denne tradition beskrives som vanskeligheder med integrering af talesprogsudvikling, begrebsdannelse, orientering i omverdenen og social udvikling med forståelse for "bogstavernes budskab".

Når fokus inden for den kommunikative læseforståelse specifikt rettes mod læsevanskeligheder, er det den neuropsykologiske referenceramme, som har spillet den største rolle. Centrale personer er her Steen Larsen, Jytte Jordal og John Maul. Steen Larsen er en af de første danske læseforskere som arbejder med en forståelse af læsning og læsevanskeligheder på baggrund af en forståelse af kroppens og hjernens udviklingsmønstre og samspil. Steen Larsen påpeger de to hjernehalvdeles succesfulde samarbejde som den væsentligste forudsætning for en sprog- og læseudvikling og udvikler en teoretisk forståelse af læseprocessen, som populært blev udtrykt med ordene: "Børn lærer sig at læse, når de har de rette forudsætninger for det" (Larsen, 1982). Dermed retter han en alvorlig kritik mod undervisningstilbuddet til børn og voksne med læsevanskeligheder, idet han ikke tillægger formel træning og øvelse i skriftsprogets delelementer nogen værdi, men derimod påpeger behovet for en grundig diagnostisk undersøgelse af, hvori det enkelte barns manglende forudsætninger for selv at lære at læse består.

Jytte Jordal (1975, 1980) er især inspireret af den russiske neuropsykolog A. Luria, hvis forståelse af hjernen som et funktionelt system bidrager til hendes muligheder

for at udvikle undervisningsforslag og fremgangsmåder i læseundervisningen, der medtænker de forskellige områder i dette funktionelle system. Jytte Jordal bliver hermed i stand til at udpege en række forskellige former for læsevanskeligheder, som hun knytter til forskellige områder i hjernen og f.eks. benævner visuelle, auditive, eller motoriske vanskeligheder.

John Maul (1995, 2000) har udviklet en tilgang til begrebet læsevanskeligheder, som dels tager udgangspunkt i en neuropsykologisk teoridannelse, og dels tager udgangspunkt i hermeneutiske og fænomenologiske forståelses- og beskrivelsesmåder. Maul giver i bogen: *Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn* følgende definition af begrebet tema:

”Med tema mener jeg en stamform af elementer, der som et karakteristisk træk har det med at dukke op igen og igen, f.eks. i musikken og her i sprogvanskeligheder hos børn. Et tema sammenfatter et koncentrat af de centrale træk i en situation eller hos en person. Det forudsætter en vis forudindtagethed eller en personlig valgt synsvinkel hos iagttageren.” (Maul, 1998:11)

Ud over et grundigt neuropsykologisk kendskab til barnets udvikling argumenterer Maul altså for, at ”musikken” mellem barnet og underviseren er det væsentligste medie, gennem hvilket der kan opnås viden om et barns læsevanskeligheder. Bogen *Temaer i læse- og stavvanskeligheder hos børn og unge* er eksempelvis bygget op som casestories om enkeltbørn, idet det enkelte barns måde at have vanskeligheder med sprog og læsning på opfattes som unik. Tilsvarende må lærerens og pædagogens muligheder for at komme barnet og dets vanskeligheder i møde anses for unikke. Som konglomerater af faglig (neuropsykologisk) viden, refleksive evner, indføling og pædagogisk musikalitet.

Maul har udarbejdet et undersøgelsesmateriale til afdækning af læsevanskeligheder hos børn. Materialet er inddelt i seks områder, som alle anses for væsentlige markører af, hvorvidt barnet har læsevanskeligheder, og i givet fald hvilke læsevanskeligheder. Barnets besvarelser inden for de enkelte delområder viser, hvor barnet har sine stærke og svage forudsætninger for at lære at læse. De seks områder benævnes: 1) sprog og begrebsverden, 2) krop-, syns-, rum- og sproglydsopfattelse, 3) rytmisk-motoriske færdigheder, 4) tale og mundtlig formulering, 5) læsning og 6) stavning. Som eksempler på hvilke delopgaver barnet skal løse inden for de seks kategorier kan nævnes, at inden for den første kategori skal barnet f.eks. forsøge at samle fotos af forskellige genstande til et begreb, (red-

skaber, sport, transportmidler). Inden for den anden kategori skal barnet kunne gengive forskellige kropsstillinger, lægge mønstre med tændstikker og gengive foreviste visuelle og auditive indtryk (hukommelse). Inden for den tredje kategori skal barnet kunne reproducere tegnemønstre og rytmeslag. I den fjerde kategori skal barnet eftersige sætninger, remser og komplekse ord. I den femte kategori skal barnet f.eks. rekonstruere ituklippede sætninger og ituklippede ord. I den sidste kategori skal barnet kunne skrive ord, det har fået forevist et øjeblik, og kunne skrive ord og sætninger af efter diktat.

Mauls screening af børns læsning og forudsætninger for læsning er en kvalitativ undersøgelse. Det væsentlige er ikke at se, om barnet svarer rigtigt eller forkert. Det væsentlige er derimod grundigt at iagttage, hvordan barnet løser opgaverne, hvilke delelementer der falder barnet let, og hvilke delelementer, der falder det vanskeligt, og især på hvilken måde løsningen af den stillede opgave forekommer barnet vanskeligt.

Fra whole language til phonics

Positionen for whole language eller den kommunikative retning inden for læsepædagogikken er i dag langt mindre markant end tidligere. I Sverige blev der i 80'erne og 90'erne ført aggressive diskussioner mellem to førende læseforskere, nemlig Bo Sundblad som fortaler for whole language-traditionen og Ingvar Lundberg som fortaler for en phonics-tradition. I den forbindelse kan det nævnes, at Sundblad m.fl. i 2003 har fået en ny bog om læseudvikling oversat til dansk: *Læseudvikling – bogen om ny LUS* (Allard et al., 2003). Bogen er forarbejdet til danske forhold af Kirsten Kold Andersson. Denne bog er præget af en vis imødekommenhed over for en phonics-tænkning. En imødekommenhed mellem de to retninger, som Solvang i sit komparative studie af læsekundskabsfeltet i Norge, Sverige og Danmark beskriver således: ”Også i Danmark kan vi identificere et dysleksimiljø og en normaliseringspedagogisk tradisjon, men i et noe bedre samspill enn hva en finner i Sverige og Norge” (Solvang, 1999:73).

Inden en præsentation af phonics-traditionen, dvs. den fonologiske tilgang til læsning og læsevanskeligheder, vil jeg kort nævne to læseforskere, som i Danmark har spillet en rolle som mellempositioner mellem den kommunikative og den fonologiske position, nemlig den svenske læseforsker Caroline Liberg og den dansk/norske læseforsker Jørgen Frost. Begge disse forskere tilslutter sig grundprincipperne i den fonologiske tilgang, men lægger hver især vægt på en række andre forhold med afsæt i en kommunikativ tilgang.

Caroline Liberg har udviklet en række grundlæggende fremgangsmåder for børns formelle tilegnelse af skriftsproglige og grammatiske færdigheder (Liberg, 1997, 1999). Hun påpeger, at disse tiltag må tilbydes børn på en meningsfuld og legende måde, som er i overensstemmelse med de aktiviteter, børn ellers er optaget af og beskæftiger sig med. Liberg definerer læsning som en sociokulturel aktivitet og fremhæver betydningen af, at børn deltager i skriftsproglige aktiviteter sammen med voksne i alle de sammenhænge i hverdagslivet, hvor det er muligt. Liberg pointerer særligt samtalen mellem barn og voksen som vigtig for barnets interesse, forståelse og metakognition. I overensstemmelse hermed udpeger Liberg (1999:138-152) de sociokulturelle forskelle mellem barnets hjem og skole som en af de væsentligste årsager til, at nogle børn udvikler læsevanskeligheder.

Jørgen Frost fremhæver betydningen af den pædagogiske tilrettelæggelse af læseundervisningen for børns muligheder for at lære at læse. I bogen *Principper for god læseundervisning* (2003) præsenterer Frost en række forhold, som kendetegner den dygtige lærer og den veltilrettelagte undervisning i læsning. Det var således også Jørgen Frost, der i 2005 ledede Evalueringsinstituttets undersøgelse af læseundervisningen i den danske folkeskole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2005). Med hensyn til børn med læsevanskeligheder beskriver Frost derfor disse børn som børn, der har behov for en særlig tilrettelagt undervisning i læsning. Børn med læsevanskeligheder har ifølge Frost brug for en individuelt tilrettelagt undervisning, som trin for trin fører dem gennem de enkelte stadier i den fonologisk baserede læseproces (Frost, 2003:123-147).

Phonics

I phonics-traditionen forstås læseaktiviteten som en kombination af to processer: en afkodnings- og en forståelsesproces. Når denne læsepædagogiske retning internationalt benævnes med ordet phonics, skyldes det, at kompetencen til at kombinere de enkelte bogstaver med de rette lyde, de rette fonemer, er den kompetence, der afgør, hvorvidt barnet kan knække læseprocessens afgørende kode og gå videre til læseaktivitetens næste proces, nemlig forståelsen.

Langt den overvejende del af læsepædagogikken i Danmark er i dag påvirket af en phonics-tradition. For at udvikle den centrale proces i læsning, som er evnen til at afkode, er det vigtigt at opøve en evne til sproglig eller rettere fonologisk opmærksomhed. Der blev i 1990'erne udviklet omfattende undervisningsmaterialer til opøvelse af sproglig opmærksomhed. Steen Brostrøm påviste i 1999 ved en spørgeskemaundersøgelse, at i over

90 % af alle danske børnehaveklasser var sproglig opmærksomhed en fast og skemalagt virksomhed (Brostrøm, 1999).

Den fonologiske tilgang til læsning har således i de senere år haft status som en national forståelse af læsning – særligt med henblik på forebyggelse og behandling af læsevanskeligheder. Per Solvang udtrykker det således:

”De danske uddannelsesmyndighetene har tatt et klart standpunkt på temaet lesepedagogikk for barn med vansker. De prioriterer lydmetoden i leselæringen. Argumentasjonen for dette er, at helordsmetoden krever langt mer kunnskap og innsikt hos lærerne. Den fonologiske retningen er lettest å ta i bruk av lærere med liten forkunnskap på feltet. Ferdighetsorientert pedagogikk er lettest å få suksess med, den er også en lettere kontrollerbar prosess, noe som også er et poeng overfor foreldrene.” (Solvang, 1999:73)

I 1997 blev der iværksat en række udviklingsarbejder i folkeskolen, som skulle effektivisere læseundervisningen og imødegå de dårlige resultater, som danske skoleelever havde opnået ved de internationale sammenlignende undersøgelser (*Fornyelser i læseundervisningen – om 86 udviklingsarbejder i Projekt Læseindsats*, 1997). Alle disse udviklingsarbejder havde som et af deres vigtigste formål at implementere forskningsbaseret, faglig viden om læsning hos skolens lærere. Udtrykket ”faglig viden” bruges i disse tekster som et entydigt udtryk for kendskab til og indsigt i sprogvidenskabelige og lingvistiske teorier – altså en phonics-tradition – idet disse teorier, i modsætning til anden forskning i læsepædagogik i Danmark, bygger på statistisk kvantificerbare effektmålinger af læsepædagogiske tiltag. Men hvorledes defineres og beskrives fænomenet læsevanskeligheder i en phonics-tradition?

For voksne er det ifølge Carsten Elbro ikke så vanskeligt at sætte en grænse mellem læsevanskeligheder og læsefærdigheder: ”Blandt *voksne* ser det ud til, at det er rimeligt at sætte en grænse for ordblindhed ved ca. 40 rigtigt læste nye ord (non-ord) pr. minut” (Elbro, 2001:203). At sætte en grænse for børn er straks vanskeligere, idet det ifølge Elbro afhænger meget af, hvor god en læseundervisning barnet har modtaget: ”Men et er sikkert: I langt de fleste tilfælde forventes det, at eleverne skal kunne læse selvstændigt i 3. klasse” (Elbro, 2001:203). Ifølge Carsten Elbro er det muligt at forudsige, hvorvidt der er risiko for, at et barn udvikler læsevanskeligheder/ordblindhed eller ej. Læseforskningen

peger på følgende forhold på forskellige alderstrin som sikre markører for en risiko for udvikling af læsevanskeligheder:

”0 år:	Børn af ordblinde forældre
2½ år:	Bruger kortere, mindre syntaktisk komplekse ytringer
3 år:	Mindre ordforråd, både aktivt og passivt Flere udtaleproblemer, fx ved konsonantgrupper
4 år:	Mindre modtagelig for børnerim
5-6 år:	Kender færre bogstavers navne Vanskeligheder med opmærksomhed på sproglyd Mindre distinkte udtaler af lange ord.” (Elbro, 2001)

Jo flere af disse tidlige markører på læsevanskeligheder, der kan afdækkes hos barnet, desto større er risikoen for, at det får læsevanskeligheder:

”Fra begyndelsen af børnehaveklassen kan man forudsige med op mod 80 % sikkerhed, om et barn vil få alvorlige vanskeligheder med læsning og stavning i 2. og 3. klasse – udelukkende ved at se på de tre nævnte kendetegn: bogstavkendskab, opmærksomhed på sproglyde og udtaledistinkthed af lange ord (se Elbro 1996, Elbro, Borstrøm & Petersen, 1998).” (Elbro, 2001)

Carsten Elbro påpeger, at også kønnet spiller en rolle for, hvorvidt man har risiko for at udvikle læsevanskeligheder eller ej. Ca. dobbelt så mange drenge som piger tilbydes i skolen specialundervisning på grund af læsevanskeligheder. Ifølge Elbro er det væsentligt at sætte ind tidligt over for begyndende læsevanskeligheder. Forskningsresultater fra, hvad man kunne kalde foregribende specialundervisning, viser gode resultater.

En anden læseforsker, som i Danmark har haft stor indflydelse på en læsevanskelighedsforståelse ud fra en phonics-tradition, er den norske læseforsker Torleiv Høien. Lene Jensen, Taleinstituttet i Aalborg har netop oversat Torleiv Høiens seneste håndbog til den diagnostiske læsefærdighedstest ”Logos” (2007). Denne test har til formål at diagnosticere dysleksi og andre læsevanskeligheder. Høien præsenterer her – på baggrund af mangeårige studier i internationale sprogvidenskabelige undersøgelser og teori-dannelser om læsevanskeligheder – en række markører, der for det første er i stand til at afdække, hvorvidt der er læsevanskeligheder til stede hos den person, der undersøges, eller

ej. Hvis den undersøgte person viser tegn på læsevanskeligheder, kan testen, idet den består af to testkategorier, tydeligt vise, om personens læsevanskeligheder primært er af afkodningsmæssige eller af forståelsesmæssig karakter. Hver af de to færdigheder i læsning er sammensat af en række delfærdigheder. Eksempler på delfærdigheder i afkodningskompetencen er: fonemanalyse, fonemsyntese, fonologisk korttidshukommelse, fonologisk diskrimination, visuel analyse, at skelne mellem ord og homofone non-ord, og ordidentifikation. Eksempler på delfærdigheder i en læseforståelse er: begrebsforståelse, baggrundsviden, syntaktisk kompetence, skemaviden, fortællingens grammatik og metakognition.

Testen kan således afdække, hvilke delfærdigheder der især volder den undersøgte person vanskeligheder, og hvilke delfærdigheder personen behersker. På baggrund af den profil, som efter testningen kan tegnes af den undersøgte persons læsevanskeligheder, tilbyder Høien derefter i en medfølgende lærervejledning en række forslag til pædagogiske tiltag (øvelser og opgaver) inden for hvert enkelt område af mangelfulde skriftsprogfærdigheder.

To andre perspektiver på læsning og læsepædagogik

Denne præsentation af læsevanskeligheders placering inden for et dansk læsepædagogisk kundskabsområde vil blive afrundet med to nyere perspektiver, som hverken kan siges at tilhøre whole language- eller phonics-traditioner, men som derimod præsenterer en etnografisk og interaktionel tilgang.

Bettina Perregaard beskriver i bogen *Må vi skrive på vores historier? – Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog* (Perregaard, 2003) formålet med sin forskning således:

”Jeg vil gerne vise, hvorfor dagligdags forekommende interaktion i en ganske almindelig dansk folkeskoleklasse ikke er så banal eller harmløs, som man kunne forledes til at tro. Jeg skal bruge de muligheder, som Hymes’ forestilling om *speech event* og Goffmans ideer om et *production format* og et *participation framework* giver for den tætte sproglige analyse og Bourdieus begreber om *habitus* og *symbolsk kapital* til at se interaktionsmønstret i et bredere perspektiv, der kan afdække dets selvforstærkende og reproducerende karakter over en længere periode.” (Perregaard, 2003:40)

Perregaard er desuden i sin forskning inspireret af sociologen og lingvisten Shirley Brice Heaths undersøgelser af forskellige kulturelle baggrundes indflydelse på børns tilegnelse af skriftsproget i skolen. I *Ways with Words* (Heath, 1983) beskriver Heath som tidligere

nævnt, hvorledes børn fra hjem, som har en ganske anden skriftsproglig forståelse end skolens, har overordentlig svært ved at bryde skolens kode og komme i gang med aktive skriftsprogsprocesser.

Perregaards egen forskning udvikler på baggrund af disse sociologiske og kulturanalytiske perspektiver nye begreber om børns skriftsprogstilegnelse, der reformulerer en række kendte fænomener i læsepædagogikken, som hidtil er blevet benævnt ud fra en lingvistisk, kognitiv eller udviklingspsykologisk synsvinkel og terminologi. Et eksempel på et sådant nyt begreb er ”appropriering”. Dette begreb bruger Perregaard til at analysere tre integrerede forløb i undervisningen i skriftsprog:

”1) Hvordan den overordnede, strukturelle sammenhæng i den færdige tekst bliver skabt. 2) Hvilken sproglig overensstemmelse på det leksikalske, syntaktiske og tekstuelle niveau, der er mellem det, parterne hver især skriver. 3) Hvordan både lærer og elev skaber kontinuitet i rækken af bidrag, der afdækker, hvordan parterne løbende har forstået situationen, skabt mening i forløbet og forbundet tidligere erfaringer med ny erkendelse.

På denne måde er approprieringsprocessen på én gang forankret i den sociale interaktion og en nødvendig individuel proces, der, når den er vellykket, skaber den fornødne sammenhæng og kontinuitet i et konkret undervisningsforløb såvel som i den individuelle historie.” (Perregaard, 2002:191)

Som det fremgår af ovenstående citat, er Perregaard meget opmærksom på, at der i den anden klasse, hvor hun foretager sine iagttagelser, foregår såvel vellykkede som mindre vellykkede læselæringsprocesser.

”Det bliver på et meget tidligt tidspunkt i elevernes skoleforløb tydeligt for hver af dem, hvem der kan hvad, og hvem det på den baggrund er attraktivt at arbejde sammen med. For de svagere elever betyder det, at de er nødt til også at bruge megen energi i timerne på at fastholde eller forsvare en position i kammeratskabsgruppen. Den energi går ofte fra deres koncentration og engagement i de faglige opgaver.” (Perregaard, 2002:84)

Perregaards teori- og begrebsudvikling retter sig mod en indkredsning af, hvad der foregår i de vellykkede skriftsprogstilegnelsesprocesser hos eleverne i klassen. Samtidig er hun opmærksom på, at hos en mindre gruppe af elever, som hun benævner ”de svagere elever”, har denne skriftsprogstudvikling svære betingelser, blandt andet fordi disse elever er nødt til at kæmpe hårdere og bruge mere energi på at fastholde deres position i kammeratskabs-

gruppen. Perregaard nævner ikke og relaterer ikke til et begreb om læsevanskeligheder. Hun udvikler en række nye etnografisk baserede begreber om læse- og skrivetilegnelsesprocessen i en dansk folkeskoleklasse og påpeger samtidig, at disse processer er vanskeligt tilgængelige for en gruppe af klassens elever.

Lars Holm indleder konklusionen på sin ph.d.-afhandling, som har titlen: *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? – Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne* på denne måde:

”Udgangspunktet for mit forskningsprojekt var en interesse for at undersøge brugen af skriftlighed i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne. Mit overordnede forskningsspørgsmål ”Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed?” rettede sig således mod et særligt socialt felt, hvor der finder et møde sted mellem medbragte erfaringer med skriftlighed på et førstesprog og institutionelle intentioner med skriftlighed på et andet sprog. Drivkraften bag undersøgelsen var således en nysgerrighed efter nærmere at udforske, hvordan en særlig dimension i sprogundervisning af voksne konstrueres i et klasserum inden for en særlig del af uddannelsessektoren, og hvordan denne konstruktion trækker på og relaterer sig til forskellige syn på skriftlighed og til bredere pædagogiske og uddannelsespolitiske diskurser.” (Holm, 2004:237)

Holm anvender etnografiske metoder i sin dataindsamling, og da hans forskning er rettet mod ”et socialt felt, hvor der finder et møde sted”, er der betydelige fællestræk mellem hans og Perregaards udgangspunkt for forskning i skriftsprogstilegnelse.

Da Holms fokus imidlertid ikke som Bettina Perregaards er på danske børns første møde med skriftsproget, men derimod på voksne indvandreres andet møde med skriftsproget, anlægger han et perspektiv, som teoretisk bliver understøttet af et internationalt begreb om literacy. Holm relaterer især til den position, som benævnes *New Literacy Studies*, og Holm relaterer til Barton og Hamilton, som angiver følgende udgangspunkter for en forståelse af læsning og skrivning:

“Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts

There are different literacies associated with different domains of life

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices

Literacy is historically situated

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making. (Barton og Hamilton, 2000:8)" (Holm, 2004:51)

Holm knytter således an til en international, bred literacy-tradition, som på en række områder adskiller sig fra den mere snævre definition af læsning, der præger de fleste danske fremstillinger af læsning og læsepædagogik. Dermed åbner Holm også for en mulig bred literacy-funderet forståelse af læsevanskeligheder. Men da Holms forskningsprojekt er rettet mod, "hvordan en særlig dimension af skriftsprogsundervisningen konstrueres i et klasserum" har han ingen interesse i at undersøge skriftsproglige vanskeligheder på baggrund af en bred literacy-tradition. Holm har derimod en interesse i at indkredse literacy-færdigheder særligt i et fremtidsperspektiv og siger:

"Forstås den samfundsmæssige udvikling som en igangværende omstillingsproces fra et industrisamfund til et videnssamfund, bliver der tale om en samfundsmæssig udvikling, hvor der stilles øgede krav til at læse og skrive og til at beherske multimodalitet, og hvor sprog og skriftlighed kommer til at spille en stadig større samfundsmæssig rolle (Street, 2004). I en sådan udviklingsproces vil bevidsthed og metarefleksion over sprog og sprogbrug blive centrale kompetencer i fremtidens samfund." (Holm, 2004:250)

Det interessante for Holm er, hvordan sådanne centrale literacy-færdigheder tilegnes af voksne, der tilbydes skriftsprogsundervisning på deres andetsprog. Denne interesse hænger sammen med Holms klare markering af, at voksne, der mangler disse literacy-kompetencer, vil få det svært i et samfund, der forstår sig selv som videnssamfund.

Holm er ikke optaget af læsevanskeligheder som sådan, men er i stedet optaget af de generelle pædagogiske, uddannelsespolitiske og samfundsmæssige betingelser for en gruppe voksne med manglende literacy-kompetencer.

Sammenfatning af redegørelsen

Det er karakteristisk for de teoretikere og de positioner inden for det danske læsepædagogiske kundskabsområde, jeg her har relateret til, at de alle har en intention om at bidrage til udviklingen af de pædagogiske muligheder for at fremme børn og voksnes tilegnelse af læ-

sefærdigheder. Målet for alle er at udvikle viden og pædagogiske forståelser, der gør det lettere for børn og voksne at lære at læse.

Som en følge heraf fremstår læsevanskeligheder som målets modsætning, dvs. et fænomen, man ved hjælp af en række tiltag skal forsøge at forebygge og undgå, og hvis dette er uopnåeligt, må læsevanskelighederne tidligst muligt afdækkes og undersøges og derefter afhjælpes på den mest effektive måde. Whole language-traditionen tilbyder en række forståelser og anvisninger på, hvorledes børnehaver og skoler på bedste vis forebygger udviklingen af læsevanskeligheder. Den neuropsykologiske og den fonologiske tradition står stærkest med hensyn til at udpege tegn og markører for læsevanskeligheder og med efterfølgende præcise og detaljerede undersøgelser og pædagogiske tilbud. Men læsning betragtes af alle positioner som et ubetinget gode og som en nødvendig forudsætning for deltagelse i samfundslivet. Dermed fremstår læsevanskeligheder som læsefærdighedens modsætning, som en personligt og samfundsmæssigt uheldig *mangel på læsefærdigheder*.

Afhandlingens perspektiv, metode og analytik – en begrundet præsentation

Af det forrige afsnit fremgår det, at den fonologiske og den neuropsykologiske position er de to positioner, der har udviklet de mest præcise iagttagelses- og beskrivelsesmetoder over for læsevanskelighedsfænomenet. På baggrund af fastlagte teoretiske begrebs- og referencerammer har disse retninger udviklet undersøgelsesmetoder og tests til at iagttage, beskrive og benævne de tegn i børns sprog, motorik og perception, der dokumenterer tilstedeværelsen af læsevanskeligheder.

Overordnet set adskiller denne afhandling sig fra disse positioner ved ikke at tage afsæt i en fastlagt teoridannelse. Afhandlingen knytter ikke an til eksisterende definitioner eller teoridannelser om læsevanskeligheder, men anlægger derimod et erfaringsperspektiv, hvor en gruppe børn og unge med læsevanskeligheder bliver bedt om at definere fænomenet læsevanskeligheder. De betydningsfulde tegn på læsevanskeligheder observeres og analyseres frem gennem deres beskrivelser og fortællinger, det vil sige gennem afhandlingens 17 gruppeinterview, hvor der deltager 58 unge med betegnelsen læsevanskeligheder knyttet til sig.

At projektet er erfaringsbaseret, gør det på en række måder forskelligt fra de eksisterende læsepædagogiske forskningspositioner, og disse forskelle må præciseres forud for en præsentation af afhandlingens konkrete valg af informanter og metodiske og analytiske fremgangsmåder.

Konstruktion af et erfaringsperspektiv

I indledningen nævnes to forskningsprojekter (Kroghstrup, 1997; Gannik, 1999), som i opstartsfasen har været til inspiration for denne afhandlings intention om at belyse læsevanskeligheder fra et erfaringsperspektiv. I disse to forskningsprojekter pointeres det, at ethvert projekt, der har en intention om at indkredse en erfaringsbaseret forståelse af et fænomen, nødvendigvis må præcisere, hvorledes erfaringer med netop dette særlige fænomen teoretisk set kan indfanges.

For at kunne opfange, hvordan børn med begrebet læsevanskeligheder knyttet til sig selv oplever og erfarer dette fænomen, har jeg med henblik på selve konstruktionen

af erfaringsperspektivet støttet mig til en række teoretikere. Jeg vil kort præsentere de forskere, som yder de væsentligste bidrag til denne konstruktion, og begrunde, hvorfor netop disse er valgt som inspiratorer:

Eva Gulløv har udforsket, hvordan børn skaber betydning i den verden, de færdes i (Gulløv, 1999). Denne indsigt bidrager til denne afhandlings erfaringsperspektiv med sit fokus på, hvordan man ved at tildele børn en position som sociale aktører kan distancere sig fra en traditionel socialisationsforståelse af børn og barndom, hvor tilegnelsen af færdigheder beskrives uafhængigt af børns egen oplevelse af tilegnelsesprocessen.

Thomas Højrup inddrages, dels på grund af hans forståelse af den videnskabelige proces, som beskrives i artiklen "Det videnskabsteoretiske værksted" (2002), og fordi hans teori (2002) bygger på en kulturel og social tilgang til samspillet mellem menneskets dannelsesprocesser og samfundets institutioner.

Lars-Henrik Schmidt bidrager med en tilsvarende social og kulturel tilgang til en forståelse af mennesket og har udviklet en filosofi for pædagogikken, et såkaldt social-analytisk perspektiv, som inddrages i en tolkning af afhandlingens undersøgelse. Schmidt bidrager desuden med en teoretisk udredning af, hvori de væsentligste forskelle mellem talesprog og skriftsprog består. Forskelle, som naturligvis har stor betydning for en afhandling om læsevanskeligheder.

Ray McDermott og Hervé Varenne bidrager med et særligt kulturelt perspektiv på børns oplevelser af læringsvanskeligheder i skolen.

Ud over disse teoretikere har Bettina Perregaard (ikke som læseforsker, men som samtaleanalytiker) inspireret til konstruktionen af afhandlingens analytik, hvilket vil blive præsenteret senere i dette afsnit.

De nævnte teoretikere tilhører forskellige forskningstraditioner. Nogle (Gulløv, Perregaard og McDermott og Varenne) bygger deres forskning på empiriske studier, hvorimod Højrup og Schmidt har et dannelsesteoretisk og filosofisk afsæt. Men målet om at kunne analysere og tolke børn og unges egen teoridannelse om, hvordan et fænomen som læsevanskeligheder skal forstås, kan ikke nås, hvis ikke det indfanges og begrebsættes ved hjælp af såvel en empirinær forskning som en mere overordnet videnskabsteoretisk og filosofisk udredning. Fælles for alle de valgte forskere er det sociale og det kulturelle perspektiv, der formulerer sig om og beskriver betydningen af fænomenerne i verden omkring os. Den valgte teoriramme kan på forskellige niveauer begrebssette og tolke, hvor-

dan fænomenet læsevanskeligheder ser ud og fungerer, når man registrerer det med et blik, der kigger ud mod omverdenen og omgivelserne. Ikke blot i konstruktionen af selve erfaringsperspektivet, men i hele afhandlingen bidrager disse teoretikere således til at uddybe og præcisere denne afhandlings sociokulturelle ståsted.

Erfaringsperspektivets opfattelse af børn og barndom

Samtlige eksisterende læsepædagogiske traditioner ser det som sagt som deres primære opgave at bidrage til at fremme alle børns muligheder for at lære at læse. Samtidig med at påtage sig denne forpligtelse knytter disse traditioner sig implicit til en særlig opfattelse af børn og barndom.

Eva Gulløv (1999) tager som tidligere nævnt i sit forskningsprojekt afsæt i en forståelse af barndommen, der definerer børn som "sociale aktører". Den dominerende forståelse af børn og barndom har i de fleste barndomsstudier i Vesten været et socialisationsperspektiv, og dette perspektiv karakteriseres af Eva Gulløv på følgende måde: "Perspektivet i disse tilgange til børn er de voksnes i den forstand, at interessen primært har samlet sig om, hvordan børn bliver *voksne*, og hvordan den sociale reproduktion finder sted" (Gulløv, 1999:56).

James, Jenks og Prout karakteriserer i deres bog: *Den teoretiske barndom* socialisationsopfattelsen på følgende måde:

"På forskellige måder, på forskellige tidspunkter og ad mange forskellige veje, som veksler fra én del af samfundet til en anden, er børns sundhed, velfærd og opdragelse i tanke og praksis blevet kædet sammen med nationens skæbne og statens ansvar" (1989:121)

På trods af de markante forskelle, som blev præsenteret i det forrige afsnit, mellem de forskellige teoretiske positioners opfattelse af, hvad læsning og læsevanskeligheder er, er det kendetegnende for samtlige positioner, at de er præget af en socialisationsforståelse af barndommen. Læsning er en nødvendig tilegnelse i barndommen, fordi det er en forudsætning for et godt voksenliv. Lad mig nævne nogle eksempler:

Bente Eriksen Hagtvet har en udviklingspsykologisk forståelse af læseprocessen og udtrykker det fremadrettede, stimulerende og socialiserende perspektiv allerede i titlen på sin doktordisputats: *Sprogstimulering – tale og skrift i førskolealderen*. Hun præsenterer indholdet sådan: "Mere præcist handler den om stimulering af småbørns sprog og

kommunikationsfærdigheder i tale og skrift og om, hvordan nederlag med læsning og skrivning kan forebygges” (Hagtvet, 2004:16).

Carsten Elbro argumenterer for den nødvendige og systematiske undervisning af børn med læsevanskeligheder bl.a. ud fra et samfundsperspektiv, hvor det beskrives som nødvendigt for at kunne bestride alle erhverv, at man har gode læsefærdigheder:

”Uddannelserne i de fleste af de tidligere ”håndværksfag” og ”specialarbejderfag” kræver nu læsefærdighed. Modsat tidligere er der nu betydelige krav om læsning i uddannelsen til hjemmehjælper, tjener og langtidschauffør” (Elbro, 2001:195-196)

Bettina Perregaard udtrykker på baggrund af en etnografisk tilgang det grundlæggende spørgsmål i sit forskningsprojekt således:

”Hvordan går det til, at mange elever aldrig kommer til at udfolde et skriftsprog, der kan sikre dem bedre valgmuligheder, højere uddannelse og større arbejdsmæssig og social mobilitet som voksne” (Perregaard, 2003:10)

Det er den dominerende kulturelle opfattelse i Vesten, at talesproget er naturligt og læres ”af sig selv”, hvorimod skriftsproget opfattes som knyttet til civilisationen og kulturen (Olson, 1998). Skriftsproget opfattes som bestående af en række stadier, som det er nødvendigt at undervise barnet i for at sikre en fremadskridende udvikling og en sikker og trinvis tilegnelse af de nødvendige færdigheder. En sådan opfattelse af skriftsproget svarer nøje til socialisationsteoriens opfattelse af barnet:

”Der er typisk tale om forsøg på at give en universel beskrivelse af den menneskelige udvikling, dvs. udviklingen betragtes som en proces, alle normale mennesker gennemgår. Fremstillingerne har som forudsætning, at børn under deres opvækst udvikler stadig mere komplekse tankeprocesser i takt med deres fysiske vækst, og den mentale udvikling anses således for grundlæggende at være biologisk determineret.” (Gulløv, 1999:60)

Denne afhandling beskriver sig som et supplement til et læsepædagogisk kundskabsområde og adskiller sig primært fra dette felt ved *ikke* at have et mål om at kunne bidrage med ny viden om, hvordan børn bedst lærer at læse.

Erfaringsperspektivet bygger på et andet perspektiv på børn, barndom og læsevanskeligheder end den socialisationsforståelse, der ligger bag de eksisterende læseteore-

tiske perspektiver. Ved i selve forskningsprocessen at fraskrive sig enhver tilknytning til læsevanskeligheder som et fremtidsprojekt, det vil sige til det pædagogisk forebyggende eller det pædagogisk afhjælpende, bliver det muligt i denne afhandling at iagttage fænomenet læsevanskeligheder som et fænomen, der udspiller sig i en gruppe børn og unges hverdag og barndomsliv: "I studierne af børn som sociale aktører betones til gengæld konkrete børn med subjektive erfaringer og specifikke sociale relationer. Her er det barndommen som erfaring, der er i centrum"(Gulløv, 1999:82). Men selve formålet med afhandlingen og dens eventuelle bidrag til fornyede pædagogiske refleksioner blandt de professionelle, der arbejder med læsevanskeligheder, må naturligvis ses som en form for udviklings- og socialisationsperspektiv.

Også Eva Gulløv pointerer, hvor vanskeligt det er at adskille de forskellige teoretiske perspektiver på børn fra hinanden. I børns konkrete hverdag og i deres samspil og samtaler med hinanden spiller den eksisterende og anerkendte viden blandt de voksne en betydningsfuld rolle. Relateret til denne afhandling forholder det sig da også sådan, at den viden om læsning, læseudvikling og læsevanskeligheder, der anerkendes i den pædagogiske skoleverden i dag, naturligvis indgår som en betydningsfuld medspiller i det enkelte barns konstruktion af egne subjektive erfaringer:

"En social analyse er nødt til at samtænke de to sider, for de objektive betingelser eksisterer, fordi individerne handler i forhold til dem og tager de sociale konstruktioner til sig, som om de var objektive strukturer." (Gulløv, 1999:83)

Derfor vil også de subjektive erfaringer, børn gør sig om læsevanskeligheder, være konstrueret på baggrund af såvel den eksisterende læseteoretiske viden som på baggrund af et socialisationsteoretisk perspektiv på børn og barndom. Intentionen her i afhandlingen er imidlertid at indkredse, på hvilken måde læsevanskeligheder fungerer som en del af børns barndomserfaringer.

Relationen mellem de professionelles perspektiv og et erfaringsbaseret perspektiv

I hver enkelt interviewsamtale deltager tre-fire unge med erfaringer med læsevanskeligheder og jeg selv som interviewer. Afhandlingen skaber dermed sine betingelser for en udforskning af læsevanskelighedsfænomenet ved at etablere en række samtaler, der rummer *en særlig relation*.

Erkendelsespotentialiet i denne afhandling opstår ved at etablere en relation mellem en erfaret viden om læsevanskeligheder og en professionel viden om læsevanskeligheder. Paradoksalt nok befinder begge disse vidensformer sig til hverdag inden for den samme læsepædagogiske skolekultur, hvor de på sin vis udgør hinandens forudsætning. Uden en professionel viden om læsefærdigheder og læsevanskeligheder og uden et praksisfelt af børn og unge, der gør sig erfaringer med læsefærdigheder og læsevanskeligheder, eksisterer den læsepædagogiske kultur ikke. Kirsten Hastrup udtrykker det på denne måde: ”Kultur kan ikke primært forstås som en substans eller en essens, men må ses som et relationelt forhold, der er karakteriseret ved en indbygget asymmetri på grund af prototypeeffekten” (Hastrup, 2004:107).

Den relation, der her i afhandlingen etableres mellem de unge (det erfarede felt) og mig (det professionelle felt), er præget af asymmetri på en række måder. For det første er det mig, der gerne vil tale med de unge og ikke omvendt. Det er mig, der har nogle forskningsspørgsmål, jeg gerne vil have besvaret. Men asymmetrien kommer sandsynligvis allermest til udtryk gennem mit kendskab til netop den professionelle læsepædagogiske prototypetænkning om læsevanskeligheder. Som det fremgik af det forrige afsnits præsentation af de etablerede læsepædagogiske teoridannelser, udmærker hver enkelt teoretisk position sig ved at have nogle klare markører for, hvordan begrebet læsevanskeligheder identificeres. Disse prototyper af læsevanskelighedsforståelser bringer jeg, som eksplicite – men sandsynligvis i endnu højere grad som implicite – forforståelser, med ind i samtalerne. Det er først, når læsevanskelighedens prototypebetydning anfægtes af de unge og tillægges et ganske andet indhold, at jeg stopper op og bliver overrasket og oplever samtalerne som forbløffende og interessante.

Men de unge og jeg har jo tidligere befundet os i den samme skolekultur. De har som skoleelever og jeg som tidligere folkeskolelærer og skolepsykolog været de samme steder. Alligevel sker det ofte, at vi slet ikke kan genkende hinandens fortællinger om og beskrivelser af disse steder eller de handlinger, der foregår der. Forklaringerne herpå er naturligvis mange og komplekse, men jeg vil fremdrage nogle forhold, som belyser, hvorfor informanterne og jeg nok har opholdt os de samme steder, men langt fra har været i det samme ”rum”. For det første er der stor forskel på befinde sig på det samme ”sted” og i det samme ”rum”. Kirsten Hastrup adskiller disse begreber på følgende måde:

”Et sted har en bestemt position i en tydelig orden af steder; en genstand eller et menneske kan kun være et sted ad gangen, og man kan lokalisere elementer i forhold til hinanden i en øjeblikkelig konfiguration af positioner. Stedet markerer dermed en form for neutralitet og stabilitet. Et rum opstår først, når man introducerer retninger og tidsvariable. Rummet består af skæringspunkter mellem mobile elementer, herunder mennesker, og aktualiseres ved de bevægelser og operationer, der foregår på stedet. På den måde udgøres rummet af bevægelige orienteringer. *Rum er praktiseret sted.*” (Hastrup, 2004:112)

Denne beskrivelse af rummet som et praktiseret sted fører Hastrup videre til en præcisering af, at forskellige mennesker løser forskellige opgaver på den samme lokalitet. Forskellige mennesker har forskellige *opgavefelter* i forskellige rum – på det samme sted. Denne afhandlings unge deltagere og jeg selv har opholdt os på de samme steder, men vore opgaver og vore rum har været vidt forskellige: ”Samtale binder mennesker sammen i *et rum*, der gør dem tydelige for hinanden gennem ordene, og som gradvist ændrer billedet af det drama, de er fælles om at udfolde” (Hastrup, 2004:208, min kursivering).

I afhandlingen inviteres til samtaler, der åbner døren mellem læsevanskelighedens adskilte professionelle og erfarede rum og etablerer *en relation mellem to forskellige rums* opgavefelter. For den læser, der ikke har en professionel tilgang til livet i en skolekultur, kan det forekomme bemærkelsesværdigt, at der ikke i det levede hverdagsliv forekommer samtaler med en sådan åbning mellem ”rummene”. Men det er netop et afgørende karakteristikum ved skolekulturens plot – eller skolekulturens drama, om man vil – at man nødvendigvis må fastholde sin position, man må fastholde sin rolle som enten elev eller lærer. Grænserne mellem karaktererne kan ikke overskrides *inde fra* spillet selv (Hastrup, 2004:208). Åbningen mellem rummene kan kun foretages gennem en konkret og udefrakommende tydelig markering af, at nu afbrydes det velkendte spil. Og ved tydeligt at markere andre spilleregler og et helt andet spil. Etableringen af dette projekts samtaler sker – som det vil blive tydeliggjort og konkretiseret i det næste afsnit – netop gennem et klart og tydeligt brud med de vante roller og med en tydelig aftale om, at samtalerne intet har med skolens spil at gøre, og at rollefordelingen i samtalerne ikke er underlagt skolens forståelse af elev- og lærerroller.

Relationen mellem talesprog og skriftsprog

Begreberne opgavefelt og rum kaster lys over nogle væsentlige betingelser for samtalerne. Et andet forhold, der spiller en afgørende rolle i interviewsituationen, er det sprog, vi benytter. Ét af erkendelsespotentialerne i at iværksætte en række samtaler, der kan skabe forudsætningerne for, at læsepædagogikkens teoretiske forståelser af læsevanskeligheder belyses gennem en erfaret praksisforståelse, er nemlig, *at der kan etableres en relation mellem en skriftsprogslogik og en talesprogslogik om læsevanskeligheder*. I gennemgangen af de læsepædagogiske teoretiske og skriftsprogsformidlede positioner redegjorde jeg for, hvorledes den enkelte position identificerer fænomenet læsevanskeligheder. I dette projekts empiriske undersøgelse rettes fokus i stedet mod, hvilke talesprogsformidlede læsevanskelighedsmarkører de unge lægger mærke til.

Den danske psykolog Nini Prætorius, der i hele sit faglige liv har beskæftiget sig med at udrede elementære grundbegreber i den menneskelige perception, beskriver en identifikationsproces således:

”At identificere en ting vil [...] sige at have skelnet den fra andre ting, men en sådan skelnen er kun veldefineret i relation til den bestemte aktuelle handlesammenhæng, til en konkret situation, som vi har viden om og kan fremsætte korrekte påstande om, og til et logisk rum af relevante, veldefinerede beskrivelsesmuligheder, som afstikker grænserne for de i handlesituationen aktuelle relationer, tingen indgår i med andre ting.” (Prætorius, 1981:160)

De professionelles beskrivelsesmuligheder i det læsepædagogiske kundskabsfelt adskiller sig markant fra de unge informanternes beskrivelsesmuligheder. Det er karakteristisk for en teoretisk tilgang, at man forsøger at finde frem til generelle mønstre i et fænomen. Når læseforskere som Carsten Elbro og John Maul undersøger og analyserer mennesker med tegn på læsevanskeligheder, sker det for at kunne slutte fra den enkelte til en form for generaliseret viden om læsevanskeligheder, om end de to læseforskere foretager disse generaliseringer ud fra vidt forskellige teoretiske forforståelser. Man kan sige, at det enkelte menneske med læsevanskeligheder i sådanne teoridannelser bidrager til at udvide og reformulere kulturens samlede viden om læsevanskeligheder.

De unge i dette projekt har begrebet læsevanskeligheder knyttet til sig som en personlig erfaring, og de foretager præcis den omvendte bevægelse, den omvendte beskri-

velse. De benytter sproget, kulturens almene begreber til at forklare deres egne, personlige og individuelle erfaringer. Kirsten Hastrup beskriver det således:

”Generelt kan vi fastslå, at hvor sproget tenderer mod en objektivering og en kategorial udglatning af forskelle – som er det, der gør det så velegnet som kommunikationsmiddel – så peger erfaringen altid hen mod et subjekt, der vil knytte sin egen forståelse til kulturens kategorier” (Hastrup, 2004:108)

Det spiller en afgørende rolle i denne afhandlings analytik og udvikling af argument, at jeg konstruerer en relation mellem et læsepædagogisk teorifelts *generaliserede, skriftsproglige* rationale med en elevgruppes erfaringsbaserede, *subjektive og talesproglige* rationale. For at forstå, at relationen i projektet også etableres som en relation mellem disse to forskellige sprog, er det nødvendigt at indkredse, hvori de for denne afhandling så betydningsfulde forskelle mellem det skriftsproglige og det talesproglige kan beskrives. Lars-Henrik Schmidt definerer forskellene således:

”Der må hævdes at være en uoverstigelig forskel mellem tale og skrift. Skriften er ikke nedskrevet tale. I den forstand er det på sin vis konsekvent og korrekt, når Derrida har villet aftegne en grammatologi som stedet for en diskussion af metafysikken. I skriften er *tilbudet* jo allerede udstanset som en *konstatering* – dvs. tilbudets immetafysik forveksles med en ontologisk metafysik.” (Schmidt, 1992:112)

I min gennemgang af det læsepædagogiske felts nedskrevne teoridannelser fremgår det tydeligt, at der her (naturligvis) er tale om en række forskellige tilbud, en række forskellige konstateringer af, hvorledes fænomener som læsning, læsepædagogik, læsefærdigheder, læsevanskeligheder osv. logisk hænger sammen. Skriften formidler en betydningsdannelse, som *har fundet sted*, en betydningsdannelse, der er afsluttet og som nu kan formidles til andre som det, Schmidt benævner ”en ontologisk metafysik”, altså som en klar tilkendegivelse af, hvad læsning, læsepædagogik, læsefærdigheder, læsevanskeligheder osv. *er*.

I denne afhandling udvikles i stedet en mulighed for en reformulering af forståelsen af læsevanskeligheder, en mulighed, der skabes på baggrund af talesproglige samtaler mellem mennesker, hvis talesprog ifølge David R. Olson (1998) kun i ringe grad kan være præget af den ændring i skriftsproglig retning, som en tilegnelse af læse- og skrivefærdigheder medfører. De erkendelser, der muliggøres i denne afhandling, har alle afsæt i talesproglige betydningsdannelser. Sådanne talesproglige betydningsdannelser beskriver

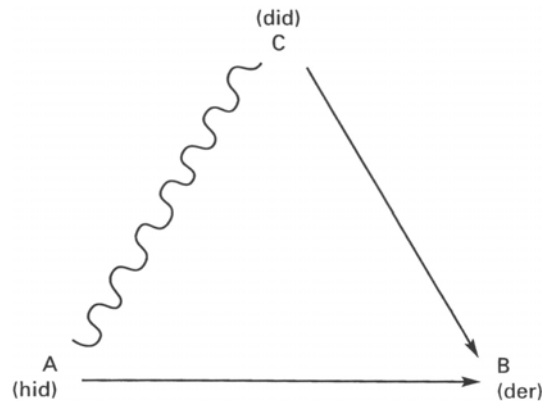
Lars-Henrik Schmidt som sociale ABC-træf, hvor reaktioner på udtalelser prompte melder sig og forandrer samtalen og den medfølgende erkendelse. De primære erkendelser i afhandlingen medieres gennem talesprogets særlige form for socialitet. Lars-Henrik Schmidt uddyber forskellen mellem tale og skrift således:

"At læse en tekst bør ikke sammenlignes med at lytte til en talendes tilbud om betydning. Teksten er nok i stand til at beordre en forestillingsopførelse, men er udelukket fra at være herre over, om der realiseres en gemenhed. En tekst er nemlig ikke i stand til *at overføre*, og derfor findes der ingen gemenhed mellem tekst og læser." (Schmidt, 1992:112)

Teksten kan ikke overføre – men udelukkende tilbyde – en betydning fra det ene menneske til det andet; teksten kan ikke afgøre, hvad læseren uddrager af betydning fra teksten. Ifølge Schmidt er der i stedet tale om en anden overførsel:

"Den "overføring" der findes i læsning er en *lytten efter et ekko* – selvom man tilsyneladende *iagttager* en skriftlighed. Læseren lytter til tavsheden i sin egen tale: "er der nogen"... "nogen"... "en". Man tror at høre den udefra, men det der kaster tilbage er tekstens modstand, for den er karakteriseret ved sin *gennemtrængelighed*. Det døde – eller rettere det ikke overføringsdygtige – taler ikke, men giver sig til *kende* gennem modstanden" (Schmidt, 1992:113)

I henhold til Schmidt må man altså forstå læsning som en "lytten til det, der bliver kastet tilbage", hvilket er en lytten til sig selv, og en lytten til den ændring, der sker med ens egen forståelse ved at forholde sig til et andet menneskes viden og rationale. Læsning er dybest set den enkeltes møde med sig selv formidlet gennem en overvindelse af tekstens modstand. Samspillet mellem aktørerne i en talesproglig kontekst er ifølge Schmidt helt anderledes: "I samtalen fungerer tiltalte som ekko, der findes en stedfortræder, der hverken er mit spejlbillede eller mit forsinkede åndepust" (Schmidt, 1992:114). Lars-Henrik Schmidt relaterer derefter den grundlæggende forskel mellem tale og skrift til socialanalytikkens lille model af det sociale:



”Her bliver det klart, at det er C-positionen, der er radikalt anderledes. Ved den skriftlige henvendelse kan den *tredje* ikke foretage *realisationen* (eksempelvis i form af latteren) af mer-betydningen. Eller i det mindste er den tiltaltes reaktion, som udtaleren forventer at kunne reagere på, blevet til *hypotetisk forventning* og det afgøres således ikke i det situationelle træf, hvordan der kan reageres [...] Skriftligheden er således en reservation af det sociale, for der er ikke tale om en realisation, men om en blot hypotetisk tredjes forholden sig.” (Schmidt, 1992:114).

Skriveren og læseren bliver derfor ifølge Schmidt metafysiker, idet han ikke tilbyder betydning, men tager betydningen for givet. Det vil i relation til ABC-modellen sige, at C-positionen i det sociale forveksles med sproget selv: ”Betydningen ligger altså ikke ved ordets reference, men ved dets kontekst, det ”sprog”-spil, det indgår i” (Schmidt, 1992:104). I det talesproglige sprogspil producerer man betydning, idet sprogspillet følger det sociale træfs regler for det sociale grammatik. I det skriftsproglige sprogspil tager man derimod betydning for givet, idet grammatikken følger reglerne for den enkeltes konstruktion af egen erkendelse gennem skriftsprogets formelle grammatik.

Når jeg vælger at relatere til Lars-Henrik Schmidts socialanalytiske udredning af forskellene mellem erkendelser af talesproglig og skriftsproglig karakter, er det for så tydeligt som muligt at pointere, at denne afhandlings erkendelser ikke kunne være blevet skabt, hvis ikke jeg havde valgt de *talesproglige samtaler* som det empiriske udgangspunkt. Det er en implicit forståelse i vores kultur, at skriftsproget rummer en korrekthed på et højere niveau end talesproget (Olson, 1998). Men i overensstemmelse med Lars-Henrik Schmidts definitioner af forskellene på talesprog og skriftsprog bliver det muligt her i afhandlingen at udnytte de to sprogs forskellighed *uden at skulle fremhæve det ene sprogs overlegenhed over for det andet*.

Jeg har tidligere påpeget, at den konstruerede relation mellem de professionelle læsepædagogiske forståelser og en erfaret læsevanskelighedsforståelse rummer en asymmetri. Det er vigtigt at påpege, at inddragelsen af Lars-Henrik Schmidts redegørelse for forskellene mellem skriftsprog og talesprog også tjener det formål at nedbryde asymmetrien mellem de unges sprog og det professionelle læsepædagogiske sprog. I denne afhandling anses de to sprog for at være vidt forskellige, men ligeværdige og lige korrekte.

Læseforskerne anvender skriftsproget korrekt, fordi korrekthedskravene til dette sprog er af grammatisk karakter. De unge anvender talesproget korrekt, idet korrekthedskravene til dette sprog er af social karakter. I overensstemmelse hermed vælger jeg i præsentationen af analysen at gengive de unges udtalelser i en tilnærmet skriftsproglig form, så de i denne skriftsproglige kontekst kan fremstå som lige så gyldige og af samme karakter som de skriftsproglige citater. Interviewsamtalerne i denne afhandling kan beskrives som sociale træf, hvor der gennem talesprogets sprogspil produceres nye erkendelser. Disse talesproglige sprogspil fører til en række erkendelser af en anden karakter om emnet læsevanskeligheder end de erkendelser, der udvikles i skriftsproglige sprogspil.

I sin udredning af, hvad det vil sige, at en erkendelse og en viden er sand, anvender Nini Prætorius begrebet ”en forsøgsopstilling”. Udtrykt med dette begreb opstilles der her i afhandlingen en forsøgsopstilling, som man kan kalde læsevanskeligheder. Det forholder sig med en forsøgsopstilling sådan, at den ”kan beskrives under forskellige observationsbetingelser og med forskelligt beskrivelsesapparat”(Prætorius, 1982). I denne afhandling tilvejebringes en relation mellem en professionel forståelse af læsevanskeligheder og en erfaret forståelse af læsevanskeligheder. De to forståelser er opstået under forskellige observationsbetingelser og med forskelligt beskrivelsesapparats forskellige, men korrekte beskrivelser af den samme ”forsøgsopstilling.”

Præsentation af afhandlingens metode

Det kvalitative interview

Det er nu fastslået, at valget af denne afhandlings erfaringsperspektiv indebærer en opfattelse af børn som sociale aktører, at det indebærer en særlig relation mellem det professionelle og det erfaringsbaserede "rum", og at det indebærer en subjektiv og talesproglig tilgang til fænomenet læsevanskeligheder. Selve afhandlingens empiriske grundlag er hidtil blevet beskrevet som en kvalitativ interviewundersøgelse. Steinar Kvale definerer det kvalitative interview på følgende måde: "Det defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale, 1997:19). Interviewundersøgelsen i denne afhandling adskiller sig på en vis måde fra intentionen i det klassiske kvalitative interview, således som Steinar Kvale her definerer det. Hos Kvale er det den interviewedes livsverden, der udgør undersøgelsens primære genstandsfelt. Det primære genstandsfelt i denne interviewundersøgelse er ikke primært de interviewedes livsverden. Det primære genstandsfelt i denne undersøgelse er fænomenet læsevanskeligheder, således som det beskrives, defineres og på andre måder konstrueres og italesættes ud fra de unges livsverden. De unges beskrivelser og fortællinger om læsevanskeligheder – således som de fremkommer i samtalerne mellem de unge indbyrdes og mellem de unge og mig som interviewer – udgør det materiale, der kan danne baggrund for at opfylde afhandlingens intention. For at dette materiale kan blive så mangfoldigt som muligt, udvælges ikke nogle få, men mange (58) unge deltagere til undersøgelsen, og for at samtalerne kan blive sociale begivenheder med naturlige samtaler, vælges ikke den individuelle interviewform, men derimod gruppeinterviewet med 3-4 deltagere i hvert interview.

Begrundelse for valg af afhandlingens informanter

Efter en række overvejelser vælger jeg at lade alle unge på én af Danmarks ca. 20 efterskoler for unge med svære læsevanskeligheder være de personer, der bidrager til at opfylde afhandlingens intention. Begrundelserne for dette valg er flere:

1) Når man er elev på en efterskole for unge med læsevanskeligheder, er man af skolesystemet, dvs. lærere og PPR-kontorer, blevet beskrevet som en elev med læsevanskeligheder. Det forholder sig sådan, at man ikke kan optages på en specialefterskole uden en udtalelse fra det skolesystem, man kommer fra, der fastslår, at man har svære læsevanskeligheder. Det er imidlertid vigtigt at fastslå, at de unge efterskoleelever ikke er valgt som deltagere i afhandlingens projekt, fordi de *har* læsevanskeligheder. De er derimod valgt, fordi skolesystemet *har sagt*, at de har læsevanskeligheder, og fordi de – som det senere vil blive uddybet – nu *selv siger*, at de har læsevanskeligheder, og dermed kan bidrage med egne erfaringer.

2) Når man i 8., 9. eller 10. klasse beskrives som en elev med læsevanskeligheder, må man have en række års erfaringer hermed. Da denne afhandling ønsker at udvikle et erfaringsbaseret perspektiv på læsevanskeligheder, er det naturligvis vigtigt, at de deltagende børn og unge har mange erfaringer, som er indhentet over tid.

Man kunne overveje, hvorvidt yngre børn ville bidrage med en anden form for erfaringer end ældre børn. Jo ældre man er, og jo flere erfaringer man har gjort sig, jo højere grad af overensstemmelse vil der sandsynligvis være mellem de subjektive erfaringer og de eksisterende og anerkendte forståelser af fænomenet. Man kan derfor forvente, at yngre børns erfaringer vil adskille sig mere fra de eksisterende læsevanskelighedsforståelser end ældre børns erfaringer og dermed måske kan bidrage med et mere autentisk børneperspektiv end de ældre børn.

Begrundelsen for at fastholde de ældste elever med læsevanskeligheder som de mest velegnede personer til at bidrage til dette projekt er primært den kendsgerning, at de er i besiddelse af mange erfaringer, og at disse erfaringer er indhentet over lang tid (syv til ni år). En anden begrundelse er, at de stadig befinder sig i skolesystemet og stadig er i en lærings- og skolesituation, hvor læsning og læsevanskeligheder spiller en afgørende rolle.

3) På en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder har alle elever læsevanskeligheder. En sådan efterskole udgør derfor et miljø, hvor læsevanskeligheder er normen, og dette er en væsentlig forudsætning for at skabe hensigtsmæssige rammer for interviewundersøgelsen. Man kan naturligvis kritisk spørge, hvad det betyder for samtalerne mellem de

unge og mig selv som interviewer, at jeg iværksætter interviewundersøgelsen med det præcise formål at få et ganske bestemt fænomen, nemlig læsevanskeligheder belyst gennem de unges erfaringer.

Antropologen Cathrine Hasse peger i sin indkredsning af, hvordan man finder frem til den mest givende forskningsmetodik på "kraften", altså på energien bag alle former for handlinger:

"Kraften hører ikke hjemme et bestemt sted, den har ingen kerne eller grænser. Kulturkraft kan, som tyngdekraften, ikke fanges ind og sættes under lup – det er en analytisk konstruktion. Kultur har ingen materie – men teorien søger at indkredse, hvad der skaber effekter i det fysiske rum. Kultur skaber reaktioner, dispositioner, den tilpasser, opsuger... og udstøder. At studere det, vi analytisk kan kalde kultur, er at studere den normalitet, hvorpå det afvigende fremtræder." (Hasse, 2002:14)

Cathrine Hasse påpeger her, at de forhold, som analytikken gør synlig, er den normalitet, hvorpå det afvigende træder frem. Afhandlingens perspektiv er indtil videre blevet beskrevet som værende rettet mod en erfaringsbaseret opfattelse af læsevanskeligheder. Ifølge Hasse kan man imidlertid ikke rette blikket mod en afvigelse med det formål at se afvigelsens betingelser. Hele ideen med, hele potentialet i at iagttage en afvigelse består i, at man dermed kan tilvejebringe muligheden for at iagttage den *normalitet*, som skaber afvigelsens betingelser og nødvendighed.

De samtaler, der udgør denne afhandlings empiriske grundlag, foregår som sagt på en efterskole, hvor alle elever er beskrevet som unge med læsevanskeligheder. Afhandlingens erkendelsesgrundlag skabes altså i et rum, hvor det at være beskrevet som ung med læsevanskeligheder er normaliteten, og hvor ingen af deltagerne kender til og ikke har prøvet at blive beskrevet som unge med læsefærdigheder. Begrundelsen for at vælge netop disse unge som projektets deltagere er, at de i deres indbyrdes samtaler, hvori jeg deltager, netop benytter sig af den logik, som er en implicit og indforstået logik for mennesker, der vokser op i en skolekultur, hvor de har fået læsevanskelighedsbegrebet knyttet til sig.

Denne afhandlings metodiske greb går således ud på at dykke ned i læsevanskelighedernes univers og gennem en konstruktion af et samtalerum og nogle samtaler med en særlig relation at *gøre dette univers til normaliteten*. Læsning er ikke en del af de udvalgte unges færdigheder, hverdagsliv og selvvalgte aktiviteter. Afhandlingens informanter kender intet til læsepædagogiske teorier fra bøger og tekster. Afhandlingens empiriske

grundlag tilvejebringes dermed på en måde, hvor det bliver muligt at iagttage, hvilke karakteristika ved kulturens almene læsepædagogiske forståelse der fra et subjektivt erfaringsperspektiv træder frem som markører, der kan fortælle hvorfor og hvordan læsevanskeligheder bliver til netop de læsevanskeligheder, de gør. Afhandlingens empiriske materiale skabes i et univers, hvor der vendes op og ned på relationen mellem færdigheder og vanskeligheder, mellem læsning og ikke-læsning, mellem normalitet og afvigelse.

Afhandlingens projekt bygger på den antagelse, at et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder kan iagttages i udtalelser fra og samtaler mellem elever, der er beskrevet som elever, der har læsevanskeligheder. Den frie samtale mellem eleverne indbyrdes og mellem eleverne og mig spiller naturligvis en afgørende rolle for kvaliteten af interviewsamtalerne. Det er min antagelse, at et efterskolemiljø for unge med læsevanskeligheder vil være kendetegnet ved netop at tilbyde gode rammer og betingelser for disse frie samtaler om læsevanskeligheder.

4) På en specialefterskole for unge med læsevanskeligheder er det muligt at interviewe alle elever og dermed undgå udvælgelses- og udskillelsesproblemer. Det er nødvendigt for at opnå det omtalte brud med skolekulturens fastlåste rollefordelinger, at samtalsituationerne ikke minder de unge om deres tidligere erfaringer med at skulle udskilles og tale med ukendte professionelle voksne som de eneste i en klasse. Invitationen til at deltage i projektet rettes derfor mod alle efterskolens elever og deres forældre, og alle skolens unge vælger at deltage.

Desuden er specialefterskoler for unge med læsevanskeligheder sandsynligvis et af de få skolemiljøer, hvor det er muligt at finde en samlet elevgruppe, hvor læsevanskeligheder udgør elevgruppens primære og ofte eneste skolemæssige problem. Det er i skolekredse en kendt sag, at læsevanskeligheder ofte er en del af andre problemstillinger af følelsesmæssig, kognitiv og adfærdsmæssig karakter. Som eksempel kan nævnes, at der ikke langt fra den udvalgte efterskole ligger en anden efterskole for unge, hvor elevgruppen er beskrevet som unge med adfærds- og trivselsproblemer. Disse unge har også læsevanskeligheder, men knytter ikke deres selvforståelse til dette problem og beskriver dermed ikke sig selv som unge med læsevanskeligheder. På en efterskole for unge med læsevanskeligheder optages kun elever, hvor skole, forældre og de selv opfatter læsevanskelighederne som det primære og ofte også som det eneste problem, de unge har.

Undersøgelsens konkrete tilrettelæggelse og gennemførelse

Da det er besluttet, at de mest givende og interessante deltagere i projektet må være elever på en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder, kontakter jeg Farsø Efterskole, en Grundtvig/Koldsk efterskole, der blev indviet i 1998. Skolen præsenterer sig på sin hjemmeside som et tilbud til normaltfungerende unge med læsevanskeligheder og tilbyder desuden en række fag og aktiviteter, helt på linie med andre efterskoler. Efterskolen er ikke en eksamensfri efterskole. Det er muligt at afslutte opholdet med en afgangseksamen fra 9. eller 10. klasse, men det er også muligt for eleverne at undlade at gå til eksamen.

Da jeg retter henvendelse til skolen om projektet, bliver det budt velkomment, og selve interviewarbejdet bliver tilrettelagt på den måde, at jeg får et lille skur til rådighed. "Skuret" er et af elevernes frirum, hvor en mindre gruppe elever kan opholde sig, hvis de har lyst til at hænge ud, uden målrettede aktiviteter. Skuret er ca. 20 kvadratmeter. Møblerne består af en gammel sofa og et sofabord og nogle stole. Desuden står der et skab i skuret og nogle havemøbler, der er i stykker. Der er således ikke meget struktur i rummet, og det er tydeligt, når de unge træder ind, at de er vant til at slappe af her, og at det forekommer dem akavet at skulle sidde stille i møblerne og samtale med en voksen.

Selve interviewrunden varer en uge, hvor alle eleverne på skift interviewes i grupper på tre eller fire. Alle interviews gennemføres om formiddagene i elevernes dansk-timer. Alle interviews optages på bånd og udskrives efterfølgende i fuld længde. I præsentationen af de unges udtalelser her i afhandlingen er alle navne anonymiserede.

Afhandlingens analytik

Fra samtale til analyse

Men hvordan kommer man fra de unges umiddelbare beskrivelser og fortællinger som de kommer frem i samtalerne og til den forståelse, som jeg efterfølgende analyserer frem af de nedskrevne interviewsamtaler? Arne Thing Mortensen fastslår i en analyse af forskellen mellem det kvalitative interviews tale og det transskriberede interviews skrift, at der er afgørende forskelle på disse to fænomener:

"Vi taler i begge tilfælde om "mening", men "mening" er noget ganske forskelligt, når vi taler om at en person mener noget med det, han siger, og når vi taler om et udsagns mening. I første tilfælde taler vi blandt andet om personens intention: Personen har si-

ne tanker rettet mod noget, prøver f.eks. at huske eller forestille sig noget. I andet tilfælde taler vi om udsagnets placering i en meningsstruktur [...] eller om udsagnets logiske implikationer. Det er det sidste referenten analyserer, når han transskriberer respondents udtalelse fra tale til skrift, dvs. vi retter opmærksomheden mod noget der, ontologisk set, er forskelligt fra hvad respondenterne tænkte på da han/hun talte." (Mortensen i Christrup, 1999:138)

Det videnskabelige arbejde kan ifølge Mortensen opfattes som teksttransformationer. Der er nemlig en afgørende forskel på at tale og at iagttage tale. Talen skabes i situationen, og situationen skabes af det, vi siger. Mortensen illustrerer forskellen på følgende måde: Ordet "ebbe" indeholder numerisk set 4 bogstaver, men kvalitativt indeholder ordet kun to bogstaver. Ser man fire bogstaver i ordet, relaterer man begrebet "bogstav" til et fænomen, der eksisterer i fysisk rum og tid. Sådanne begreber kalder Mortensen for temporalier. Ser man kun to bogstaver i ordet ebbe, relaterer man begrebet "bogstav" til et tidløst bogstavbegreb, nemlig alfabetet, og to af alfabetets bogstaver b og e optræder i ordet ebbe. Sådanne begreber kalder Mortensen for universalier. I det kvalitative interviews tale betragtes ord og begreber som temporalier, hvorimod de i det kvalitative interviews udskrift (iagttagede tale) betragtes som universalier. Begreberne eksisterer på hver sin måde, og i transformationen fra tale til skrift skifter de eksistensmåde:

"På det grundlæggende niveau hvor det "at eksistere" betyder "at kunne være genstand for en samtale", er der således kun to ontologiske riger, to måder at være det samme på: enten som en del af vores praktiske tidslige erfaringsverden, eller som en del af en ikke tidslig ideal struktur." (Mortensen i Christrup, 1999:142)

Jeg vælger at lade denne forståelse af bevægelsen fra "deltagelse i tale" til "iagttagelse af tale" og dermed den ontologiske vægtforskydning fra temporalier til universalier være den afgørende bevægelse i hvert enkelt afsnit i afhandlingens analytiske del, og jeg vil i det følgende konkretisere, hvordan denne bevægelse foretages.

Kodning af afhandlingens temaer

De enkelte gruppeinterviews gennemføres ikke på baggrund af en på forhånd udarbejdet interviewguide. Intentionen er netop at forsøge at lægge forhåndsfastlagte logikker og definitioner væk og følge de unges vej i samtalerne, så godt som dette lader sig gøre.

Den indledende kodning og kategorisering udpeger otte sådanne centrale omdrejningspunkter i samtalerne, og disse omdrejningspunkter kommer dermed også til at

udgøre den primære struktur i præsentationen af analysen her i afhandlingen. Jeg vælger at betegne disse emner som temaer, idet de har en så generel karakter, at de er tilbagevendende i hele materialet og dukker op igen og igen i samtalerne med de unge, også når der spørges til andre emner. Temaerne har på sin vis afsæt i de eksisterende professionelle forståelser og definitioner af fænomenet læsevanskeligheder, idet de som regel identificeres og kategoriseres som opfattelser, der enten strider mod de gængse opfattelser eller som opfattelser, der har en ganske anden logik eller slet ikke er rummet i de gængse læsepædagogiske forståelser af fænomenet.

Analyse af afhandlingens temaer

Den grundlæggende analyse af afhandlingens temaer foretages primært ved hjælp af Bettina Perregaards samtaleanalyse, således som denne udvikles i teksten *Samtalen i psykoterapi* (2007). Når jeg vælger denne analyseform, sker det først og fremmest, fordi Bettina Perregaards formål med analysearbejdet svarer nøje til formålet og intentionen i denne afhandling. Perregaards mål er at konstruere et redskab, hvormed man kan indfange og afdække den teori, som en deltager i psykoterapi selv har om, hvori hans eller hendes problemer består, og hvorfor han eller hun har netop disse problemer. Hvor jeg her i afhandlingen skelner mellem professionelle teorier om læsevanskeligheder og erfaringsbaserede forståelser af læsevanskeligheder, skelner Bettina Perregaard mellem globale og lokale teorier: ”Ligesom der findes globale teorier om fænomenets betydning og udbredelse, konstrueres der lokale teorier, der er knyttet til det enkelte menneskes lidelseshistorie” (Perregaard, 2007:6). Perregaard tager således i konstruktionen af samtaleanalysen udgangspunkt i den forståelse, at sproget har en afgørende betydning for det enkelte menneskes konstruktion af sin egen identitet og af sine egne problemer. En analyse af sproget, det vil sige en analyse af det enkelte menneskes narrativer og fortællinger i dets samtale med andre, rummer derfor ifølge Perregaard den vigtigste nøgle af alle til en indsigt i dette menneskes teori om sig selv og sit problem. Perregaard reflekterer over, om det teoretiske afsæt for samtaleanalysen dermed kan siges at være socialkonstruktionistisk, men når frem til den konklusion, at selvom hun tillægger sproget en afgørende og konstituerende rolle, er det ikke ensbetydende med, at hun i lighed med radikale socialkonstruktionister som f. eks. Gergen (1999) vil gøre selve virkeligheden til et spørgsmål om sprogliggørelse: ”Man har fejlagtigt rettet skytset mod socialkonstruktionismens fokus på sprog, selvom det er den antirealisme, der

bærer og forskyder den teoretiske retnings sprogforståelse, der er det egentlige problem” (Perregaard, 2007:25).

For Bettina Perregaard er det egentlige problem i socialkonstruktionismen dets forhold til virkeligheden. Den samtaleanalyse, som Perregaard konstruerer, ser i modsætning til en radikal-socialkonstruktionisme virkeligheden som en ubønhørlig realitet. Når sproget og samtalen er så interessante, er det således ikke, fordi der i selve sproget og i samtalen konstrueres en virkelighed, som personen lever i – men fordi sproget og samtalerne ”siger noget om, hvordan han eller hun er underlagt og i kamp med de kræfter, som virkeligheden vælter ind over ham eller hende” (Perregaard, 2007:31). Perregaards samtaleanalyse er således konstrueret på baggrund af ikke-radikal socialkonstruktionistisk forståelse, som er begrundet i den opfattelse, at mennesket er et unikt og biologisk væsen, som har en varig tilstedeværelse, hvorfra det bevæger sig, handler, erfarer og taler. Perregaard citerer Dan Zahavi i sin beskrivelse af, hvad selvet egentlig er: ”Selvet er på den måde ”en integreret del af vores bevidsthedsliv, der har en umiddelbar oplevelsesmæssig realitet” (Zahavi 2002, p. 22)” (Perregaard, 2007:31).

Det væsentligste karakteristikum ved enhver form for samtale – også ved interviewet – er ifølge Perregaard, at parterne etablerer et sprogligt refleksionsrum, der kan bringe ”det fortællende selv i dialog med det erfarende selv” (Perregaard, 2007:53). Perregaard opererer med fem forskellige kontekstniveauer, som kan anvendes i den sproglige analyse:

- I Alle de kontekster, fortælleren har befundet sig i, som præger den måde, han eller hun indgår i nye kontekster på.
- II Den kontekst, der var for det fortalte – for begivenheden dengang.
- III Den kontekst, der er for narrativen her og nu.
- IV De forskellige kontekster, som fortolkningen af det, der fortælles her og nu, fremover indsættes i.
- V De forskellige kontekster, hvori den enkelte gennem nye narrativer og over længere tid refererer til den samme begivenhed.” (Perregaard, 2007:31)

Med en analysemodel, som rummer sådanne fem kontekstniveauer, anerkender Perregaard netop alle den talendes erfaringer. For analysen i denne afhandling betyder de fem kontekstniveauer, at de unges erfaringer med læsevanskeligheder netop kan analyseres frem som et samspil mellem de unges tidligere erfaringer i folkeskolen og i hjemmet, deres nuværende erfaringer på efterskolen og deres forventninger til, hvad læsevanskeligheder betyder for deres fremtid. Jeg vil benytte denne model i en række af de analyser som i det følgende afsnit vil blive foretaget af interviewundersøgelsens temaer.

Fra analyse til tolkning

Steinar Kvale (1997) og andre kvalitative metodeforskere (Silvermann, 2001; Thagaard, 2004) pointerer, hvor vanskeligt det er at skelne skarpt mellem analyse og tolkning. I denne afhandling foretages først en grundlæggende analyse af selve den empiriske interviewundersøgelse, som primært gennemføres med hjælp af Perregaards samtaleanalyse og med begreber fra de teoretikere, som har inspireret til afhandlingens perspektiv. Denne analyse er rettet mod en besvarelse af afhandlingens første spørgsmål.

Dernæst relateres denne første analyse til de etablerede læsepædagogiske forståelser, hvilket må opfattes som en udvidet analyse, hvor de erfaringsbaserede begreber om læsevanskeligheder relateres til de læsepædagogiske begreber. Denne anden analyse er rettet mod en besvarelse af afhandlingens andet spørgsmål. Den tredje og endelige analyse kan opfattes som en tolkning af afhandlingens undersøgelse, en tolkning, der besvarer afhandlingens tredje spørgsmål.

dieu argumenterer for, hvor afgørende det er at reflektere over, hvordan forskningsobjektet konstrueres:

”I selve genstanden – hvilket vil sige den sociale virkelighed i dens totalitet og i det sociale mikrokosmos, inden for hvis rammer den videnskabelige repræsentation af denne virkelighed konstrueres (det videnskabelige felt) – foregår der en kamp om konstruktionen af objektet, en kamp, hvor sociologien deltager i dobbelt forstand. Som en del af spillet ligger den under for en række sociale begrænsninger, samtidig med at den har visse – begrænsede – virkninger” (Bourdieu, 2005:141)

Når man tager afsæt i et begreb, hvis definition og repræsentationsværdi over for virkeligheden på forhånd er veldefineret i samfundets diskurs, begrænses mulighedsbetingelserne for at erkende noget nyt. Man kan, som det blev klart for mig i analysernes indledende faser, kun iagttage de forståelser, som allerede er set og forstået og derfor allerede er indlejret i begrebet gennem dets forskningsmæssige og teoretiske historie og gennem dets hverdagsbrug. At ville belyse et fænomen som læsevanskeligheder fra et andet perspektiv end det etablerede, kan således ikke udelukkende gennemføres ved at tilvejebringe og analysere et empirisk materiale, selv om dette materiale på næsten alle måder adskiller sig fra den empiri, der ligger til grund for det etablerede læsevanskelighedsbegreb.

Erkendelsen af, hvor meget et forud fastlagt indhold i et begreb kan hæmme iagttagelsesevnen efter et nyt perspektiv og et nyt indhold, blev konkret og håndgribelig for mig. I den tid, hvor jeg kun var i stand til at observere læsevanskelighedsforståelser i overensstemmelse med dets eksisterende og anerkendte definition, var jeg ikke i stand til at notere et erfaret læsevanskelighedsbegreb. Men på hvilken måde blokerer det anerkendte begreb om læsevanskeligheder for en iagttagelse af læsevanskelighedsforståelsen bag de unges udtalelser?

Der påpeges i alle læsepædagogiske tekster to forhold ved begrebet, som determinerer dets indhold. For det første defineres læsning – som det allerede er påpeget flere gange – som menneskets interaktion med en tekst. Forskellige positioner inden for det læsepædagogiske kundskabsområde indkredser denne interaktion på forskellig måde. Den sprogvindskabelige tilgang indkredser, som tidligere præsenteret, læsebegrebet gennem en ”afkodning gange forståelse-definition”. Den kommunikative position er kendt for dens ”søgen efter mening-definition”. Men fælles for alle læsepædagogiske positioner er, at det

kun giver mening at tale om læsning og læsevanskeligheder, når der tales om mødet mellem et menneske og en tekst.

For det andet defineres læsevanskeligheder i den overvejende del af de etablerede professionelle forståelser som *det enkelte individs* vanskeliggjorte interaktion med en tekst (Maul, 2000; Høien, 2007; Elbro, 2001; Burden, 2005). Både i beskrivelserne af, hvordan læsevanskeligheder identificeres og hvordan der efterfølgende sættes ind med den rette undervisning, pointeres det individuelle. Læsevanskeligheder opfattes som et intrapsykisk fænomen.

”Mødet med en tekst”-forståelsen og ”den individuelle konstruktion” af læsevanskelighedsfænomenet er to af de afgørende karakteristika ved det etablerede læsevanskelighedsbegreb. På det tidspunkt, hvor det går op for mig, at *en erfaringsbaseret læsevanskelighedsforståelse bryder med begge disse karakteristika*, bliver det først muligt for mig at opfange, hvordan de unge fortæller om og beskriver deres læsevanskeligheder. De unge deltagere i dette projekt placerer ikke opdagelsen af læsevanskeligheder i mødet mellem sig selv og en tekst, og de unge definerer ikke primært læsevanskeligheder som intrapsykhiske erfaringer. Temaet ”de andre børn” rummer eksempler på begge disse brud med den etablerede læsevanskelighedsforståelse. Jeg vil i det følgende præsentere og kommentere en række eksempler fra interviewmaterialet, som illustrerer de unges opdagelse af deres læsevanskeligheder.

Analysen af de enkelte temaer foregår gennem en indkredsning af de forhold, som i samtalerne fremstår som de mest betydningsfulde erfaringer med læsevanskeligheder. Jeg har inddelt eksemplerne i følgende underkategorier: ”De andre børns læsefærdigheder”, ”De andre børn er hurtigere og bedre”, ”De andre børns venskaber og drillerier” og ”De andre børns læsevanskeligheder”.

De andre børns læsefærdigheder

Et af de indledende spørgsmål, som stilles i alle 17 interviews, lyder således:

Aase: ... hvordan fandt I ud af det ... hvordan opdagede I ... at I havde svært ved at lære at læse?

Svarene på dette spørgsmål strider som sagt mod mine umiddelbare forventninger. Uden at have gjort mig det klart på forhånd forventede jeg, at børnenes svar ville handle om deres

besværlige møde med og samspil med bogstaver, ord og tekster. Børnene taler også om denne interaktion med tekster i samtalerne, men ikke som svar på spørgsmålet om, hvordan man finder ud af, at man har svært ved at lære at læse. Typiske svar på spørgsmålet er i stedet:

Majken: ... jeg kunne jo slet ikke følge med ...

Magnus: ... jeg vidste det jo godt, jeg kunne jo godt mærke ... at jeg ikke så godt kunne følge med ...

Torsten: ... jamen, jeg var ... jeg kunne godt se, at jeg ikke var så god som de andre ... men jeg var ikke rigtig klar over, hvad det var ...

Line: ... jeg kan huske at jeg var meget bagefter, jeg kan huske alle de andre, de sad og læste, og jeg kunne bare slet ikke følge med ... og jeg syntes, det var rimeligt pinligt at skulle læse højt ...

(Bemærk: Når citater fra samtalerne adskilles af tomme linjer, som herover, stammer citatstykkerne fra forskellige samtaler, eller fra forskellige steder i samme samtale, og skal ikke læses som et samlet forløb; når det citerede stykke derimod er ubrudt, som nederst på side 56, er der tale om et samlet citat.) Når jeg i hele materialet søger efter de svar, jeg får, når jeg spørger de unge, hvordan de i grundskolen finder ud af, at de har svært ved at lære at læse, er udtryk som ”*jeg kunne ikke følge med*” ... ”*jeg var bagud*” ... ”*jeg kunne ikke følges med de andre*” de svar, der oftest bliver givet. 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. Jeg er som nævnt forundret over de unges beskrivelser, men særlig forundret er jeg netop over udtrykket ”*ikke at kunne følge med*”. For det første virker udtrykket lidt gammeldags – i hvert fald ikke ungt. Jeg havde ikke på forhånd forestillet mig, at næsten alle de deltagende 14-17-årige ville anvende dette udtryk. Desuden er udtrykket flertydigt. Hvad mener de unge helt præcis, når de fortæller, at de ikke kunne følge med? Når Line f.eks. fortæller, at hun husker, at alle de andre børn i klassen sad og læste, hvorimod hun slet ikke kunne følge med, betyder det så, at alle de andre børn læser den tekst, som undervisningen handler om, så hurtigt, at det ikke er muligt for Line at følge med i teksten, i det samme tempo som de andre børn? Hvis Lines udtalelse opfattes sådan, er udtalelsen netop tegn på, at Line opdager sine læsevanskeligheder som vanskeligheder, der erfares i en sammenligning med jævnaldrende børns interaktion med tekster.

Havde Line derimod erfaret sine læsevanskeligheder som vanskeligheder med at læse den tekst, som undervisningen handler om, måtte hendes fortælling om vanskelighederne have indeholdt beskrivelser af, hvad det var i relationen mellem hende selv og teksten, der voldte hende vanskeligheder. Hun måtte fortælle, at ordene var for svære og for lange eller for ukendte og specielle. Hun måtte fortælle, at teksten var for kedelig, for dårligt skrevet, for lang eller for uinteressant. Hun måtte fortælle, at hun ikke kunne afkode ordene, eller at hun ikke kunne forstå, hvad der stod i teksten, at den ikke ville give mening for hende. Alt dette siger hverken Line eller nogen af de andre unge noget om. Derimod siger de alle, at de opdager deres egne læsevanskeligheder, når de ser, at de andre børn kan læse. De opdager deres egne vanskeligheder, når de ser, at de andre børn kan følge med i aktiviteterne, hvorimod de selv ”... *synker mere og mere bagud* ...” (Line). Når Kasper skal beskrive, hvordan læsevanskeligheder opleves i skolen, udtrykker han det sådan:

Kasper: ... jamen, i folkeskolen der fik jeg ikke noget ud af det, altså de andre de kunne ... de kunne jo bare ... så jeg sad bare der, jeg kunne ikke ...

Kasper fortæller, at han blev taget ud af danskundervisningen for at få specialundervisning. Når jeg spørger ham, hvad han så lavede i specialundervisningen, svarer han: ” ... *jeg skulle lave noget, der var nemmere* ... ” Kasper husker ikke, hvad han lavede, men han ved, at hans opgaver var lettere end de opgaver, de andre børn fik. I Randis fortælling om, hvornår hendes læsevanskeligheder begyndte, bruger hun et andet udtryk:

Randi: ... altså der i 4. klasse, der var vi en masse klasser, der blev slået sammen ... og så var der kun en lærer ... jeg tror, det var der, jeg faldt fra ...

Randi beskriver sin opdagelse af læsevanskeligheder som en oplevelse af at ”falde fra” de andre børn og deres undervisning. Daniel beskriver det sådan:

Daniel: ... jeg havde i hvert fald svært ved det i den klasse, jeg gik i. De var sådan nogle, der var rimelig gode til det ...

Havde de andre børn ikke været så dygtige, ville Daniel sandsynligvis ikke have haft den samme oplevelse af læsevanskeligheder. Mads og Ronnie beskriver det hver især på en lignende måde:

Mads: ... og så tænker man ... åh det kan jeg ikke finde ud af ... de andre, de er foran mig ...

Ronnie: ... ja, jeg vidste det godt ... jeg kunne ikke læse ... jeg kunne ikke læse det, de andre kunne ...

Ronnies definition af læsevanskeligheder placeres helt præcist – og entydigt – i relationen mellem ham selv og de andre børns interaktion med tekster. Ronnie opdager, at han har læsevanskeligheder, fordi han ikke kan læse de tekster, som de andre børn kan læse. Josefine fortæller om sit møde med nogle elever i 1. klasse, som er gode læsere:

Josefine: ... jeg kender også nogen, der går i 1. klasse, og de har lige ... fået lært at læse og så tænker man: åh, bare det var mig, der kunne læse så godt ikke ... i 1. klasse! Så kan man godt blive lidt misundelig, at sådan nogen små nogen, de kan læse, og vi er så gamle og vi kan ikke engang rigtig læse ...

Som det vil fremgå af et af de følgende temaer, er der en betydningsfuld relation mellem læsevanskeligheder og alder. De unge ved, at det er et uomgængeligt vilkår i vores samfund, at børn skal blive bedre og bedre til at læse, jo ældre de bliver. Når Josefine ikke beskriver og definerer sine læsevanskeligheder i relation til jævnaldrende børns læsning, men derimod vælger at relatere dem til læsefærdigheder hos langt yngre børn, illustrerer hun problemet på en overbevisende måde: Når børn i 1. klasse læser bedre end Josefine selv og hendes kammerater på efterskolen, bliver Josefine og kammeraternes læsevanskeligheder helt tydelige.

De andre børn er hurtigere og bedre

Mads: ... de andre, de læste hurtigere end mig ... jeg var altid den sidste ...

Da jeg spørger Jonatan, hvorfor han skulle flyttes over i en særlig læseklasse, svarer han:

Jonatan: ... jeg vidste sgu godt dengang, at jeg var meget, meget, meget bagud. Altså sådan hvert eneste ord ... jeg skulle læse ... det var sgu som en anden verdenskrig... og ... hvad ragede det mig ... og ... så gik jeg bare hjem og spillede playstation ...

Da jeg spørger Arne, hvad det egentlig vil sige at have læsevanskeligheder, svarer han sådan:

Arne: ... jamen, det vil sige, at hvis man får nogle ark, som man skal lave, så har de andre lavet dem på 10 minutter ... mens jeg stadigvæk sidder og gumler i den første opgave og er ved at finde ud af, hvad man skal og sådan...

Jonatan og Arne beskriver i de to ovenstående citater deres møde med tekster. Jonatan beskriver dette møde ”... *som en anden verdenskrig...*” Den oplagte tolkning af dette udtryk er, at dette møde mellem Jonatan selv og en tekst er hårdt, krævende og forbundet med tab. Sidst, men ikke mindst skal Jonatan bruge uendeligt lang tid på sin interaktion med en tekst. Det tager faktisk så lang tid, at Jonatan bliver nødt til at vælge denne ”læse bøger og tekster-beskæftigelse” fra og overbevise sig selv om, at den heller ikke rager ham. Han vælger i stedet at gå hjem og spille playstation.

Arne beskriver sit møde med tekst sådan: ”... *mens jeg stadigvæk sidder og gumler i den første opgave ...*” Hvad mener Arne med at gumle i en tekst? Man kan tænke på koen, der ligger og tygger drøv og bruger hele dagen på at gumle den samme tot græs igennem igen og igen, indtil den til sidst lader sig fordøje. Sådan har Arne det med tekstens ord og sætninger. Jonatans og Arnes beskrivelser af deres interaktion med tekster illustrerer, hvordan vanskeligheder i mødet mellem barn og tekst opleves og erfares. Men Jonatans og Arnes erfaringer og oplevelser foregår ikke i et tomt rum. Gjorde de det, ville oplevelserne have været anderledes. I begge citater indledes fortællingen om mødet med tekster med en præcisering af, at sådan foregår mødet mellem de andre børn og tekster ikke. Jonatan siger: ”... *jeg vidst’ sgu godt dengang, at jeg var meget, meget, meget bagud...*” Oplevelsen af besværet, langsommeligheden og de meget store krav om udholdenhed og arbejdsomhed for at få fat på tekstens budskab er for Jonatan betinget af og indkapslet i bevidstheden om, at læseprocessen foregår på en langt lettere måde for de andre børn (Jonatan går på det omtalte tidspunkt i 5. klasse, hvor han overflyttes til en særlig læseklasse i kommunen).

På samme måde forholder det sig i citatet fra Arne. Da jeg spørger ham, hvad det vil sige at have svært ved at læse, svarer han: ”... *jamen, det vil sige, at hvis man får nogle ark, som man skal lave, så har de andre lavet dem på 10 minutter*”. Forud for at Arne er i stand til at beskrive den langsommelige måde, hvorpå han selv interagerer med en tekst på, må de andre børns tempo præciseres helt: De andre børn kan læse og lave et opgaveark på 10 minutter. Daniel fortæller sådan om den første klasse, han gik i:

Daniel: ... altså den klasse, jeg gik i først, det var faktisk en helt vild god klasse ... men de var lidt for gode til mig ... de løb fra mig med læsning og alt muligt ...

Daniel ærgrer sig over, at han ikke kan blive i den klasse, hvor han befinder sig godt. Set fra Daniels perspektiv er grunden til, at han skal tages ud af denne klasse, at de andre børn læser for godt. Da jeg spørger Magnus, hvorfor han får tilbudt specialundervisning, svarer han tillige: ”... altså jeg var bagefter ... og så når jeg læste ... så kunne jeg godt se ... at det gik ikke så godt ...” Magnus udtrykker her de unges erfaringer og bagvedliggende logik helt nøjagtigt. Når man har fået etableret det blik og den iagttagelsesmåde, der kan se, hvor godt de andre børn læser, har man samtidig fået etableret det blik og den iagttagelsesmåde, der gør det muligt at se, hvor dårligt man selv læser:

Jonatan: ... ja, de andre de læste helt klart også bedre: De læste jo nok på 8. classes niveau ... og så kunne jeg sidde der og hakke mig igennem ”Palle er ude at gå tur med hunden”... det er ikke særlig festligt ...

Bjørn fortæller, at han ikke var særlig glad for den efterskole, han gik på året forinden. Der var ingen niveaudeling i undervisningen, sådan som der er på den efterskole, hvor han nu går. Jeg spørger, hvorfor en niveaudeling af undervisningen er vigtig, og der udspiller sig følgende samtale:

Bjørn: ... jo, fordi nogle af de andre, de var jo en hel del bedre, end jeg var, og de sagde jo alt ... de sagde en hel del mere, end jeg gjorde ...

Aase: ... synes du så, at der var mindre tid til dig, ... var det altid dem, der var hurtigst?

Bjørn: ... jamen, det var det jo nok ... det var nok dem ... der fik sagt noget, eller dem, der var en del klogere ...

Aase: ... det tror jeg nu ikke, du skal sige ...

Bjørn: ... nej, men så bedre ... skal vi kalde det det? Det var dem, der var bedre til at læse, ja ...

Set fra et erfaringsperspektiv indledes opdagelsen af læsevanskeligheder i mødet med andre, først og fremmest i mødet med andre jævnaldrende børn. Efter denne opdagelse begynder barnet med læsevanskeligheder at overveje, hvad denne forskel mellem barnet selv og de andre mon skyldes. Joakim overvejer f.eks., hvad forskellen på ham og de andre er:

”... når man ikke kan følge med, så tror man, at man er dum. Man føler sig i al fald lidt dum...”

De andre børns venskaber og drillerier

Majken fortæller, at hun aldrig har lagt skjul på sine læsevanskeligheder over for sine venner:

Majken: ... men jeg har aldrig lagt skjul på, at jeg har haft problemer ... og hvis jeg var med mine venner i biografen, og vi skulle ind og se en film, og jeg ikke kunne følge med i underteksterne, så læste min veninde højt for mig. Det var hende selv, der spurgte, om hun skulle gøre det. Det var jeg så glad for, at hun gjorde, fordi ... så fik jeg meget mere ud af filmen ... fordi jeg kunne slet ikke nå at følge med ellers ...

En veninde, som vil læse tekster højt i en biograf, får en særlig betydning for Majken.

Gennem venskaber kan man ifølge de unge overvinde nogle af læsevanskelighedernes udelukkelse og besværligheder, og man kan endda ændre sine læsevanskeligheder:

Johan: ... jeg har også fået en masse venner her ... så nu synes jeg faktisk det kører meget godt med at lære at læse ... selv om jeg faktisk ikke laver de lektier, jeg skal ... lærerne her de siger, jeg skal læse en halv time hver dag ... og det gør jeg da også nogen gange, men jeg gør det ikke hver dag ... det er lidt efter, hvad man nu lige gider ... og alligevel, så går det bare fremad ...

Og Josefine er enig. De mange kammerater på efterskolen gør en stor forskel:

Josefine: ... jeg tror, det er kammeraterne der får én til at læse bedre, fordi... hvis man ikke havde det så godt her, så havde man slet ikke lyst til at lære noget, så tænkte man bare på at ... komme hjem ...

Mange af de unge fortæller, at de selv, eller andre de kender, er blevet drillet med deres læsevanskeligheder. Både Louise og Alex fortæller, at angsten for at blive drillet med at få specialundervisning fik dem til at vælge dette undervisningstilbud i folkeskolen fra:

Alex: ... altså min lærer sagde til mine forældre, at han synes, det var en god ide, at jeg fik specialundervisning ...

Aase: ... og det sagde du så ja tak til?

Alex: ... nej, det første år, da gad jeg ikke, så sagde jeg nej. Der havde været én i min klasse, der var blevet mobbet med det, og så var jeg bange for, at det også skulle ske for mig, og så gad jeg ikke ... og så ... valgte jeg det bare fra ...

Louise sagde også nej tak til specialundervisning i folkeskolen og begrundede det sådan:

Louise: ... det var fordi, jeg var ked af at jeg skulle ud af klassen. Så ville jeg hellere blive derinde og så få det ud af det, jeg kunne ...

For de unge, der har oplevet at blive drillet med deres læsevanskeligheder i folkeskolen, er det en fordel at komme på en efterskole for unge med læsevanskeligheder. Her risikerer man ifølge Vibeke ikke at blive drillet med sine problemer med at læse:

Vibeke: ... det er rigtig dejligt. Altså det er dejligt, at her ved man det. Hvis der skulle være én, der mobber her, så kan man bare sige: Nå, men du er da heller ikke selv for god, eller hvad? ... Det kan ligesom ikke lade sig gøre at drille hinanden her ...

De andre børns læsevanskeligheder

Læsevanskelighedens betydning for den enkelte afhænger også af, om der er andre i klassen, der har vanskeligheder, eller man er alene om det:

Anja: ... det var i børnehaveklassen. Da gik jeg til sådan noget underligt noget, hvor jeg skulle ind og læse nogle rim. Det var i børnehaveklassen, men ellers så ... var der faktisk ikke rigtig noget, selv om jeg godt vidste, at ... jeg ikke var særlig god til at læse eller stave. Men det var der så mange andre i klassen, der ikke var, så det tænkte jeg egentlig ikke så meget over ...

Og det at blive undervist sammen med andre med læsevanskeligheder kan opleves som en rigtig god ide:

Sara: ... jeg synes, det er en fantastisk ide. Jeg synes, det er utrolig dejligt bare at prøve at være i en klasse, hvor ... man sidder og kan forstå, hvad læreren siger, og man kan følge med i alt, hvad der foregår, det er en stor oplevelse. Det er dejligt ...

En anden fordel ved at være sammen med andre børn med læsevanskeligheder er, at man kan tale frit om det:

Joakim: ... det betyder, at man kan snakke frit om tingene ... man kan få snakket ud om det ... man kan få dem ud af verden, de problemer, man har ...

Jette fortæller, at når man er sammen med andre, der har læsevanskeligheder, kan man grine af det:

Jette: ... engang vi var på udflugt, så var der sådan et sted, hvor der stod på et skilt, at man ikke måtte sætte sig ... men det gjorde vi så bare alligevel ... og så sagde vi ... vi siger bare vi er ordblinde ... vi kan ikke læse det ...

Læsevanskeligheder – relationelle erfaringer i det sociale

Perregaard (2007,134-138) påpeger som tidligere nævnt, at samtaler kan opfattes som sproglige aktiviteter, der bearbejder fortidige hændelser og gør dem til erfaringer ved at fortælle om dem, og analysen af de unges beskrivelser peger således på, at set fra et erfaringsperspektiv går det sociale *forud for* det læsemæssige i oplevelsen af vanskeligheder med læsning. Relationen mellem det læsemæssige og det sociale berøres naturligvis i stort set alle læsepædagogiske teorier om læsevanskeligheder. Carsten Elbro udtrykker sammenhængen således:

”Skolegangen er en barsk oplevelse for de elever, som har svært ved at læse. Der er meget få åndehuller i skoledagen, hvor der ikke er krav om læsefærdighed. Og der findes utallige vidnesbyrd om, hvordan børns og unges lyst til lære, til at gå i skole, deres selvtillid og mod på livet har fået alvorlige knæk – som følge af deres læsevanskeligheder. Dokumentationen er entydig og massiv.” (Elbro, 2001:194)

Carsten Elbro udtrykker her den traditionelle læsepædagogiske kausale opfattelse, at et barns læsevanskeligheder er forbundet med en stor risiko for at barnet – som konsekvens af disse læsevanskeligheder – udvikler sociale, emotionelle og psykiske vanskeligheder. Som Carsten Elbro udtrykker det, foreligger der en entydig og massiv forskningsmæssig dokumentation for, at det forholder sig sådan.

De unge deltagere i denne afhandlings interviewundersøgelse siger imidlertid noget andet. Læsevanskeligheder har afsæt i det *sociale*. Læsevanskeligheder opdages af det enkelte barn i en relation til de andre børns interaktion med tekster. Det enkelte barns læsevanskeligheder opstår som et problem, når der relateres til andre børn med læsefærdigheder.

Det sociale og det læsefaglige

Men hvori består forskellen mellem den læsepædagogiske traditions opfattelse af det læsetekniske, det sociale og den erfaringsbaserede opfattelse? Hvilken betydning har det, at man erkender sine problemer med læsning i samspillet med andre børn? Carsten Elbro definerer faget læsning sådan:

”Læsning er et anvendelsesfag. Emnet er ganske enkelt læsning, dvs. hvordan man bærer sig ad med at læse, hvordan læseudviklingen foregår, hvad der er særlig svært ved at læse, hvordan man med fordel kan undervise i læsning, og hvad der er kendetegn ved og årsager til vanskeligheder med at læse.” (Elbro, 2001:14)

At lære at læse kan med andre ord beskrives som at lære at anvende nogle færdigheder, hvormed man kan uddrage meningen af en tekst. Man må lære at anvende de læsetekniske færdigheder, forud for at den enkelte kan anvende disse færdigheder til at læse. Anvendelsesprocessen går forud for dannelsesprocessen.

Når man har svært ved at lære at læse, kan det ”fag”, man beskæftiger sig med, ikke beskrives som et anvendelsesfag, idet det jo netop er anvendelsen af læsning, man har svært ved at tilegne sig. Derimod peger de unges beskrivelser på, at opdagelsen af læsevanskeligheder må beskrives som led i en dannelsesproces. Man kunne tolke ovenstående forskelligheder mellem det erfaringsbaserede perspektiv og et læsepædagogisk perspektiv som en afgørende uoverensstemmelse mellem en ekspertviden og en erfaringsbaseret viden om læsevanskeligheder. Men en erfaringsbaseret viden er en viden af en ganske anden karakter end den form for viden, som ligger bag de eksisterende læseteoretiske positioner, og det giver derfor ikke mening at tolke forskellene som uoverensstemmelser. Derimod giver det mening at tilbyde en erfaringsbaseret viden som en væsentlig mulighed for at reflektere de eksisterende forståelser. Når man relaterer de unges erfaringsbaserede forståelser af læsevanskeligheder til Carsten Elbros beskrivelse af læsevanskeligheders betydning for den enkelte, kan man på sin vis sige, at en erfaringsbaseret logik forstærker den traditionelle pointe.

Carsten Elbros påpejning af, hvor barsk skolegangen kan være for børn – som følge af deres læsevanskeligheder og hvor ofte disse vanskeligheder medfører problemer med selvværd og lyst til at lære – bliver paradoksalt nok mere forståelig, når den suppleres med den logik, der kan analyseres frem af de unges erfaringsbaserede beskrivelser. Det forekommer mere indlysende at forbinde læsevanskeligheder med selvværdspro-

blemer og manglende lyst til at lære, når selve opdagelsen og erkendelsen af disse vanskeligheder finder sted i begivenheder af social karakter, og når denne erkendelse går forud for det færdighedsmæssige arbejde med tekster. Læsevanskelighedserfaringer relateres af de unge i dette projekt til dannelsesprocesser forud for, at de relateres til anvendelsesprocesser.

Læsefærdigheder og læsevanskeligheder

I den periode, hvor jeg udskrev båndoptagelserne af samtalerne med de unge, og hvor jeg begyndte at ane de afgørende forskelle mellem de unges beskrivelser og de professionelle beskrivelser af læsevanskeligheder, spurgte jeg en række voksne læsere, om de kunne huske, da de lærte at læse. En voksen kvinde, Mette, fortalte følgende:

”Ja, det kan jeg – jeg kan huske det helt tydeligt ... jeg legede ude i køkkenet ... min mor stod ved komfuret og lavede mad, og jeg selv hoppede i et sjippetov ude på gulvet ... længe havde jeg talt: 1-2-3-4-5 ... for at se, hvor mange hop jeg kunne hoppe uden at fejle ... så fandt jeg på at gøre det med bogstaver i stedet, og pludselig kom jeg til at sige: B-A-M-S-E og jeg kunne høre, at det måtte sige: BAMSE ... jeg løb ind på mit værelse, hvor jeg havde en bog om en bamse, og hvor jeg nu for første gang kunne se at der stod BAMSE på forsiden ... jeg blev så overvældet ... jeg synes, der var sket et mirakel! ...” (Holmgaard, 2004b)

Da jeg i interviewsituationen taler med Kasper om, hvordan han oplever sine læsevanskeligheder, fortæller han:

Kasper: ... jeg har nok altid været flov over at jeg har problemer med at læse ... det er nok fordi, jeg altid er blevet drillet med det ... så prøver jeg så på ... altså når jeg møder folk første gang ... så vil jeg ikke sige det til dem ... fordi så har jeg bare en fornemmelse af, at folk dømmes en med det samme ... jeg vil gerne ha' at de lærer mig at kende først, så kan jeg altid fortælle dem det, når jeg føler mig mere tryk ved dem ... men altså, hvis nu de lægger mærke til det, så fortæller jeg dem det selvfølgelig ... jeg er ikke sådan decideret flov over det og prøver på at gemme det sårn helt væk ... men det er ikke det, jeg vil sige til folk med det samme ...

Mette gør sin læsemæssige ”basic discovery” med sig selv og sit bogstavkendskab. Hun kan høre fonemerne i bogstaverne, kan koble dem og løber til sidst ind og kontrollerer sin forståelse med teksten, for at se om hun virkelig kan læse ordet. Selv om moderen er med i situationen og står ved komfuret og laver mad, er hun ikke en del af erkendelsen. Oplevelsen forandres eller forstærkes på ingen måde ved at blive formidlet ud i det sociale. Mette

behøver ikke at dele oplevelsen med nogen. At opdage og erkende tilegnelsen af læsefærdigheder kan ikke konstrueres af andre end Mette selv. At lære at læse er en intrapsykisk erkendelse, en erkendelse, som bærer sig selv. Mette møder i skriftsproget sit eget ekko, hun overskrider sig selv og møder sig selv som et forandret selv, præcis således som skriftsprogets kommunikation ifølge Lars-Henrik Schmidt fungerer (Schmidt, 1992:112-118). Mettes læsefærdigheder er hendes egne. Hun skaber selv sine læsefærdigheders betydning.

Kaspers fortælling viser derimod, at hans læsevanskeligheder defineres af de andre. Kaspers læsevanskeligheder er altid til forhandling blandt andre, det er de andre, der i den konkrete situation afgør deres betydning. Når Kasper beskriver, hvad det betyder at have læsevanskeligheder, er det de andres vurdering og de andres dom, han overvejer og forsøger at forholde sig til. Kasper har opdaget sine læsevanskeligheder i det sociale rum i relation til andre, og det er i det sociale, læsevanskelighedernes fortsatte konstituering og betydningsdannelse finder sted. Dette sociale rum er Kasper ikke herre over, han er tværtimod prisgivet det. Filosoffen Ole Fogh Kirkeby udtrykker det således: ”Mennesket er ikke herre over kommunikationen [...] det rette øjeblik tilhører ikke os. Det tilhører den fortælling vi er indspundet i, og som vi aldrig kan gå udenfor og overskue” (Kirkeby 2003:202). Da Kaspers opdagelse af læsevanskeligheder formidles gennem det talesproglige medie, er hans erkendelse overladt til samspillet med de andre. De andres reaktioner afgør ifølge Lars-Henrik Schmidt enhver talesproglig fortællings skæbne (Schmidt, 1992:112-117). Da Kasper ikke erkender sine læsevanskeligheder gennem det skriftsproglige medie, men gennem talesproget, er det ikke hans eget forandrede ekko, der udgør erkendelsen. Erkendelsen konstrueres gennem de andres reaktioner, ekkoet realiseres af de andre. Kasper bliver derfor nødt til konstant at overveje, hvordan han takler fremtidige situationer med andre mennesker på en måde, så hans læsevanskeligheder kommer til at spille så lille en rolle som muligt. Men selv om han overvejer og forbereder sig på mødet med de andre, kan han aldrig blive herre over dette møde, og dermed kan han aldrig blive herre over sine læsevanskeligheders betydning. Kasper forsøger at være på forkant og tilrettelægge møder med andre på en sådan måde, at de andre først lærer ham at kende som den Kasper, han egentlig er – uafhængigt af læsevanskelighederne. Men da han ikke kan kontrollere, at det i virkeligheden kommer til at forløbe sådan – måske indgår der på uforudsigelig vis en tekst i dette møde – må han forberede sig på, at det let kan ske, at de andre opdager hans læsevanskeligheder, før de opdager ham: ”Er man afhængig af de andres blikke

- det vil sige, at man forholder sig til sig selv formidlet også over de andres mening om én
- så er man *sårbar* på en alt andet end konstruktiv måde” (Schmidt, 2005:274).

Sammenfatning af analysen

Analysen af dette første tema viser, at læsevanskeligheder betragtet fra et erfaringsperspektiv er et socialt fænomen. De tegn og begivenheder, der har med opdagelsen af læsevanskeligheder at gøre, knyttes af de unge til relationer og oplevelser med andre. For at kunne iagttage ens egne læsevanskeligheder må man først erfare forskellen til de andre og deres læsefærdigheder.

Dette første tema tydeliggør desuden denne afhandlings relation til de eksisterende læsevanskelighedsopfattelser. Uanset hvilken af de præsenterede læsepædagogiske positioner man tilhører, så kan positionens forståelser suppleres med et erfaringsperspektiv. Man kan derfor beskrive afhandlingens bidrag som et forsøg på at opdyrke nyt land, eller netop som et supplement til enhver af de eksisterende læsevanskelighedspositioner.

Andet tema: "Forældre"

På intet tidspunkt i forarbejdet til dette projekt forestillede jeg mig, at temaet "forældre" ville blive et af de centrale omdrejningspunkter. Fra projektets begyndelse var erkendelsesinteressen rettet mod de unges egne erfaringer med læsevanskeligheder, og disse erfaringer gøres ifølge en professionel forståelse først og fremmest i skolen. Temaet om forældre er derfor et tema, der fremkommer i samtalerne på de unges initiativ og ikke på mit. Det sætter sig ofte igennem i de unges svar, når jeg spørger efter andre forhold:

Aase: ... vidste du, at du havde svært ved at lære at læse?

Niels Erik: ... nej jeg vidste det ikke selv, men det gjorde min mor og far ...

Mange af de unge fortæller, at deres forældre ofte har opdaget og ofte har erkendt børnenes vanskeligheder med at lære at læse, før skolen reagerer på det. I en stor gruppe af de unges beskrivelser er forældrene de første, der iagttager og benævner fænomenet. I en mindre gruppe af de unges udtalelser kædes læsevanskelighedernes betydning sammen med, at forældrene selv har læsevanskeligheder. I analysen af samtalerne viser der sig tre områder, hvor forældrene tildeles en særlig betydningsfuld rolle af de unge: 1) Forældre beskrives som dem, der ofte er de første til at udpege og benævne børnenes vanskeligheder, og nogle af de unge forbinder også årsagen til deres læsevanskeligheder med deres forældre. 2) Forældre beskrives både som skolens medspillere og modspillere. 3) Forældre beskrives som børnenes fortrolige og trøstere.

Forældre – i rollen som dem der udpeger og beskriver problemet

Aase: ... vidste du godt i 1. klasse, at du havde svært ved at lære at læse?

Tom: ... ja, jeg vidste det godt, fordi min mor kunne se det på mig, eller høre det på mig, når jeg læste noget op ... så min mor havde sagt det til lærerne, men de ville ikke gøre noget ... ikke før jeg kom i 4. klasse ... da var det først, der skete noget ...

En del unge fortæller, at deres forældre også har læsevanskeligheder, og at de derfor har de rette forudsætninger for tidligt at kunne iagttage og genkende problemet:

Jonatan: ... for min mor hun er også selv – altså nu vil jeg ikke kalde det ordblind – men hun har også svært ved at lære at læse, og hun kunne godt se, at det havde jeg også ... hun kunne nemlig se, at jeg havde det fuldstændig som hende, da hun gik i skole ...

Men hvis man som barn har de samme læsevanskeligheder som forældrene, bliver man nødt til at forholde sig til spørgsmålet om læsevanskeligheder og arvelighed:

Kasper: ... for det har min far og mor også altid sagt, at ... de har også hele tiden sagt, at de havde svært ved det ... hvis jeg spurgte, hvorfor jeg var ordblind, så sagde de, ja – men det er nok fordi, vi også er det ... så det er nok arveligt vil jeg tro, eller det ved jeg sgu ikke ...

Sussi fortæller, at hun synes, det er træls, at hendes far er ordblind:

Sussi: ... men så fandt jeg ud af, at min far også var ordblind, og det var altså sådan lidt træls...

Aase: ... blev du så sur på ham?

Sussi: ... nej, jeg blev ikke sur på ham, men nok sådan lidt irriteret på ham ... sådan lidt sjov-irriteret ... sådan øv, hvorfor skulle du da også lige være ordblind! ... det er da ikke hans problem, at han er ordblind. Det er jo nok noget tilbage ... helt langt tilbage fra, som han ikke kan gøre for, men ...

Sussi er ikke sur – kun sjov-irriteret – for det er jo hendes far, som hun er glad for, og det er meget vigtigt for hende at få forklaret, at han ikke er skyld i hendes problemer. Faderen er godt nok ordblind, men denne ordblindhed stammer langt tilbage fra, så Sussis far har også selv arvet det fra andre.

Forældrene som skolens medspillere og modspillere

I en række udtalelser beskriver børnene deres forældre som skolens forlængede arm i hjemmet. Særligt moderen beskrives ofte som den person, der sørger for, at barnet får læst lektier:

Aase: ... lavede du mange lektier, Kasper?

Kasper: ... der var en overgang hvor jeg ikke gad læse lektier, så ringede min mor altid til læreren for at spørge hvad jeg havde for og ... så fik jeg jo lavet dem alligevel ...

Mads: ... og så sad jeg derhjemme og knoklede med det ... indtil jeg næsten kunne det fejlfrit, og min mor, hun var meget efter mig, at jeg skulle blive ved ... indtil jeg kunne

det uden fejl ... og der var mange gange, hvor jeg ikke synes, det var særlig sjovt, så når min mor gik ud i køkkenet, så stak jeg af ad bagvejen ... bare et eller andet sted hen ...

Mange af de unge fremhæver, at der har været uoverensstemmelser mellem forældrenes og skolens forståelser:

Alex: ... jeg fik først specialundervisning i 4. klasse, selvom min mor sagde det allerede i første ...

Flere af de unge fortæller ligesom Alex, at skolen ikke anerkender forældrenes viden og forståelser. Selv om børnenes forældre f.eks. har erkendt barnets problemer med at lære at læse tidligt og ofte allerede ved skolestarten fortæller skolen herom, lytter lærerne ifølge de unge ikke, og de foretager sig ikke noget.

Aase: ... hvad gjorde de [lærerne] ved, at du ikke kunne følge med?

Rolf: ... ikke en skid! Ingenting! ... min far og mor gjorde, men lærerne gjorde ikke ... de tog det ikke seriøst ...

Mille udtrykker på sin side forskelligheden mellem forældre og lærere sådan:

Mille: ... jeg tror, det var min far og mor, der sagde det ... fordi ... min lærer, han syntes ikke, man kunne se det allerede der i 1. klasse, om jeg var ordblind eller hvad ...

I disse udtalelser afsløres et hierarki, et system, som kan genkendes i en række andre udtalelser. De unge har haft en oplevelse af, at det er lærerne, der bestemmer, hvad der skal stilles op, om man skal vente, om der skal undersøges yderligere, om der skal tilbydes specialundervisning osv.:

Andreas: ... altså min far og mor, de har altid sagt til lærerne, at der var noget galt med mig ... at jeg havde svært ved at lære ... men der blev ikke gjort noget, før jeg kom i 8. klasse ... så kom jeg til psykolog ... til en skolepsykolog, og jeg fik at vide, at jeg var ordblind ...

Forældre som fortrolige og trøstere

At mange af børnene har forældre, der selv har læsevanskeligheder, giver dem mulighed for at finde såvel en forstående fortrolig som en god trøster inden for hjemmets fire vægge:

Josefine: ... min mor, hun har altid sagt, at dem der er ordblinde, de kan noget andet end dem, der er gode til at læse og skrive ... så vi kan nok noget, som ... de ikke kan
Lykke: ... [griner] det har min mor også altid sagt ...

Sussi: ... altså for mig gik det da engang imellem ned ad bakke, hvor jeg simpelthen gik ind på værelset og ... ikke gad mere. Og så kom min mor ind, og så sagde hun et eller andet til mig om, at det nok skulle gå alt sammen ... hun sagde, du skal ikke tænke over, at du er ordblind, jo mere du tænker over det, jo sværere bliver det at lære noget. Bare tænk over, at du er ligesom de andre, så bliver du også bedre til at skrive og læse ... så på en måde ... så kunne det godt løfte mig lidt op ... at hun sagde det ...

Karakteristisk for ovenstående udtalelser er, at både Josefine og Sussi har oplevet deres mødre fremstille situationen som en ”os mod dem”-situation: Det kan godt være, at vi ikke er gode til at lære at læse, men så kan vi sikkert noget andet, end de kan. Eller som Sussis mor siger det: Du skal bare opfatte dig selv som én af dem.

Forælderrollen i et fremadrettet perspektiv

I den første gruppesamtale spørger jeg de unge om, hvordan de selv vil tænke, reagere og prioritere, hvis de bliver forældre, og det viser sig, at deres børn har svært ved at lære at læse. Jeg kan huske, at jeg i situationen formulerer dette fremadrettede spørgsmål, da jeg ikke kunne finde andre måder, hvorpå jeg kunne få de unge til at udtrykke, hvordan en læseundervisning for børn i læsevanskeligheder efter deres mening bør tilrettelægges. Min intention med spørgsmålet er altså i udgangspunktet rettet mod en belysning af læseundervisningen: ”Hvordan ser den gode pædagogik ud for børn i læsevanskeligheder, den pædagogik, der er så god, at I vil anbefale den til jeres egne børn?”

Men i samtalsituationen bliver det klart, at det overhovedet ikke er betydningen af en fremtidig læsepædagogik, de unge hører i mit spørgsmål. Deres svar handler i stedet om, hvordan de forestiller sig selv som forældre til et barn i læsevanskeligheder. Temaet ”forældre” viser sig dermed også i materialet som en fremadrettet fortælling om de unges forestillinger om egen forælderrolle, og jeg fortsætter i de øvrige samtaler med at spørge de unge om denne rolle:

Aase: ... hvad vil du gøre, hvis du selv får et barn med læsevanskeligheder?

Brian: ... jeg vil sige til min dreng, at han ikke må komme ud, før han har lært sine lektier, han må bare sidde inde indtil han er færdig ...

Aase: ... er det ikke synd?

Brian: ... sådan er det bare. Sådan fik jeg i hvert fald at vide af mine forældre ...

Aase: ... hvad vil du gøre, hvis du selv får børn?

Johan: ... jeg tror jeg vil gøre ligesom min far og mor de gjorde ... jeg vil gøre alt, hvad der står i min magt for at hjælpe dem ...

En samtalesekvens mellem Alex og mig om hans fremtidige forældrerolle forløber sådan:

Aase: ... hvad vil du gøre, hvis det er din egen dreng ... vil du hjælpe ham ...

Alex: ... ja, det vil jeg virkelig ...

Aase: ... vil du fortælle ... hvordan du selv har haft det ...

Alex: ... ja ...

Aase: ... eller vil du helst ikke frem med det ...

Alex: ... jo, det vil jeg helt sikkert ... jo, det vil jeg fortælle ham ...

Aase: ... hvad vil du gøre ... vil du give ham nogle gode råd ...

Alex: ... han skal have at vide at han skal tage imod alt den hjælp, han kan få. Han skal ikke bare springe over og sådan noget. Han skal ikke være så dum, som jeg var ...

Bjørn fortæller, at han vil sige sådan her til sin søn, hvis det viser sig, at sønnen har svært ved at lære at læse:

Bjørn: ... altså hvis han ikke kan tage sig sammen, så vil jeg godt nok sige til ham, at han skal ... fordi nu har jeg jo selv døjet med det, og ... hvor jeg mange gange gerne har villet være som alle de andre. Så hvis han kan nå at lære at læse, mens han er noget mindre ... men ... man kan jo heller ikke tvinge ham til det. Men jeg vil give ham alt det, jeg kan ...

Det er i denne sammenhæng særligt interessant at fokusere på den måde, hvorpå børnenes forældre har løst opgaven med læsning, lektielæring og støtte til børnene: Denne opgave er alle de unge, der svarer på dette spørgsmål, klar til at tage på sig, hvis de selv får børn, der har svært ved at lære at læse. De kan endda som Tom være klar til at gøre endnu mere, til at bruge endnu mere tid:

Tom: ... så skal man nok som forældre bruge noget mere tid på ham ... derhjemme, for at komme ud af det så hurtigt som muligt ... så kan det godt ske, at det kun tager seks år at komme ud af det ... i stedet for det ligesom med mig har taget femten

Position, moralsk ståsted og "looking good"

Når forældretemaet – uden min opfordring dertil i samtalerne – viser sig så markant i materialet, er det et utvetydigt tegn på, hvor vigtigt det er for de unge at få deres forældre ind på

en central plads i deres fortællinger om læsevanskeligheder. Jeg vil i det følgende analysere, på hvilken måde de unge får tildelt deres forældre en sådan central plads, og hvilken rolle de unge lader deres forældre spille.

Jeg vil indlede denne analyse ved hjælp af Perregaards analytiske begreber: position, moralsk ståsted og "looking good" (Perregaard, 2007:100-103). Perregaard påpeger, at når en person inddrager betydningsfulde andre i en samtale, bruges disse betydningsfulde andre ofte til at fremstille og begrunde fortællerens eget moralske ståsted. At fremstille sit eget ståsted som et godt og positivt ståsted kan gøres ved at vise, at nogle betydningsfulde andre, som er "ens egne", som man f.eks. er i familie eller venner med, har det samme moralske ståsted. Dermed tildeles de betydningsfulde andre en position, hvor de skal give vægt og autoritet til en forståelse, som er den talendes egen forståelse.

De betydningsfulde andre kan også inddrages af den talende med det formål at kunne positionere sig selv i relation til andre på en særligt fordelagtig måde. De hændelser, som den talende har deltaget i sammen med de betydningsfulde andre og den relation, den talende har til disse andre, kan bidrage til at skabe et positivt billede af den talende selv. Perregaard benævner med relation til Oachs et al. (1989) dette princip for et "looking good"-princip og beskriver det sådan:

"Det er et utroligt magtfuldt princip, som styrer de fleste personlige fortællinger, men som også kan dominere, når flere co-tellers positionerer sig som én gruppe med et sæt af værdier, som de sætter i modsætning til en anden gruppes moralske anløbenhed."
(Perregaard, 2007:101)

Når de unge kigger tilbage og husker deres egne forældres betydning, vælger de primært at fortælle, at forældrene spillede en rolle i læsevanskelighedsproblemets udpegning. Det var ofte forældrene, der så det først. For det andet er det forældrene, der bedst forstår alvoren i problemet. De unge udtrykker her den moralske opfattelse, at læsevanskeligheder skal opdages tidligt, og at man tidligt skal gøre noget ved problemet. Når de unge viser, at de kender til samfundets fordring om, at læsevanskeligheder skal opdages og forebygges så tidligt som muligt, og at deres forældre har efterlevet denne fordring, får de over for mig givet udtryk for, at de har gode og ansvarsfulde forældre, som gør det, forældre skal, nemlig sørge for at opdage deres børns vanskeligheder i tide. Disse fortællinger om forældrene sætter dermed de unge i et godt lys på to måder. For det første har de haft forældre, man kan have respekt for, og for det andet er det ikke de unge og deres forældres skyld, at de unge i dag

fortsat har store læsevanskeligheder: Forældrene opdagede det tidligt og bad ofte skolen og lærerne om at gøre noget ved problemet.

Samtidig med den positive positionering af forældrene skabes en mulighed for at positionere en anden gruppe negativt, nemlig skolen og lærerne. I forhold til skolen beskriver de unge som sagt deres forældre som medspillere og modspillere. I de udtalelser, der handler om forældrenes modspil til skolen, kombineres disse udtalelser altid med en tilkendegivelse af den unges solidaritet med forældrene. De unge står på forældrenes side, ligesom forældrene står på de unges side og anklager lærernes og skolens moralske ståsted: Lærerne gjorde ofte ikke noget, selv om forældrene havde påpeget problemet, og hvis de endelig gjorde, var indsatsen ofte utilstrækkelig og blev iværksat alt for sent. Også når de unge får trøst og opmuntring af deres forældre, bliver problematikken som sagt ofte formuleret som et ”os mod dem”-spil.

Sammenfattende kan det altså siges, at forældre positioneres i samtalerne af de unge som de personer, der har ydet den største indsats for at støtte de unge til at opnå bedre læsefærdigheder, men som også har kunnet trøste, opmuntre og være solidariske, når det var svært at være barn med læseproblemer. Man kan med Bettina Perregaards ord sige, at positioneringen af forældrene også anvendes af de unge til at påvise lærernes ”moralske anløbenhed”, hvad angår indsatsen over for børn og unge med læsevanskeligheder.

Fortids- og fremtidsperspektiver

Som sagt er der i materialet både en række udtalelser om de unges egne forældre og en række udtalelser om de unges forestillinger om sig selv som forælder til et barn med læsevanskeligheder. I de unges udtalelser om deres egen mulige fremtidige rolle viser det sig, at de unge forestiller sig, at de skal gentage deres forældres indsats, måske endda i en forstærket form: Deres egne børn skal læse lektier, de må ikke snyde sig fra skolearbejdet, og de skal tage imod al den hjælp, de kan få. De unge vil gøre alt, hvad de kan, for at deres barn får lært at læse.

Hvad er forklaringen på denne overensstemmelse mellem fortid og fremtid, og hvad er forklaringen på de unges enighed om, at der skal sættes så massivt og entydigt ind for at lære børn og unge at læse? I indledningen nævnte jeg, at Hanne Katrine Krogstrup i sit forskningsprojekt om brugerinddragelse i den sociale sektor beskriver erfaringsperspektivet som en form for fremtidsperspektiv. De forhold og begivenheder, man vælger at præsentere for tilhørerne som væsentlige erfaringer, vil være forhold og begivenheder,

der illustrerer, hvad fortælleren prioriterer som godt og gerne fremover vil have mere af, og hvad vedkommende prioriterer som dårligt og fremover gerne vil undgå. Perregaard deler denne opfattelse af, at erfaringer også udtrykker et fremtidsperspektiv, og bruger de forskellige kontekstniveauer til at gøre det muligt at relatere indhold med forskelligt tidsperspektiv til hinanden (Perregaard, 2007:33).

Analyseret på baggrund af forskellige kontekstniveauer kan man sige, at de unge bruger såvel kontekst II – den kontekst, der var for det fortalte, for begivenheden dengang, (deres forældres rolle) – og kontekstniveau IV – de forskellige kontekster, som fortolkningen af det, der fortælles her og nu, fremover indsættes i (deres forestilling om egen kommende forælderrolle) – til at fortælle noget om nutiden, om samtalsituationen, hvor de gerne vil fremstille sig selv som unge, der finder det afgørende, at der gøres alt for, at børn og unge får lært at læse.

Naturligvis kan der nævnes en række rationelle grunde til, at de unge pointerer, hvilken altafgørende betydning det har at få lært at læse. For det første har de, som det fremgik af det foregående kapitel, erfaret, hvor stor betydning det har i det sociale samspil med andre børn, at man kan følge med i skolens undervisning. For det andet ved de, som det senere vil blive demonstreret, hvor vigtigt det er for deres uddannelsesmuligheder og deltagelse i samfundet, at de får lært at læse på et rimelig højt niveau. Men kan der også være andre grunde til, at de så markant pointerer betydningen af gode læsefærdigheder i fortællingerne om deres egne forældre og sig selv som kommende forældre?

Perregaard problematiserer i sin udredning af samtals komplekse samspil, hvor vanskeligt det er for en interviewer (eller en terapeut) at forholde sig neutralt i en samtale. Traditionelt stilles der krav om den højeste grad af neutralitet hos den, der har ansvar for samtalen, med den begrundelse at neutralitet er det bedste udgangspunkt for en autentisk samtale. Perregaard problematiserer imidlertid dette krav:

”Terapeuten må ikke tage parti, men skal forblive neutral for netop ikke at forstyrre relationen, men set fra klientens synsvinkel (og måske også i det hele taget) er der ikke noget neutralt ståsted. Der er kun moralske ståsteder. Derfor må terapeuten gribe til udsagn af samfundsmæssigt vedtaget almen gyldighed for at undgå at bringe sig selv i spil.” (Perregaard, 2007:113)

Det er min hensigt i samtalerne om ikke at være neutral, så i al fald at være så åben og accepterende som overhovedet muligt over for enhver fortælling og beskrivelse af, hvordan

læsevanskeligheder opleves og erfares. Men måske tillægger de unge mig alligevel – uden vi taler om det – et moralsk ståsted, som er helt i overensstemmelse med samfundets gængse forståelse af læsefærdigheders afgørende betydning? Måske vil de unge gerne pointere over for mig, hvor vigtigt deres forældre synes det er at lære at læse, og hvor vigtigt de selv synes, det er, for at få mig til at opfatte dem som unge, der er ”looking good”?

Det komplekse og paradoksale i de unges fortællinger om, hvor vigtigt det er at lære at læse, er dermed, at de unge på den ene side får fremstillet sig selv som ”looking good”, på den måde at de får vist, at de ved, hvad man skal mene om læsning og læsefærdigheder; de får vist, at de står på det rette moralske ståsted i vores samfund, hvad opfattelsen af læsefærdigheders betydning angår.

Men i samme bevægelse får de på den anden side fremstillet sig selv som netop ikke ”looking good”. De får fremstillet sig selv som unge, der kender og tilslutter sig læsefærdigheders altafgørende betydning for deltagelse og accept i samfundet, men i kraft af denne fremstilling positionerer de sig selv som unge, der netop *ikke deltager og ikke får accept*.

Man kunne måske have forventet, at der i det mindste ville være nogle få af de unge, der trodsede samfundets norm om betydningen af gode læsefærdigheder, og som samtidig fik fremstillet sig selv som helt ok. Som en ung, der er ”looking good” med læsevanskeligheder. Disse unge findes naturligvis, men ikke på denne efterskole for unge med læsevanskeligheder, hvilket jeg senere vil vende tilbage til. Der findes i hele materialet kun én fortælling om en forælder, som antyder en sådan forståelse, hvorfor næste afsnit sætter særligt fokus på netop denne fortælling.

En historie om en forælder

Gustav beskriver sin far på denne måde:

Gustav: ... både min far og mor er ordblinde ... det vil sige, min far, han er så skolelærer, men det vil sige, han arbejder ikke som sådan én, han brugte tre et halvt år på det, og da han så var udlært, så gad han fandme ikke det mere ... så han er fisker nu ... [griner] ... det er der også mange flere penge i, så det er godt nok ...

Aase: ... hvad tænker I om det? Er det meget vigtigt at være god til at læse?

Gustav: ... Næh ... det tror jeg sgu ikke det er. Det eneste vi går i skole for, det er for at tage en uddannelse ... det er det, det stiler frem imod. Jeg vil sige, der er mange flere, der går på teknisk skole end der går på gymnasiet, men dem, der kommer på gymnasiet, de får selvfølgelig en bedre uddannelse og en bedre løn, det er klart ...

Aase: ... nogle gør, men hvad med din far Gustav, du sagde ...

Gustav: ... jamen jeg vil godt skrive under på, at min far han tjener noget mere end almindelige mennesker ... det gør han i hvert fald ...

På trods af, at Gustav kan fortælle en historie om faderens brud med en boglig uddannelse, generaliserer han umiddelbart efter helt i overensstemmelse med samfundets generelle holdning, og siger, at det er dem, der kommer på gymnasiet, der får de bedste uddannelser og den højeste løn, selv om han et øjeblik tidligere har fortalt, hvor meget hans far tjener som fisker. Senere fortæller Gustav om, hvordan han selv vil være som far, hvis hans dreng får læsevanskeligheder:

Gustav: ... jeg vil sørge for, at han får lavet sine lektier ... jeg tror det er min mor, der har presset mig til at lave lektier. Hun sagde altid, at jeg ville blive glad for det senere i livet ... så, det er jeg glad for nu ... selv om jeg går heroppe, hvor jeg skal lave mange lektier ... så er jeg glad for ... at jeg fik lavet de lektier dengang ... det er jeg i hvert fald ...

Gustav er stolt af sin fars brud med lærerjobbet, men alligevel understreger han, hvor afgørende det er at blive så god til at læse som muligt, og hvor glad han er for, at hans mor tog dette ansvar alvorligt, hvorefter han pointerer, at han nok selv skal sørge for at tage sit ansvar som forælder lige så alvorligt.

Sammenfatning af analysen

Analysen peger på, at de unge inddrager forældrene i samtalerne for at vise, hvordan forældrene tidligt så problemerne, forsøgte at tage hånd om dem, støttede børnene i at læse lektier, protesterede når skolen gjorde for lidt og trøstede deres børn, når det hele blev for hårdt. Selv om samfundets socialisering ikke er lykkedes med henblik på at videregive de nødvendige læsefærdigheder til de unge, viser analysen af de unges udtalelser, at de unge er blevet fuldt socialiserede med henblik på forståelsen af læsefærdighedens altafgørende betydning. De unge inddrager deres forældre for at vise, at de har haft forældre, som har indset, hvor betydningsfuldt det er at lære at læse, og de fremhæver deres forældres omsorg og indsats over for denne opgave.

Temaet om forældre peger på et alvorligt paradoksalt forhold i dannelsesprocessen hos børn med læsevanskeligheder, idet tilegnelsen af samfundets generelle opfattelse af læsefærdighedens betydning bidrager til, at de unge samtidig positionerer sig selv som unge med store og afgørende vanskeligheder. Jo mere de unge accepterer og efterlever den

dominerende forståelse, jo mere accepterer og efterlever de en opfattelse af sig selv som marginaliserede og ikke-deltagende. Derfor bliver kampen for at lære at læse så vigtig. Hvor vigtig den opfattes, viser sig i tydeligst i de unges forestillinger om deres egen forælderrolle. Selv om det er hårdt for mindre børn at skulle bruge lang tid hver dag på at læse lektier, er de unge ikke i tvivl om, at de vil forlange en sådan indsats af deres børn for at give dem bedre muligheder, end de selv har haft, for at blive gode læsere.

Tredje tema: "Læreren"

Samtalerne rummer en række udtalelser, der indledes med ... *min lærer sagde ... min lærer mente ... min lærer gjorde ...* Temaet om læreren dukker op i forskellige fortællinger om de unges oplevelser i folkeskolen. Men jeg stiller også selv spørgsmål til de unge om, hvordan de synes en lærer skal være. Lad os starte analysen med at undersøge, hvilke svar de unge giver på dette spørgsmål:

Sara: ... en god lærer, det er én der virkelig kan noget med specialundervisning og går op i det ...

Jette: ... det er én, der forstår én og som kan snakke med én og som kan finde ud af lige præcist, hvad det er man har brug for ...

Dan: ... det er en lærer, der interesserer sig for det problem, man har ...

Steffen: ... læreren skal finde ud af, hvad den enkelte elev har problemer med, og så gøre noget ved det ...

Rolf: ... ja, det skal være en ordentlig lærer, én, der ved, hvad det går ud på ...

Udtalelser som disse går igen i hele materialet. Læreren og eleven skal have en god relation, læreren skal kende eleven og elevens problem, og så skal læreren have faglig indsigt, så han kan undervise på en måde, der mindsker elevens problemer med at læse. Disse synspunkter er generelle. Men de unge stiller en række andre krav til den gode lærer. En god lærer kan f. eks. finde de rette materialer, de rette tekster:

Ernst: ... jeg havde en lærer, hun gav mig en bog, som var alt for svær for mig at læse, men den var smadderspændende og jeg ville bare ... læse den. Og så var det hele tiden sådan, at så måtte jeg have den næste side ... og den næste side ... Så lærte jeg jo noget på den måde. Det skal være spændende, det, man skal have at læse ...

Jonas: ... jeg gider ikke læse om Anna og Lotte og Liv og ... alt det der. Jeg vil ha' noget, der passer til mig ...

Den gode lærer har tid:

Benjamin: ... det er én, der tager det langsomt ... og så hvis der er nogen, der ikke forstår det, så tager han det igen. Så tager han det om igen, indtil alle ... har forstået det ...

De unge nævner også en række forhold, som de ikke bryder sig om: Et lærerskift nævnes af en del unge som problematisk:

Louise: ... jeg ville ønske, at vi ikke skiftede lærer så tit, fordi vi skiftede rigtig meget, og hver gang vi fik en ny lærer, så synes jeg ligesom ... så fik man et hak, så gik det lidt tilbage ...

En lærer må ifølge de unge ikke være uinteresseret og ligegyldig over for elever med læsevanskeligheder. Mads fortæller f.eks., at matematiklæreren ikke vidste, at han havde læseproblemer:

Mads: ... min matematiklærer i 5. klasse, han anede ikke, at jeg havde svært ved ... at jeg havde problemer med at læse ...

Aase: ... han kendte dig måske knap nok eller hvad?

Mads: ... han havde da haft mig lige siden første klasse ... men min dansklærer og ham, de snakkede slet ikke sammen. Han vidste ikke, at jeg havde problemer, at jeg ikke kunne læse i opgaverne, hvordan man skulle gøre ...

Når matematiklæreren ikke ved, at Mads har svært ved at læse, opfatter han Mads' problemer som matematikvanskeligheder, hvilket Mads oplever som meget uretfærdigt, da han altid, før der kom tekst i opgaverne, blev opfattet som en elev, der var god til matematik. En lærer, der underviser børn med læsevanskeligheder, skal altså vide hvad læsevanskeligheder er:

Kasper: ... jeg har tit spurgt ... hvad er mit problem, men så har de bare sagt, at det ved de ikke ... og det tror jeg bare ikke helt på, fordi ... hvis man ikke ved, hvad et problem er, hvordan kan man så behandle det? ... og det var jo det, de sagde, de var ved ... og så sad jeg jo der igen: Nå! ...

Andreas fortæller, at han og hans kammerat ikke fik lektier for:

Andreas: ... mig og så en anden én, der også var ordblind, vi satte os altid nederst i klassen, og der sad vi hver eneste time, og vi lavede aldrig lektier, for vi kunne ikke finde ud af det ... og lærerne, til sidst så spurgte de ikke, om vi havde lavet lektier ...

Når Andreas fortæller om lærernes manglende lektiekraft til ham og hans klassekammerat, rummer fortællingen to budskaber: For det første er det en fortælling om, at Andreas og hans kammerat undgik at få lektier for, de undgik at komme til at bestille noget, hvilket i Andreas' øjne er smart gjort. At være i stand til at undvige de voksnes krav giver imidlertid kun mening, hvis de voksne stiller krav. Derfor er Andreas' fortælling også en fortælling om, at ligegyldige lærere fratager børn muligheden for at være smarte: Lærerne kontrollerede ikke engang, om Andreas og kammeraten fik lavet lektier.

Torstens fortælling

Jeg har nu præsenteret nogle af de forhold, som de unge efterspørger hos læreren, og nogle af de forhold, som de unge er kritiske over for. En lærer skal være fagligt dygtig, interesseret, opmærksom både på den enkelte elevs niveau og opmærksom over for eleven, han skal finde egnede tekster og materialer, han skal være stabil, så der ikke er for mange lærerskift, og han skal kræve noget af eleverne i stedet for at udvise ligegyldighed.

Jeg vil nu præsentere og analysere et længere udsnit af en samtale mellem én af de unge, Torsten og mig. Hermed præsenteres en sammenhængende fortælling som et eksempel på, hvordan én af de unge fremstiller sin oplevelse med lærere og de følelser og relationer til lærere, der for ham er opstået i forbindelse med hans læsevanskeligheder. Den struktur, Torsten bygger sin fortælling op omkring, illustrerer, hvilket rationale og hvilken teori Torsten har om læreres betydning for udvikling af læsevanskeligheder. Torstens historie er, som Perregaard benævner det, et dialogisk narrativ, idet fortællingen bliver til i et tæt samspil mellem Torsten, de tre andre unge i gruppen og mig selv. Sådan forholder det sig naturligvis med alle narrativer i denne afhandling, men når jeg nævner det her, skyldes det, at de tre andre unge – og jeg selv – bliver berørte af historien, og forsøger at lytte koncentreret, fordi Torstens stemme dirrer, og han er følelsesmæssigt berørt af at skulle fortælle om sine læsevanskeligheder:

Aase: ... hvad med dig Torsten, har du også læseproblemer?

Torsten: ... ja, det har jeg ...

Aase: ... hvornår fandt du ud af, at du havde det? ... Eller var det nogle andre, der fandt ud af det?

Torsten: ... jamen jeg kunne godt se, at jeg ikke var så god som de andre ... men jeg var ikke rigtig klar over, hvad det var ... altså jeg tror nok, jeg tænkte ... at det kommer nok ... med tiden ... jeg har bare ikke lært det ordentligt endnu ... sådan skal det nok være ... men det var mine forældre ... der fandt ud af det ... så snakkede de med min lærer, og

så fik jeg specialundervisning ... skulle det altså forestille ... hvor jeg kom op og sidde i et klasselokale sammen med fem andre. Det gik også fint ... der var jeg i et par måneder, men så blev ... vores specialundervisningslærer syg, og så fik vi fri ... så klagede vi over, at vi hele tiden fik fri, for det lærte vi jo ikke noget ved. Altså de andre, mine klassekammerater, de var godt nok i skole, men vi fik fri og fik lov at tage hjem ...

Aase: ... dem, du gik i klasse med, de var i skole?

Torsten: ... ja, ja. Det var os, der havde specialundervisning, når vores lærer ikke var der ... så kunne vi godt tage hjem ...

Aase: ... så du skulle ikke engang gå tilbage til klassen ...

Torsten: ... nej ...

Aase: ... du skulle bare gå hjem...

Torsten: ... ja, vi generede nok bare klassen ... men det var jo ... ja, ja så gik vi hjem ... men så fandt vi ud af, at det var jo egentlig dumt, fordi så lærte vi jo ingenting ... enten så ville vi tilbage i klassen igen, eller så ... ville vi have en anden lærer ... så fik vi en anden lærer, det var bare ikke nogen lærer, det var vores rengøringskone ... som så ... kan du ikke godt lige tage nogle timer der ... så fik vi hende som specialundervisningslærer, hun har aldrig haft en læreruddannelse eller ... hun var bare almindelig ... så havde vi jo så hende ... og det var da også fint nok ... men hun satte os jo bare i gang med at læse ... hun kunne jo ikke rigtig hjælpe os med noget for hun ... hun vidste jo ikke rigtig noget om det, hvad og hvordan og ... hvorfor ... det værste af det, det var så, at ... noget senere, så ... fandt vi ud af på skolen ... at vores klasselærer, ham jeg havde oppe i den rigtige klasse, han var en ... specialundervisningslærer ... men han havde jo den klasse ... så kunne han jo ikke komme ned og tage os ...så ... men de kunne jo lige så godt have byttet, så det ... så rengøringskonen, hun kom derop, så han kunne komme ned til os ... men ... sådan fungerede det ikke der ... så har vi slået noget med dem siden ... men jeg lærte ikke rigtig noget der ... jeg lærte lidt med nogle bøjninger og sådan noget ... men jeg lærte ikke ... jeg lærte ikke at læse bedre ... det var meget, meget lidt ...

Aase: ... hvor gammel var du ... da du begyndte at gå til specialundervisning ... kan du huske det?

Torsten: ... det ved jeg ikke ... jeg gik nok i 5. klasse ...

Aase: ... så indtil da, der var du bare i klassen?

Torsten: ... ja ...

Aase: ... så efter 5. klasse, så skete alt det her ...?

Torsten: ... ja, så skiftede vi cirka dansklærer ... cirka to gange om året ...

Aase: ... jo ...

Torsten: ... og det var sådan, at lærerne, de fortalte på nogle forskellige måder og underviste på nogle forskellige måder ... gjorde nogle ting på forskellige måder, og det skulle ... det skulle vi så lære, og så når vi havde lært det, så fik vi en ny lærer ...

Aase: [smiler] ... du har da vist været rimelig heldig ... med hensyn til de ting ...?

Torsten: ... det tror jeg også ... jeg tror, det er derfor, jeg går her nu ...

Aase: ... du tror, det er derfor?

Torsten: ... ja, for ellers så ...

Aase: ... hvis det nu havde været ordentligt, så ...

Torsten: ... det er sjusk! Hele vejen igennem. Og når vi sådan står og ser på vores skole, så er den ... så er den åben endnu! Det kan ikke passe, det kan ikke ... vare ret lang tid,

før den bliver lukket. Men det er bare noget sjusk nu. Jeg ved ikke ... det er nok ti procent af dem, der kommer ud af den skole, der har svært ved det ...

Aase: ... tænker du i ... al almindelighed ... eller bare på den skole, du gik på?

Torsten: ... på den skole jeg gik på. Eller der er i al fald mange, der har det. Der var næsten en hel klasse på et tidspunkt, der fik specialundervisning. Altså den samme klasse

...

Aase: ... jo ... fordi der ikke rigtig var nogen af dem, der fik lært noget?

Torsten: ... ja, og så den lærer, jeg havde til normal dansk, der var vi mest ... altså vi havde sådan en køkkenhave ude bagved ... ude bagved skolen ... der var vi mest ude og passe den og passe nogle træer og sådan noget ...

Aase: [smiler] ... ja ...

Torsten: ... de sidste to år, jeg gik henne på den skole, det var bare tidsfordriv ... vi havde ikke ret mange dansktimer ... det havde vi ikke ... det var mest ud og opleve noget ...

Aase: ... jamen, det kan jo også være godt nok ...

Torsten: ... jamen det var det da nok ... men det lærte vi jo ikke noget ved ...

Aase: ... ikke ligefrem at læse måske ...

Torsten: ... så dengang jeg skulle til at gå i syvende, så skiftede jeg skole ... så lærte jeg noget ...

Analyse af Torstens fortælling

Det kan være vanskeligt for alle, der har med børn, skole og læsning at gøre, at undlade at forholde sig til indholdet i Torstens fortælling. Men det er naturligvis afgørende at pointere, at det ikke er fortællingens indhold og dens overensstemmelse eller uoverensstemmelse med de faktiske forhold – det vil sige fortællingens indhold på det, som Bettina Perregaard benævner kontekstniveau II (den kontekst, der var for begivenheden dengang) – der på nogen måde er i fokus her i analysen.

Torstens fortælling er derimod interessant for denne afhandlings projekt og for dette tema, fordi den illustrerer, hvilke betydningsfulde begivenheder med lærere og skole, Torsten vælger at fortælle om. Den er interessant, fordi Torstens pointe med at fortælle den, er at begrunde, hvorfor han har læsevanskeligheder i dag. Som sagt har denne fortælling en klar pointe og et klart plot. Jeg vælger derfor som tilgang til fortællingen en struktur, som Perregaard benævner plot-struktur:

"Fortælleren væver begivenheder sammen ved at skabe en plot-struktur, så handlinger, tanker og følelser hos hovedpersonen bliver meningsfuldt forbundet. Det indebærer, at noget i fortællingen præsenteres som værende gående forud for noget andet eller som værende skyld i, at noget nyt kommer til at ske. Fortællingens plot svarer til en teori – en teori om, hvordan noget foregik. Begge dele – både plot og teori – afspejler nemlig fortællerens forsøg på at give en forklaring på det passerede." (Perregaard, 2007:28)

Torstens læseproblemer starter i hans egen optik med, at han – som det blev præciseret i det første tema – opdager, at han ikke kan det, de andre børn kan. På et tidspunkt er det hans forældre, der sætter ord på og taler med skolen om det, og skolen tilbyder Torsten specialundervisning – ”*skulle det forestille*”. Torsten præsenterer her sin grundlæggende forståelse af skolen: Den er en forestilling om noget, som i virkeligheden er noget andet.

Skolen sagde, den ville tilbyde Torsten specialundervisning for at afhjælpe hans læsevanskeligheder, men det viste sig blot at være en forestilling om specialundervisning. Da specialundervisningslæreren bliver syg, får Torsten og de andre specialundervisningselever nemlig fri. Torsten og de andre børn klager over, at de får fri, ”*for det lærte vi jo ikke noget ved.*” I stedet for at tilbyde en læring fratager skolen Torsten muligheden for at lære. Klagen bliver hørt, og Torsten får specialundervisning igen, men det er blot en forestilling, for læreren er ikke en rigtig lærer, men en ufaglært. Torsten har ikke noget imod denne person, hun var ”*fin nok*” og ”*almindelig*”, men hun var *uden uddannelse*. Denne manglende uddannelse bliver et væsentligt led i Torstens plot-struktur, fordi det viser sig, at det ikke beror på noget tilfælde eller et uheld, at Torsten og de andre elever får en uuddannet vikar, det viser sig derimod at være *et resultat af skolens valg*. Skolen kunne have valgt anderledes, hvis den ville. Den uuddannede vikar får en afgørende betydning i det øjeblik, Torsten opdager, at den lærer, de andre børn har i den *rigtige* klasse er uddannet speciallærer. Skolen kunne have byttet de to lærere, sådan at Torsten og de andre fik speciallæreren og klassen fik den ufaglærte, men Torsten sammenfatter sine erfaringer med udtrykket: ”*sådan fungerede det ikke*”.

Torsten generaliserer herefter ved at pointere, at denne fortælling ikke er enestående. Det fungerer helt generelt på skolen sådan, at lærere og skole siger, at de forsøger at lære ham at læse, men i virkeligheden gør de det ikke. Torsten skifter nemlig klasselærer cirka hvert halve år, og når han lige er ved at lære noget, får klassen en ny lærer, som underviser på en ny måde, og han kan starte forfra. Den sidste lærer, Torsten omtaler, er en, han på et tidspunkt har til dansk. Denne lærer er optaget af at få børnene ud i en køkkenhave og ud til andre oplevelser. Ifølge Torstens forståelse bidrager en sådan lærer ikke til at lære ham at læse, men spilder derimod hans tid, så han kommer endnu længere bagefter de andre børn. Herefter vælger Torsten at generalisere endnu engang: De erfaringer, han selv har gjort sig med disse lærere og denne skole, er langtfra hans alene. Der er mange andre børn, der har gjort sig tilsvarende erfaringer, næsten en hel klasse fik på et tidspunkt speci-

alundervisning. Gennem sine generaliseringer evaluerer Torsten selv fortællingen og bekræfter, hvor relevant en sådan fortælling er: Den gælder for alle skolens lærere, og den har konsekvenser for en meget stor del af eleverne.

I det sidste billede i Torstens fortælling står han og kigger på den skole, han har fortalt om, og kan ikke forstå, at en sådan skole kan eksistere som skole endnu. Efter hans opfattelse kan ”*det ikke vare længe, før den bliver lukket.*” Da jeg vælger at evaluere Torstens fortælling med den ironiske bemærkning: ”... *du har da vist været rimelig heldig ... med hensyn til de ting ...?*”, viser jeg ham, at jeg har hørt, hvad han siger, at jeg accepterer fortællingen, og Torsten kan da udtrykke fortællingens pointe, fortællingens budskab: ”... *det tror jeg også ... jeg tror, det er derfor, jeg går her nu ...*”

I indledningen til det første tema beskriver jeg, hvordan jeg indleder samtalerne med de unge. Jeg spørger først gruppen, om det er rigtigt, at de har læsevanskeligheder, og om, hvordan de har opdaget disse læsevanskeligheder. Jeg synes selv – i situationen – at det er en åben måde at indlede samtalerne på. Jeg synes, spørgsmålet: *Hvordan opdagede I det?* er et godt spørgsmål, fordi det inviterer til beskrivelser og ikke til definitioner (Spradley, 1979:78). Jeg er så optaget af at være en god samtalepartner og bidrage til samtalerne udvikling og ægthed, at jeg ikke tænker på, at nogle af de unge måske gerne var fri for at deltage. Jeg tænker ikke på, at samtalerne er fremtvungne samtaler:

”En form for fortælling [...] er de fortællinger, der fremtvinges af betydningsfulde andre, når de spørger til en bestemt begivenhed i fortællerens liv [...] Det er karakteristisk for disse narrativer, at fortælleren helst er fri for at fortælle dem og gør sig store anstrengelser – når der nu ikke er nogen vej uden om – at fortælle dem på en sådan måde, at fortælleren og fortællerens nærmeste fremstilles så favorabelt som overhovedet muligt.” (Perregaard, 2007:146)

Måske er Torsten træt af, at jeg spørger ham, hvordan han fandt ud af, at han havde læsevanskeligheder, for disse læsevanskeligheder er jo – i virkeligheden – ikke hans, men når han nu ikke kan blive fri for at tale om det, så skal jeg få den rigtige forklaring på, hvorfor han har læsevanskeligheder i dag. Torstens historie er bygget op som en lang illustration af, hvordan han selv – og børn generelt – bliver ”snydt”. Plot-strukturen er konstrueret, så Torsten får illustreret, at han er blevet snydt.

At blive snydt betyder, at man får noget, der er ringere end det, man har krav på. Samtidig er det vigtigt at påpege, at for at der kan være tale om snyd, skal det være mu-

ligt at lade være med at snyde. Muligheden for at levere den rigtige vare skal være til stede. Torsten kunne have haft læsefærdigheder i dag. Han skulle – hvis det var rigtigt – ikke være elev på en specialskole i dag. I denne første analyse tolker jeg således Torstens fortælling som en fortælling om at blive snydt. Jeg vil nu lade denne tolkning stå og medinddrage et teoretisk perspektiv på læsepædagogik, før jeg igen vender tilbage til Torstens fortælling og problematiserer, hvorvidt plottet ”snyd” i virkeligheden er det rette udtryk for, hvad Torstens vrede handler om, og for det, som han ønsker at meddele med sin fortælling.

Læseundervisning og læseundervisningens omstændigheder

”Først dækker Jasmin over, at hun ikke har skrevet det hele, og så erkender hun, at hun er bagud. Jasmins argumentation viser, at det netop er min positionering af hende som værende bagud, som hun reagerer på: Det er kun fordi, hun var på toilettet, at hun ikke er nået så langt som de andre. Men det er selvfølgelig ikke rigtigt. Jasmin er ikke så hurtig til at læse og skrive som Clara, og hun sidder for langt væk til at kigge efter, som Eva (en anden svag elev) gør. Men det er først og fremmest, fordi Clara fratager Jasmin indflydelse på forløbet, at energien siver ud af hendes skriveproces, så *hun fokuserer på omstændigheder frem for indhold.*” (Perregaard, 2003:174, min kursivering)

Det forholder sig med Torstens fortælling og med stort set alle de andre unges udtalelser i dette materiale, som handler om skole og lærere, at der ikke fokuseres på undervisningens indhold. Der findes i materialet næsten ingen beskrivelser af, hvordan undervisningen helt konkret foregik, hvordan læreren underviste i læsning eller dansk, hvilke opgaver, emner eller metoder, der blev anvendt. Årsagerne hertil kan selvfølgelig være mange, måske kan de unge ikke huske det, måske har de ikke ord og begreber for forskellige undervisningsmetoder og forskellige former for undervisning i læsning. Eller måske er forklaringen, som Perregaard ovenstående udtrykker det, at opmærksomheden hos de unge, der deltager i dette projekt, ikke primært har været rettet mod indholdet i undervisningen, men mod det, som Perregaard benævner undervisningens omstændigheder. Det centrale i Torstens fortælling er netop undervisningens omstændigheder, det er den manglende vikar, vikarens manglende uddannelse, den rigtige klassens speciallærer, de mange lærerskift, pasningen af skolens køkkenhave osv. I indledningen relaterede jeg til Dorthe Effersøe Ganniks (1999) begreb om sygdommes handlingsfelt. Torstens fortælling illustrerer, at også læsevanskeligheders erfarede handlingsfelt er mere omfattende og anderledes end det undervisningsfelt, som en professionel læsepædagogik afstikker for læsevanskeligheder.

Jeg har tidligere med relation til Kirsten Hastrup påpeget, at det ikke er muligt for lærer og elev at overskride de rum, de hver især befinder sig i. Lærer og elev befinder sig i to forskellige rum og har to forskellige opgavefelter, på trods af at de befinder sig det samme sted, i det samme klasseværelse. Med begrebet læseundervisningens omstændigheder bliver det muligt at pege på, at analysen af, hvad det er, de unge fokuserer på i deres beskrivelser af lærere og skole, viser, at også elever kan befinde sig to forskellige rum. Elever i læsevanskeligheder er ofte nødt til at opholde sig i og lære af et rum, man kunne kalde ”rummet for læseundervisningens omstændigheder”, hvorimod elever, der udvikler læsefærdigheder, kan vælge, om de vil opholde sig dette rum, eller de vil opholde sig i læseundervisningens rum.

Elevens mulighed for at lære

”Læreforholdet kan bestemmes som forholdet mellem en lærers forhold til sin undervisning og en elevs forhold til sin læring.” (Schmidt, 2005:141)

Lars-Henrik Schmidt definerer læreforholdet, altså elevens mulighed for at lære, som et forhold, der rammesættes af forholdet mellem lærerens forhold til sin undervisning og elevens forhold til sin læring. Men hvis de unges udtalelser og fortællinger om lærere og skole i dette materiale kan tolkes som udtryk for, at de unge i deres skoletid har haft svært ved at komme ind i og deltage i undervisningens indhold og derfor ofte har været nødsaget til at opholde sig i og lære af undervisningens omstændigheder, hvordan kan ovenstående definition af læreforholdet da forstås? Som tidligere vist kritiserer Kasper f.eks. sine lærere for ikke at vide, hvad læsevanskeligheder er, samtidig med at de siger, at deres undervisning går ud på at lære ham at læse:

Kasper: ... jeg har tit spurgt ... hvad er mit problem, men så har de bare sagt, at det ved de ikke ... og det tror jeg bare ikke helt på, fordi ... hvis man ikke ved, hvad et problem er, hvordan kan man så behandle det? ... og det var jo det, de sagde, de var ved ... og så sad jeg jo der igen: Nå! ...

I Kaspers udtalelse omtales begge de forhold, som Schmidt nævner som konstituerende for et læreforhold. Det første forhold handler om lærernes forhold til deres undervisning. Lærerne har fortalt Kasper, at de ikke selv mener, at deres kunnen og viden om Kaspers problem med at lære at læse er tilstrækkelig. Men uanset at lærerne ikke kender nok til læse-

vanskelighedsproblematikken, forsøger de alligevel gennem deres undervisning at lære Kasper at læse. Det andet forhold, nemlig Kaspers forhold til sin læring, beskriver Kasper sådan: ”og så sad jeg jo der igen: Nå! ...” Kaspers forhold til sin læring er et passivt forhold, han oplever, at han bare sidder der. Han kan ikke komme i gang med at lære. Hvis en lærers forhold til sin kunnen og dermed til sin undervisning er et tomt forhold, får elevens forhold til sin læring så at sige ikke noget forhold at forholde sig til. Når Kasper møder op med sit ønske om at lære at læse, men ikke møder nogen lærer med en kunnen, kan det pædagogiske forhold ikke realiseres.

Kaspers forhold til sin læring bliver et passivt forhold, og hans vrede og indignation er tydelig. Ifølge Lars-Henrik Schmidt er vrede også af social karakter: ”Man er ikke vred på ting og sager men udelukkende på sagsforhold [...] man er vred på nogen, fordi de kunne have forholdt sig anderledes, men åbenbart ikke gør det.” (Schmidt, 2006:79). Kasper og Torsten og de mange andre unge, som i dette materiale udtrykker vrede mod lærerne og skolen, har udviklet denne vrede, fordi lærerne spiller en langt mere livsindgribende rolle over for dem, end de gør over for de børn, der ubesværet lærer sig at læse.

Læring og læsevanskeligheders handlingsfelt

De unge fokuserer i denne afhandling på det, som Perregaard kalder undervisningens omstændigheder, i stedet for på undervisningens indhold. De unge fortæller som sagt stort set ingenting om den enkelte lærers undervisning i læsning eller om skolens undervisning generelt. Derimod er det vigtigt, og for nogle af de unge næsten magtpåliggende, at få fortalt om læseundervisningens omstændigheder.

Når Lars-Henrik Schmidt definerer læreforholdet sådan, at det ”kan bestemmes som forholdet mellem en lærers forhold til sin undervisning og en elevs forhold til sin læring” (Schmidt, 2005:141), er det som sagt en helt afgørende, men implicit og usynlig forudsætning, at undervisningen i realiteten er tilgængelig for eleven. Definitionen forudsætter, at eleven har adgang til undervisningsrummet. For de elever, der ikke har adgang, fordi de forudsætninger, de har for deltagelse, ikke svarer til de forudsætninger, der er nødvendige for deltagelse, må definitionen på læreforholdet ændres. Børn lærer også i situationer, der ikke er defineret som undervisningssituationer (Lave, 1991). Børn med læsevanskeligheder lærer af undervisningens omstændigheder. Anskuet fra et erfaringsperspektiv, anskuet fra en gruppe unge med læsevanskeligheders tilbageblik på deres skoletid har

definitionen på deres læreforhold i en række situationer snarere kunnet defineres sådan: Læreforholdet kan bestemmes som forholdet mellem en lærers forhold til undervisningens *omstændigheder* og en elevs forhold til sin lærings *omstændigheder*.

Lad os vende tilbage til analysen af Torstens fortælling om sine lærere og sin skole. Oprindeligt blev plottet i Torstens fortælling analyseret frem til at være et plot, der har snyd som omdrejningspunkt og struktur. Ifølge den første analyse af fortællingen handler den om, hvordan skolen gang på gang snød Torsten for at blive deltager i en undervisning, der kunne have gjort ham til en bedre læser. Ved hjælp af den ovenstående definition af et læreforhold bliver det dog muligt at problematisere en sådan analyse. Torstens fortælling kan kun siges at handle om snyd, hvis analysen tager sit afsæt i, at det er i undervisningen, elevens læreforhold etableres. Den oprindelige analyse er foretaget fra et undervisningsperspektiv og fra et læsefærdighedsperspektiv, og set fra dette perspektiv bliver konklusionen, at Torsten er vred, fordi skolen har snydt ham for undervisning, og fordi skolen har snydt ham for læsefærdigheder.

At eleven ikke kan være i undervisningsrummet betyder som sagt, at eleven ikke kan fastholde sin opmærksomhed på undervisningen; det betyder i de unges formulering, at man ikke kan følge med. Konsekvenserne heraf er, at læreforholdet flytter ud i læseundervisningens omstændigheder, og det bliver i undervisningssituationen, hvor eleven nødvendigvis må befinde sig, at læreforholdet kan etableres.

Derfor handler Torstens vrede ikke nødvendigvis om, hvilket læreforhold han er blevet snydt for ved ikke at være blevet tilbudt en undervisning, der gør et læselæringsforhold muligt. Torstens fortælling kan lige så vel handle om, hvilket læreforhold han blev nødt til at deltage i og lære af. Han bliver nødt til at lære af den måde, som lærerne og skolen organiserer og tilrettelægger undervisningen på, og hvis den måde er tilfældig, ligegyldig og uden omhu, lærer Torsten, at hans læring er af en karakter, så den kan behandles tilfældigt, ligegyldigt og uden omhu.

Perregaard beskriver en analyse ud fra plot-struktur princippet sådan: ”Fortællingens plot svarer til en *teori* – en teori om, hvordan noget foregik. Begge dele – både plot og teori – afspejler nemlig fortællerens forsøg på at give *en forklaring* på det passerede” (Perregaard, 2007:28). I stedet for at lytte til Torstens egen forklaring og teori tolker jeg i første omgang fortællingen ud fra min egen teori og samler fortællingen i strukturen ”snyd”. Torsten fortæller f.eks., at hvis ikke skolen havde været, som den var, ville han ik-

ke have gået på en specialefterskole i dag. Til dette siger jeg: ”*hvis det nu havde været ordentligt, så ...*” Og udtrykket ”ordentligt” er lige det begreb, Torsten kan bruge til at finde det modbegreb, der bedst beskriver hans erfaringer med læsevanskeligheder. Han bliver ivrig, afbryder mig og siger: ”... *det er sjusk!*” Og han kan færdiggøre sin teori om, hvad læsevanskeligheder hos elever fra den skole, hvor han har gået, skyldes: Læsevanskeligheder skyldes sjusk fra lærernes og skolens side.

Sammenfatning af analysen

Ifølge min første analyse, som foretages fra et undervisnings- og et læsefærdighedsperspektiv, bygges Torstens fortælling op over en struktur om den ægte vare og snyd. Ifølge den anden analyse, som bygger på et undervisningens omstændigheds-perspektiv og et læsevanskelighedsperspektiv bygges fortællingen op over en struktur om det ligegyldige og det sjuskede.

Der er en afgørende forskel på at blive snydt og på at blive behandlet med ligegyldighed. Snyd er en bevidst handling. Hvis man forstår Torstens fortælling som en fortælling om snyd, opfatter man det, som om der er en form for mening eller intention bag det, der foregår, og som det næste led i analysen kunne man forsøge at afdække, hvilke magtmekanismer og institutionslogikker (Bourdieu, 1997), der ligger bag Torstens fortælling om sine lærere og sin skole.

Men set fra Torstens perspektiv er skolens eventuelle logik, som led i en større samfundsmæssig udskilningslogik, ikke tilgængelig. Torsten har derimod gjort sig den erfaring, at hans skole og hans lærere – i en periode af hans skoletid – udviste en meget stor ligegyldighed over for ham, og det eneste, Torsten kan lære af denne situation, er, at han selv er en ligegyldig person. Ifølge den første analyse handler Torstens fortælling om, at han har været nødt til at opholde sig i et rum, hvor det, han havde mulighed for at lære af, var af at blive snydt, og på den baggrund bliver hans vrede forståelig. Lars-Henrik Schmidt definerer som nævnt vrede som et socialt forhold. Når man snyder nogen, etablerer man et særligt forhold til en anden, og dermed gør man det muligt at blive vred.

Ifølge den anden analyse handler Torstens fortælling om, at han har lært af at blive forsømt, han har lært af skolens sjusk, og denne læring og dens medfølgende vrede er af en ganske anden karakter. Sjusk eller ligegyldighed er karakteriseret ved, at man ikke vil forholde sig. Allerede i Torstens første karakteristik af skolens indsats siger han, at det skulle forestille at være specialundervisning, men i virkeligheden ikke var det. Jeg vil lade

de to tolkningsmuligheder stå åbne, men skal senere vende tilbage til spørgsmålet om, hvordan Torstens vrede kan opfattes.

Fjerde tema: "Problemet"

Mange af de unge forsøger at indkredse, hvori deres problem består, og hvad den rette betegnelse er for det problem, de har. Perregaard beskriver som tidligere nævnt erfaringer som sprogliggørelse af betydningsfulde hændelser (2007:134-138). Sprogliggørelsen udmøntes ofte i et narrativ, hvor hændelsen får fortællingens form med et plot og en afgørende pointe. Den talende kan have en række forskellige formål med at bringe et narrativ ind i en samtale. Et væsentligt formål kan være at afprøve, hvordan den eller de, der lytter, vil reagere på fortællingen. I dette tema vil jeg analysere de unges udtalelser som sådanne afprøvende narrativer. Afprøvningen kan ifølge Perregaard have to hovedformål: Enten ønsker den talende at afprøve, hvilken teori samtalepartneren har om det fænomen, vedkommende fortæller om, eller også har den talende allerede selv udformet en hypotese om, hvad fænomenet er, og formålet med at fortælle narrativen er at få denne hypotese be- eller afkræftet. En afprøvning kan derfor formes på forskellig vis. Jeg har valgt at inddele de unges forståelser af læsevanskelighedsproblemet i følgende kategorier: illustrationer, forklaringer, udforskninger og appeller (Perregaard, 2007:64) for at vise, hvordan de unge i en række samtalesekvenser af forskellig karakter udtrykker deres opfattelse af, hvilket problem de har.

Illustrationer

Hvilket begreb, "læsevanskeligheder" eller "ordblindhed", illustrerer ifølge de unge problemet på bedste vis? Kristine overvejer i det følgende, hvordan hun vil beskrive sine læsevanskeligheder over for andre, og hun begrundet, hvorfor hun vælger at bruge begrebet ordblindhed:

Aase: ... siger du, at du er ordblind Kristine?

Kristine: ... ja, det gør jeg ... fordi folk de har mere ... de forstår det bedre, hvis du siger, at du er ordblind, end hvis du siger, at du har svært ved at lære at læse og skrive ... hvis du har svært ved at stave, så tænker folk, at det måske er din egen skyld, fordi du ikke har koncentreret dig så meget i skolen, men hvis du siger, at du er decideret ordblind ... så har folk forståelse for det, og så siger de ... nå ja, men det er jo ikke din egen skyld ... det er fordi, du mangler et eller andet ... så har de respekt for det og forstår, hvorfor du ikke kan ... ellers tænker de bare ... nå men okay, det er nok din egen skyld ...

For at blive fri for de andres vurderinger af, hvorfor Kristine har svært ved at læse og skrive, vælger hun begrebet ordblindhed, fordi dette begreb ifølge Kristines forståelse placerer forklaringen på problemet uden for hende selv. Kasper vælger det samme begreb, med den korte begrundelse, at det er det, han er:

Aase: ... hvordan har du det med, at nogen kalder dig ordblind ...

Kasper: ... det er helt Ok ... for det er det, jeg er ... jeg er ordblind ...

Men Gustav synes ikke, at en sådan placering altid er i overensstemmelse med sandheden:

Gustav: ... men jeg tror nogle gange, at det er en undskyldning ... jamen altså, hvis du har skrevet et eller andet sjusket, altså hvis du har lavet en eller anden sjuskefejl ... så tror jeg, man bruger det nogle gange ... og hvis man lige har læst noget, der ikke er rigtigt ... så siger man bare, jamen jeg er også ordblind så ...

Forklaringer

De unge søger en forklaring på, hvad læsevanskeligheder og ordblindhed er, og Dan fortæller, at han synes, lærerne har en pligt til at tilvejebringe sådanne forklaringer, før de foretager sig noget over for børnene:

Dan: ... det handler om, at man skal tage en test, der kan vise, at man er ordblind ... ellers smider man jo ikke børn ind i nogle bestemte klasser ... jeg synes, der skal være beviser på det ...

Da man havde fundet ud af, hvad problemet var, kunne Kristine få specialundervisning:

Kristine: ... altså, det blev konstateret, at jeg var ordblind i 2. klasse, og så gik jeg til specialundervisning i fire år ...

Tobias fortæller på sin side, at han har fået forskellige forklaringer på, hvorfor han har svært ved at lære at læse. Den sidste forklaring synes han var bemærkelsesværdig:

Tobias: ... jeg har gået på to forskellige skoler, og jeg har fået en masse forskellige ting at vide ...

Aase: ... kan du huske noget af det, du har fået at vide?

Tobias: ... jeg kan i hvert fald huske, at sidste gang, da fik jeg at vide, at hvis jeg havde kastet rundt med stolene i børnehaveklassen, så havde jeg nok fået lært at læse i stedet for ...

Aase: ... altså du mener, hvis du **ikke** havde kastet rundt med stolene, så havde du nok lært at læse i stedet for?

Tobias: ... nej hvis jeg havde kastet rundt med stolene, så havde jeg nok lært at læse, jeg var alt for stille og rolig, så hvis jeg havde kastet rundt med stolene, så havde jeg nok lært noget mere, i stedet for bare at sidde stille og rolig ... det blev min mor rigtig træt af at høre ...

Kent har fået en anden forklaring: ”... *min lærer sagde, at det var fordi, at jeg altid ville gøre det hele så hurtigt, og så var jeg sjusket ...*”, og Sara, som har en tvillingsøster, der ikke har læsevanskeligheder, er sikker på, at den eneste forskel på de to søstre er deres hjerner: ” ... *jeg synes ikke, jeg er dum, men man er bare ... jeg er bare træt af, at min hjerne ikke kan opfatte det ...*”

Udforskninger

Kasper ærgrer sig over, at der aldrig er nogen, der har kunnet fortælle ham, hvad problemet egentlig er:

Kasper: ... jeg er aldrig rigtig blevet informeret om, hvad mit problem var ... jeg vidste godt at jeg ikke var dum ... for jeg har altid kunnet følge med i matematik, der har jeg aldrig haft problemer ...

Patrick har i sine første skoleår været usikker på, om han overhovedet havde et problem:

Patrick: ... de første tre år, jeg gik i skole, der havde jeg lidt problemer, ... de sagde, jeg havde lidt ... svært ved det ... og at jeg var langsom til det ... og jeg kunne ikke ... de kunne ikke rigtig finde ud af, om jeg havde nogle problemer, eller jeg ikke havde ... og jeg var også selv ret forvirret over det ... og så var det først i 4. klasse, at det blev konstateret, at jeg var ordblind ...

Tom fortæller, at lærerne sagde, at hans problemer med at lære at læse ville gå over af sig selv:

Aase: ... var det fordi de sagde, ham Tom han kan vist godt?

Tom: ... jo, det holdt de nu også lidt på ... det skulle nok komme ... men ... det gjorde det jo ikke ...

Appeller

Nogle af de unge appellerer til mig om at komme med en vurdering af den udtalelse, de kommer med, eller måske håber de, at jeg vil af- eller bekræfte de forståelser, som de er blevet tilbudt:

Aase: ... har I altid fået at vide, at I er ordblinde?

Kristine: ... ja, men heroppe [på efterskolen] her får vi at vide, at vi ikke er ordblinde, vi har svært ved at lære at læse og skrive ... vi er ikke ordblinde, vi har bare svært ved at lære ... så ved jeg ikke, hvorfor vi altid har fået at vide, at vi er ordblinde? ...

Som det ses i ovenstående citat, er Kristine én af de unge, der har besluttet sig for, hvilket begreb hun selv vil bruge i sin beskrivelse af sig selv og sit læseproblem. Hun bruger begrebet ordblindhed. Derfor bliver hun forvirret og usikker over, at lærerne ikke bruger dette begreb på en efterskole, hvor de har specialiseret sig i læsevanskeligheder, men derimod siger, at unge som Kristine *”bare har svært ved det ...”*

Aase: ... Randi, ... hvorfor har du svært ved at læse?

Randi: ... det ved jeg ikke ... jeg er nok ikke klog nok?...

Randi giver dette svar med et smil og en klar appel til mig om at kommentere hendes udtalelse. Og hun får da også det svar fra mig, jeg tror, hun beder om: *”... det har altså ikke noget med klogskab at gøre. Man kan være utrolig klog og alligevel ikke kunne læse ...”* Bjørn forsøger sig på samme vis:

Bjørn: ... de andre, de sagde en del mere, end jeg gjorde ... de var nok en del klogere end jeg var ...

Aase: ... det tror jeg nu ikke, du skal sige ...

Da vi taler om, hvorvidt det er vigtigt, at børns læsevanskeligheder bliver opdaget tidligt, og der tidligt bliver sat ind med specialundervisning, spørger Kasper mig forsigtigt:

Kasper: ... men øh ... så meget kan man da heller ikke gøre ved det i første klasse, kan man? ...

Aase: ... man kan jo starte på det ... man kan starte på at gøre noget ved det ... men tage det helt væk ... det kan man nok ikke ... det har du nok ret i ...

Om Kasper her får det svar, han beder om, er jeg noget mere i tvivl om. For at komme videre må man ifølge Sara, Jonatan og Kristine holde op med at kigge tilbage og i stedet selv gøre noget:

Sara: ... der er åbenbart nogen, der har bestemt ... jeg skal døje med det her, og så må jeg jo se at få det bedste ud af det ...

Jonatan ... der er kun én vej, og det er at læse ... det er det eneste, man lærer det ved, det er ved at læse ... man skal selvfølgelig tage imod hjælp, men det er kun én selv, der kan lære det ...

Kristine: ... jeg tror bare, at så længe, du vil læse, så kommer du altså langt ...

Problemets formulering

De unge viser i deres udtalelser, at de er usikre på, hvad problemet egentlig er, og hvordan det skal forstås. De udtrykker på en række forskellige måder, at de bliver nødt til at afprøve over for mig – og i alle mulige andre sammenhænge – hvordan andre beskriver, forstår og benævner, det problem, de har. De to benævnelser af problemet, der går igen i hele materialet, er udtrykkene ”at have svært ved at læse” og ”at være ordblind”, og de fleste unge er i tvivl om, hvorvidt de mon er det ene eller det andet, og de overvejer, hvilke beskrivelser de selv vil vælge at bruge.

Men hvordan defineres de to begreber i den officielle danske diskurs? Et opslag i *Den danske Encyklopædi* giver følgende forklaringer på begreberne læsevanskeligheder og ordblindhed: ”Begrebet læsevanskeligheder er en samlet betegnelse for såvel erhvervede som udviklingsbetingede vanskeligheder med en eller flere af læseprocessens komponenter.” (Den danske Encyklopædi, 1998, Bind 12:417). Begrebet ordblindhed/dysleksi bruges om ”markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive [...] Hos svært ordblinde er der fundet et relativt mindre omfang af sprogfelterne i venstre hjernehalvdel [...] Dispositionen for ordblindhed er arvelig.” (Den danske Encyklopædi, 1999, Bind 14:517).

Officielt er læsevanskelighedsbegrebet altså langt bredere end begrebet om ordblindhed. I en uddannelsespolitisk brug af begreberne er det da også almindeligt at sige at ca. 15-20 % af en årgang forlader skolen med læsevanskeligheder, men at kun en mindre procentdel, ca. 1-3 % af disse elever, har en ordblindeproblematik (Elbro, 2001).

I den læsepædagogiske praksis spiller en skelnen mellem læsevanskeligheder og ordblindhed en stor rolle. For de fleste forældre er det vigtigt at få afgjort, om deres barn er ordblindt eller ”bare har læsevanskeligheder”. Blandt læsekonsulenter og andre fagfolk dukker problematikken til stadighed op i de faglige diskussioner. I forskningssammenhænge har man fundet det danske begreb ordblindhed problematisk og vælger i stedet at anvende det internationale begreb dysleksi. Elisabeth Arnbak og Ina Borstrøm har netop indledt et forskningsprojekt, der har til formål at afdække, hvordan sikre tegn på dysleksi kan identificeres (Arnbak og Borstrøm, 2007). At skelne mellem udtrykkene læsevanskeligheder og ordblindhed er altså også professionelt og forskningsmæssigt en vanskelig problematik. Men ords betydning afgøres ikke blot gennem en definition, ords betydning skabes også i brug: ”Betydningen ligger altså ikke ved ordets reference, men ved dets kontekst, det ”sprog”-spil, det indgår i” (Schmidt, 1992:104).

I den indledende analyse af de unges udtalelser om, hvilket problem det er, de har eller ikke har, fæstner jeg mig i første omgang – på samme måde som det sker i de læseteoretiske og professionelle sammenhænge – ved, om de unge bruger udtrykket læsevanskeligheder eller udtrykket ordblindhed. Indledningsvist er jeg optaget af at analysere, hvorvidt de unge bruger disse begreber i overensstemmelse med den officielle danske diskurs, eller om de tillægger begreberne en anden betydning. Denne første analyse viser klart, at de unges anvendelse af begreberne er anderledes end den professionelle diskurs. Kris siger f.eks.:

Kris: ... jeg tror, at hvis jeg havde gået på en skole, der var indrettet sådan ligesom den her [efterskolen] fra 1. klasse, så havde jeg nok ikke været ... ordblind i dag. Så havde jeg kunnet meget mere. Det hjælper meget mere, hvis du får det fra starten af ...

Ifølge den officielle definition skulle Kris her have anvendt begrebet læsevanskeligheder, men de unge kender ikke de officielle definitioner, og det giver derfor ingen mening at af-søge, hvorvidt de anvender begreberne korrekt. Når jeg i stedet kigger på, hvordan de unge illustrerer, forklarer, udfordrer og appellerer i forhold til det problem, de har, bliver en anden sproglig konstruktion langt mere interessant. Analysen viser nemlig, at de unges konstruktion af narrativer bliver forskellige alt efter, om de vælger at bruge begrebet læsevanskeligheder, eller de vælger at bruge begrebet ordblindhed. Lad os prøve at iagttage alle Kristines her citerede udtalelser som en kronologisk sammenhængende fortælling:

Kristine: ... altså, det blev konstateret, at jeg var ordblind i 2. klasse, og så gik jeg til specialundervisning i fire år ...

Kristine: ... ja, men heroppe [på efterskolen], her får vi at vide, at vi ikke er ordblind, vi har svært ved at lære at læse og skrive ... vi er ikke ordblind, vi har bare svært ved at lære ... så ved jeg ikke, hvorfor vi altid har fået at vide, at vi er ordblind? ...

Aase: ... siger du selv, at du er ordblind, Kristine?

Kristine: ... ja, det gør jeg ... fordi folk de har mere ... de forstår det bedre, hvis du siger, at du er ordblind, end hvis du siger, at du har svært ved at lære at læse og skrive ... hvis du har svært ved at stave, så tænker folk, at det måske er din egen skyld, fordi du ikke har koncentreret dig så meget i skolen, men hvis du siger, at du er decideret ordblind ..., så har folk forståelse for det, og så siger de ... nå ja, men det er jo ikke din egen skyld ... det er fordi, du mangler et eller andet ... så har de respekt for det og forstår, hvorfor du ikke kan ... ellers tænker de bare ... nå men okay, det er nok din egen skyld ...

Da Kristine går i 2. klasse, undersøges hun af en skolepsykolog, som fastslår, at hun er ordblind. Hun får derefter specialundervisning i fire år. Denne fortælling er for Kristine ikke særlig problematisk: Hun er ordblind, og så skal hun have en specielt tilrettelagt undervisning. På efterskolen bliver hun imidlertid forvirret, fordi man på denne efterskole sandsynligvis har overvejet, om man skal anvende ordblindbegrebet over for de unge eller ej. I hvert fald udtaler Kristine sig på vegne af alle elever på efterskolen: Her får vi at vide, at vi ikke er ordblind, vi får i stedet at vide, at vi har svært ved at lære.

Men hvis det ikke er definitionerne af prædikaterne ”læsevanskeligheder” og ”ordblindhed”, der er afgørende, hvilke ord afgør så sætningens betydning og dermed problemets beskrivelse? Bettina Perregaard reflekterer over, hvorledes sproget bidrager til at skabe forandringer i det enkelte menneskes liv:

”Kvaliteten af den ændrede tilgang til livet, som klienten kan opnå, afhænger af viljen til og mulighederne for at afprøve og endda snyde sig til forandringen ved at iscenesætte den, som allerede indtruffet. På den måde medvirker sproget til at foregribe en virkelighed, der først senere og under de rette betingelser kan siges at lade sig realisere” (Perregaard, 2007:141)

Kristine argumenterer sig væk fra efterskolens sprogbrug ved at fastholde, at hendes læsevanskeligheder allerede i 2. klasse blev konstateret som ordblindhed, ”... altså jeg blev konstateret ordblind i 2. klasse ...” Forskellen mellem Kristines og efterskolens definition

af problemet viser sig i de to begreber læsevanskeligheder og ordblindheds tilknytning til forskellige verber. Kroppens forbindelse til sproget udtrykkes tydeligst i verberne, idet det er verberne, der beskriver den talendes egne handlinger, og de handlinger den talende er indspundet i (Perregaard, 2007:143).

Fordi skolepsykologen *konstaterer*, at Kristine er ordblind, kan hun efterfølgende selv sige: Jeg *er* ordblind. Når efterskolens lærere siger, at Kristine ikke er ordblind, men har svært ved at lære at læse, bliver hendes læsevanskeligheder noget, hun *har*. Og den sætning hun dermed får mulighed for at sige om sig selv, er sætningen: Jeg *har* svært ved at lære (at læse). Noget, man har, kan man enten have fået af andre (af lærerne, skolen eller forældrene) eller man kan selv have skaffet sig det (ved at være doven, ukoncentreret eller urolig). Det, som skaber plottet i Kristines narrativ, er forskellen mellem verberne ”at være” og ”at have”.

At være eller at have

Lars-Henrik Schmidt påpeger, at der både grammatisk og socialt set er forskel på de to verber at være og at have (Schmidt, 1992:107). Grammatisk efterfølges verbet ”at være” af et omsagnsled til grundled og verbet ”at have” efterfølges af et genstandsled. Kristine *er* ordblind, hvorimod hun *har* læsevanskeligheder. Ordblind og dyslektiker er noget, man er; noget, man ikke kan lægge fra sig. Man er f.eks. også ordblind, når man sover. Læsevanskeligheder er derimod en genstand, man har.

Som tidligere nævnt skelner Lars-Henrik Schmidt imidlertid mellem skriftsprogets og talesprogets korrekthed. Skriftsproget er korrekt, når det overholder de grammatiske regler for korrekthed. Talesproget er korrekt, når det overholder de sociale regler for korrekthed. Ifølge skriftsprogets grammatiske regler knytter verbet ”at være” et omsagnsled til sig, hvorimod verbet ”at have” knytter et genstandsled til sig. Ifølge talesprogets sociale regler er forskellene på ”at have” og ”at være” helt anderledes. Schmidt påpeger, at begge disse verber socialt set indgår i sætninger, der beskriver et forhold: ”Sætninger er udtryk for udtaltes forhold til omtalte” (Schmidt, 1992:107). Socialt set, siger Schmidt, forholder det sig sådan, at både en navngivelse med ”at være” og en genstandsgørelse med ”at have” rummer et spørgsmål, dvs. et tilbud om social værdsættelse, et tilbud om en særlig sprogliggørelse af et forhold til et forhold. Uanset om man bruger begrebet ”ordblindhed” eller begrebet ”læsevanskeligheder”, udtrykkes der i det socialt konstruerede talesprog noget om udtaltes forhold til omtalte. ´

Det afgørende består derfor ikke i, om man vælger begrebet ordblindhed eller begrebet læsevanskeligheder til at definere det problem, man har. Det er talesprogligt set, socialt set, ligeegyldigt. Forskellen mellem de to forhold, der tilbydes, ligger alene i, om man vælger at udtrykke sit problem med en ”at være-sætning”, eller man vælger at udtrykke sit problem med en ”at have-sætning”. Vælger man ”at være-sætningen”, tilbyder man tilhøreren et lukket forhold, et forhold, man selv har besluttet hvordan er, og som tilhøreren ikke tilbydes nogen indflydelse på. Vælger man derimod en ”at have-sætning”, tilbyder man tilhøreren et åbent forhold mellem sig selv og den genstand, man taler om. Lad os se på et eksempel:

Jonatan: ... for min mor hun er også selv, altså nu vil jeg ikke kalde det ordblind, men hun har også svært ved at lære at læse, og hun kunne godt se, at det havde jeg også så ... hun kunne nemlig se, at jeg havde det fuldstændig som hende ...

Jonatan siger: ”... *min mor har svært ved at lære at læse og det har jeg også ...*” Han vælger genstandsleddet og en at have-sætning. Dermed beskriver han et åbent forhold, han skitserer et tilbud til den, han taler til: Min mor har den genstand i sit liv, at hun har svært ved at lære at læse, og noget tilsvarende har Jonatan i sit liv. Hvordan forholder du dig til, at jeg forholder mig sådan til min mor og til mig selv? Havde Jonatan i stedet – som han et øjeblik overvejer – sagt: ”*Min mor er ordblind, og det er jeg også ...*”, havde han valgt at tilbyde tilhøreren et afgjort forhold. Jeg ved, hvordan tingene *er* i min verden. Det *er* sådan, at min mor *er* ordblind, og det *er* jeg også. Når man bruger sætninger, der er konstrueret med et omsagnsled til grundled, glemmer man ifølge Lars-Henrik Schmidt, at det, man er i gang med, er en social begivenhed, hvor man stiller spørgsmål til hinanden: ”Når først man har *glemt* dette spørgsmålstegn, er man blevet *metafysiker*” (Schmidt, 1992:109).

Læsevanskeligheder og det sociale træf

I det første tema sammenlignede jeg en fortælling om tilegnelsen af læsefærdigheder med en fortælling om at have læsevanskeligheder. Jeg beskrev de to fortællinger på den måde, at Mettes fortælling om læsefærdigheder blev betegnet som en fortælling om en intrapsykisk oplevelse, om en oplevelse, der bærer sig selv, idet den beriger den involverede med et forandret selv. Kaspers fortælling om læsevanskeligheder blev betegnet som en fortælling om en oplevelse i det sociale, en oplevelse, hvor det er samspillet med de andre, der

afgør læsevanskelighedernes betydning, og dermed må betegnes som en interpsykisk oplevelse.

Når jeg på nuværende tidspunkt vender tilbage til disse fortællinger, er det for yderligere at illustrere, hvad temaet her handler om. I min tolkning af Kaspers fortælling om sine læsevanskeligheder påpegede jeg, at Kasper var prisgivet det sociale samspil. Måske bemærker ingen hans læsevanskeligheder, men det kan lige så vel ske, at de kommer til at fylde i samværet. Under alle omstændigheder vil Kasper være afhængig af, hvordan de andre forholder sig til fænomenet.

Kristine viser i sit narrativ, at denne udlevering af hendes vanskeligheder til det sociale samspil kan begrænses. Den kan begrænses gennem sproget. Hvis Kristine siger: ”Jeg har læsevanskeligheder” eller mere talesprogligt korrekt: ”Jeg har svært ved at læse”, tilbyder hun det sociale fællesskab, hun befinder sig i, et åbent forhold. Hun inviterer dem indenfor til en forhandling om, hvad det mon er for en genstand, hun har i sit liv. Hun åbner for en mulig diskussion om, hvad denne genstand skyldes, hvor den kommer fra, hvor store gener den forvolder og hvorvidt Kristine selv er skyld i problemerne eller ej.

Kristine har besluttet, at sådanne sociale træf vil hun ikke være med til. Hun og hendes læsevanskeligheder skal ikke være til forhandling, hun vil selv være herre over dem, i så høj grad som det overhovedet er muligt. Kristine vil have respekt. Derfor gør hun sig ordblind i sin egen italesættelse. Når man sprogliggør sine problemer ved hjælp af begrebet ordblindhed og en ”at være-konstruktion”, er tingene afgjort på forhånd. Sådan er det med mig, jeg er ordblind. Tag mig som jeg er – eller lad mig være. Jeg er ikke til forhandling.

Sammenfatning af analysen

Per Solvang har som tidligere nævnt gennemført et forskningsprojekt, hvor han undersøger, hvordan de skandinaviske lande forholder sig til de to diskurser inden for læsevanskelighedsfeltet, som i Solvangs egen terminologi kaldes en dysleksidiskurs og en normaliseringsdiskurs (Solvang, 1999). Særligt i Sverige har der i en årrække været stærke kontroverser om, hvorvidt læse- og skrivevanskeligheder i det svenske samfund skulle kategoriseres efter et handicapprincip (dysleksiprincip) eller ej. Mange har talt for at afskaffe diagnoser og har arbejdet for, at ingen børn skulle bære diagnosen dysleksi, ud fra tanken om, at vanskeligheder med at lære at læse ikke er barnets, men skolens og pædagogikkens. Solvang påpeger imidlertid, at mange af de berørte selv, f.eks. klientforeningen af dyslektikere

i Sverige, mener, at normaliseringsbestrebelse har været til skade for børn og unge i læsevanskeligheder. Formanden for denne klientorganisation udtaler bl.a., ”at vi faktisk fungerer lite annorlunda og måste bli tagna på allvar i det här hänseendet. Därför samarbetar vi med bl.a. Dyslexiföreningen för att återuppbygga de här raserade strukturerna i skolan” (Solvang, 1999:90).

Ønsket om at blive taget alvorligt imødekommes bedst – ifølge den svenske klientorganisations formand – af dysleksidiagnosen. Konklusionen af analysen af dette tema er helt i overensstemmelse hermed. Belyst gennem et erfaringsperspektiv opnås der bedre muligheder for at bevare sin autenticitet og for at blive mødt med respekt, hvis begrebet ordblindhed indgår i formuleringen.

Femte tema: "Rummelighed"

På efterskolen modtager de unge undervisning i dansk og matematik på niveaudelte hold. Når de unge starter på efterskolen, bliver den enkelte elevs færdigheder i dansk og matematik afdækket ved hjælp af tests, og eleverne inddeles derefter i seks grupper, som svarer til det faglige niveau, hvor de ifølge testningen befinder sig. Efterskolen bryder således både med folkeskolens tradition for aldersopdeling og med dens principper om undervisningsdifferentiering og rummelighed og benytter i stedet elevdifferentiering som organisationsprincip for undervisningen. Jeg kendte til efterskolens fremgangsmåde, men bliver temmelig overrasket over, hvor positivt denne fremgangsmåde omtales af de unge, når jeg spørger til det:

Aase: ... I er delt ind i nogen niveauer, hvordan er det?

Line: ... det er godt ...

Aase: ... er det godt? ... hvorfor?

Ernst: ... fordi her, der har vi det alle sammen på samme måde ... fordi nu selv om der er nogle på mit hold, der er ældre end mig og sådan noget, det er lige meget, for vi hjælper bare hinanden ... fordi hver gang vi har lavet noget, så kan læreren sige om det er rigtigt eller forkert og ... og det er ... fordi vi laver det samme alle sammen ...

Aase: ... så I synes niveaudeling er en god ide?

Sara: ... jeg synes, det er en fantastisk ide! ... jeg synes, det er utrolig dejligt bare at prøve at være i en klasse, hvor ... man sidder og kan forstå, hvad læreren siger, og man kan følge med i alt, hvad der foregår, det er en stor oplevelse ... det er dejligt!

På baggrund af ovenstående udtalelser, som er generelle for en stor del af de unges opfattelse, kunne det forekomme mere passende at vælge begreber som elevdifferentiering eller niveaudeling som benævnelse for dette tema. Når jeg i stedet vælger begrebet rummelighed, hænger det sammen med, at omdrejningspunktet i samtalerne om undervisningens organisering henholdsvis på efterskolen og i folkeskolen handler mere om rummelighed end om adskillelse. Det viser sig nemlig, at de unge har en anden opfattelse af, hvad fænomenet rummelighed i undervisningen egentlig indebærer.

Det officielle begreb om pædagogisk rummelighed opstår i den internationale pædagogiske debat, efter at 92 lande i 1994 underskriver den såkaldte Salamancaerklæring (Undervisningsministeriet, 1997, Salamancaerklæringen). Erklæringen introducerer begrebet "inclusion" som det begreb, der udtrykker intentionen om at skabe de optimale uddan-

nelsesbetingelser for alle gennem ”skolen for alle”. En række lande vælger ikke at oversætte ordet til nationalsproget, men i Danmark oversættes begrebet for første gang i Susan Tetlers ph.d.-afhandling: *Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik* (Tetler, 2000).

Jeg vil kort introducere begrebet ved at relatere til den engelske uddannelsesforsker Alan Dysons analyse af det. Dyson opdeler inklusionsbegrebet i fire forskellige diskurser, idet han påpeger, at der kan spores fire forskellige ”institutionaliserede samtaler”/diskurser om uddannelse i Salamancaerklæringen. Én diskurs kalder han den politiske diskurs. Her formuleres formålet med inklusion som skabelsen af et sammenhængende samfund uden de trusler og den utryghed, som opstår fra marginaliserede grupper. En anden diskurs er den etiske diskurs, som taler for alle børns ret til uddannelse. En tredje diskurs er den økonomiske, som fremhæver inklusion som det bedste organiseringsprincip med henblik på skolens effektivitet og ressourceudnyttelse. Og endelig den pragmatiske diskurs, som fastslår, at inklusion er den skoleform, som sikrer den bedste uddannelse til alle børn. Overordnet kan de fire diskurser deles op i to, som til gengæld ifølge Dyson er grundlæggende inkompatible og uforenelige.

Den pragmatiske og den økonomiske diskurs er optaget af at definere, hvad den inkluderende skole *kan*, altså af at besvare spørgsmålet om, hvordan man skaber den undervisning, der gør det muligt for alle børn at lære så meget som muligt. Den børnegruppe, hvis eksklusion den pragmatiske og økonomiske inklusionsdiskurs først og fremmest vil afværge, er gruppen af børn med særlige undervisningsmæssige behov (læsevanskeligheder, emotionelle vanskeligheder m.m.), som skolen endnu ikke imødekommer med en effektiv pædagogik.

Derimod er den politiske og etiske diskurs optaget af at definere, hvad den inkluderende skole *er*. Idealet er en social retfærdig skole, som værdsætter demokrati og mangfoldighed og ser skolen som både et mikrokosmos af og et middel til at opnå det inklusive samfund. Den etiske og politiske diskurs forudser derfor en kamp om magten over skolen. Den børnegruppe, der er i fokus inden for denne diskurs, er de børn, der tilhører undertrykte og marginaliserede grupper som f.eks. etniske minoriteter og udviklingshæmmede. Dyson konkluderer altså, at der overordnet set føres to forskellige samtaler om rummelighed, nemlig en etisk/politisk samtale og en pragmatisk/økonomisk samtale. Da

såvel udgangspunkt, ræsonnement og målgruppe er forskellig i de to diskurser, konkluderer Dyson, at en samtale imellem dem ikke er mulig.

Temaet om niveaudeling og rummelighed har været på tale i alle interview-samtaler, og som det blev vist i de indledende citater, taler de unge positivt om niveaudelingen, som er efterskolens måde at organisere undervisningen på. Særlig i én af samtalerne, nemlig i samtalen med Andreas, Vibeke og Randi, bliver det tydeligt, hvor stor pris disse tre unge sætter på efterskolens elevdifferentierende undervisningsmetoder, og jeg vil derfor i det følgende analysere deres argumentation og dermed give et uddybet eksempel på, hvorfor niveaudelingen opfattes så positivt. Jeg vil i analysen af denne samtale anvende den netop præsenterede diskursanalyse, som Alan Dyson har foretaget, og afprøve, hvorvidt de forskellige uddannelsesdiskurser kan afdækkes i vores samtale:

Aase: ... synes I virkelig alle sammen, at det er så godt at blive delt op efter, hvor ... hvor mange problemer man har?

Andreas, Randi, Vibeke: ... ja, det synes vi !!!

Randi: ... jeg tror også det vil være godt, når det er børn, fordi så kan de lære det meget hurtigere ...

Randi lægger her ud med at knytte niveaudelingen til et spørgsmål om at lære, og hun taler således ind i en pragmatisk diskurs: Man lærer mere, når man går på niveaudelte hold, og hun er så sikker i sin sag, at hun ikke blot mener, det gælder for elever på hendes egen alder. Niveaudeling vil også fremme yngre børns læring.

Aase: ... jeg kan godt sige jer, at de fleste af dem, der bestemmer, de synes det modsatte ...

Andreas: ... er det rigtigt?!

Andreas' undren er forståelig. For hvad er det, jeg siger? Udtrykker jeg en uenighed med Randi, eller indleder jeg i virkeligheden en anden samtale? Min diskurs er i al fald en anden, for i stedet for som Randi at begrunde undervisningens organisering ud fra en pragmatisk diskurs om, hvad der fremmer læreprocessen bedst, som Randi gør det, taler jeg snarere ud fra en politisk diskurs, idet jeg begrundes undervisningens organisering ud fra, hvad "dem, der bestemmer" mener, er det bedste:

Aase: ... de fleste nu om dage ... altså af dem, der bestemmer, hvordan skoler skal være, ... de synes, at der i en klasse i folkeskolen skal være så mange forskellige børn som muligt. Der skal være nogle der er dygtige, der skal være nogle, der ikke er så dygtige, der skal være nogle, der måske har forskellige handicaps ... der må gerne være mange forskellige børn i en klasse ...

Jeg fortsætter her den politiske diskurs i samtalen. Samtidig definerer jeg rummelighedsbegrebet (uden at bruge ordet) og siger, at det betyder, at alle faglige niveauer ”*de dygtige og de ikke så dygtige*” skal være i samme klasse. Denne definition af rummelighed er det langt fra alle, der vil være enige i, og jeg ville heller ikke selv i en anden sammenhæng definere begrebet på denne måde. Udtalelsen er altså med Perregaards udtryk et bidrag til samtalens refleksionsrum, den er et led i samtalens interaktion og ikke et forsøg på at give en korrekt definition af rummelighedsbegrebet.

Den politisk og etisk inspirerede diskurs om rummelighed, som jeg nu har introduceret, har de tre unge ikke meget til overs for:

Vibeke: ... jamen læreren kan jo ikke overskue det, hvis der er så mange ... det er fuldstændig håbløst! ... det ville da være bedre, hvis ... men altså, det er selvfølgelig også forkert at dele dem op: Nå, du er sådan én, og du er sådan én: Andreas du er dårlig, Daniel du er god ...

Vibeke fastholder her i begyndelsen af udtalelsen Randis pragmatiske diskurs og taler om læring. Ikke om den enkelte elevs læring, men om at hele læringsmiljøet går i stykker, hvis børn er for forskellige, fordi læreren dermed ikke kan magte at skabe optimale læringsbetingelser for alle. Ifølge Vibeke fremmer rummelighed ikke den enkeltes læring. Derefter skifter hun over til en etisk diskurs og siger, at det selvfølgelig også er forkert, hvis nogle børn bliver stemplet og nævner to drenge som eksempler. Jeg griber straks denne etiske diskurs og viser med en tydelig accepterende evaluering af Vibekes udsagn, at hun præcis har forstået, hvad jeg mener:

Aase: ... ja, det er jo det! ... det er det, man ikke vil! ... man vil ikke have, at der er nogle børn, der skal føle sig dårlige og nogle børn, der skal føle sig gode ...

Men Andreas vil ikke være med til at gøre vores samtale til en samtale om etiske forhold. Han accepterer ikke at ”dårlig” er noget, man føler sig. Ifølge hans opfattelse er dårlig noget, man først og fremmest *er*. Enten er man dårlig til at læse, eller også er man ikke dårlig

til at læse. Han fortsætter derfor en pragmatisk tænkning og taler om, hvad der skal til for at børn med læsevanskeligheder får det største udbytte af undervisningen:

Andreas: ... jamen kan du ikke godt se, at hvis du nu er dårlig, og du så kommer ind i en god klasse, så bliver du bare dårligere og dårligere og dårligere ... hvorimod ... hvis man bliver sat ind i en dårlig klasse fra starten, så får man ekstra hjælp, og så bliver man bedre ... og på et eller andet tidspunkt, så kan du jo det, du skal kunne ...

Med udtrykkene ”dårlig” og ”bedre” relaterer Andreas udelukkende til læsefaglige færdigheder. Han fremfører det argument, at hvis man placeres i en klasse, som er sammensat efter niveaudelingsprincippet, vil man få den læseundervisning, man har brug for, man får ”*ekstra hjælp*” og derfor lærer man mere, og efterhånden kan man det, man skal kunne. Andreas beskriver her netop skolen ud fra, hvad den *kan*. Randi fortsætter derefter Andreas’ argumentation for niveaudeling ved at pege på, at et af problemerne i folkeskolen for børn med læsevanskeligheder, nemlig mobning, også forsvinder gennem en niveaudeling:

Randi: ... der kan godt være én fra 8. klasse, og så én fra ... helt oppe fra tiende, elvte klasse, der går sammen på det samme hold, og der er ingen mobning ...

Aase: ... er det ikke underligt?

Randi: ... næh, for de har jo det samme behov ...

Jeg synes, det er underligt, at niveaudeling ikke fører til mobning. Randi undrer sig ikke, tværtimod er det helt forståeligt for hende, fordi niveaudeling betyder, at børn i samme klasse har det samme behov for at lære at læse, og har man det, mobber man ikke hinanden. Så respekterer man hinanden, uanset alder. Niveaudeling betyder ifølge Randi, at alle kan deltage i klassens læringsfællesskab, og så er der ingen, der oplever at have brug for at mobbe. Den niveaudelte undervisning gør ifølge Randi også læringsfremskridt synlige: ”... *jamen, det ville da være helt fint at sige til sig selv ikke, at sidste år, der var jeg helt nede i bunden ikke, men i år der går det bare meget bedre ... så bliver man da også gladere ...*” Jeg fastholder imidlertid – ud fra en etisk argumentation – at der må være nogle problemer forbundet med niveaudeling, og tager fat på læsevanskelighedernes synlighed. I den niveaudelte undervisning bliver ens vanskeligheder synlige for andre:

Aase: ... jamen er det ikke træls, for når I går i sådan nogle niveaudelte klasser, så kan alle se, at der er nogle der er bedre og nogle der er ringere til at læse end andre? Så kan man sige ... Nå, hun går på niveau 2, så hun er ikke særlig god til det ...?

Andreas: ... overhovedet ikke ...

Vibeke: ... det lægger vi overhovedet ikke mærke til ... Min værelseskammerat, hun går på det der afgangshold, altså det bedste hold. Det tænker jeg da aldrig over. Men hun kan hjælpe mig med noget. Det synes jeg bare er dejligt. Altså jeg tænker da aldrig: Aadr, hun er mere end mig ... det tænker jeg slet ikke ...

Andreas: ... jeg kan godt sige dig ... at én af dem, jeg går allermest sammen med, han går på afgangsholdet ...

Afvisningen af mine indvendinger er klar og utvetydig. Vibeke fastholder den pragmatiske diskurs og nævner, at hun også er glad for værelseskammeraten, fordi hun kan lære noget af hende. Alligevel fortsætter jeg med at spørge til, hvad Andreas så føler i relation til den dygtigere kammerat:

Aase: ... føler du dig så ikke lidt underlegen i forhold til ham ...

Andreas: ... Nej, det gør jeg ikke! ...

Vibeke: ... én af mine bedste venner, hun går da også på afgangsholdet ...

Aase: ... og det tænker I bare ikke over? ...

Vibeke: ... Nej! ...

Aase: ... det er utroligt, at I siger det, for det tror alle voksne ...

Igen forsøger jeg at forstærke mit argument med at relatere til ”alle voksne” og påstå, at alle voksne tilslutter sig en etisk diskurs og dermed en etisk begrundelse for folkeskolens rummelighed i modsætning til den niveaudelte undervisning. Det kan Vibeke ikke forstå: ”... *tror de virkelig?*...”, men da det ifølge min argumentation forholder sig sådan, at de allerfleste voksne og dem, der bestemmer, foretrækker en rummelig skole, påpeger jeg derefter, hvor vigtigt det er for mig at forstå, hvad de unge siger:

Aase: ... men det er utrolig vigtigt, I siger det, fordi der er mange, der siger, at sådan kan man ikke behandle børn. Man kan ikke putte dem ind i klasser, alt efter hvor gode de er. Det er synd ...

Her anvender jeg det moralske udtryk ”*det er synd*” (for børnene). Ifølge Perregaard handler positionering i samtaler ofte om, at få sig fremstillet på en moralsk uangribelig måde. Man kan altså sige, at jeg her påberåber mig en god moral ved ikke at tale om, hvad skolen skal kunne, men derimod om hvordan skolen skal *være*: Den skal først og fremmest være

et sted med social retfærdighed, hvor alle behandles lige, og ingen risikerer at blive stemplet. Men Randi og Vibeke går ikke med på den. Hvis der er mange, der forholder sig kritisk over for en elevdifferentieret undervisning, må det skyldes, at de ingen erfaringer har med det:

Randi: ... det er nok fordi, de ikke selv har oplevet det ...

Vibeke: ... ja, for når man kommer her, så ved man jo godt, at man er ordblind. Altså man har jo fundet ud af, at man bliver nødt til det ... jeg er jo sådan én der, jeg bliver nødt til at gøre noget ved det her ... jeg skal ind i den klasse for at få lært noget ... man ved jo godt, at man er rimelig dårlig ... så gør det ikke så meget ...

Vibeke går igen ind og forsøger at kombinere de to diskurser ved at påpege, at udskillelsen er sket forud for, at hun er kommet på efterskole. Udskillelsen skete i folkeskolen, derfor handler diskussionen om niveaudeling og rummelighed ikke om udskillelse contra ikke-udskillelse. Vibeke er udskilt. Det blev hun ifølge sin egen forståelse i 2. klasse. Vibeke har fundet ud af, at hun er ordblind, og som følge heraf bliver hun nødt til at prioritere læring frem for alt andet. Når hun skal evaluere en undervisningsform, er det eneste seriøse evalueringskriterium, om man lærer noget, for det er man nødt til, når man er ordblind. Jeg kommer herefter denne forståelse i møde og evaluerer Vibekes bemærkning med at indrømme, at de følelser, jeg taler om, måske ikke har noget med niveaudeling at gøre: ”... *så det med at føle sig dårlig ... det har ikke så meget med at komme på niveaudelte hold at gøre ...*” Nej, ifølge Vibeke har dette med at føle sig dårlig kun noget med folkeskolen at gøre, det er en følge af folkeskolens måde at organisere undervisningen på:

Vibeke: ... nej, man er jo også flere om det heroppe. Jeg kan i hvert fald huske, at de sidste par år, hvor jeg gik i folkeskolen, da var jeg den eneste, der fik specialundervisning ...

Aase: ... og det var værre? ...

Vibeke: ... det var da træls! ... jeg vidste jo godt, at jeg ikke var så god som de andre. Det kunne jeg da godt regne ud, hvorfor det var, at jeg skulle væk fra klassen. Det var da ikke sjovt ...

Heri er alle enige. Vibeke, Randi og Andreas retter nu i stedet en kritik mod folkeskolens organisering. Det er i denne organisering med almindelige klasser og specialundervisning, at læsevanskeligheder bliver synlige på en etisk uforsvarlig måde. Det er i den aldersopdelte klasse, at de ”*trælse*” ting finder sted, det er de tre enige om. Og nu ændrer deres samtale

sig fra en pragmatisk diskurs til en etisk diskurs. Når emnet bliver folkeskolen, er det nemlig ikke muligt for dem at fastholde den pragmatiske diskurs, fordi det, de vælger at fortælle om folkeskolen, ikke handler om læring. Læring hører sammen med fortællingen om efterskolen, det etiske hører sammen med fortællingen om folkeskolen. De følelser, som Andreas ikke ville tale om før, da vi talte om niveaudeling, knytter han nu til fortællingen om folkeskolen:

Andreas: ... det kan nemlig godt være sådan, at man føler: Åh hvorfor er han bedre end mig og sådan noget, og så kommer man herop og kommer ind i en klasse, hvor alle har det sådan... så tænker man bare: Yeh!

Vibeke: ... det er utrolig fedt at opdage, at man faktisk er bedre end nogle af de andre ...

Andreas: ... altså ... det er rigtig rart at mærke, at man bare ikke er den ringeste i hele verden ...

Randi: ... altså jeg tænkte altid sådan: Altså okay, jeg er bare den eneste, der har det problem. Der er ingen andre, der har det ligesom mig ...

For at høre, om jeg har forstået Randi rigtigt, at det var i den almindelige klasse i folkeskolen, at hun mærkede udskillelsen for alvor, spørger jeg: ” ... *Vil det sige, Randi, at når du kom hjem fra skole, så tænkte du: Åh det er bare mig, der er sådan her ...*” Jeg spørger, om Randi er tynget af sine læsevanskeligheder, når hun kommer hjem, men Randi præciserer, at det naturligvis ikke er derhjemme, men i klassen, i relationen til de andre børn, at problemet befinder sig:

Randi: ... nej, det tænkte jeg ikke så meget, når jeg kom hjem ... men jeg tænkte det, når jeg var på klassen ... så tænkte jeg virkelig ... Av, jeg er bare helt anderledes, jeg er bare den eneste, der ikke kan finde ud af det ...

Vibeke er enig, det er i folkeskolen, man ønsker, at man var bedre, for hvis man var det, kunne man følges med de andre i undervisningen:

Vibeke: ... så ville man ... så sidder man bare der og ønsker, at man var bedre til det ... man ønsker bare sådan, at man kunne finde ud af det ...

Randi: ... ja, gid jeg bare var bedre. Ja, man ville gøre alt for at blive bedre. Ja, hvis man havde en million, og man kunne købe det, så ville man gøre det ...

Bettina Perregaard tager i sine analyser som sagt afsæt i kontekstniveau III, det vil sige den kontekst, der er for narrativen her og nu i selve samtalesituationen. Begrundelsen herfor er,

at hun tillægger de begivenheder, som samtaleparterne vælger at fortælle om, betydning i kraft af deres bidrag til samtalerummets refleksioner. Begivenhedernes betydning ligger som sagt ikke primært i de virkelige hændelser, men derimod i hvorledes fortællingerne om disse hændelser ”kan bringe det fortællende selv i dialog med det erfarende selv” (Perregaard, 2007:55). Den ene fortælling i den ovenstående samtale kan kaldes den niveaudelte undervisning, og denne fortælling knyttes til efterskolekonteksten og de unges oplevelser der. Den anden fortælling kan kaldes rummelighed, og denne fortælling knyttes i samtalen til folkeskolen og de unges oplevelser der. Analysen viser, at når de unge taler om efterskolen og dens niveaudelte undervisning, taler de gennem en pragmatisk diskurs, det vil sige, de tildeler undervisningsformen værdi, fordi den gør det lettere at lære. Når de unge derimod taler om folkeskolen og dens rummelighed, taler de gennem en etisk diskurs, fordi deres fortællinger om folkeskolen ikke har med læring at gøre, men derimod med oplevelser af udskillelse og anderledeshed. Analysen viser, at mine udtalelser stort set alle relaterer sig til en etisk diskurs. Jeg fremhæver de etiske aspekter af begrebet om den rummelige folkeskole og forholder mig kritisk til efterskolens niveaudeling, som jeg opfatter som uetisk, fordi den synliggør børns læsemæssige forskelle.

Hvis vi vender tilbage til Alan Dysons diskursanalyse af begrebet om den rummelige skole, kan man allerede nu fastslå, at det i relation til denne analyse er de unge, der anvender diskurserne korrekt og ikke jeg. Alan Dyson påpeger, at hvis der er tale om læringsvanskeligheder, altså om ”gruppen af børn med særlige undervisningsmæssige behov (læsevanskeligheder, emotionelle vanskeligheder m.m.), over for hvilke skolen endnu ikke har udviklet en effektiv pædagogik”, må den diskurs, man relaterer til, være en diskurs, der er funderet i læringsbegrebet og i en vurdering af, hvad skolen *kan*. Mine udtalelser relaterer som sagt til en etisk diskurs, og dermed viser jeg, at jeg taler ud fra et ideal om ”en social retfærdig skole, som værdsætter demokrati og mangfoldighed og ser skolen som både et mikrokosmos af og et middel til at opnå det inklusive samfund” (Holmgaard, 2004). Men denne diskurs er ifølge Alan Dyson rettet mod børn, som er i risiko for udskillelse og marginalisering på grund af et tilhørsforhold til et mindretal i den befolkning, hvori de opholder sig. Det kan være børn af anden etnisk baggrund eller børn med handicap. Man kan derfor også beskrive forskellene mellem de unges og min måde at forholde sig til niveaudeling og rummelighed på som forskelle, der afslører væsentlige forskelle i opfattelsen af, hvad det vil sige at have læsevanskeligheder. Analysen af samtalen viser, at

for de unge er det naturligt af definere læsevanskeligheder som et læringsproblem, som folkeskolen endnu ikke har udviklet effektive metoder til at overvinde. Jeg derimod betragter læsevanskeligheder som en risikofaktor, der kan føre til udskillelse og marginalisering.

I samtalerne om niveaudeling og rummelighed, som analyseres i dette afsnit, afdækkes der således en generel konflikt mellem to fortællinger. Fortællingen om den rummelige skole har en betydning for mig, der gør, at jeg ikke vil slippe den. Den giver mening for mig og er dermed en fortælling, hvis betydning jeg prøver at overbevise de unge om.

De unge vil ikke slippe fortællingen om den niveaudelte undervisning og deres opfattelse af læsevanskeligheder som et læringsproblem. Som samtalen skrider frem, kan man se en større og større solidarisering mellem de tre unge. De forsvarer sammen denne opfattelse, som er vigtig for dem, og bliver til sidst enige om at fremstille det hele omvendt af min forestilling om, hvilken fortælling der er den ”gode”, og hvilken fortælling der er den ”dårlige”. De unge fastslår, at det er i den rummelige undervisningsform i folkeskolen, at læsevanskeligheder synliggøres, og det er der, udskillelsen finder sted.

Analysen viser altså, at idealet om pædagogisk rummelighed, som er det officielle danske bud på en skoletænkning, der i sine formuleringer prioriterer alle børns læring og udvikling lige højt, ikke er i overensstemmelse med forståelserne hos de tre unge – og sandsynligvis heller ikke med størstedelen af de øvrige unges opfattelser. Men hvordan kan denne forskel mellem de unges erfaringsbaserede forståelse og min forståelse forklares?

Rummelighed og læsevanskeligheder

I Salamancaerklæringen og i Susan Tetlers ph.d.-afhandling fremstilles rummelighed som et nyt begreb, der indeholder en didaktik og en skoletænkning, der kan give et fornyet bidrag til at forandre skolen, så skolen i højere grad kan blive for alle. Intentionen om at gøre skolen til en skole for alle er naturligvis ikke nogen ny intention. Forud for begrebet ”rummelighed” blev begrebet ”undervisningsdifferentiering” anvendt for at beskrive en intention om at gøre undervisningen tilgængelig for alle, og man kan spørge: Hvad er forskellen på undervisningsdifferentiering og rummelighed?

Forskellen mellem de to begreber er måske først og fremmest udtryk for en tidsforskel. Begrebet undervisningsdifferentiering er et tilbud om at løse problemet ”skolen er ikke for alle” i en tid, hvor det, der foregår i skolen, er anerkendt under betegnelsen un-

dervisning. Den centrale person i en skole, hvor der undervises, er læreren, og derfor sker henvendelsen om at gøre skolen til en skole for alle også til ham eller hende: Læreren skal differentiere sin undervisning, så der er opgaver og udfordringer til alle. At skabe skolen for alle sker gennem *lærerens* undervisningsdifferentieringskompetencer.

I dag beskrives og anerkendes det, der foregår i skolen, først og fremmest under betegnelsen læring. Opgaven i dag er at skaffe hver enkelt elev de bedste muligheder for at indgå i en læreproces. Den centrale person i en skole, hvor der læres, er eleven, og derfor sker henvendelsen om at skabe skolen for alle til eleven. Rummelighed udfolder sig i klasserummet og i skolerummet, der hvor eleverne opholder sig sammen med hinanden. Alle elever skal lære at leve med og gennem mangfoldige fællesskaber. Skolen for alle bliver til virkelighed gennem udvikling af *elevernes* rummelighedskompetencer.

Men det paradoksale i at henvende sig til eleverne, når man ønsker at skabe skolen for alle, er, at skolen i dag netop *ikke* er for alle. Det er denne problemstilling, man er i færd med at løse, så derfor kan skolen logisk set ikke allerede nu være det, som man ønsker, den skal blive. Når man henvender sig til eleverne med en fordring om at være rummelige, foregår der præcist det, som Schmidt beskriver således: "[...] forudsættelsen (f.eks. et ideal, et mål, noget som skal komme) reduceres til en forudsættelse (noget som er eller har været)" (Schmidt, 1988:15). Målet for en rummelighedstænkning inden for pædagogikken er, at skolen skal *blive* for alle. Dette mål og denne tænkning forudsætter, at skolen i dag ikke er for alle. Ergo kan man ikke henvende sig til *alle* elever, for denne kategori findes ikke. Men hvilke elever er henvendelsen om at være rummelig så rettet mod?

Henvendelsen om at udvikle rummelighed må nødvendigvis være en henvendelse til de børn, som skolen allerede nu er for. De børn, som allerede nu oplever, at skolen er for dem, skal udvikle rummelighed, sådan at de i skolen lærer at rumme dem, som skolen ikke er for. Begrebet den rummelige skole må derfor nødvendigvis opfattes som en henvendelse om en ændret social dannelse for de børn, som skolen i dag er for.

Sammenfatning af analysen

På baggrund af den ovenstående udredning bliver det nu muligt at forstå den fremanalyserede konflikt mellem de unge og mig på en ny måde. Mange gange i løbet af samtalen bliver min tale om rummelighed slet ikke forstået af de unge. Alan Dysons påpegning af, at de to diskurser er inkompatible, og at en samtale mellem dem i realiteten ikke er mulig, viser sig altså også i denne samtale. For Vibeke er det f.eks. ubegribeligt, at man kan have en

forestilling om, at det er godt for en klasse, hvis de børn, der går i klassen, er vidt forskellige. Vibeke anlægger et læringsperspektiv og forudser, hvor vanskeligt det i sådan en klasse er for læreren at nå rundt til de forskellige elever og støtte og hjælpe dem med deres læring.

Men som det ovenfor blev argumenteret frem, er rummelighedsdiskursen heller ikke henvendt til Vibeke, Randi og Andreas eller til andre af de børn og unge, som har vanskeligt ved at deltage og lære i folkeskolen. Rummelighedsdiskursen taler *om* disse børn, den taler ikke til dem. Det er i denne tænkning ikke Randi, Vibeke og Andreas, der skal være rummelige, fordringen er ikke rettet mod dem, den er rettet mod de mange, som har let ved at lære i skolen. Lars-Henrik Schmidt udtrykker det sådan:

”Det gælder for såvel specialpædagogikken som socialpædagogikken og den rummeligheds-ideologi, som støtter sig på ligeværdighedens hegemoni, at den skaber problemer for specielle-specielle ”behov”, fordi den tematiseredes som rummet i den generelle interventionsform, hvorfor en ny *inkluderingspædagogik* får medløb i og med forestillingen om, at den samme strategi kan iværksættes over for de almindelige ”specielle” og de ”specielt specielle”. (Schmidt, 2005:89)

Med den tilsyneladende imødekommenhed: Du er da ikke mere speciel end vi andre, kom lad os være i samme rum – undlader man ifølge Lars-Henrik Schmidt at respektere forskellen til den anden. Jeg anklager i samtalen med de unge den elevdifferentierede undervisningsform for at synliggøre forskelle mellem børn. Rummelighedspædagogikken gør det modsatte, den gør forskellene usynlige: Du skal blive her, det samme sted som os andre og deltage i fælles læreprocesser. Sagt med Lars-Henrik Schmidts udtryk har en dreng som f.eks. Andreas imidlertid specielt specielle læringsproblemer, og han kan derfor ikke lære gennem den samme strategi som klassens øvrige børn. Andreas selv udtrykker det sådan: ”... *jamen hvad så, når man er dårlig ... så bliver man jo bare dårligere og dårligere og dårligere ...*”, og Perregaards forskning i folkeskolens skriftsprogsundervisning bekræfter præcist Andreas’ erfaring. Perregaard udtrykker det således:

”Derfor kommer jeg til at stå i den paradoksale situation at måtte kritisere en undervisningsform for at marginalisere flere af klassens elever, samtidig med at jeg må konstatere, at dette særlige interaktionsmønster var givende og udfordrende for andre elevers beskæftigelse med skriftsproget.” (Perregaard, 2003:200)

Perregaards karakteristik af konsekvenserne for eleverne af at deltage i en skoleklassens skriftsprogsaktiviteter artikulerer således den samme opfattelse, som de unge i den analyserede samtale giver udtryk for. Målet for Andreas, Randi og Vibeke er ikke at blive rummet. Det er et mål for dem at blive deltagere på lige fod med andre. Dette mål har man ifølge de unge langt større chancer for at nå, hvis skolen elevdifferentierer, hvorimod en undervisning med et ideal om rummelighed blot forværrer situationen. Eller som Andreas selv udtrykker det:

Andreas: ... jo, man er jo venner med dem, der er gode nok, ikke sandt. Men jeg ville have sat større pris på, at jeg havde fået lært at læse og skrive ...

Sjette tema: "Selvtillid"

I det første tema redegør jeg for, hvordan min tilknytning til den prækonstruerede definition gør det vanskeligt for mig at få øje på, hvordan de unge fra et erfaringsperspektiv omtaler og indkredser fænomenet læsevanskeligheder. Med temaet i dette afsnit forholder det sig delvist på samme måde. Fra den læsepædagogiske faglighed ved jeg, at begreber som selvopfattelse, selvværd og selvtillid traditionelt kombineres med læsevanskelighedsbegrebet, og jeg forsøger derfor at bringe denne konstellation ind i samtalerne for at få mulighed for at lære de unges opfattelse af at kende.

Man kunne indvende, at denne kombination af læsevanskeligheder og selvopfattelse i høj grad allerede er en del af denne afhandling. I det hidtidige analytiske arbejde fremstår det sociale og det personlighedsmæssige netop som erfaringsperspektivets primære og særlige fokus i de unges fortællinger og beskrivelser, så hvorfor tildele emnet en plads som et selvstændigt tema?

Begrundelsen er, at det viser sig, at de unge kombinerer selvopfattelse og læsevanskeligheder på to måder. Kombinationen udtrykkes dels som en implicit mening bag fortællingerne om læsevanskeligheder, altså som det Arne Ting Mortensen kalder universalier, som det kræver et analytisk arbejde at indkredse. Men kombinationen udtrykkes også helt eksplicit som et konkret emne og indhold i samtalerne, som temporalier. Det er denne eksplicitte tilstedeværelse i materialet, der er i fokus i dette afsnit.

Læsevanskeligheder – defineret som en form for "løsningen fra det sociale"

Steinar Kvale beskriver samtaler som den enkeltes mulighed for at skabe sammenhæng i noget, som ellers opleves fragmenteret og usammenhængende. Gennem samtaler er der mulighed for at skabe en sammenhæng både i den enkeltes livsverden og i den enkeltes forståelse af sit samspil med andre (Kvale, 1997). Jerome Bruner pålægger uddannelsessystemet at lære børn og unge at fortælle historier, som skaffer dem i plads i kulturen:

"Et uddannelsessystem må hjælpe dem, der vokser op i en kultur, med at finde en identitet inden for den kultur. Uden den vil de snuble i deres søgen efter mening. Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur." (Bruner, 1998:98)

Nu forholder det sig imidlertid i denne afhandling sådan, at læsevanskeligheder i de unges forståelse og fortællinger eksisterer i det sociale, forud for at de opstår som et individuelt fænomen. En analyse af, hvordan de unge beskriver sig selv i kombination med deres læsevanskeligheder, kan derfor ikke analyseres frem gennem iagttagelser af, hvordan de fortæller sig frem til en identitet og en plads i det sociale, idet læsevanskeligheder allerede ifølge de unge netop befinder sig her. De unges fortællinger må nødvendigvis opfattes helt omvendt, som en ”løsningen fra det sociale” – et begreb, som Lars Geer Hammershøj introducerer i afhandlingen *Selvdannelse og socialitet – Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose* (2003):

”Individerne skal ikke allerførst ”bindes sammen” af det sociale, men fremtræder derimod allerførst som individer ved at blive ”løsnet fra” det sociale. Selvet er med andre ord i udgangspunktet socialt, hvorfor selvet ikke lader sig tænke uden om det sociale. Den socialanalytiske antagelse er således, at det sociale er selve mulighedsbetingelsen for, at noget sådant som et selv overhovedet kan fremtræde. Her forestilles samfundet altså snarere at gå forud for individet end omvendt. I stedet for at tænke samfundet som en sammenslutning af individer, antages det her, at det sociale er forudsætningen for selvet som sådan, og den baggrund hvorpå selvet allerførst kan træde frem.”
(Hammershøj, 2003:214)

At se tilblivelsen af det enkelte individ som en løsningen fra det sociale åbner for et interessant og for mig ikke tidligere erkendt perspektiv på, hvordan analyser af relationen mellem læsevanskeligheder og selvopfattelse kan konstrueres. Hvis enhver handling, hvorved man løsnes fra det sociale, i særlig grad fungerer som en handling, der bidrager til selvdannelsen, bliver det naturligvis afgørende, hvilke fortællinger og hvilke handlinger man løsner sig i kraft af. Hvis man som et barn i skolen løsner sig fra skoleklassens sociale rum ved at være det eneste barn i klassen, der kan slå et kraftspring, ja så bliver fortællingen om kraftspringet en forskel, der gør en forskel. Kraftspringet bidrager til dette barns identitet og skaffer det en plads i kulturen:

”Tesen er således, at selvet hverken er videnskæssigt konstitueret eller gives narrativt som svaret på spørgsmålet ”hvem er jeg”, men at selvet derimod må tænkes som konstitueret gennem en æstetisk smagshændelse, hvormed man *erfarer sig selv som ens grænse i det sociale.*” (Hammershøj, 2003:182)

I dette projekt forholder det sig sådan, at der ikke er én eneste af de unge, der svarer, at vedkommende ikke kan huske, hvordan han eller hun opdagede sine læsevanskeligheder. Alle husker det, og alle har en fortælling om begivenheden.

Hvis man skal forsøge at forstå, hvorfor det forholder sig sådan, kan det være en hjælp at vende tilbage til de forskelle mellem skriftsprog og talesprog, som Lars-Henrik Schmidt påpeger, og som tidligere er citeret i afhandlingen. Det forholder sig med skriftsproget sådan, at man i mødet med en tekst netop ikke erfarer de andre. Skriftsproget gør mødet med den eller de andre til et hypotetisk møde. Derfor kan dette møde ikke blive et møde, hvor man løsner sig fra det sociale. Mødet med skriftsproget er ifølge Lars-Henrik Schmidt først og fremmest et møde med sig selv.

Men når et barn derimod iagttager de andre børns ubesværede møde med tekster, opdager det netop sig selv i det sociale. Det opdager sig selv i forholdet til den eller de andre børn, der kan læse. Det opdager, at der er et eller andet med vedkommende, der forårsager, at det støder mod en grænse langt tidligere og et andet sted end der, hvor de andre børn møder deres grænser. Randi giver udtryk for sin opdagelse af sine læsevanskeligheder på denne måde:

Randi: ... altså der i 4. klasse, der var vi en masse klasser, der blev slået sammen ... og så var der kun en lærer ... jeg tror, det var der, jeg faldt fra ...

Jeg vil i det følgende analysere nogle af de unges beskrivelser af, hvordan læsevanskeligheder og selvopfattelse kombineres, som netop sådanne ”falde fra-oplevelser”.

Læsevanskeligheder – analyseret med begrebet ”at løsnes fra det sociale”

Af analysen fremgår det, at det ikke er let for mig at få spurgt til sammenhængen mellem læsevanskeligheder og selvforståelse. Også i selve spørgsmålenes formulering viser mine vanskeligheder med at få emnet på banen sig. Først prøver jeg at spørge direkte til begrebet selvtillid:

Aase: ... altså Daniel, du siger jo selv, at du ... altså at du har fået lav selvtillid ... fordi du sådan ... fordi du har gået og følt dig lidt sådan ... ringere end de andre ...

Denne fremstilling af tingenes tilstand vil Daniel da heller ikke acceptere:

Daniel: ... nej det har jeg ikke! ... nej, det var den klasse jeg gik i ... det var ikke en god klasse ... de sloges alt for meget i forhold til mig ... det var sådan, at den der var den stærkeste, han bestemte ... og nu er jeg jo ikke så [griner] stærk i det, vel ... og jeg vil ikke slå på folk, det vil jeg bare ikke ... uden grund ...

Daniel har tidligere i samtalen fortalt, at han ikke havde det godt med sin klasse, i folkeskolen. På baggrund af mit kendskab til den læsepædagogiske kobling af læsevanskeligheder og risiko for udvikling af selvværdsproblemer tolker jeg i samtalen Daniels udsagn som sociale problemer, jeg tolker dem, som om de er en følge af hans læsevanskeligheder. Jeg kobler endda i ovenstående spørgsmål – uden Daniel har sagt noget om det – hans manglende trivsel i klassen sammen med læsevanskeligheder og ringe selvværd. Fortolket i relation til en forståelse af, at mennesket dannes i de erfaringer, hvorved det adskiller sig fra det sociale, kan man beskrive mit udsagn som en antagelse om, at den forståelse, han kan udlede af fortællingen om hans dårlige samspil med klassen, må være en forståelse af, at læsevanskeligheder medfører sociale problemer.

Men det er ikke den erfaring, Daniel vil udlede af begivenheden. Daniel vælger at relatere til noget andet end læsning og læsevanskeligheder, nemlig til klassens voldelighed, og fortæller mig, at han løsner sig fra det sociale ved ikke at være en person, der slår på andre uden grund. Han løsner sig fra de andre ved at have en anden (og bedre) moral end den, der hersker i klassen:

”Samtaler kan forstås som forhandlinger om, hvad der er moralsk forsvarligt og menneskeligt værdifuldt [...] Samtaler handler altså grundlæggende om moral, og moral er da også den bærende side af det sociale selv og dermed af den måde, vi relaterer til andre mennesker på.” (Perregaard, 2007:16)

Daniel får derved omdannet begivenhederne i hans skoleklasse til erfaringer med høj prestige og god moral, hvorimod jeg tilbød en tolkning af begivenhederne, der ville have ført til erfaringer med lav prestige. På et senere tidspunkt spørger jeg Frederik, hvad han synes en lærer skal gøre, for at lære børn at læse og han svarer:

Frederik: ... man skal i hvert fald ikke have en lærer, som siger: Nej hvor flot og du kan jo godt læse – og det går jo godt og alt sådan noget, når man selv godt ved, at man har store problemer ... så bliver man helt til grin, når man bliver rost så meget ...

Aase: ... hvad tænker du om sådan en lærer, Frederik?

Frederik: ... jeg bliver rigtig træt af det, for jeg ved jo godt, at det ikke går godt, og så er det altså rigtig træls ...

Aase: ... hvorfor tror du, hun gør det?

Frederik: ... det er nok for at gi mig "selvtillid" eller sådan noget ...

Den udtale og betoning, Frederik giver ordet selvtillid, får mig til at spidse ører. Han giver ordet en foragtelig tone, en tone, der fortæller, at han nu bruger et ord, der ikke er hans eget, men måske mit? Jeg opfatter Frederiks svar som både en udfordring og en afprøvning af mig: Tænker du ligesom min lærer? Synes du også, jeg trænger til selvtillid?

Frederiks fortælling handler om uberettiget ros. Når læreren roser ham – uden grund – forandrer hun en læringssituation til en omsorgssituation, og omsorg er noget, man giver til mennesker, der befinder sig i en afhængighedssituation (Sennett, 2003:150). Det er helt tydeligt, at Frederik ikke ønsker at opfatte sig selv som afhængig af andre. Han ønsker derimod at få lært at læse, så han kan blive uafhængig. Når læreren roser ham foran de andre elever, løsner læreren ham fra det sociale ved at vise de andre børn, at Frederik er en dreng, man som lærer bliver nødt til at rose, selv om han ikke kan det, man roser ham for. Men uberettiget ros virker naturligvis konstraintentionelt: Frederik risikerer at blive til grin, og derfor bliver han vred på læreren.

Læsevanskeligheder – størrelse og alder

Den enkeltes fysiske størrelse og den enkeltes alder kombineres i mange af de unges udtalelser med deres oplevelse af læsevanskeligheder. Når jeg for eksempel spørger, om der er nogen, der er blevet drillet eller mobbet på grund af deres læseproblemer, er der flere af drengene, der siger, at de kender en del, der er blevet det, men at de aldrig selv er blevet det:

Aase: ... blev du drillet med, at du havde svært ved at lære at læse?

Jonatan: ... jeg er aldrig nogensinde blevet drillet, jeg har altid været den største i klassen ...

Joakim fortæller, at i hans klasse var de seks drenge, der fik specialundervisning i alle dansktimer. Det beskriver Joakim som dejligt, for så ”*var de fri for at have dansk ...*” Da han udtrykker så stor tilfredshed med denne fritagelse, spørger jeg ham:

Aase: ... blev I slet ikke drillet med det ...

Joakim: ... nej ...

Aase: [smiler] ... var der ikke nogen, der sagde: Nå, nu går de dumme ud af klassen?

Joakim: [griner] ... nej for vi var nogle af de store på skolen, så der var ikke nogen, der skulle have sagt noget ...

Joakim og Jonatan vælger som Daniel at påpege en erstatning for den løsne fra det sociale, som deres læsevanskeligheder kan medføre. Når jeg spørger, om de er blevet drillet, svarer de med humor og styrke, at selvfølgelig er de ikke det, det var der da ingen der turde, med den størrelse og de kræfter, som de har. Jeg tilbyder også over for Joakim og Jonatan at formulere deres læsevanskeligheder som en erfaring med lav social status. De ændrer mit tilbud og siger, at sådan kunne det være gået, og sådan går det for mange (svage drenge) de kender, men ikke for dem. De magter at vende situationen og vise deres styrke ved at løsne sig fra det sociale på anden vis. Men alder og størrelse kan omvendt, som tidligere omtalt, blive til et problem, som forværrer læsevanskelighedens betydning:

Josefine: ... jeg kender også nogen, der går i første klasse, og de har lige fået lært at læse, og så tænker man: Åh bare det var mig, der kunne læse så godt ikke ... i 1. klasse. Så kan man godt blive misundelig, at sådan nogen små nogen, de kan læse, og vi er så gamle og vi kan ikke engang rigtig læse ...

Jonatan har som tidligere nævnt gået i en særlig læseklasse i nogle år. Da han startede i denne klasse, syntes han, det var et problem, at de andre var større og ældre, men efter nogle år bliver problemet omvendt:

Jonatan: ... det var fordi, at efterhånden var jeg blandt de store i den der klasse, og så begyndte de små jo at komme, og så var vi nogle stykker, der begyndte at blive lidt irriterende ikke også, ... man gider jo ikke gå i klasse med nogle, der er meget mindre end én selv ...

Alder og størrelse kan på den ene side være forhold, der i den enkeltes selvforståelse kan opveje læsevanskelighedsproblemet. På den anden side er det også forhold, der kan slå tilbage som en boomerang og gøre det langt mere problematisk at have svært ved at læse.

Læsevanskeligheder og køn

Da det udelukkende er drenge, der tillægger den fysiske størrelse en kompenserende rolle over for læseproblemernes negative betydning i det sociale samspil, spørger jeg i en samta-

le, hvor alle de tre deltagere er piger, om de tror, der er forskel på at være en dreng med læsevanskeligheder og at være en pige med læsevanskeligheder:

Josefine: ... jeg tror måske piger tænker mere over det ...

Sussi: ... jeg tror da også, at det er sådan, at piger generelt snakker mere om tingene end drenge ... Så hvis man er en pige, der bare sidder stille og ikke synes, man har noget at sige og bare sidder på en stol og kigger ud i luften, så tror jeg ... det skal man altså bare ikke, det går bare ikke! ... Når man er pige, så bliver man nødt til at snakke. Når man er pige, så bliver man nødt til at snakke og snakke og snakke, ellers bliver man holdt udenfor ... Det kan godt være, de synes, det er åndssvagt, det man siger, men det er lige meget ... så kan man bare lave lidt sjov med det ...

Daniel, Joakim og Jonatan har den strategi, at hvis man løsner sig fra det sociale ved at have læsevanskeligheder, må man sørge for at finde et andet område, hvor man løsner sig fra det sociale på en prestigefyldt måde. Man må vise sin styrke ved at have en højere moral, ved at være stærkere eller ved at være en del af en stor flok seje drenge med læsevanskeligheder (Joakim). Sussi beskriver for sit vedkommende en anden strategi og en anden tænkning. Hvis man som pige løsner sig fra det sociale ved at have læsevanskeligheder, må man virkelig anstrenge sig for ikke at løsne sig på andre måder, og da slet ikke fra det allervæsentligste i et socialt fællesskab af piger, nemlig at snakke.

Schmidt påpeger, at de traditionelle opfattelser af kønsforskelle indebærer en udpegning af kønnenes forskellige magtstrategier. Mænd og drenge søger, ifølge traditionen, magt ved at kæmpe og forsøge at sejre. Kvinder og piger søger magt og indflydelse ved at være sociale og undgå nederlag (Schmidt: 2007:35). I de unges beskrivelser kan man på sin vis genkende et sådant mønster. Det er kun drenge, der fortæller, at de forsøger at kompensere for deres læsevanskeligheder ved at relatere til deres fysiske størrelse og ved at påpege, at de vil kunne sejre over de andre drenge, der prøver at drille og mobbe dem:

Kurt: ... selvtilliden skal også være i orden ...

Aase: ... hvordan får man det ...

Kurt: ... ved at kæmpe og vise, at man ikke er den svageste altid ...

Men hvis begreber om at kæmpe og sejre forstås mindre fysisk og mere alment, taler pigerne i dette materiale lige så meget om det:

Kristine: ... for vi har nemlig lært at kæmpe, du er nødt til at kæmpe ellers går det slet ikke ...

Aase: ... I har lært at kæmpe for det I vil? ...

Kristine: ... ja, jeg slås for det. Man skal slås for det! ...

Så begge magtstrategier optræder i pigernes udtalelser i samtalerne. Derimod har jeg ikke kunnet finde begge magtstrategier drengenes udtalelser. Enten taler drengene om at kæmpe og vinde, eller også nævner de ikke noget om, hvordan man skal bære sig ad med at klare sig blandt de andre på trods af vanskeligheder med læsning. Det eksempel, jeg ovenstående viser på Daniels måde at forholde sig på, handler nemlig også om at kæmpe og forsøge at sejre, bare på en anden måde. Daniel viser sin styrke ved at gøre oprør mod det, Schmidt benævner den traditionelle maskuline magtstrategi. Daniel løsner sig fra det sociale ved at koble sig fra den magtkamp, klassens øvrige drenge udspiller, og kobler sig i stedet på en moralsk diskurs ved at påpege sin moralske ”sejr”: Han slår nemlig ikke – i modsætning til de andre (svage drenge) – på nogen uden grund.

Læsevanskeligheder – alene eller i et fællesskab

Det forhold, der har den største betydning for, hvordan læsevanskeligheder påvirker ens selvopfattelse, og som berøres af de fleste unge i samtalerne, handler imidlertid om, hvorvidt man er alene om problemet, eller om man har mulighed for at dele oplevelsen med andre. Jonas fortæller, at i den skole, hvor han gik, sad han i mange danstimer alene ude i et fællesrum, som stødte op til klassen, fordi han skulle lave noget andet end de andre børn:

Aase: ... hvordan var det at sidde der ...

Jonas: ... jamen det er bare så træls ... på den første skole var vi to fra klassen, der skulle have specialundervisning, men på den anden, der var jeg den eneste ... så er man virkelig flov over det ...

Aase: ... hvorfor er man flov over ikke at kunne læse så godt ...

Jonas: ... jamen det er fordi de fleste mennesker, de kan jo læse, og når man så sidder der og man ikke kan ... de fleste tænker faktisk ikke over, at der er nogen, der ikke kan, tror jeg, og så føler man sig bare så dum, og hvis man skal til at spørge nogen, om de gider hjælpe én med at læse, hvad der står, så føler man sig bare så dum ...

Senere i samtalen klager Jonas over, at han kun fik ”pixibøger” at læse i skolen. Da jeg spørger ham, hvorfor han ikke protesterede og forlangte at få nogle bedre tekster, svarer han:

Jonas: ... det er nok fordi, at når du ikke rigtig kan læse, så siger du bare ingenting ... det var i hvert fald sådan, at når jeg var den eneste, der ikke kunne læse, så sagde jeg bare heller ikke noget ...

Da jeg spørger Jonas, hvad han ønsker, der skal gøres for hans søn, hvis det viser sig, at han også får problemer med at læse, svarer Jonas:

Jonas: ... så ville jeg prøve, om ikke der var så mange på skolen eller i kommunen, så man kunne få dem samlet, så man kunne lave en klasse ... så kunne de der børn se, at der også er mange andre, der har det problem ...

For de fleste påvirker det således selvopfattelsen negativt at være den eneste, der skal ud af klassen og have specialundervisning:

Line: ... min specialundervisningslærer Bente spurgte, om der ikke var nogle flere i klassen, der også havde lyst til at få specialundervisning, og det var der, og det var jeg bare så glad for, ... så kunne de nemlig ikke sige: "Årh, nu skal hun ud, fordi hun er så dum" ...

Oplevelsen af hvad man kan, og hvem man er, kan derfor blive helt forandret, når man kommer på en efterskole og kommer sammen med andre, der har samme problem:

Louise: ... jeg har fået større selvtillid her ...

Aase: ... hvad tør du nu, som du ikke turde før ...

Louise: ... jeg har aldrig turdet sige noget i en klasse før ... men det gør jeg nu ... altså jeg vil da helst gemme mig lidt, **men jeg gør det!**

Aase: ... hvis de snakker om noget i klassen, og du har en mening om det ...

Louise: ... Så siger jeg det!

Og for Vibeke var det en stor oplevelse at finde ud af, at det kan være helt almindeligt at have svært ved at læse:

Vibeke: ... ja, fordi man bliver næsten helt overrasket, når man kommer et sted som her ikke, altså tænk, hold da op, er der så mange ... selvfølgelig ved man det godt som barn, at der også er andre, men man er alligevel ikke helt sikker ... og man kan næsten ikke forestille sig, at der er andre, der har lige så svært ved det som én selv, og så er det bare ... fedt at komme her og se, at der er så mange, der har lige så svært ved det, som man selv har ... det er rigtig dejligt ...

På denne specialefterskole muliggør Vibekes læsevanskeligheder en sammenbinding til det sociale og ikke en løsnes fra det sociale. Hun tilbydes her deltagelse i et fællesskab, *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. Paradoksalt nok kan selve opholdet på en specialefterskole for unge i læsevanskeligheder derfor bidrage til en dannelsesproces, hvor læsevanskeligheder – for en tid – ikke erkendes som et fænomen i det sociale, og dermed påvirkes læselæringsprocessen ikke af en usikkerhed om egen rolle i det sociale samspil.

Sammenfatning af analysen

Jeg har analyseret nogle af de unges fortællinger om, hvordan læsevanskeligheder spiller sammen med deres opfattelse af sig selv ved hjælp af begrebet om at ”løsnes fra det sociale”. Dette begreb kan bidrage til at begrunde, hvorfor alle i denne undersøgelse kan huske, hvordan de opdagede deres læsevanskeligheder, hvorimod det sandsynligvis kun er de færreste, der kan huske, hvordan de opdagede deres læsefærdigheder. Begrebet ”løsnes fra det sociale” muliggør også, at man kan indfange forskellige strategier for, hvordan forskellige unge takler denne løsnes. De fleste drenge påpeger kampen som den væsentligste vej, hvorimod der i pigernes udtalelser både kan findes eksempler på strategien med at undgå nederlag og på strategien om at kæmpe og vinde.

De fleste udtalelser om, hvordan man forstår sig selv i forbindelse med sine læsevanskeligheder, forbindes dog med, hvorvidt man har været (næsten) den eneste i et fællesskab, som havde læsevanskeligheder, eller om man er sammen med flere eller mange andre om det. Denne forskel er ifølge de unge skelsættende for, hvordan læsevanskeligheder påvirker ens opfattelse af sig selv.

Syvende tema: "Tid"

Begrebet tid spiller en vigtig rolle i såvel samtalerne indhold som i samtalerne interaktionelle mønster. Som det fremgår af de tidligere analyser handler de unges fortællinger ofte om deres fortid, først og fremmest om deres tid i folkeskolen. Denne fortid relateres til deres nutid på efterskolen. Men de unges forestillinger om fremtiden udgør også et væsentligt perspektiv på læsevanskeligheder og på deres fortællinger om fortiden og nutiden.

Jeg har tidligere anvendt dele af Perregaards kontekstbegreb med dets fem niveauer i analyserne af temaerne. Jeg vil over for dette tema forsøge at inddrage de første tre niveauer, idet det dermed bliver muligt både at rette fokus mod fænomenet "tid" i indholdet i samtalerne og mod anvendelsen af fænomenet "tid" i samtalerne opbygning. Perregaard benævner de tre niveauer således:

I: Alle de kontekster, fortælleren har befundet sig i, som præger den måde, han eller hun indgår i nye kontekster på.

II: Den kontekst, der var for det fortalte – for begivenheden dengang.

III: Den kontekst, der er for narrativen her og nu.

Jeg vil begynde med kontekst II og præsentere nogle af de udtalelser, der går igen i mange af de unges fortællinger om tid som en del af deres forståelse af deres fortid.

Fortiden – ude af takt med de andres tid

Når man har læsevanskeligheder, er man ude af takt med de andre børns tid:

Aase: ... kan du huske, hvordan du fandt ud af, at det var svært for dig at lære at læse?

Steen: ... jamen det vidste jeg bare, for jeg sank bagud hele tiden ...

Torben: ... fordi jeg var så langt bagud, jeg kunne ikke engang bogstaverne i 4. klasse ...

For det andet er tid en meget væsentlig del af læsevanskeligheders konsekvenser. Kristine overvejer f.eks., om det vil være muligt for hende at komme i gymnasiet:

Kristine: ... jeg tror, de af mine veninder der går på gymnasiet, de bruger to-tre timer hver eftermiddag på at lave lektier ... jeg frygter, jeg skal bruge en fire-fem timer på det

...

På den anden side kan læsevanskeligheder også beskrives som manglende mulighed for at bruge tiden:

Majken: ... vores lærer har aldrig rigtig givet sig tid til os ... vi har bare fået stukket en bog i hånden, og så har læreren sagt: Læs den ... og så har vi fået en masse trælse ark ... og så har læreren bare siddet oppe ved katederet og kigget ... og så har vi bare siddet der i læseklassen og ... kigget ...

I dette udsagn viser Majken, at for hende er tid en del af samspillet mellem lærer og elev. På den ene side giver læreren sig ikke tid til Majken, men sidder blot bag katederet og kigger, og derfor får hun og de andre børn for meget tid, da de ikke selv kan løse opgaverne. Kent forklarer, at når der er for meget (spild)tid, så kan der opstå problemer med mobning:

Kent: ... i min gamle klasse var der én, der mobbede helt vildt ... men det var nok også fordi han var endnu længere bagud end alle os andre ... det var nok for at få tiden til at gå ...

Senere spørger jeg Majken, hvad der er vigtigt, når man skal undervise børn med læsevanskeligheder, og hendes svar er: ”... jeg synes, der skal være mere tid til dem, der har svært ved det ...”, ligesom Benjamin definerer den gode lærer gennem tidsbegrebet:

Benjamin: ... en god lærer, det er én, der tager det langsomt ... og hvis det er, der er nogen, der ikke har forstået det, så tager han det om igen ... indtil alle har forstået det ...

Alder og tekster

Ud over disse ovenstående udsagn om situationen i klassen og i skolen, viser fænomenet tid sig særligt i to fortællinger om fortiden. Disse fortællinger handler om alder og om tekster. I skolen lærer langt de fleste børn at læse i folkeskolens yngste klasser, og derfor opleves det som for sent, som om den tid, hvor man skal lære at læse, er gået, hvis man går i skolens ældste klasser og stadig har svært ved at læse:

Mathias: ... jeg fik ikke ekstraundervisning ... mine lærere sagde, at det kun var noget, man fik i de små klasser og ikke i de store klasser ... så det var de små, der skulle lære at læse ... og så kom jeg sammen med sådan nogle små nogen ...

Når skolens tilbud om ekstraundervisning i at lære at læse kun gives til elever i de yngste klasser, får man som elev en klar forståelse at, at der ikke er mere at gøre, hvis man stadig har læsevanskeligheder, når man går i skolens ældste klasser. Majken har gjort den samme erfaring:

Majken: ... i 9. klasse, da fik jeg bare at vide, at der ikke var mere hjælp. Det var i de små klasser, man ville gøre det ... i børnehaveklasse og første og anden ...

Michael og en række andre fortæller, at specialundervisningen ofte er organiseret sådan, at man kommer sammen med nogle børn fra de yngre klasser:

Michael: ... vi var kun to fra vores klasse, der skulle have læse- og stavetræning, så vi røg ned på sådan et stavehold fra 5. klasse ...

Læsevanskeligheder peger altså også på, at man er ude af takt med sin alder. Men også de tekster, man får at læse i skolen, kan være tegn på, at man bliver opfattet som én, der er yngre, når man har læsevanskeligheder:

Jeanette: ... jeg har prøvet at få en bog, hvor der kun står fire ord på hver side, og så var der en masse billeder ... og det var slet ikke noget for mig ... det var faktisk lidt provokerende, fordi man bliver så træt af det, hvis man går i 6. klasse og får en bog, der passer til én, der går i 1. klasse ...

Ikke at få tilbudt tekster, der har et indhold, der passer til den enkeltes interesser og viden, er en af de tidsforskydninger, der har gjort et stort indtryk på mange af de unge, og problemet omtales i mange udsagn. Den erfaring, de unge uddrager af denne kendsgerning, er, at det ikke bare lokalt på ens egen skole, men også generelt (når teksterne ikke kan skaffes) må være forkert at være teenager og samtidig have problemer med at læse.

Forestillinger om fremtiden – uddannelse og arbejde

Analysen af de unges forestillinger om fremtiden tager afsæt i Perregaards kontekstniveau I: ”Alle de kontekster, fortælleren har befundet sig i, som præger den måde, han eller hun indgår i nye kontekster på.” Det kan måske undre, at Perregaard ikke har et kontekstniveau udelukkende rettet mod fortællinger om fremtiden. Men som tidligere omtalt må fortid og fremtid i et erfaringsperspektiv opfattes som tæt sammenknyttede: ”På sin vis foregribes

fremtidig erfaring i vores undersøgelse og konstruktion af fortiden” (Perregaard, 2007:75). Da jeg spørger Mathias, hvorfor det er vigtigt at lære at læse, udtrykker han den samme forståelse:

Mathias: ... *jamen* man har jo også en fremtid, der ligger bag sig ... og det er også det, man har kæmpet for altid ... så nu skal jeg lige vise dem ... at nu kan jeg ...”
Aase: ... så du vil nyde, hvis der er nogen, der engang ser, at nu kan du faktisk læse?
Mathias: ... ja, det ville være godt, hvis jeg kunne noget ... jeg ikke kunne lære dengang ...

Denne beskrivelse af, hvorledes forestillinger om fremtiden konstrueres, er genkendelig i en række af de unges udsagn. Når de taler om fremtiden, trækker de samtidig tråde tilbage til fortiden. Josefine forestiller sig en fremtid som pædagog, hvis hun altså bliver god nok til at læse:

Josefine: ... hvis vi nu ikke kan læse, så kan vi ikke få den uddannelse, vi gerne vil have ... det tror jeg, der er mange, der tænker over ... jeg vil gerne være pædagog ... det har jeg faktisk villet hele mit liv ... så jeg vil gerne kunne læse så meget, så jeg kan blive det ...

For næsten uanset hvilket job, man forestiller sig i fremtiden, kan man kun få det, hvis man kan læse:

Line: ... jeg tror, det er lige meget, hvad man laver, ... så skal man kunne læse noget ... jeg tror faktisk, det er rimelig svært at få et job, hvor du ikke skal kunne læse ...
Kent: ... ja, man skal altså lige tænke på, at hvis man smider bogen væk, så smider man også sin uddannelse væk ...

Gustav, som tidligere har fortalt om sin far, der nu arbejder som fisker, udtrykker et lignende synspunkt:

Gustav: ... jeg tror sgu, man skal kunne læse til det hele ... også selv om du skal være fisker, så skal du læse ...

De læsevanskeligheder, man har med sig fra fortiden, har altså en afgørende indflydelse på, hvilken fremtid der bliver mulig. Men en fortid med læsevanskeligheder afgør ikke blot

ens egne fremtidsmuligheder. De afgør som tidligere nævnt også, hvilken fremtid der venter de børn, man eventuelt får:

Kent: ... børn, de skal lave lektier, hver dag, simpelthen! – ... jeg vil i hvert fald sørge for, at mine børn, de får lavet deres lektier til hver dag ...

Aase: ... er det ikke synd for dem?

Kent: ... det kan godt være, at det er synd for dem, men de vil have godt af det i deres fremtid ...

Esben er helt enig – der er ingen vej udenom, hvis man skal kunne klare et arbejde, må man kunne læse og regne:

Esben: ... man kan sige, det er selvfølgelig træls for dem på det tidspunkt, i de der ti år, hvor de sidder i skolen ... men hvad med de sidste tres år, hvad med dem ... eller halvtreds år, hvor de skal have et arbejde ... der bruger de jo hele tiden matematik og dansk og læsning

De unge har en forestilling om, at fremtidens uddannelses- og jobmuligheder ikke primært afgøres af, hvad du er god til, eller hvad du har lyst til. Ernst fortæller for eksempel, at selv om det viser sig, at hans dreng er lige så god til og glad for at spille fodbold, som Ernst selv er det, må drengen ifølge Ernst ikke komme ud og lege og spille fodbold, før han har læst sine lektier. Denne opfattelse forsøger jeg at give modspil:

Aase: ... altså stop nu lige engang, man kan da godt spille fodbold uden at kunne læse, det kan man altså godt ...

Ernst: ... nej, hvis du skal være fodboldspiller skal du have en kontrakt, og du skal kunne læse, hvad der står i den ... så du kan ligeså godt lære at læse først og så spille fodbold bagefter ...

Og Dan bakker ham op:

Dan: ... nej, jeg vil også hellere lære at læse, fordi så kan man ... det skal man bruge til noget ... så kan man altid lave noget sjovt noget en anden gang ...

Dette at være god til noget som f.eks. at tegne, at spille fodbold, at reparere knallerter osv. er ifølge de unge ikke noget værd, hvis ikke det kombineres med gode læse- og skrivekundskaber. Derfor må man primært bruge sin tid på at lære at læse, før man bruger den på

det, man særligt har evner for eller lyst til. En af de eneste, der giver denne opfattelse et modspil, er Sara:

Aase: ... læser du bedre nu, end da du startede her på efterskolen...

Sara: ... altså læsning tror jeg ikke det er gået så meget frem med ... men det er jeg og så blevet rimelig god til ... men jeg er blevet bedre til at stave ...

Aase: ... det vil sige ... du har skippet det med læsning lidt? ...

Sara: ... ja, jo, nej ... jo ... jeg læser ikke så meget, som jeg gjorde i starten, da jeg kom her ... det interesserer mig virkelig ikke! Jeg vil hellere ud og spille fodbold ...

Kurt har den opfattelse, at kampen for at lære at læse fortsætter resten af livet. Jeg stiller ham følgende spørgsmål om hans forestilling om et fremtidigt job som mekaniker:

Aase: ... man kunne vel godt forestille sig, at man arbejdede på et værksted, hvor man kunne sige til en kammerat på det værksted, at ... papirerne gider du ikke lige ordne dem, så skal jeg nok tage noget andet?

Kurt: ... det er bedre at sige: Gider du ikke lige hjælpe med det ... fordi du lærer lidt mere, hvis han hjælper dig ... fordi man bliver jo ved med at skulle lære lige meget hvor gammel man bliver ... så du kan lige så godt spørge, om han vil hjælpe ...

Nutiden – tiden på efterskolen

Det tredje kontekstniveau er: "Den kontekst, der er for narrativen her og nu", hvor konteksten for de unge her og nu er efterskolen. I mange af samtalerne bygges fortællingen om læsevanskeligheder op gennem et dilemma mellem en række erfaringer fra fortiden og en forestilling om fremtiden, hvor det ikke er muligt at få sig en uddannelse eller et arbejde, hvis man ikke får lært at læse på et tilstrækkeligt højt niveau. Løsningen på dette dilemma findes i nutiden, på efterskolen, hvor de unge nu befinder sig. Efterskolen kan rette op på fortidens forsømmelser, og den kan gøre det muligt for de unge at finde en plads i fremtiden. Derfor er man nødt til at komme på en efterskole for unge med læsevanskeligheder. Når jeg spørger de unge, hvorfor de sammen med deres forældre har valgt netop denne efterskole, er *nødvendighed* det gennemgående udtryk i de unges svar. Kasper og Majken udtrykker denne nødvendighed sådan:

Aase: ... hvorfor valgte du denne efterskole? ...

Majken: ... jeg tænkte, jeg ville et sted hen, hvor jeg kunne få noget mere hjælp, så jeg kunne blive bedre ...

Aase: ... hvorfor tænkte du det ... hvorfor ville du ikke et sted hen, hvor du kunne lære at sy kjoler eller lave noget andet sjovt og spændende i stedet for at sidde og knokle med læsning? ...

Majken: ... det er fordi jeg tænker, at dansk det er noget, man skal bruge videre frem ... fordi hvis du ikke kan læse, så har du virkelig et problem, når du skal ind forskellige steder ... når du skal læse en bog eller stave til et eller andet ...

Aase: ... har du aldrig været så træt af det, Majken, så du tænkte: nej, jeg gider bare ikke mere? ...

Majken: ... Nej ...

Aase: ... har du aldrig tænkt: jeg har brugt timer nok af mit liv på det her? ...

Majken: ... Nej ...

Aase: ... har du heller ikke tænkt det, Kasper? ...

Kasper: ... nej, jeg har selvfølgelig været lidt skoletræt og sådan: Nu gider jeg ikke mere ... men så har jeg taget mig selv i nakken og sagt: Nej, nu skal du dæleme videre! ...

Aase: ... har dine forældre bakket dig op i det? ...

Kasper: ... ja, de har altid bakket mig rigtig meget op ... mine forældre har altid støttet mig og sagt, du skal blive ved ...

Aase: ... hvordan har det så været at gå her på efterskolen? ...

Kasper: ... altså de to år jeg har været her, det har jeg aldrig fortrudt, jeg er kommet utrolig langt, så det har jeg ikke fortrudt et sekund ...

Aase: ... hvad med dig Majken? ...

Majken: ... jeg har godt nok ikke fortrudt, jeg er glad for mine forældre gav mig lov til at komme på efterskole ...

Nutiden – tiden i samtalen

I en indholdsanalyse må ”nutiden” som sagt defineres som de unges tid her og nu på efterskolen. Jeg vil nu rette blikket mod selve samtalsituationen og opfatte ”nutiden” som den tid hvor de unge og jeg taler sammen. Samtaler består som sagt af en række små narrativer, der relaterer til begivenheder, der har fundet sted eller vil finde sted uden for samtalerummet. Perregaard citerer sprogforskeren Labov for følgende definition af en narrativ:

”Det definerende træk ved en narrativ ligger ifølge Labov i det temporale forløb. Fortællingen må bestå af minimum to narrative sætninger, der holdes sammen af en temporal lås (Møller 1993). Låsen betyder, at man ikke kan bytte om på sætningerne uden også at bytte om på forståelsen af, hvordan begivenheden må være forløbet i virkeligheden.” (Perregaard, 2007:73)

I samtalen med Ernst og Dan forsøger jeg at udfordre deres narrativ ved at bytte om på rækkefølgen i Ernsts fortælling: Det kan altså godt lade sig gøre, mener jeg, at spille fodbold først, og så læse lektier bagefter. Men deri tager jeg fejl, mener både Ernst og Dan:

Har man læsevanskeligheder, går afhjælpningen af disse læsevanskeligheder forud for alle lystbetonede aktiviteter ”... så kan man altid lave noget sjovt noget en anden gang...”

I samtalen med Majken forsøger jeg det samme. Majken er smart i tøjet og har indledningsvist fortalt mig, at hun selv har syet det tøj, hun har på. Da jeg spørger hende, om hun kunne have valgt en efterskole, som satser på håndværk og kreative fag, er hendes svar et overbevisende ”Nej”. Jeg tøver lidt med at stille det næste spørgsmål, for jeg tænker, at Majken måske vil begrunde sit nej, men det gør hun ikke. For hende er svaret helt indlysende og indiskutabelt. Kasper nævner, at han har været skoletræt, men så har han taget sig sammen, fordi han gerne vil *videre*.

De unges fortællinger om fortid, nutid og fremtid konstrueres i samtalerne omkring, hvilken rolle læsevanskeligheder spillede i fortiden, hvilken rolle de spiller i fremtiden og hvilken rolle de derfor nødvendigvis må spille i nutiden, og denne kronologiske sammenhæng, denne temporale lås i de unges forståelse af deres forløb, kan der ikke ændres på.

Sammenfatning af analysen

I beskrivelserne af hvordan tid var en del af oplevelsen af læsevanskeligheder i folkeskolen, fortæller de unge, at de var bagefter de andre børns tid, at de havde brug for mere tid til at løse opgaverne end de andre. På den anden side fortæller mange også om, hvordan der i skolen var alt for meget tid, og at de ofte kedede sig, fordi det ikke var muligt at deltage i aktiviteterne.

Analyseret på et indholdsmæssigt niveau fortæller de unge om en fortid, hvor læsevanskelighederne præger tiden i folkeskolen, en fremtid hvor man kun kan få en uddannelse og et arbejde, hvis man har gode læsefærdigheder, og en nutid, som er et nødvendigt ophold på en efterskole for unge med læsevanskeligheder, fordi denne nutid kan løse dilemmaet mellem fortidens vanskeligheder og fremtidens krav.

Analyseret på samtaleniveau konstrueres relationen mellem fortid, fremtid og nutid som en række narrativer, der bygges op ved hjælp af en særlig kronologi, som kan beskrives som en temporal lås. I de fleste narrativer skabes denne struktur ved, at læsevanskelighedens opståen placeres i fortiden, kravene om læsefærdigheder placeres i fremtiden, og nutiden bliver dermed et nødvendigt arbejde med at lære at læse, og det indebærer for disse unge et nødvendigt ophold på en efterskole for unge med læsevanskeligheder.

Ottende tema: "Vilje"

Med temaet vilje forholder det sig som med temaet om forældre; jeg stiller ingen spørgsmål om dette emne, og jeg har ingen forestillinger på forhånd om, at dette tema kan blive et vigtigt tema. De første gange, temaet dukker op i samtalerne, gør jeg derimod en form for modstand mod at tale om det. Jeg bryder mig i begyndelsen ikke om emnet i samtalsituationen.

Aase: ... man skal have vilje, siger du, skal man ikke bare – altså kan det nu passe, skal man ikke bare have noget ordentlig undervisning? ...

Louise: ... det er ikke nok, man skal selv ville det, fordi hvis du vil lære det, ... selv om du ind imellem er lige ved at opgive det, ... så skal du bare blive ved og sige til dig selv, at det her, **det vil jeg!** Man skal bare sige: Det kan ikke passe, jeg er så dum, at jeg ikke kan lære det her ...

Når jeg i de første samtaler med de unge forsøger at modsætte mig, at viljesbegrebet kommer i spil i relation til de unges læsevanskeligheder, tror jeg, det skyldes en ubevidst professionel forholdemåde. Når man arbejder som professionel blandt børn og unge med forskellige former for funktionsnedsættelser, er det en væsentlig grundforståelse, at man må forsøge at modarbejde, ”at barnet tolker sit manglende talent som manglende vilje” (Sennett, 2003:119). Gør et barn med funktionsnedsættelser det, kan konsekvenserne blive en dobbeltposition, hvor der både åbnes for muligheden for skam- og skyldfølelser. Barnet kan skamme sig over ikke at kunne det samme som andre, og samtidig kan det føle skyld, for hvis det virkelig ville/gad/kæmpede, ville det kunne det samme som andre.

Men som det ses i de udvalgte citater, så *vil* de unge tale om vilje. Begrebet er væsentligt for deres forståelse af læsning og læsevanskeligheder. Det lykkes mig da også forholdsvis hurtigt at tøjle min modstand over for fænomenet og få spurgt efter, hvad begrebet for de unge handler om:

Gustav: ... jeg tror også det har meget at gøre med, hvad du selv vil ...

Aase: ... hvordan det?

Gustav: ... jo, vi har nemlig lært at kæmpe ... du er nemlig nødt til at lave noget, ellers går det jo slet ikke ...

Aase: ... I har lært at kæmpe for det I vil? ...

Rolf: ... jeg har lært meget her, men det handler også om min egen indstilling tror jeg ...

Aase: ... hvorfor er det med vilje så vigtigt? ...

Lykke: ... jeg tror, det er sådan, at de fleste af os, hvis ikke det var fordi, vi havde en vilje, så ville vi ikke være på efterskole nu ...

Aase: ... så I har lært, at man skal selv ...

Brian: ... det er én selv, der skal gøre noget ved det, hvis man vil ...

Tobias: ... altså hvis ... viljen siger, man kan, så tror jeg også man kan ...

Aase: ... så det er først og fremmest jer selv, der har gjort det? ...

Jonatan: ... ja, det er det ...

Vilje – et modspil mod læsevanskeligheders konsekvenser

Analysen i dette afsnit vil – som i nogle af de foregående afsnit – rette sig mod såvel indholdet i det, de unge fortæller, som mod måden, hvorpå fortællingerne konstrueres i samtalerne. Med begrebet vilje forholder det sig som sagt sådan, at det kommer ind i samtalerne uden min vilje, men fordi de unge vil det, og dermed afdækker såvel indholdet i det, de unge fortæller, som måden, hvorpå begrebet kommer ind i samtalerne på, nogle væsentlige karakteristika ved begrebet. De første af de udvalgte samtalesekvenser handler om, hvad det egentlig er, der vækker viljen i den enkelte:

Sussi: ... altså min dansklærer, hun sagde til min mor, at jeg nok aldrig bliver rigtig god til at læse og skrive ... og siden, da har jeg bare tænkt, at det skal hun saftsuseme ikke bestemme ... og så har jeg bare rigtig taget fat ... jeg sagde til mig selv: Nu læser jeg, og så satte jeg mig bare ned, og så ... kæmpede jeg løs for at få lært at læse ... og så kom jeg på det samme niveau som de andre ... og det er jeg bare så utrolig glad for ... at jeg kom på det niveau ... at jeg kæmpede så meget for det ...

Sussi har overværet en samtale mellem dansklæreren og hendes mor, hvor dansklæreren har beskrevet Sussis læsevanskeligheder som så alvorlige og af en sådan karakter, at forældrene skal regne med, at Sussi aldrig for alvor overvinder disse vanskeligheder. Da Sussi hører denne prognose, er der noget i hende, der protesterer, og denne protest udtrykker Sussi ved at sige, at dansklæreren *ikke skal bestemme*, at hun skal have læsevanskeligheder. Logisk set er det selvfølgelig ikke dansklæreren, der har bestemt, at Sussi har svært ved at læse. Dansklæreren sammenfatter sine iagttagelser af Sussi og udtrykker den kendsgerning, at Sussi har alvorlige læsevanskeligheder. Men i det øjeblik, hvor Sussi sidder og

lytter til dansklærerens beskrivelse af hende, bliver denne kendsgerning personificeret. I overensstemmelse med analysen af lærerens betydning i det forudgående tema bliver det muligt for Sussi at pege på en konkret person og sige: Det er hende, min dansklærer, der har bestemt det, det er hende, jeg er vred på. Sussi får en person at rette sin protest imod, og hun beslutter, at fra nu af *vil hun selv bestemme*. Hun starter en kamp mod læsevanskelighederne, og denne kamp giver hende stoltheden og glæden til tilbage.

For Tobias var det ikke en person, men begrebet ordblindhed, der fremkaldte hans vilje til at lære at læse:

Tobias: ... det kom helt af sig selv, dengang jeg fik at vide, at jeg var ordblind, så begyndte jeg virkelig at lave lektier, fordi så ville jeg bare hente det op igen ... så smed jeg lige mange flere kræfter i skolen ...

I et tidligere afsnit påviste jeg en afgørende forskel i de unges opfattelse af begreberne ordblindhed og læsevanskeligheder eksemplificeret gennem Kristines overvejelser over, hvordan hun vil fremstille sit problem over for andre. Måske er der en anden forskel mellem begreberne læsevanskeligheder og ordblindhed set fra et erfaringsperspektiv. Tobias fortæller i det ovenstående citat, at da han får at vide, at han er ordblind, bliver problemet alvor for ham, og han beslutter sig for, at det skal der gøres noget ved. Ordblindhed er for Tobias en alvorlig, men også forståelig og ikke mindst isolerbar størrelse, som udelukkende har med hans læsevanskeligheder at gøre. Problemets alvor gør, at han er nødt til at bruge mange flere kræfter og selv gøre noget ved det, men den afgrænsning, der ligger i begrebet, klargør samtidig, hvad det er, han skal gøre.

Line har aldrig fået at vide, at hun er ordblind. Hun har fået at vide, at hun er bagefter de andre børn i klassen, og at hun har svært ved at lære at læse. Det reagerede hun sådan på:

Line: ... dengang jeg fandt ud af, at jeg ikke kunne læse så godt som de andre, så gad jeg heller ikke. Så når jeg havde lektier for, så smed jeg det bare væk og så sagde jeg til min mor, at jeg ikke havde noget for ...

Aase: ... hvordan tænker du om det i dag? ...

Line: ... det har jeg har fortrudt, jeg har fortrudt, at jeg ikke har taget mig sammen noget før ...

På efterskolen kæmper Line nemlig en kamp for at opnå læsefærdigheder på et niveau, så hun kan komme på Teknisk Skole og måske få en uddannelse som frisør. Nu er det fremtiden og adgangen til en frisøruddannelse, der gør læseproblemet til alvor, og hun fortryder, at denne alvor og den efterfølgende vilje først er kommet nu. Selv om hun nu kæmper, alt hvad hun kan, er det måske for sent.

Generelt for alle de unges udtalelser om vilje er, at de nævner én eller anden begivenhed, som udgør et vendepunkt. I de ovenstående eksempler er det hhv. dansklærers udtalelse, det er benævnelsen ordblindhed, og det er den barske erkendelse af, at man muligvis ikke kan få den uddannelse, man drømmer om. Disse eksempler viser, at når det pludselig står klart, at den forståelse, man har af sig selv og af de muligheder, man har i sit liv, forandres gennem læsevanskelighedernes konsekvenser, bliver den eneste løsning at kæmpe for at lære at læse. At have en stærk vilje er ifølge de unge en særdeles effektiv forholdemåde, og det har Sussi eksempelvis også lært af sin mor. Da Sussi var barn og en gang imellem brød sammen og græd over sine vanskeligheder i skolen, kom moderen ind på værelset:

Sussi: ... så sagde min mor altid ... du skal have en vilje, sagde hun til mig, og det har du, og den må du ikke tabe. Så sagde jeg: Okay! ... og på en måde, så løftede det mig op, at hun sagde det ...

At problemer med at lære at læse kan opfattes som ens eget problem, som man kan tage hånd om med sin egen vilje, fremstilles af de unge som opløftende, som noget, der gør problemerne til at bære, og som giver værdighed og ”gode dage”, som Sussi senere udtrykker det:

Sussi: ... jeg har en lillesøster, der er rigtig god til at læse, og nogle gange, da har jeg da en dårlig dag og tænker: Åh, bare jeg ikke var ordblind! ... andre gange, så har jeg en god dag og tænker: Nå, der er altså åbenbart nogen, der har bestemt, at jeg skal døje med det her, så må jeg se at få det bedste ud af det ...

Vilje – et element i samtalens interaktive mønster

Jeg vil nu analysere et brudstykke af en samtale mellem Jonatan og mig. Analysen vil blive rettet mod, hvordan begrebet vilje også kan være med til at afgøre interaktionen i en samtale:

Aase: ... hvad vil du sige til din dreng, hvis du får en dreng der har svært ved at læse? ...

Jonatan: ... altså det eneste, jeg vil sige, det er, at der kun er én vej, og det er at læse. Det er det eneste, man lærer det ved, det er ved at læse. Man skal selvfølgelig tage imod hjælp, ikke, men det er kun én selv, der kan lære det, der er kun én selv, der kan gøre det ... det vil jeg sige til ham ...

Aase: ... ja, ja, ja, det er ham selv ... så han skal selv ...

Jonatan: ... måske ikke lige i de første par klasser, der må skolen tage sig af det, og der skal de nok have lov at lege og spille noget fodbold, men derefter, når de bliver lidt ældre og de selv kan forstå det, og selv godt kan mærke, at de er bagefter i klassen, så er det man selv skal gøre det ... så er det man er motiveret for det ...

Aase: ... så du vil sige til ham ... det er ikke de andres problem, det er dit eget ... det er dig selv...

Jonatan: ... Jamen det er ens eget problem! ... og det er der fandme ikke noget at gøre ved! Altså folkeskolelærere ... de tager sig sgu ikke af den enkelte elev, og nogle gange så er der fandme 21 i én klasse, så de tager sig kun af dem, der rækker hånden op og spørger, hvad de skal læse og sådan noget. Det er dem, lærerne tager sig af ... dem, der kan skrive en stil på syv sider ... sådan var det i hvert fald, det sted, hvor jeg gik, at de to tre stykker, som ikke kan finde ud af det, dem er lærerne da fuldstændig ligeglade med ...

Aase: ... så de bliver nødt til selv ... at ja ...

Jonatan: ... Sådan er det! Der er sgu ikke noget hjælp! ... Der er kun dig selv! ... Det er dit eget problem! ... Vil du ud af det, skal du selv ville det! ... Der er kun dig selv til det!

...

Aase: ... kunne du tænke dig ... kunne du finde på at finde en anden skole til din dreng ... så ...

Jonatan: ... Ja, hvis han ikke lærte noget i den skole? ... Med det samme jeg fandt ud af, at han havde samme problem som mig, så var det ind i en privatskole med ham ...

Bettina Perregaard (2007) problematiserer, hvem der har størst indflydelse på forløbet af forskellige kategorier af samtaler. I et klassisk interview vil det være de interviewede, der taler mest, og det er de interviewede, der beslutter, hvilke narrativer og hvilke begivenheder der skal bringes ind i samtalerne. Men samspillet og ansvarsfordelingen mellem den talende og den lyttende afgøres ikke udelukkende af den, der taler:

"I de former for interaktion, der forudsætter gensidig sympati, tillid og engagement, vil de talende være overordentlig opmærksomme på løbende at etablere og fastholde hinandens interesse for det fortalte. Så snart den talende fornemmer en vigende interesse, dalende opmærksomhed, stigende skepsis eller tvivl, vil han forsøge at tilpasse sig den nye situation [...] De lyttende påvirker også – og kan have stor magt over – den aktive fortæller ved deres tavshed, tøven, ansigtsudtryk og minimale respons." (Perregaard, 2007: 77)

Derfor relaterer Perregaard til Ochs & Capps som fastslår, at en samtale kan have såvel en *teller* som en *author*: ”the authorial shaping of a storyline is not the same as physically telling a story” (Ochs & Capps i Perregaard, 2007:77). I ovenstående samtale mellem Jonatan og mig er jeg i tvivl om, hvem der afgør, hvad der bliver sagt, og hvem der afgør samtaleforløbet. Jonatan er samtaleforløbet *teller*. Det er ham, der vil fortælle mig, at sådan som verden og skolen er indrettet, er der kun én til at tage hånd om de læsevanskeligheder, man har, og det er én selv. Derfor er man prisgivet sin egen vilje eller mangel på samme.

Men hvorfor vil han fortælle mig det? Og hvorfor begynder han at bande og tale højt og ivrigt, hvad han ikke hidtil har gjort i samtalen? Jeg kan huske fra interviewsituationen, og jeg kan høre på min stemme på båndene, at jeg faktisk ikke bryder mig om, når de unge kritiserer lærerne og fortæller, hvor elendig en skole og hvor elendige lærere, de har haft. Jeg forsvarede ikke lærerne, men jeg trækker mig lidt i samtalen. Forud for den ovenstående samtalesekvens har hele gruppen og jeg talt om, hvor meget lektier skal fylde i fritiden derhjemme, og det er tydeligt, at jeg udfordrer de fire drenge i gruppen ved at fremføre det synspunkt, at det vel også er rimeligt, at børn med læsevanskeligheder får tid til og mulighed for at lege og have det sjovt. Da jeg første gang i samtalen ovenfor tøvede med at give Jonatan ret i, at det udelukkende er hans egen sag at få lært at læse, trækker han da også en smule i land og siger, at i de mindre klasser er det selvfølgelig også mest skolens ansvar, og i de mindre klasser skal børn også have tid til at lege, men derefter er det op til dem selv, om de vil lægge de nødvendige kræfter i det. Heller ikke her giver jeg Jonatan ret, men præciserer, at dette synspunkt ikke er mit, men hans, gennem formuleringen: ”så du vil sige at ...” På dette tidspunkt kommer Jonatan op af stolen, for det forholder sig ifølge hans opfattelse sådan, at det ikke er et synspunkt, han tilfældigvis har: Det er sådan, det er! Det forholder sig sådan her i verden, at læseproblemer er børn og unges eget problem. Det har han lært af en række erfaringer i den skole, hvor han gik som barn, så det er ikke et synspunkt, nogen har, det er en kendsgerning.

Perregaard diskuterer, hvordan man i forskellige samtaleanalytiske teorier forholder sig til sådanne enkeltsekvenser som samtalen mellem Jonatan og mig, dvs. til de enkelte narrativer i samtalen. Det er en gængs opfattelse i de teorier, som Perregaard diskuterer med, at sådanne sekvenser må isoleres og opfattes og analyseres i deres egen ret, hvorimod Perregaard argumenterer for, at de netop må ses som en del af både det indholdsmæssige og det interaktionelle i samtaleforløbet:

”Hvad der altså tilsyneladende både er en selvstændig fortidig begivenhed og en sprogligt isolerbar fortælling viser sig alligevel at være uadskillelig fra andre begivenheder og fra det selvstændige samtaleforløb.” (Perregaard, 2007:84)

Jonatans og min samtale forstår jeg i overensstemmelse med Perregaard både som et bidrag til det, Perregaard kalder narrativ-rammen, det vil sige skabelsen af betydningsindholdet i samtalen, og til interviewrammen, det vil sige interaktionen i samtalen. Begge analyser peger i samme retning. Indholdsmæssigt udtrykker Jonatan, at mobilisering af egen vilje, egen styrke og egen modstandskraft er det, der skaber den nødvendige mulighed for at genvinde ens værdighed og muligvis overvinde ens læsevanskeligheder på trods af de nederlag, som mødet med skolen og lærerne indebærer. Interaktionsmæssigt bliver Jonatan nødt til at hæve stemmen, bande og vise vrede og vilje, for at jeg ikke skal få mulighed for at sige noget af det, som han muligvis aner i mit ansigtsudtryk, i min stemmeføring og i de forsigtige udsagn, jeg bidrager med. Han sætter sin vilje igennem i samtalen for at undgå at få nuanceret eller kompliceret det rene budskab, han udtrykker. Han vil ikke have rokket ved den fortælling, der viser, at ved ikke at give op og ved at tage skeen i egen hånd skal han nok – på trods af al den modstand, han har mødt – få skabt sig et liv, som andre vil respektere. Han ønsker også at kunne sørge for, at hans søn ikke skal udsættes for de nederlag og den modstand han selv har lidt under. Den måde, hvorpå man kan befri sig for skolens og læsevanskelighedernes ydmygelser, er ved at blive et viljestærkt menneske, som formår at klare tilværelsen for sig selv og sine børn.

Forældrenes og lærernes vilje

Som det fremgår af temaet om forældre, findes der overordentlig mange udsagn i materialet, der viser, at de unge har oplevet og har sat pris på, at forældrene havde en vilje til at gøre noget. Jeg vil blot citere en enkelt samtalesekvens mellem Kasper og mig:

Aase: ... har dine forældre bakket dig op? ...

Kasper: ... ja, de har altid bakket mig rigtig meget op. Mine forældre har altid støttet mig og sagt, du skal blive ved! ...

Aase: ... Kasper, prøv at forestil dig, at dine forældre de havde sagt, nej det er også for træls for dig det her, nu skal du lave noget andet ...

Kasper: ... så havde jeg nok også droppet skolen og fundet på noget andet. Fundet på noget andet end gå i skole ...

Ikke alle de unge synes, at ens egen vilje er tilstrækkelig. Bjørn siger f.eks.: ”... *hvis du har en lortelærer, er det lige meget hvor meget vilje, du selv har ...*”, og Dan og Steffen er enige. Det betyder meget, hvordan læreren forholder sig. Selv om de unge ikke bruger udtrykket vilje, når de taler om læreren og lærerens undervisning, vælger jeg at tolke udtrykket ”at interessere sig for” som den måde, de unge udtrykker, hvorvidt de opfatter, at deres lærer har en vilje til at bidrage til at løse de unges læseproblem:

Aase: ... hvis du skulle sige det, Dan, hvad skal der så til, for at man lærer noget, for at man flytter sig?

Dan: ... man skal have en lærer, der interesserer sig for det problem, man har ...

Aase: ... er du enig Steffen? ...

Steffen: ... ja for det var det samme med den speciallærer, jeg havde, hun gad heller ikke interessere sig for mig. Jeg kom bare ned i det lokale, og så fik jeg en bog stukket i hånden ... og så spurgte hun lidt efter om jeg var færdig ...

Aase: ... hvad gjorde den lærer så, der interesserede sig for dig? ...

Steffen: ... det var på en helt anden måde ... jeg kunne ikke alfabetet dengang, og så tegnede hun det op på gulvet og så skulle jeg hoppe rundt på bogstaverne, og så skulle jeg sige bogstaverne hele tiden ...

Sammenfatning af analysen

Begrebet vilje bruges af de unge ifølge min analyse til at beskrive muligheden for selv at overtage kontrollen med og ansvaret for læseproblemerne. I de unges udtalelser om vilje udtrykker de ikke et oprør mod den kulturelle konsensus, men de formulerer et oprør mod passiviteten, et oprør mod oplevelsen af at være prisgivet f.eks. en lærers manglende viden, en lærers manglende engagement i sine elever, en skoles manglende ressourcer osv. Med ordet vilje fremstiller de unge sig selv som unge, der er i stand til at reformulere fortællingen om sig selv.

Jerome Bruner har som tidligere nævnt påpeget fortællingens betydning for menneskets tænkning og for selvets dannelse. Ikke blot fortællingens indhold bidrager til selvdannelsen. Også måden, hvorpå fortællingen konstrueres, har stor betydning. Bruner citerer Roy Schafer for følgende:

”Vi fortæller hele tiden historier om os selv. I det store og hele kan man sige at ved at fortælle andre disse selv-historier udfører vi simple narrative handlinger. Ved at sige, at vi også fortæller os selv dem, lægger vi en historie ind i en anden. Den sidste er historien om, at der findes et selv at fortælle noget til, en eller anden anden, der fungerer som publikum, og som er én selv eller ens eget selv.” (Schafer i Bruner, 1998:105)

Hvor jeg indledningsvis opfattede en kobling mellem vilje og læsevanskeligheder som en risikofyldt fortælling, hvor barnet kan tildele sig selv uberettiget skyld, ser de unge koblingen som en mulighed for at skabe en fortælling om sig selv som et menneske, der er i stand til at øve indflydelse, tage ansvar og skabe forandringer.

Sammenfatning af det empiriske studie – besvarelse af afhandlingens første spørgsmål

Afhandlingens første spørgsmål blev i indledningen formuleret på denne måde:

Hvorledes opleves og erfares fænomenet læsevanskeligheder af en gruppe unge, der i deres grundskoleforløb er blevet udpeget som elever med læsevanskeligheder, og hvilke tegn på læsevanskeligheder, lægger de mærke til?

I dette forskningsprojekt forsøger jeg som forsker at stille mig ved siden af de unge. Jeg prøver at forstå, hvad de unge fortæller, og jeg prøver at følge deres blik, når de kigger ud i verden og iagttager tegn på læsevanskeligheder der. I begyndelsen har jeg svært ved at se de tegn, de unge udpeger i samtalerne. Jeg opfatter langt den overvejende del af de unges fortællinger som ”noget andet” end beskrivelser af egentlige læsevanskeligheder. Denne vanskelighed med at opfatte de unges tegn hænger naturligvis sammen med, at jeg tidligere har indtaget en position, hvor jeg udefra har kigget ind på eleverne og set læsevanskelighederne *i dem*.

Definitionen af et professionelt begreb om læsevanskeligheder har to kriterier: For det første defineres læsevanskeligheder som en mangelfuld interaktion mellem et menneske og en tekst, og for det andet defineres læsevanskeligheder som et individuelt fænomen. Da disse kriterier blev ekspliciteret, blev det muligt at fravælge dem som kriterier, der også gælder for en erfaringsbaseret definition af læsevanskeligheder. Dette fravalg gjorde det muligt at se, at interviewsamtalerne indeholder et righoldigt materiale til belysning af et erfaret læsevanskelighedsbegreb.

Sammenfatningen må derfor begynde her. Det første resultat af analysen er, at en erfaringsbaseret definition af læsevanskeligheder adskiller sig fra en professionel definition, idet man fra et erfaringsbaseret perspektiv ikke definerer læsevanskeligheder som

en mangelfuld interaktion mellem et menneske og en tekst, og fordi man fra et erfaringsbaseret perspektiv ikke definerer læsevanskeligheder som et individuelt fænomen.

Temaernes tegn på læsevanskeligheder

Af det første tema fremgår det, at børn bliver klar over deres læsevanskeligheder i deres samvær med og i deres relationer til andre børn. Det første tema fortæller således, *hvor der skal kigges hen* for at få øje på de erfaringsbaserede tegn på læsevanskeligheder: Der skal kigges ud i det sociale, ud mod de andre børn.

I det andet tema viser de unges fortællinger, at forældre har stor betydning, fordi de både selv kan gøre noget, og fordi de kan sørge for, at andre gør, hvad der er muligt for at afhjælpe børns læsevanskeligheder. Forældre er således det tema, der udpeger, *hvor vigtigt det er at få øje på tegn på læsevanskeligheder*.

Det tredje tema handler om læreren og skolen. Set fra et erfaringsperspektiv er man helt afhængig af lærerens og skolens definitioner og forståelser af læsevanskeligheder, og disse forståelser viser sig i en række tegn i skolens hverdagsliv. Det tredje tema handler således om definitionsmagt og om at være prisgivet andres magt til at hjælpe og definere, dvs. *betydningen af skolens og lærerens tegn på læsevanskeligheder*.

I det fjerde tema problematiseres de forskellige sproglige beskrivelser af læsevanskeligheder. Udtrykket ordblindhed viser sig både at have en udpegende og en beskyttende virkning over for den sociale forhandling af problemet, hvorimod man med udtrykket ”at have svært ved at lære at læse” undgår en udpegning, men samtidig opnår en usikkerhed om, hvad problemet egentlig handler om. Sproget bliver en måde at mestre problemet på, og det problematiseres således, hvorvidt *forskellige sproglige beskrivelser af læsevanskeligheder svarer til forskellige tegn på læsevanskeligheder*.

I det femte tema tales om niveaudelt undervisning og rummelighed. De unge udtrykker stor tilfredshed med efterskolens elevdifferentierede undervisningsform, og de vurderer generelt en undervisnings kvalitet efter, om den forbedrer den enkeltes læsefærdigheder eller den ikke gør det. *En skoles undervisning i læsning er således et afgørende tegn for eleverne på, hvordan en skole opfatter fænomenet læsevanskeligheder*.

I det sjette tema forbindes læsevanskeligheder med begrebet tid. Tiden er betydningsfuld, når de unge ikke kan følge med, når de spilder tiden, når de har brug for mere tid til at løse opgaverne og når de bruger alt for meget tid på at læse lektier. De unges be-

skrivelser viser, at dette at være *ude af takt med de andres tid er en væsentlig del af læsevanskelighedserfaringer*.

I det syvende tema vendes blikket for første gang ind mod de unge selv, idet de taler om relationen mellem læsevanskeligheder og selvtillid. De unge taler om, hvordan man kan kompensere for sine læsevanskeligheder, men konkluderer, at de sammenhænge, hvor læsevanskelighederne glemmes og ikke bidrager til en negativ selvopfattelse, er i et fællesskab med andre unge med læsevanskeligheder. *I et fællesskab med andre unge med læsevanskeligheder har tegn på læsevanskeligheder ingen betydning for selvforståelsen*.

I det ottende tema pointeres betydningen af den enkeltes egen vilje. Hvis læsevanskeligheder skal modarbejdes, må man virkelig ville det og kæmpe for det. Mange af de unge opfatter det sådan, at først i det øjeblik, man selv overtager ansvaret for læsevanskelighederne, har man en mulighed for at overvinde dem. En stærk vilje kan være en følge af erfaringer med læsevanskeligheder.

Jeg vil i det følgende afsnit udbygge denne ovenstående analyse og sammenfatning gennem en diskussion, hvor jeg vil relatere de otte temaer til en læsepædagogisk opfattelse af læsevanskeligheder.

De læsepædagogiske teoridannelsers begreb om læsevanskeligheder belyst gennem erfaringsperspektivets temaer – en diskussion

I dette afsnit vendes tilbage til de præsenterede læsepædagogiske positioner og deres forståelser og definitioner. Formålet er at undersøge og diskutere, hvordan denne afhandlings fremanalyserede erfaringsbaserede forståelser kan perspektivere og kaste nyt lys på de læsepædagogiske teorier og deres opfattelser af fænomenet læsevanskeligheder. Målet med dette diskuterende afsnit er at forsøge at fremarbejde et svar på afhandlingens andet forskningsspørgsmål, der indledningsvist blev formuleret sådan:

Hvordan kan en erfaringsbaseret undersøgelse af læsevanskeligheder og de tegn, de forbindes med, bidrage til de professionelles refleksion over bedømmelseskriterier, vurderingsmetoder og pædagogik?

Diskussionen vil blive struktureret i overensstemmelse med analysens otte temaer, men alle temaer og hele afhandlingens analyse vil naturligvis blive medtænkt, når det er relevant. Diskussionen vil udspille sig mellem de erfaringsbaserede fokuspunkter og de pointer og argumentationer fra de eksisterende læsepædagogiske teorier, som særligt kan udfordre og problematisere hinanden. Langt fra alle positioner eller alle dele af de enkelte teoretiske positioners læsevanskelighedsforståelser vil derfor blive inddraget. Da formålet er at vise, hvordan et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder kan belyse og invitere til fornyede læsepædagogiske refleksioner, vil hvert enkelt afsnit blive afrundet med en påpegning og en uddybning af nogle af de dilemmaer og uafklarede spørgsmål, som en diskussion mellem et erfarings- og et professionelt perspektiv på læsevanskeligheder særligt giver anledning til.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet "De andre børn"

I relation til det første tema, som handler om de andre børn og det sociale betydning, vil diskussionen blive foretaget i to afsnit. De kommunikative og de sprogvidenskabelige læseteorier forholder sig så forskelligt til det sociale betydning for læseprocessen, at der

nødvendigtvis må inviteres til to forskellige diskussioner om de andre børns betydning for oplevelsen af læsevanskeligheder. Den første diskussion rettes mod de kommunikative teorier.

Whole language belyst gennem temaet "De andre børn"

Bente Eriksen Hagtvæt er som nævnt optaget af den tidlige skrivelegs betydning for barnets følelsesmæssige og sociale tilknytning til skriftsproget. Hun udtrykker det således: "Det er ikke mindst den sociale dimension, som har gjort procesorienteret skrivning, hvor elever deltager i hinandens skriveproces, til en værdsat skrivemetodisk strategi i dagens skole" (Hagtvæt, 2004:255). Også Caroline Liberg definerer overordnet læsning som en sociokulturel aktivitet: "Det er ved at indgå i sociale sammenhænge, hvor læsning og skrivning udgør en del af den kultur, man lever i, at grunden lægges til at udvikle denne evne" (Liberg, 2006:11).

Disse eksempler er generelle for de kommunikative læseteorier: Det sociale og samspillet og samarbejdet mellem børn indbyrdes og mellem børn og forældre prioriteres højt. Men når fokus rettes mod børn med læsevanskeligheder, forandres opfattelsen af det sociale og de andre børns betydning. Caroline Liberg udtrykker det f.eks. sådan: "Selvom man kan komme meget langt med et fælles og udelt klasserumsarbejde, findes der børn som behøver at få ekstra hjælp inden for rammerne af en mere individuel undervisning" (Björk og Liberg, 1999:165).

Generelt set pointerer de kommunikative læseteorier således det sociale betydning for den almene læseundervisning og for forebyggelsen af læsevanskeligheder. Men når det drejer sig om børn, som viser klare tegn på læsevanskeligheder, og den specialundervisning, disse børn må tilbydes, fremhæves det individuelle perspektiv, den individuelle undersøgelse og screening og det individuelt tilrettelagte undervisningstilbud som det mest givende for læselæringsprocessen. Som tidligere nævnt kan selve det kommunikative udgangspunkt over for forståelsen af disse børns læselæringsproces i visse tilfælde helt forlades til fordel for en sprogvidenskabelig tilgang.

Heller ikke læsevanskelighedsforskere med en neuropsykologisk reference-ramme tillægger eksplicit de andre børn nogen betydning for det enkelte barns arbejde med og udvikling af læsning. Som et eksempel kan nævnes, at der i John Mauls screeningsmateriale over for læsevanskeligheder findes en omfattende og uddybende vejledning til de

lærere, speciallærere og psykologer, som anvender materialet i deres undersøgelse af børn med læsevanskeligheder.

Men i materialet omtales og berøres det ikke, hvordan barnet selv skal have screeningsresultatet at vide, eller hvordan det enkelte barn kan indgå i et samarbejde med andre børn og med klassen om at lære at læse. Barnet opfattes ikke selv som en aktør, der selv skal vide og selv skal gøre sammen med andre. Som det blev præsenteret i introduktionen til de læseteoretiske positioner handler en del af screeningen om, at barnets perceptuelle, motoriske og rytmiske kompetencer skal vurderes. Ingen af de unge i denne afhandling viser en indsigt i, at der findes læsevanskelighedsforståelser, der tillægger sådanne kompetencer en afgørende indflydelse på mulighederne for at lære at læse, hvilket tyder på, at sådanne forståelser, efter at læsescreeningen er blevet foretaget, ikke er blevet formidlet til børnene selv og deres kammerater. Derfor får disse børn ikke en forklaring eller en indsigt i deres læseproblem, som eventuelt kan medvirke til at forebygge, at problemet får den markante sociale dimension, som empirien viser.

Per Solvang (1999) sammenfatter de kommunikative (normaliseringsorienterede) læseteoriers standpunkt ved at påpege, at det er disse teoriers ideologi, at læsevanskeligheder ikke må opfattes som det enkelte barns læsevanskeligheder, men derimod som læsepædagogikkens vanskeligheder med at finde den rette pædagogik. Intentionen bag ideologien er både at undgå den risiko for udpegning, stigmatisering og eksklusion, som en diagnose som f.eks. dysleksi, ordblindhed eller læsevanskeligheder kan medføre for den enkelte, og at bidrage til, at der sker en udvikling og nytænkning inden for pædagogikken.

De unges beskrivelser af sammenhængen mellem læsevanskeligheder og det sociale fremtræder her i afhandlingen næsten omvendt af de kommunikative teoriens. For de unge har det sociale haft en ekskluderende og marginaliserende betydning i den almene læseundervisning, hvorimod det sociale påpeges som givende, motiverende og fremmende for en læseindlæring i efterskolens social- og specialpædagogiske kontekst. De unge deltager fortæller, at på det tidspunkt, hvor de overflyttedes til en specialskole for unge med læsevanskeligheder og bliver en del af dette skoletilbuds sociale læselæringsmiljø, opdager og erkender de, hvad det sociale samspil betyder og kan bidrage med, når man skal lære at læse.

I analysen af temaet om ”de andre børn” sammenstiller jeg et interviewcitater, der beskriver oplevelsen af læsefærdigheder (Mette), med et interviewcitater, der beskriver

oplevelsen af læsevanskeligheder (Kasper). Denne sammenstilling eksemplificerer den erfaring, som er generel for de unge, at læsefærdigheder tilegnes som en individuel erfaring, hvor det sociale ikke spiller nogen særlig rolle, hvorimod den enkeltes læsevanskeligheder netop opdages og udfoldes i det sociale element. Denne sociale dimension ved læsevanskelighedsfænomenet er ikke blot en del af fænomenets begyndende konstruktion. Den sociale dimension er derimod vedvarende, idet læsevanskeligheders årsager, betydning og karakteristika fremover er til forhandling og diskussion i de forskellige sociale sammenhænge, som et menneske med læsevanskeligheder deltager i.

Dilemmaer og nye spørgsmål

At børns opdagelse af læsevanskeligheder finder sted i det relationelle samspil med andre børn, rummer et ubesvaret spørgsmål, som set fra en læsepædagogisk vinkel må betragtes som overordentlig væsentligt at få besvaret, nemlig spørgsmålet om, hvorfor børn ikke primært opdager deres læsevanskeligheder i deres interaktion med tekster på samme måde, som læsefærdigheder opdages i interaktion med tekster? Eller formuleret på en anden måde: Hvorfor kan den store gruppe unge med læsevanskeligheder, som deltager i dette projekt, stort set ikke formulere sig om eller blot beskrive, hvori deres læsemæssige vanskeligheder består? Gang på gang fortæller den enkelte unge, hvordan han eller hun enten ikke har fået nogen beskrivelse eller nogen forklaring, eller også fortælles der om, hvor mange forskellige forklaringer og forståelser og fremgangsmåder, de unge hver især har mødt gennem de mange lærere og skolepsykologer, de unge har været i kontakt med i løbet af deres skoletid.

Erfaringsperspektivet i denne afhandling peger på, at en undladelse af at give det enkelte barn med læsevanskeligheder en uddybet, præcis og forståelig beskrivelse af, hvori dets læsevanskeligheder består, måske kan forstærke tendensen til at opleve læsevanskeligheder som et fænomen, der defineres i det sociale? Når det enkelte barn ikke af de voksne, som har ansvar for dets læselæringsproces, får en fyldestgørende, konsistent og forståelig forklaring på, hvori dets vanskeligheder med at lære at læse består, bliver det nødt til selv at konstruere en forklaring, der kan begrunde, hvorfor lige netop han eller hun har sværere ved at lære at læse end de fleste andre børn. Det primære felt, hvori børn konstruerer forklaringer på det, som de voksne ikke forklarer overbevisende nok, er i samspillet med andre børn (Gulløv, 1999).

Som jeg i det følgende kapitel vil uddybe, er samfundets prioritering og værdsættelse af læsefærdigheder af en sådan karakter, at det præger alle de betydningsdannende sammenhænge, som børn deltager i. Set fra et kulturelt perspektiv kan man derfor diskutere, om det ikke må beskrives som illusorisk at forestille sig, at pædagogikken kan magte at overkomme og modvirke de samfundsmæssige forhold, som udpeger læsevanskeligheder som et problem i det enkelte individ. Dilemmaet er, om den kommunikative tilgang til læseudvikling og læsevanskeligheder implicit bidrager til, at en række lærere står usikre og famlende over for læsevanskelighedsfænomenet, og at børn og unges grundlæggende behov for at få en autoritativ læsemæssig definition af, hvori deres konkrete vanskeligheder med en interaktion med tekster består, ofte ikke kan imødekommes af deres lærere?

Et andet kritisk spørgsmål, man må stille til de kommunikative læseteorier, er, hvorfor disse teorier ikke pointerer de sociale læreprocesser som afgørende for børn med læsevanskeligheder? Hvorfor påpeges kun det individuelt tilrettelagte undervisningstilbuds betydning for disse børn? Hos børn og unge der har læsevanskeligheder som deres eneste problem i skolen, er det netop disse læsevanskeligheder, der medfører en "løsning fra det sociale", og derfor må problemets sociale dimension nødvendigvis medtænkes i den pædagogiske tilrettelæggelse af netop disse aktiviteter, hvis den enkeltes oplevelse og konstruktion af læsevanskeligheder skal forandres. Også set fra et læringsperspektiv påpeger de unge her i afhandlingen betydningen af de sociale læreprocesser for børn med læsevanskeligheder.

Men er det overhovedet rimeligt, kan man afrundingsvis spørge, at relatere denne afhandlings erfaringsbaserede forståelser af læsevanskeligheder til de kommunikative læseteorier? Intentionen i disse teorier er jo primært at udvikle den viden, forståelse og de pædagogiske handlinger, der må anbefales, hvis børn skal tilbydes optimale betingelser for at *undgå* at udvikle læsevanskeligheder. Som tidligere nævnt, såvel i indledningen som i analysen, må det imidlertid iagttages som et væsentligt problem med overordentlige store konsekvenser for mennesker med læsevanskeligheder, at de læsepædagogiske teoridannelser ikke forholder sig til, at uanset hvilken forebyggende eller afhjælpende pædagogik børn tilbydes, vil der fortløbende eksistere en stor gruppe af børn, der bedømmes, beskrives og dermed opfatter sig som børn med læsevanskeligheder. Ganske som Effersøe Gannik (1999) gennem sin forskning fastslår, at det er selve sygdomsforebyggelsen og sygdoms-

behandlingen, der determinerer og skaber det handlingsfelt, hvori sygdomsoplevelsen hos den syge kan konstrueres, fremanalyseres det i denne afhandling, at det er den kulturelle og pædagogiske opfattelse af, hvordan tilegnelsen af læsefærdigheder foregår, der er determinerende for det handlingsfelt, hvori den enkeltes konstruktion af oplevelsen af læsevanskeligheder kan finde sted. Derfor må en pædagogik, der bygger på kommunikative og neuro psykologiske forståelser, nødvendigvis også medreflektere, hvordan de forståelser, vurderingsmetoder og pædagogikker, som disse teorier anbefaler, bidrager til det enkelte barns oplevelse af, hvad læsevanskeligheder er og betyder.

Phonics belyst gennem temaet "De andre børn"

I en phonics-tradition tildeles det sociale som nævnt en noget anden rolle i beskrivelsen af børns læsevanskeligheder end i den kommunikative tradition. I en sprogvidenskabelig forståelse rettes fokus primært mod det konkrete indhold i læseundervisningen og den nødvendige strukturering og progression, og mod at børn modtager undervisning af en veluddannet lærer, der har stor faglig indsigt i læseprocessen og i vanskeligheder med læsning. De andre børn tildeles derfor ikke nogen rolle i selve læseundervisningen, der oftest beskrives som individuelt tilrettelagt.

Det sociale tillægges derimod en anden betydning. Carsten Elbro beskriver som tidligere citeret sammenhængen mellem det sociale og børns læsevanskeligheder således:

"Skolegangen er en barsk oplevelse for de elever, som har svært ved at læse. Der er meget få åndehuller i skoledagen, hvor der ikke er krav om læsefærdighed. Og der findes utallige vidnesbyrd om, hvordan børns og unges lyst til lære, til at gå i skole, deres selvtillid og mod på livet har fået alvorlige knæk – som følge af deres læsevanskeligheder. Dokumentationen er entydig og massiv." (Elbro, 2001:194)

Jeg vil nu vende tilbage til en diskussion med dette citat, en diskussion, der blev indledt i analysen af afhandlingens første tema. Korrelationen mellem læsevanskeligheder og selvtillid kobles i en phonics-tradition kausalt sammen. Læsevanskeligheder, forstået som barnets individuelle, vanskeliggjorte møde med en tekst, opfattes som den primære og den betingende faktor for udviklingen af sociale vanskeligheder. I en kvantitativ forskningstradition er spørgsmålet om, hvorvidt et forskningsresultat blot viser en korrelation mellem to fænomener, eller det derimod udtrykker et kausalt forhold mellem to fænomener, naturlig-

vis et helt centralt spørgsmål. Set fra en kvalitativ og sociokulturel forskningsposition er spørgsmålet om kausalitet imidlertid ikke blot et spørgsmål om at afdække rationelle og logiske sammenhænge. Set fra et kvalitativt perspektiv findes der ingen objektiv og observerbar vej mellem årsag og virkning; ethvert forsøg på at iagttage en sådan relation vil altid være båret af et særligt perspektiv og en særlig teoretisk referenceramme.

Jerome Bruner udtrykker det således: ”Betydningen af enhver kendsgerning, dom eller modsætning afhænger af det perspektiv eller den referenceramme, der leverer begreberne til fortolkningen” (Bruner, 1998:62). Den sprogvidenskabelige forskningstradition og referenceramme har leveret perspektiv og begreber til en række af de undersøgelser, der på forskellig vis har dokumenteret den kausale sammenhæng mellem læsevanskeligheder og sociale vanskeligheder:

”Sammenhængene mellem læsevanskeligheder og *lav social status* er meget stærke og veldokumenterede. Ved en dansk undersøgelse gennemført i 1990 viste det sig, at der blandt voksne *uden uddannelse* var ca. 29 % usikre læsere af dagligdags tekster (avisartikel, informerende pjecer, prislister osv.) mod 8 % usikre læsere blandt voksne med kort eller mellemlang uddannelse (Elbro, Møller og Nielsen, 1991). Tilsvarende var der 23 % usikre læsere blandt voksne med *lav personlig indkomst* (under 120.000 kr. årligt) mod kun 5 % blandt voksne med en middel eller høj personlig indkomst (over 180.000 kr.). Helt parallelle resultater er fundet igen i en aktuel undersøgelse af mere end 3000 voksnes læsefærdigheder (Jensen & Holm, 2000).” (Elbro, 2001:197)

En sprogvidenskabelig læseteori tager afsæt i begreber om sprog, og relationen mellem læsevanskeligheder og det sociale må her defineres som en sproglig relation. I en sprogvidenskabelig definition af læsning og læsevanskeligheder er skriftsproget det primære fænomen. Læsning defineres som ”afkodning gange forståelse” (Elbro, 2001), det vil sige som en aktivitet uden subjekt. Der er ikke nogen person, der læser, der foregår blot en sproglig aktivitet, der benævnes læsning. De to begreber, som læsning defineres med, har den samme form; begreberne ”afkodning” og ”forståelse” har ikke et menneske som subjekt, som læsehandlingens igangsætter og aktør.

Når man taler om virkeligheden ud fra en teori, som har sproget som subjekt og aktør, bliver sproget til virkelighedens subjekt og aktør. I sætningen: ”Skolegangen er en barsk oplevelse for de elever, som har svært ved at lære at læse” er skriftsproget, eller læsefærdigheder, sætningens og dermed virkelighedens egentlige aktør. Da skolen – set fra et sprogvidenskabeligt perspektiv – også må begrebssættes ud fra en sprogvidenskabelig

referenceramme – må den nødvendigvis beskrives som en barsk oplevelse for dem, der ikke kan tilegne sig skriftsproget.

Dilemmaer og spørgsmål

Når et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder tolkes ud fra et perspektiv på børn som sociale aktører og ud fra en sociokulturel referenceramme, fremkommer der en ganske anden forståelse af sammenhængen mellem læsevanskeligheder og det sociale end den ovenstående sprogvidenskabelige forståelse. Der danner sig på sin vis et omvendt billede: Det er ikke følgerne af de konkrete vanskeligheder med at interagere med tekster, der problematiserer de unges deltagelse i det sociale, det er derimod spillereglerne i det sociale, der problematiserer en gruppe børns interaktion med tekster. Sat på spidsen kan man sige, at et erfaringsperspektiv kan problematisere og give anledning til refleksioner over, hvorvidt den omvendte korrelation og ”kausalitet” er til stede: ”Skolegangen er en barsk oplevelse, som gør det svært at lære at læse”.

Erfaringsperspektivet giver således anledning til en diskussion af, hvorvidt de fonologiske teoridannelser om læsning og læsevanskeligheder med deres skriftsproglige afsæt, forskningsresultater og fortolkningsrammer bidrager til pædagogisk uopmærksomhed og mangelfuld udvikling af pædagogiske forholdemåder over for læsevanskeligheders subjektive og sociale dimensioner.

Som nævnt tidligere fortæller de fleste af de deltagende unge, at de har fået få og ofte forskelligartede forklaringer på, hvori deres læsevanskeligheder består. Ovenfor problematiseres de kommunikative teoridannelsers eventuelle rolle heri, og det problematiseres, hvorvidt denne manglende eksplicite forklaring kan bidrage til at gøre læsevanskeligheder til et socialt fænomen for børn og unge. Men heller ikke de fonologiske teoridannelser er særlig opmærksomme på, hvordan børn selv får viden om og forståelser for deres læsemæssige problemer. I den nyeste fonologisk baserede læseundersøgelse på det danske marked, nemlig Torleiv Høiens undersøgelsesmateriale ”Logos” (2007), ses det, at heller ikke dette materiale har nogen omtale eller refleksioner over, hvordan aktiviteterne i undersøgelsen skal begrundes over for de børn og unge, som deltager i undersøgelsen. Der er heller ingen anvisninger på, hvordan resultatet af undersøgelsen og dens pædagogiske konsekvenser kan eller skal præsenteres for de berørte børn og unge selv.

Heller ikke de fonologiske teorier om læsevanskeligheder medtænker tilsyneladende, at på trods af en velfunderet og veltilrettelagt pædagogik, vil en stor gruppe børn

fortsat beskrives og opfatte sig selv som børn med læsevanskeligheder og for dem er det betydningsfuldt at kende en læsevanskelighedsforklaring og dermed ikke udelukkende opdage og erkende læsevanskelighederne i kraft af de sociale indikatorer.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet "Forældre"

Som nævnt spørges der ikke i interviewundersøgelsen til forældrenes rolle i de unges erfaringer med læsevanskeligheder. Dette kan give anledning til forundring, men denne forståelse er imidlertid i god overensstemmelse med stort set alle læseteoretiske positioner, idet også disse teorier anser tilegnelsen af læsefærdigheder som skolens opgave og ansvar.

Som illustrative eksempler kan nævnes, at i Jørgen Frosts tekst *Principper for god læseundervisning* (Frost, 2003) nævnes forældre slet ikke, det samme gælder for Maul (Maul, 2000), for Sundblad m.fl. (Sundblad m.fl. 2003), for Lundberg (Lundberg, 2003) og Perregaard (Perregaard, 2002; Perregaard 2003) samt for Kjertmann (Kjertmann, 1999). I teksten *Læsning og læseundervisning* (Elbro, 2001) inddrages forældre kun en enkelt gang, nemlig i forbindelse med en udredning af arvelighedsproblematikken for ordblindhed.

Det forholder sig anderledes hos læseforskere som Kulbrandstad (Kulbrandstad, 2003), Liberg (Liberg, 1999, 2006) og Hagtvet (Hagtvet, 2004). Her inddrages forældre primært i en besvarelse af spørgsmålet: Hvad kan forældre gøre for at støtte barnet og samarbejde med skolen i indsatsen for at lære børn at læse? Som et eksempel herpå kan nævnes Lise Iversen Kulbrandstads tekst *Lesing i udvikling* (2003). Kulbrandstad besvarer her spørgsmålet om forældrenes betydning ved at tildele dem to roller: En oplevelsesorienteret (oplæsning derhjemme) og en skolestøttende (til lektier og deltagelse i skoleaktiviteter). Den første rolle handler om, at det er forældrenes ansvar at inddrage de små børn i så mange aktiviteter med skrift og tekst som muligt. For at børn skal få lyst til, og for at de, fra de er ganske små, skal opdage, hvad læsning er, er det ifølge Kulbrandstad særlig vigtigt, at forældre læser højt for deres børn (Kulbrandstad, 2004:53). For det andet anbefaler Kulbrandstad at inddrage forældrene i skolens oplæring af deres barn. I en omtale af nogle vellykkede projekter i Oslo beskrives målet for forældreinddragelsen således: "å skape en atmosfære, som gjør at foreldrene kjenner sig velkomne til å bli delaktige i barnets skolehverdag" (Kulbrandstad, 2004:161).

Også i Bente Eriksen Hagtvets disputats (2004) præciseres forældrenes rolle i et lille afsnit med titlen "Samarbejde med forældrene". Hun præsenterer her forældrenes

rolle således: ”Forældrene er børnehavens vigtigste resurse og medspillere. En forudsætning for at forældre bliver positive allierede er, at børnehavens fagligt ansvarlige tager et tydeligt pædagogisk ansvar, blandt andet ved at synliggøre pædagogikken og de teoretiske begrundelser for aktiviteterne for forældrene” (Hagtvet, 2004:351). Som det fremgår af analysen i forrige afsnit, veksler Hagtvet mellem at anbefale en generel støttende, stimulerende og ”social” pædagogik i sine generelle anbefalinger over for børns sproglige aktiviteter, hvorimod børn med læsevanskeligheder må tilbydes en individuel undervisning i overensstemmelse med sprogvidenskabelige anbefalinger. Det samme mønster kan iagttages i Hagtvets anbefalinger over for samarbejdet med forældre:

”Men det kan også dreje sig om at holde et lille fagligt foredrag for forældrene, for eksempel om sammenhængen mellem fonologisk opmærksomhed og læsning. Som en afslutning på foredraget kan forældrene få en lille ”huskeseddel” med aktiviteter, som de kan lege for at gøre børnene mere fonologisk opmærksomme. Figur 60 viser eksempler på sproglege, som er udarbejdet til forældre til børnehavebørn i forbindelse med et forskningsprojekt om forebyggelse af læse-, stave- og skrivevanskeligheder (Hagtvet m.fl.1999)” (Hagtvet, 2004:351)

Set i relation til, hvor afgørende en rolle forældre spiller i de unges forståelse af læsevanskeligheder, er både den manglende inddragelse af forældrene, men også forestillingen om at gøre forældrene til pædagogernes og lærernes allierede, forskellig fra de unges forståelse af forældrenes betydning. Ifølge de unge er lærerne ofte ikke vidende nok, og de tillægger ifølge de unge ikke i tilstrækkelig grad læseproblemer den alvor og omhu, som set fra deres side er nødvendig. Ifølge de unge kan det derfor ofte være mere hensigtsmæssigt at gøre de professionelle delagtige i forældrenes forståelser.

Men hvorfor adskiller det professionelle perspektiv sig så grundlæggende fra det subjektive og erfarede perspektiv på forældres rolle og betydning? Thomas Højrup tildele i sin dannelsesteori familien og forældrene en beskyttende rolle som den institution i staten, der kan sørge for, at den enkelte udvikler sig på en måde, der gør det muligt at opnå anerkendelse i samfundet. Familien udgør den enkeltes nødvendige skæbnefællesskab:

”I familien er dette fællesskab substantielt, det vil sige, vi udgør én person, har fælles ejendom, tillid og hengivenhed sammen uanset livets tildragelser. Skæbnefællesskabet kan ikke opsiges, det forbliver uantastet af de uforudsete tilfældigheder og hændelser, der måtte ramme den enkelte” (Højrup, 2002:603).

Når de unge i samtalerne insisterer på at tale om deres forældre og tildeler dem en afgørende betydning, kan det derfor tolkes, som om de har den opfattelse, i modsætning til de læsepædagogiske teorier, at de er en uadskillelig del af en familie og ikke et enkeltstående individ med læsevanskeligheder. De unges udsagn kan tolkes som udtryk for, at de ser deres egne læsevanskeligheder som *hele familiens læsevanskeligheder*. Barnet er knyttet til familiens forståelse i et skæbnefællesskab, som barnet ikke kan gøre sig fri af, og barnets opfattelse af sine vanskeligheder kan næppe forandres, hvis ikke hele familiens forståelse forandres.

Thomas Højrup bruger begrebet interpellation som en betegnelse for den nødvendige indgriben i familiernes og det enkelte menneskes liv, som staten er nødt til at foretage, for at kunne leve op til at være en stat, der med god ret kan afkræve anerkendelse af de andre stater i staternes skæbnefællesskab. Dermed reformulerer Højrup den traditionelle forståelse af relationen mellem familie og stat, en reformulering, der også gælder relationen mellem det individuelle og det sociale. Familien er det primære fællesskab for det lille nyfødte barns eksistens, men dette fællesskab kan ikke eksistere uden det store fællesskab, det vil sige statens beskyttelse, rammesætning og indgriben: "Interpellationsbegrebet sætter derved et fundamentalt spørgsmålstejn ved den "frie verdens" grundtanke, at individet logisk set kommer før fællesskabet" (Højrup, 2002: 596). At staten, det overordnede fællesskab kommer forud for det enkelte menneskes mulighed for at realisere sig selv som individ, udtrykker Højrup på denne måde:

"[...] hvis man skal markere bruddet med den moderne forstands forestilling om familien, kunne man sige, at familien installerer staten i den enkelte, det vil sige forudsætningen for vedkommendes liv som anerkendt, anerkendende og selvbevidst vilje. Far og mor er det første moment af Subjektet (staten) barnet møder [...], og som kommer barnet i møde med dets navn og med store forventninger til dets fødsel allerede fra den dag, de har erkendt, at det er undfanget. Hos dem får det en social eksistens som subjekt allerede før det er kommet til verden" (Højrup, 2002: 597)

Det fremgår af de unges udsagn, at de, den dag de selv bliver forældre, vil gøre alt, hvad de kan for, at deres egne børn lærer at læse. Det forholder sig altså sådan, at i familier med læsevanskeligheder hos en eller begge forældre fremhæves læsefærdighedens betydning i endnu højere grad end i familier uden læsevanskeligheder.

En meget stor del af denne afhandlings unge kommer fra familier med læsevanskeligheder. De unge deltagere i dette projekt har således i endnu højere grad end andre børn lært af deres forældre, hvor højt kulturen værdsætter tilegnelsen af læsefærdigheder. De er gennem deres forældre præget af denne forståelse, og den dag, hvor de ser, at andre børn læser langt bedre end de selv, gør denne opdagelse derfor et særlig stort indtryk.

Dilemmaer og spørgsmål

I denne afhandling opfattes læsevanskeligheder som et sociokulturelt fænomen, og i ovenstående redegøres for, hvordan læsevanskeligheder i relation til denne opfattelse må betragtes som et fænomen, der overføres fra generation til generation. Men må en sådan opfattelse ikke problematiseres, når der eksisterer en grundig forskningsbaseret viden om, at dispositionen for ordblindhed og læsevanskeligheder er biologisk betinget, og at en disposition for at få svært ved at lære at læse er arvelig?

Carsten Elbro udtrykker den arveligt betingede risiko for udviklingen af læsevanskeligheder på denne måde: ”Risikoen for læsevanskeligheder blandt børn af ordblinde forældre er stærkt forhøjet. Dette er den tidligst mulige risikofaktor: Den gælder lige fra undfangelsen” (Elbro, 2001:205). Elbros opfattelse af læsevanskeligheder har sit afsæt i en opfattelse af, at det enkelte individ eksisterer forud for dets indlemmelse i det sociale, og at afsættet for læsevanskeligheder derfor kun kan placeres i det enkelte individ. Dette individ må tilkæmpe sig en plads i det sociale, og for nogle individer kan dette vise sig at blive besværliggjort af den medfødte arveligt betingede disposition for at udvikle læsevanskeligheder.

Helt i modsætning til en sådan forståelse påpeger Thomas Højrup som allerede nævnt, at det enkelte individ nødvendigvis har en social eksistens som subjekt lang tid forud for dets undfangelse. Deltagelse i det sociale er ikke noget, den enkelte arbejder sig frem til. Deltagelse i det sociale er forudsætningen for, at den enkelte kan eksistere. Dermed fastslår Højrup, at det ikke giver mening at opfatte mennesket som et individ, der f.eks. fødes med de særlige træk, der betinger udviklingen af læsevanskeligheder. Mennesket er lige fra undfangelsen en del af to afgørende sociale skæbnefællesskaber, familien og staten, og det er de anerkendelseskriterier, der gælder i disse fællesskaber, der afgør, hvilke af det undfangne barns egenskaber der vil blive tolket som vanskeligheder.

Thomas Højrup er her helt i overensstemmelse med den kulturelle tilgang til forståelsen af børn og deres eventuelle vanskeligheder, som jeg ovenstående relaterede til

med et citat af Hervé Varenne og Ray McDermott. Ifølge et sociokulturelt perspektiv er risikoen for at udvikle læsevanskeligheder til stede længe før det enkelte barns undfangelse. Risikoen er som sagt en nødvendig del af statens og kulturens udpegning af, hvilke kriterier der udløser anerkendelse som et led i statens egen kamp om anerkendelse blandt andre stater, idet skriftsproglige færdigheder blandt en stats børn og unge medvirker til at definere, hvilken status de enkelte stater kan tillægges i staternes indbyrdes anerkendelseskamp (Olson, 1998; Højrup, 2002).

Når Niels Erik på mit spørgsmål om, hvorvidt han selv vidste, at han havde læsevanskeligheder svarer: "... nej, jeg vidste det ikke selv, men det gjorde min mor og far ...", kan det med Højrup's begreber opfattes som en klar illustration af, hvordan familien installerer staten i den enkelte. En forudsætning for at kunne udvikle sig til at kunne leve et liv som "anerkendt, anerkendende og selvbevidst vilje" (Højrup, 2002:597) er, at man lever op til samfundets krav om læsefærdigheder. Derfor er mange af de unges udtalelser om forældre også udtalelser, der implicit roser deres egne forældre, fordi de har presset børnene til at læse lektier. Forældrenes indsats er et nødvendigt bidrag til at gøre de unge til en beskyttet og anerkendt del af det kulturelle fællesskab.

Derfor må det undre, at ingen af de læsepædagogiske teoridannelser, der relateres til her i afhandlingen, forholder sig til, hvilke afgørende forskelle det viser sig at medføre for børn, hvorvidt deres forældre selv har læsevanskeligheder eller ej. Erfaringsperspektivet her i afhandlingen, både når det rettes bagud mod egne forældre, og når det rettes fremad mod egen kommende forældrerolle, peger på, at forældre, der selv har læsevanskeligheder, tillægger læsefærdigheder en ganske anden livsindgribende betydning og derpå på mange måder spiller en ganske anden rolle for deres børns læseudvikling. De vil være bekymrede og involverede i deres børns eventuelle vanskeligheder med at tilegne sig læsefærdigheder på måder, som også læsepædagogisk må reflekteres.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet "læreren"

Med hensyn til dette tema må det fastslås, at næsten alle de tekster om læsning, læseundervisning og læsevanskeligheder, der relateres til i denne afhandling, er skrevet til lærere. Jørgen Frost indleder f. eks. bogen *Principper for god læseundervisning* således: "Denne bog er skrevet for at give lærerstuderende, lærere og andre interesserede indsigt i forholdet mellem teori om læsning og den praktiske undervisning i læsning" (Frost, 2003:7). Som

udgangspunkt tildeler læseteoretikere og læseforskere altså læreren den vigtigste rolle af alle. Læreren udgør det operationelle led mellem forskning og praksis, det er læreren, der kan sørge for, at børn tilbydes optimale vilkår for at lære at læse. På dette punkt er der således god overensstemmelse mellem de unges udtalelser om læreren og et teoretisk perspektiv: Faglig viden er afgørende for læreren, når børn skal lære at læse.

Der er imidlertid en væsentlig forskel mellem de læsepædagogiske teksters udgangspunkt og de unges erfaringsbaserede udgangspunkt for at tale om lærere og om undervisning i læsning. Det er en implicit forståelse bag al læsepædagogisk forskning og teoridannelse, at der altid, ved hjælp af de rette metoder, må arbejdes på den rette tilrettelæggelse, de rette undervisningskvalifikationer, de rette indsigter m.m., for at lære børn at læse. Når de læsepædagogiske positioner bygger på den klare præmis, at læsevanskeligheder hverken kan eller skal accepteres i vores samfund, bliver det naturligvis uhyre problematisk at være elev i skolen med svære læsevanskeligheder, og det bliver tilsvarende problematisk at være en lærer, der ikke formår at lære alle sine elever at læse. Når det er problematisk både for eleven og for læreren, bliver det læreforhold, der etableres mellem dem, endnu mere kompliceret.

I analysen af de unges fortællinger om deres lærere går jeg i dybden med Torstens fortælling og overvejer, hvorvidt den kan tolkes som en fortælling om snyd eller om sjusk. Ingen af de teoretiske læsepædagogiske positioner kan bidrage til at udfolde og belyse Torstens fortælling og bidrage til en forståelse af, hvad det er, Torsten har lært ved at have læsevanskeligheder, og dermed bidrage til at afgøre, hvorvidt problemstillingen med større rimelighed kan tolkes som sjusk eller snyd. De læseteoretiske positioner forholder sig nemlig ikke til lærerens opgave over for børn med læsevanskeligheder, hvis ikke denne opgave defineres som en opgave, der går ud på at afhjælpe barnets læsevanskeligheder og undervise det i læsning.

Dilemmaer og spørgsmål

De læsepædagogiske tekster taler om, hvordan læreren og skolen kan tilvejebringe de optimale betingelser for alle børns læsetilegnelse. De unge taler derimod om, hvordan læreren og skolen er mislykkedes med at tilvejebringe endog de mest nødvendige betingelser for at lære dem at læse. Hvordan forholder de eksisterende læsepædagogiske teorier sig hertil? Hvordan skal lærere ifølge de læsepædagogiske positioner forholde sig til den gruppe af

elever i grundskolen, der ikke tilegner sig tilstrækkelige læsefærdigheder, selv om de undervises i det?

Lige gyldigt om man retter blikket mod de kommunikative eller de sprogvindskabelige læsepositioner, kan jeg kun finde ét svar på dette spørgsmål: Hvis ikke eleven lærer at læse, må læreren sørge for, at eleven undersøges yderligere og derefter undervises yderligere. I alle de tekster om læsning og læseundervisning, der her i afhandlingen relateres til, findes der ikke nogen omtale af, hvorledes lærere kan støtte, vejlede og lære børn og unge, hvordan man bærer sig ad med at være et menneske med læsevanskeligheder.

Ray McDermott og Hervé Varenne (1995, 1998) påpeger i en række tekster om børn, skoler og indlæringsvanskeligheder, hvordan kulturen ikke blot udpeger, men selv aktivt bidrager til, at læringsvanskeligheder tilegner sig nogle af børnene: "Not only are cultures occasions for disabilities, but they actively organize ways for persons to be disabled" (McDermott & Varenne, 1995:337). Temaet om læreren handler på sin egen måde om spørgsmålet om, hvordan man "actively organize ways for persons to be disabled".

Jeg vil nu relatere tolkningen "snyd" til Thomas Højrup's teori om dannelse og tolkningen "sjusk" til Lars-Henrik Schmidts teori om vrede for yderligere at problematisere læsepædagogikkens relation til børn med læsevanskeligheder.

"Snyd"

Højrup udvikler i sin tekst om dannelsens dialektik (2002) et begreb om modstandens dannelsesproces. Han påpeger her, at den vilje, som barnet selv er i stand til at udvikle, afhænger af den kontakt og inspiration, men i høj grad også af den modstand, barnet møder fra andre:

"Det er ikke alene ved at udvikle de evner til at håndtere tingene i verden, som Piaget beskriver, men især ved at danne evner til at håndtere og imødegå den modstand, barnets lille vilje møder fra forældrenes og andre børns viljer, at det udvikler sin egen vilje og selvbevidsthed [...] Udviklingen af dets egen vilje afhænger af de andre viljers massive afbryden og indgriben i dets handlinger. Af interpellation og kamp om anerkendelse." (Højrup, 2002:606)

Modstanden og forsvaret er således ifølge Højrup en væsentlig del af en dannelsesproces. I optakten til Torstens fortælling om sine oplevelser i folkeskolen præsenterer jeg Torstens følelsesmæssige berørthed, og jeg bemærker, at hans fortælling gør indtryk på de tre andre

unge og mig selv. At fortælle en historie, der handler om, at man er blevet snydt, kan være en mulighed for at vise, at vreden har givet styrke: ”Styrke afgør i sidste instans hvilke viljer, der sætter sig igennem ” (Højrup, 2002: 607). Torsten viser med sin fortælling, at han har gennemskuet sin første skole og dens lærere, og at han i kraft af sin egen og forældrenes vilje har fundet en anden vej. Han viser, at han har styrke til at gøre modstand mod den uretfærdighed, som han engang som et afhængigt subjekt var nødt til at underlægge sig. Nu er han selv gået ind i kampen for anerkendelse. Han har, sammen med sine forældre, fundet en skole, der kan tilbyde ham det, han har brug for, og han kan ikke forstå, at hans folkeskole, med dens mangelfulde indsats over for børn med læsevanskeligheder, eksisterer endnu.

Når Torstens og de andre unges forståelse beskrives ved hjælp af et begreb om modstand mod at blive snydt, kan læreren paradoksalt nok tildeles en betydningsfuld og væsentlig rolle for børn og unges dannelsesproces med læsevanskeligheder. Når Torstens fortælling opfattes som et udtryk for hans forsvarsevne, for hans forsvarsvilje og for hans modstandskraft, bliver lærerne nemlig de personer, der muliggør forsvaret og modstanden, idet lærerne konkretiserer og personificerer de uigennemskuelige kræfter bag kulturens anerkendelseskriterier. Lærerne yder – i en sådan tolkning – et bidrag til at muliggøre en subjektiveringsproces for børn og unge i læsevanskeligheder. Lærerne medvirker til at afmontere og omforme den passive og nedgørende eksklusion, der er en følge af, at samfundet er styret af anerkendelseskriterier, som Torsten af en række forskellige grunde er ude af stand til at opfylde, og derfor kan han slutte sin fortælling med bemærkningen ”... *jeg tror, det er derfor, jeg går her nu ...*” Vreden mod de lærere, der ikke lærte Torsten at læse, selv om det var deres ansvar at gøre det, vækker Torstens vilje til selv at overtage ansvaret og sammen med forældrene finde en skole, der kan tilbyde ham de lærere og den undervisning, der forhåbentlig kan bidrage til at udvikle de læsefærdigheder, der også ifølge hans egen opfattelse er nødvendige for at blive et beskyttet og anerkendt medlem af samfundet.

”Sjusk”

Som sagt sammenfatter Torsten selv sin fortælling med ordet ”sjusk”. Fænomenerne snyd og sjusk adskiller sig fra hinanden ved eksistensen af et *forhold*. Når nogen snyder hinanden, er der et forhold mellem disse mennesker, de har et mellemværende med hinanden. Når nogen sjusker, er der ikke noget forhold, der er netop ikke noget mellemværende, der

er kun ligegyldighed (Schmidt, 2007). Relateret til Lars-Henrik Schmidts teori om vrede er denne forskel afgørende. Vrede må som alle andre menneskelige tilstande i en socialanalytisk teoridannelse defineres på baggrund af et forhold til forhold: ”Jeg kan ikke være vred på verden; jeg kan være vred på nogen, og disse nogen er karakteriseret ved at kunne forholde sig til sig selv. Og det er netop deres situationelle selvforhold, jeg vredes over, og gennem min vrede udtrykker en vilje til at få vredet om” (Schmidt, 2006:79).

Det interessante ved fænomenet vrede i en læsevanskelighedskontekst er, at ethvert vredesforhold til andre indebærer et vredesforhold til sig selv. Da selve definitionen på vrede forudsætter et forhold til et forhold, altså et mellemværende mellem mennesker, må man imidlertid stille spørgsmålstegn ved, om de følelser, Torsten udtrykker gennem sin fortælling, i sandhed kan defineres som vrede? Problemet i Torstens fortælling er jo, at skolen og lærerne ikke vil ham noget, de forsøger ifølge Torstens forståelse ikke for alvor at lære ham at læse. De giver ham fri, giver ham en vikar, der ikke har nogen læreruddannelse, eller sætter ham til at passe skolens køkkenhave. Kort sagt, Torstens anklage er, at lærerne ikke vil etablere et forhold til ham, de vil ikke tage sig af, at han ikke får lært at læse. Tolket i relation til Schmidts teoridannelse handler Torstens historie derfor om ligegyldighed, for ”i disse tilfælde er man end ikke opmærksom på den anden i den andens andethed [...] man bemærker overhovedet ikke, at der gøres et mellemværende gældende, hvor den anden bliver vedkommende og kan blive pågældende [...] det første træk som optakt til et mellemværende er jo overhovedet at blive bemærkelsesværdig” (Schmidt, 2007:71). Skolen imødekommer ikke, at Torsten har et større behov for en specifik undervisning end andre børn. Men når nogen ikke vil forholde sig, kan man ikke rette en vrede mod disse nogen, man kan kun rette vreden mod sig selv, og en sådan form for vrede betegner Schmidt med udtrykket ”nag”. Torstens oplevelser nager ham:

”I naget fortryder man sådan set, at man ikke fik sagt fra. At bære sin vrede er på en måde at lade det gå ud over sig selv, og sådan er det så med naget. Man ville egentlig gerne sende vreden ud i verden, men vender den høfligt eller af mangel på mod indad – men man mener det ikke. Selve naget føles uretfærdigt; man ville gerne have vendt det udad, men er forhindret.” (Schmidt, 2007:89)

I naget, som er en kombination af bebrejdelse og indignation, kan man føle en forpligtelse til at sørge for, at pågældende ”som har forsyndet sig ikke skal kunne gentage sin handling” (ibid.:80). Torsten undrer sig over, at hans folkeskole ikke er blevet lukket, at forsyn-

delserne ikke er blevet stoppet, men han kan heller ikke selv stoppe det, han er magtesløs. På grund af denne magtesløshed over for dem, der på grund af deres ligegyldighed og sjusk fik Torsten til at tilegne sig læsevanskeligheder, er han i dag nødt til at være elev på en særlig specialefterskole.

Konsekvensen af at blive behandlet med ligegyldighed er, at man lader det gå ud over sig selv, og dermed opstår risikoen for værdighedstab. Sammen med værdigheden forsvinder glæden og munterheden. Schmidt overvejer en relation mellem mangel på verdens udadrettede mulighed og depression:

"[...] glædestabet kan sætte sig fast som en slags dystymi, og manglen på glædens muntre lyst bliver til had, vrede og raseri. Den psykiatriske diskurs mener at vide, at en længerevarende dystymi med stor sandsynlighed vil sætte sig som depression. Synspunktet gælder et individualpsykologisk niveau, men det må i det mindste også undersøges, om det også kan udstrækkes til det kulturpsykologiske niveau." (Schmidt, 2007:20)

Som tidligere omtalt påviser den engelske læsevanskelighedsforsker Richard Burden i en omfattende undersøgelse af dyslektiske børns selvforståelse (2005) netop en sammenhæng mellem dysleksi og risikoen for at udvikle en depression. Tolkningerne af Torstens fortælling som henholdsvis en fortælling om "snyd" og om "sjusk" viser to forskellige, mulige konsekvenser af et barns møde med læsevanskeligheder. Den ene konsekvens indebærer en modstand, der muliggør en vrede, som kan føre til vilje, selvstændighed og egen overtagelse af problemet.

En anden konsekvens er, at vreden mod nogen ikke bliver mulig, og at den derfor rettes mod én selv med risiko for at udvikle sig til en tilstand af nag, glædesløshed og depression. Erfaringsperspektivet peger på, at vreden som afsæt for den stærke vilje, der for alvor kan bryde med læsevanskelighedens sociale dannelsesproces, sandsynligvis kun er en mulighed for de få og stærke personer, som formår at se læsevanskelighedsproblematikken som en magtproblematik, der gør ægte vrede og dermed modstand og vilje til en mulighed. Torstens egen konklusion er "sjusk", og i lighed med de fleste unge i materialet er det ligegyldigheden, det vil sige det faktum, at "*lærerne ikke tager sig ordentlig af problemet*", der er de unges væsentligste og oftest beskrevne anklage og opfattelse.

Tolkningen af Torstens fortælling illustrerer således også et dilemma, som er en del af kulturens fortælling om læsevanskeligheder. Nogle voksne, som har opnået stor

samfundsmæssig succes, beskriver i biografier og anden form for offentlig diskurs, hvordan det lykkedes for dem at overvinde deres læsevanskeligheder. Et nyere eksempel herpå er iværksætteren og forretningsmanden Richard Bransons selvbiografi, som i en række lande – også i Danmark – er blevet en bestseller (Branson, 2002). Branson beskriver, hvordan det netop er vreden over og kampen mod en skoletid med læsevanskeligheder, der for ham indebærer en læringsproces, der gør ham i stand til at vinde over vanskelighederne, og som han med sine egne ord beskriver som ”Losing my virginity”. Branson sammenfatter denne forskel mellem, om læsevanskeligheder bidrager til passivitet og afmagt eller til vrede og vilje, i udtrykket: ”You will either go to prison or become a millionaire” (Branson, 2002:35).

I en diskussion af læsevanskeligheders etablerede definition bidrager temaet om læreren til at påpege de eksisterende positioners manglende udredning og stillingtagen til det professionelle arbejde med at lære elever at forholde sig til læsevanskeligheder. Set fra et erfaringsperspektiv må pædagogiske refleksioner over, hvordan man som professionel praktiker på en hensigtsmæssig måde lærer børn at leve med læsevanskeligheder, anses som helt nødvendige. Man må i det pædagogiske arbejde med børn med læsevanskeligheder reflektere over, hvordan det læsepædagogiske tilbud samtidig sætter rammer og handlingsrum for, hvordan børn kan opfatte deres læsevanskeligheder. Læsepædagogikken må bidrage til et barndomsliv, hvor man opfattes som børn med læsevanskeligheder og ikke kun som børn, der skal lære at læse.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet ”problemet”

Ingvar Lundberg nævner i en klassisk tekst om læsevanskeligheder en række af de mest almindelige beskrivelser og navngivelser af årsager til læsevanskeligheder: ”Lav begavelse, forsinket sprogudvikling, konsentrasjonsproblemer, persepsjonsforstyrrelser, hjerneskade, stimulansefattig hjemmemiljø, sosjale tilpasningsproblemer, emosjonelle forstyrrelser, upassende pedagogikk osv.” (Lundberg i Høien, 1992:35). I de unges udtalelser kan der findes eksempler på, at de stort set relaterer til de samme forklaringer på læsevanskeligheder, som Lundberg i ovenstående citat nævner:

Lav begavelse:

Josefine: ... og så, hvis man kom til at sige noget forkert, så følte man sig bare så dum, fordi man ikke kunne finde ud af det ...

Forsinket sprogudvikling:

Kasper: ... når man er ordblind, har man svært ved at sætte ord sammen, og man har også svært ved at finde de rigtige ord ...

Koncentrationsproblemer:

Kristine: ... hvis du har svært ved at læse og stave, så er det måske din egen skyld, fordi du ikke har koncentreret dig så meget i skolen ...

Perceptionsproblemer:

Torsten: ... jeg ku' ikke høre så godt, da jeg var lille, og jeg talte heller ikke så godt, derfor var det svært for mig at lære at læse ...

Hjerneskade:

Sara: ... nej men, jeg tror ... jeg tror ikke, jeg er dum, men man er bare ... jeg er bare træt af, at min hjerne ikke kan fatte det ...

Manglende stimulering i hjemmet:

Gustav: ... min far og mor ... jamen de kunne ikke gøre noget, de er begge to selv ordblinde ...

Sociale og emotionelle problemer:

Johan: ... jamen ... jeg havde briller, og jeg havde læseproblemer, og jeg var meget tyk dengang, så alt hvad de kunne finde på, det drillede de mig med ... og når man er ked af det og led ved sig selv, så har man heller ikke rigtig mod på at lære noget ...

Upassende pædagogik:

Majken: ... fordi min dansklærer hun kunne ikke hjælpe mig med at lave dansk ... fordi hun kunne ikke rigtig styre klassen ...

Forskellige børn giver forskellige forklaringer på læseproblemer, præcis som læseforskerne. Alligevel er der afgørende forskelle mellem de unges beskrivelser og de professionelles beskrivelser af, hvad læsevanskeligheder er, selvom diagnosetænkningen til en vis grad som det ses er overtaget af børnene. I den læsepædagogiske forskning eksisterer der en logisk sammenhæng mellem den forståelse, man har af læsevanskelighedernes substans og opståen, og den måde, hvorpå læsevanskelighederne viser sig hos barnet. Hvis man f.eks. som læseforsker Jørgen Frost tager sit teoretiske udgangspunkt i sprogpsykologien og dermed forstår læsevanskeligheder som tæt sammenhængende med en forsinket sproglig udvikling og opmærksomhed hos barnet, ja så vil han, når han konstruerer læseundersøgel-

ser og materialer til læseundervisningen, netop konstruere disse således, at de henholdsvis kan afdække og afhjælpe disse sproglige mangler (Frost, 2003).

I alle professionelle læseteoretiske forståelser fremstilles der en sådan logisk sammenhæng mellem en bagvedliggende teori om læsevanskeligheders årsager og de tegn på læsevanskeligheder, man kan iagttage hos børn med læsevanskeligheder. Denne stringens kendetegner enhver teoretisk fremstilling af læsevanskeligheder. Anskuet fra et erfaringsperspektiv konstrueres problemet på en ganske anden måde end gennem en logisk overensstemmelse mellem årsag og fremtrædelsesform. Analysen af samtalerne viser, at for de unge har *alle former* for læsevanskeligheder samme afgørende fremtrædelsesform: Alle former for læsevanskeligheder viser sig for børnene først og fremmest i relationen til de andre børn med læsefærdigheder.

Når jeg derimod søger efter de unges forståelser af, hvorledes læsevanskeligheder kan beskrives og forklares, kan jeg som sagt genkende deres beskrivelser og klassificere dem som værende sproglige, psykologiske, biologiske, pædagogiske m.m.

Også i anvendelsen af begreber viser betydningen af den professionelle verdens objektivisering af de begreber, man bruger, og erfaringsperspektivets subjektivisering af begreberne sig. Når Kristine og en række af de andre unge for eksempel kan forhandle med sig selv og andre om, hvilket begreb, ”læsevanskeligheder” eller ”ordblindhed”, det giver mest mening at anvende, afmonterer de begrebernes substantielle betydning og gør dem situations- og personafhængige i stedet. Ganske enkelt kan man sige, at i den professionelle forståelse er det den bagvedliggende teori om, hvad læsevanskeligheder er, der afgør, hvilken benævnelse man anvender over for de tegn på læsevanskeligheder, man ser.

I eksemplet med Kristine og hendes overvejelser viser en modsat sproglig og rationel strategi sig: Det er den benævnelse, man giver tegnene på læsevanskeligheder, der skaber ”folks teori” om, hvad læsevanskeligheder i virkeligheden er. Erfaringsperspektivet påpeger således et alvorligt dilemma, men kan naturligvis ikke pege på, hvordan dilemmaet løses. Det er en accepteret problematik, at de mange forskellige måder, hvorpå lærere kan opfatte og tilrettelægge en læsepædagogik, kan have faglige konsekvenser. Derfor prioriteres det i *Udkast til en national handleplan for læsning* (2005), at skoler og også kommuner skal forsøge at anlægge en samlet og enstrenget strategi for en skoles læseundervisning, som alle lærere følger.

Erfaringsperspektivet i denne afhandling viser, at de mange divergerende forståelser blandt de professionelle, som børn og unge og deres forældre kommer i kontakt med, også med hensyn til selvforståelsen har afgørende konsekvenser for børn og unge, der har svært ved at lære at læse. De unge her i afhandlingen har svært ved at finde ud af, hvilket fænomen læsevanskeligheder i virkeligheden er. Det forvirrer dem, at de i deres skoletid er blevet præsenteret for mange forskellige definitioner og pædagogiske praksisser. De forskellige definitioner og de forskellige voksnes forskellige brug af disse definitioner gør de unge ude af stand til at finde en vedvarende og gennemgående forståelse af, hvilket problem de har, og dermed finde en vedvarende og stabil forståelse af, hvem de er. Såvel et lærer- som et skoleskifte kan være risikabelt for børn med læsevanskeligheder, fordi nye lærere og nye skoler ofte griber tingene an på nye måder, hvilket medfører, at de unge oplever, at de må starte forfra både med deres læsetilgængelse og med den del af deres selvforståelse, som er knyttet til vanskeligheder med at lære at læse. Men de professionelles usikkerhed hænger naturligvis – som tidligere nævnt – også sammen med den følelse af afmagt, som fremkommer ved, at man læsepædagogisk bygger på den antagelse, at læsevanskeligheder kan forebygges og afværges, hvilket i realiteten viser sig at være uopnåeligt.

Læsevanskeligheder eller læringsvanskeligheder?

Som det fremgår af analysen, reduceres eller ændres udtrykket ”jeg har svært ved at lære at læse” ofte til ”det er svært for mig at lære”, hvilket kan opfattes som et udtryk for, at børn og unge er i tvivl om, hvorvidt læsevanskeligheder også er en betegnelse for læringsvanskeligheder. Men hvordan lærer man ifølge de forskellige læsepædagogiske teorier at læse? I beskrivelsen af selve læsetilgængelsesprocessen hersker der overraskende nok ikke nogen egentlig uenighed mellem en whole language- og en phonics-position. Begge beskriver – ganske vist med forskelligt ordvalg og forskellige begreber – at selve læsetilgængelsen, når den først er igangsat, foregår som en slags selvkørende proces, hvor man ved at læse bliver bedre og bedre til at læse, uden at foretage sig andet end at læse. Steen Larsen beskriver læselæringsprocessen således: ” man lærer at læse ved at læse, hvis man har de rette forudsætninger for det” (Larsen, 1991:8). John Maul tilslutter sig denne opfattelse: ”Men jeg vil tilføje det lille ord ‘sig’ som et udtryk for barnets egen aktivitet og den afgørende betydningsadskillelse som de engelske udtryk: ‘to teach’ og ‘to learn’ står for. Det kan vi ikke udtrykke på samme skarpe måde i det danske ‘at lære’. Derfor bliver det: ‘man lærer sig at læse ved at læse, hvis man har de nødvendige forudsætninger herfor’” (Maul, 1997:50).

I phonics-traditionen forklares fænomenet ved at relatere til tre forskellige niveauer i læsetilgængelsen. Det tredje af disse niveauer kaldes det ortografisk-morfemiske, og Lundberg og Høien udtrykker det således:

”Efterhånden som disse børn, med en almindelig læseudvikling, har læst de samme ord eller orddele mange gange, bliver de i stand til at læse dem ved en umiddelbar genkendelse. Ved at læse meget og læse ofte tilegner de sig dette sidste niveau af afkodningsstrategier, det ortografisk-morfemiske.” (Høien og Lundberg, 1997:93)

Det forholder sig altså ifølge såvel en whole language- som en phonics-forståelse sådan, at man tilegner sig læsefærdigheder gennem en læseproces. Men som det fremgår af denne type forklaringer, er denne mulighed for at lære at læse ved at læse kun tilgængelig for de børn, der læser, og særlig for de børn, der læser meget. Med andre ord er denne normale form for læselæringsproces kun tilgængelig for de børn, der tilegner sig læsefærdigheder. Derfor må man konstatere, at de sidste 15-20 % af eleverne i folkeskolen må forsøge at lære at læse ved at lære det. Min analyse af de unges udtalelser peger på, at set fra barnets perspektiv kan dette paradoksale forhold få den helt upåagtede, men alvorlige konsekvens, at børn logisk set kan opfatte deres læsevanskeligheder som læringsvanskeligheder. Mads siger f.eks.:

Mads: ... alt sådan noget med udsagnsord og tillægsord og sådan noget, det har jeg slet ikke lært i folkeskolen ...

Aase: ... jamen lærte du ikke det i specialundervisningen? ...

Mads: ... nej, for der lærte vi jo bare at læse ...

Da Mads har brugt en stor del af sin tid på at lære at læse i folkeskolen, uden at det rent faktisk lykkedes for ham at lære det på et tilstrækkeligt højt niveau, er konsekvensen, som nævnt i analysen, at meget af det, de andre børn har lært, har Mads ikke fået lært. En anden og måske mere indgribende konsekvens er, at børn som Mads bliver nødt til gennem hele skoleforløbet at problematisere, hvorvidt deres vanskeligheder primært er læringsvanskeligheder eller primært er læsevanskeligheder. Også over for anvendelsen af begreberne ordblindhed og læsevanskeligheder må det påpeges, at set fra et erfaringsperspektiv er udtrykket læsevanskeligheder, som opfattes som mindst kategoriserende og stigmatiserende i en professionel diskurs, i realiteten et langt vanskeligere begreb at have med at gøre.

Børn, der ikke læser godt nok til at lære at læse ved at læse, må i stedet arbejde hårdt for *at lære* at læse, og en naturlig konsekvens heraf er, at læsevanskeligheder i de unges logik i realiteten både er et udtryk for vanskeligheder med at læse og for vanskeligheder med at lære. S. Gunnel Ingesson (2007) har for nylig gennemført et studie, hvor formålet bl.a. er at afgøre, hvilken relation der kan påvises mellem intelligens og læsevanskeligheder. Hun tester en stor gruppe 12-årige med læsevanskeligheder og retester disse unge 6½ år senere. Det viser sig, at disse unge ved retestningen scorer lavere i den verbale del af intelligensundersøgelsen, end de gør ved den første testning, hvorimod de scorer højere i den nonverbale del ved retestningen end i den første test. Når intelligens defineres som kompetencen til at løse intelligensprøver, viser Ingessons undersøgelse, at unge mellem 12 og 18 år mister kompetencer på det verbale område, men indhenter kompetencer på det nonverbale område. Ingesson tolker dette resultat på følgende måde:

“There was a significant relative decrease in Verbal IQ, interpreted as an effect of the dyslexic individuals having less experience with reading and writing, and as a consequence a lag in verbal ability. Performance IQ improved significantly and the tentative interpretation was that of a compensatory process. Dyslexic children might develop a more visual, intuitive and creative way to process” (Ingesson, 2007:4)

Såvel Gunnel Ingesson selv som Robert Burden (2005) inddrager Banduras begreb om ”selfefficacy” i deres udforskning af relationen mellem læsning og læring hos børn med dysleksi. Dette begreb udtrykker den relation, at de forventninger, man har til egne læreprocesser, i betydelig grad påvirker, hvad man i realiteten lærer. Har man gode og positive forventninger til en deltagelse i en læreproces, er det reelle målbare udbytte større, end hvis man har ringe forventninger. Burden udvikler en test, som anvendes i hans egen forskning, og som påpeger den samme relation hos børn med læsevanskeligheder. Jo lavere forventninger man har til egne muligheder for at lære, jo mindre lærer man. Set i relation til såvel Ingesson som Burden er det derfor af stor betydning, at de professionelle omkring børn med læsevanskeligheder er opmærksomme på, hvorvidt børn med læsevanskeligheder opfatter sig selv som børn med læringsvanskeligheder, således som en del af de unge her i afhandlingen giver udtryk for.

Dilemmaer og spørgsmål

Politologen Deborah Stone tillægger begrebet disability (handicap) en særlig samfundsmæssig betydning i teksten *The disabled State* (Stone, 1984). Som politolog udforskede hun i begyndelsen af 80'erne velfærdsmønstre i såvel Tyskland, England som USA. I denne udforskning af velfærdens fordeling i et samfund opdager Stone handicapbegrebets funktion som et administrativt begreb. Handicapbegrebet er særdeles velegnet til at udpege, hvilke mennesker der har brug for ydelser fra det offentlige, og hvilke der ikke har. Tre karakteristika ved begrebet "handicap" tildeler det ifølge Stone denne legitimitet (Stone, 1984:172-179) (min oversættelse):

At være handicappet er moralsk uangribeligt. Som handicappet er man uskyldigt lidende og fortjener hjælp. Man afviger som handicappet fra flertallet på en moralsk uproblematisk måde.

At være handicappet medfører en nedsat funktionsevne (incapacity) – som forringer ens muligheder for at klare sig selv.

At være handicappet kan forstås og defineres gennem kliniske undersøgelser. Et handicap er et individuelt, objektivt, klinisk fænomen, som kan observeres og måles af andre.

Når Kristine formulerer sig om sine vanskeligheder med at lære at læse ud fra en ordblindedefinition, opnår hun for det første, at hun bliver moralsk uangribelig. Det er ikke fordi, hun har været doven, urolig eller ukoncentreret i skolen, at hun i dag har læsevanskeligheder. Det er fordi hun har et læsehandicap, og et handicap er moralsk set uproblematisk i vores samfund, et handicap respekteres af alle, som Kristine selv udtrykker det. Med handicapdiagnosen udnytter Kristine også det andet karakteristikum, nemlig at læsevanskelighederne begrundes i en funktionsnedsættelse. Når Kristine ikke er god til at læse, er det med hendes egne ord, fordi hun mangler et eller andet. Også det tredje karakteristikum forekommer i Kristines beskrivelse af sig selv. Hun beskriver ikke bare sig selv som ordblind, hun beskriver sig selv som *decideret* ordblind. Hendes vanskeligheder er blevet undersøgt og dokumenteret af en ekspert på området. Kristines beskrivelse rummer således alle Deborah Stones begrundelser for, at handicapdiagnoser må imødekommes med respekt.

Jerome Bruner beskriver uddannelsessystemets rolle i forbindelse med kulturel anerkendelse på denne måde: "Et uddannelsessystem må hjælpe dem, der vokser op i en kultur, med at finde en identitet inden for den kultur. Uden den vil de snuble i deres egen søgen efter mening. Det er kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet

og finde sig en plads i sin kultur” (Bruner, 1998:98). Kristine udnytter ordblindebegrebets kulturelt anerkendte status til at italesætte sig selv som kulturelt anerkendt og viser, at hun i uddannelsessystemet har lært, at hvis man italesætter sine læsevanskeligheder som ordblindhed og dermed konstruerer en fortælling om at være handicappet, har man større muligheder for at opnå både beskyttelse og anerkendelse. At det forholder sig sådan, må give anledning til, at læsepædagogikkens professionelle mangfoldighed, uenighed og divergerende opfattelser kan reflekteres og diskuteres på nye måder.

Udtrykket ”at have svært ved at lære at læse” anvendes af de professionelle som et udtryk for et fænomen, der er mindre indgribende og mindre kategorisk end det fænomen, som begreberne dysleksi og ordblindhed er udtryk for. Det er sandsynligvis derfor, at efterskolens lærere har valgt ikke at anvende udtrykket ”ordblindhed”, da de ikke oplever sig som værende i stand til at afgøre, hvor alvorligt et fænomen de forskellige unges forskellige læsevanskeligheder er. Den ovenstående analyse problematiserer denne forholdemåde. Hvis en række børn og unge opfatter udtalelsen: ”Du er ikke ordblind, du har bare svært ved at lære at læse” som udtryk for, at det problem, man i virkeligheden har, er et læringsproblem og ikke blot et læseproblem, har man – set fra et erfaringsperspektiv – tilbudt barnet en forståelse, som er mere indgribende og omfattende, og som er vanskeligere at forholde sig til og håndtere. Når en række undersøgelser (Elbro og Jandorf, 1997; Andersen, 2005) viser, at unge med læsevanskeligheder har sværere end andre unge ved at komme i gang med og at færdiggøre en ungdomsuddannelse, må man spørge til, om dette også kan hænge sammen med de unges egen forståelse af, at man både har svært ved at læse og ved at lære (Ingesson, 2007; Burden, 2005). Dines Andersens undersøgelse *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne* (2005) påpeger netop, at de unges selvopfattelse, som i denne undersøgelse defineres som: ”selvtillid, forventninger til eget potentiale, faglig selvsvurdering, samarbejds- og konkurrenceorientering i undervisningen” (Andersen, 2005:47) spiller en lige så afgørende rolle som læsevanskeligheder for de unge, som ikke får en ungdomsuddannelse.

Men de unges erfaringer inviterer også til andre refleksioner hos de professionelle. Forståelserne af, at børn lærer sig at læse ved at læse er udviklet i en tid, hvor den visuelle tilgang til skriftsprog og læsefærdighed har en monopollignende position med hensyn til læring, informationer og viden. Det forholder sig i dag sådan, at anvendelse af computere og udviklingen af computerfærdigheder er en integreret del af folkeskolens un-

dervisning. Det er ikke vanskeligt for børn at få en computer til at læse tekster op, således at det bliver muligt for en mindre gruppe børn at læse de samme tekster med ørerne, som størstedelen af klassen læser med øjnene (Arendal, 2001, Andresen, 2002). Ud over de refleksioner af læseteknisk karakter, som knytter sig til anvendelsen af computerbaserede læseværktøjer i undervisningen, kan et erfaringsperspektiv bidrage til disse refleksioner ved at påpege, hvor betydningsfuldt det er at afværge, at læseundervisningen for børn med læsevanskeligheder fremstår som en undervisning, hvor man implicit lærer, at man har svært ved at lære.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet "rummelighed"

I analysen af de unges og min samtale om dette tema bliver det tydeligt, at begreberne eksklusion og inklusion opfattes helt forskelligt i min og de unges diskurs, og gennem en henvisning til Alan Dysons påpegning af forskellige uddannelsesdiskurser må jeg konkludere, at de unges pragmatiske og min etiske diskurs er inkompatible, og at samtalen mellem os på dette felt i virkeligheden er umulig.

Per Solvang (1999) illustrerer i sit forskningsprojekt nogle tilsvarende paradoksale forhold i konflikten mellem forskellige opfattelser af eksklusion og inklusion i den svenske debat om undervisning af elever med dysleksi. Det forholder sig ifølge Solvang sådan, at bestræbelser på rummelighed og inklusion kan være med til at usynliggøre nogle menneskers reelle behov, hvorimod en eksklusion kan bidrage til en synliggørelse og en efterfølgende opfyldelse af disse særlige behov. Dette paradoks kan ifølge Solvang få afvigere (dyslektikere) til selv at ønske afvigelsen, idet den kan sikre deres rettigheder og føre til såvel en større ressourcetildeling som mere indflydelse. Jeg har tidligere henvist til Solvangs påpegning af, at den svenske dysleksiforening (en forening for voksne dyslektikere) anbefaler, at dysleksidiagnosen knyttes til børn med læsevanskeligheder, idet den ifølge deres erfaring sikrer mennesker med dysleksi en bedre undervisning og en større respekt for deres vanskeligheder.

I artiklen "Dysleksidebatten – to usammenlignbare positioner som begge er nødvendige?" (Solvang, 1999) argumenterer Per Solvang for, at de to dominerende læseteoretiske positioner er tilsvarende usammenlignelige og inkompatible. For det første har de to positioner forskellige forskningsmæssige udgangspunkter. Den dysleksidiagnostiske (fonologiske) position tager sit udgangspunkt i en naturvidenskabelig forskningstradition,

hvorimod den normaliseringsorienterede (kommunikative) position tager sit udgangspunkt i en humanistisk forskningstradition. Den dysleksidiagnostiske tradition tillægger biologiske årsager den væsentligste vægt, hvorimod den normaliseringsorienterede tillægger de miljømæssige årsager den afgørende betydning. Disse forskelle i udgangspunkt medfører, at anbefalingerne til den pædagogiske indsats over for læsevanskeligheder bliver vidt forskellige. For den dysleksidiagnostiske tilgang er træning i afkodning og andre færdigheder det væsentligste element i læseundervisningen, hvorimod den normaliseringsorienterede position lægger afgørende vægt på forebyggelse og på ændringer i læringsmiljøet. Denne indbyrdes uenighed mellem de to positioners forskningsmæssige afsæt beskriver Solvang således: ”Den dysleksidiagnostiske position mener den normaliseringsorienterede ikke formår at begrunde sin position empirisk, hvorimod normaliseringspædagerne på den anden side mener, at den dysleksiorienterede retning gør en grundlæggende fejl, når den mener at færdigheder i læsning og skrivning kan gøres til objektive og målbare størrelser” (Solvang, 1999:49).

Denne afhandling må ses som et empirisk funderet sociokulturelt supplement til denne skelnen mellem en naturvidenskabelig og en humanistisk forståelse af læsevanskeligheder. I dette afsnit er det imidlertid relationen mellem læsevanskeligheder og inklusion, der er i fokus, og problemet her er, at det ifølge Solvang må forekomme uforeneligt at sammentænke en humanistisk tilgang til en forestilling om inklusion med en naturvidenskabeligt funderet tilgang til en forståelse af læsevanskeligheder.

For nylig er der imidlertid i en dansk læsepædagogisk sammenhæng gjort et forsøg på at sammentænke en dysleksidiagnostisk tilgang til læsevanskeligheder med en etisk tilgang til inklusion og rummelighed. I en lille pjece fra Dansk Videncenter for Ordblindhed (2007) forsøger man at udvikle en model for, hvordan elever med læsevanskeligheder på en succesfuld måde kan inkluderes i den rummelige undervisning i folkeskolen. For at nå dette mål anbefales det i pjecen, at man trækker på tre organisatoriske bånd: Generel klasserumsundervisning af høj kvalitet, undervisning i små grupper og individuel undervisning. De tre bånd er arrangeret, så undervisningen bliver trinvis mere differentieret og intensiveret (ibid. 2007:19).

For elever med læsevanskeligheder anbefales det, at den egentlige læseundervisning finder sted i den individuelle undervisning. Elever med læsevanskeligheder deltager således til dels i klassens undervisning og læringsmiljø, men når det handler om læs-

ning og læseundervisning, udskilles de til forskellige undervisningstilbud (læseklasser, intensive læsekurser, lektiecafé, eneundervisning med støttelærer). I disse undervisningstilbud kan man nemlig tilbyde den individuelt tilrettelagte undervisning, der kan imødekomme den enkeltes læsevanskeligheder.

Men analyseret fra denne afhandlings erfaringsperspektiv for børn er det netop læsevanskelighederne, der problematiserer forholdet til de andre børn, og hvis de inkluderende bestræbelser implementeres i netop de pædagogiske tiltag over for disse læsevanskeligheder, vil disse børns oplevelse af eksklusion sandsynligvis forblive uforandret. Undersøgelsen her i afhandlingen viser, at børn med læsevanskeligheder anser læsefærdigheder for at være den altafgørende nøgle, der må erhverves forud for erhvervelsen af færdigheder i de områder, som man i øvrigt har interesse og evner for. Derfor kan andre aktiviteter af social karakter som sport, kreative fag o.l. ikke opveje eller eliminere den eksklusion, som finder sted i de læsepædagogiske aktiviteter.

Set i relation til såvel Alan Dyson som Per Solvangs påpegning af, hvor inkompatible de forskellige diskurser, man i pjecen ”Ordblind – Inklusion” forsøger at sammentænke, er, kan det naturligvis ikke overraske, at man kritisk må påpege, at det heller ikke i denne pjeces for alvor lykkes at fremstille en egentlig løsning på den pædagogiske problemstilling omkring børns mangelfulde inklusion på grund af en sprogvidenskabelig definition af læsevanskeligheder.

Dilemmaer og spørgsmål

De unge opfatter den elevdifferentierede undervisning som en undervisning, der fremmer mulighederne for at lære at læse, hvorimod de ofte beskriver folkeskolens rummelige undervisningsform som en forhindring for deltagelse. At netop den rummelige folkeskole ikke af de unge erfares som en velegnet organisering med henblik på deres specifikke undervisningsbehov, er i konflikt med hele grundtanken i rummelighedens pædagogik (Tetler, 2000). De eksisterende læsepædagogiske positioner har en klar ideologi og en klar intention om at bidrage til, at alle børn får optimale vilkår for at tilegne sig læsefærdigheder.

Som en upåagtet skyggeside af denne intention opstår det dilemma, at det ikke bliver muligt samtidigt at acceptere, rumme eller blot forholde sig til, at der er en stor risiko for, at en gruppe af folkeskolens elever forlader folkeskolen med erfaringer fra en deltagelse i den særlige sociale dannelsesproces, som erfaringer med læsevanskeligheder indebærer. De eksisterende positioner kan kun forholde sig til dette problem, hvis proble-

met identificeres som manglende læsefærdigheder. Gennem en sådan forholdemåde kan intentionen opretholdes, og det bliver muligt at argumentere endnu kraftigere for, at netop den viden og den vidensform, den enkelte position har udviklet, i særlig grad kan kvalificere det læsepædagogiske tilbud, og dermed bidrage til at reducere antallet af elever med utilstrækkelige læsefærdigheder.

Det er en almindelig antagelse blandt mennesker med indflydelse på læsepædagogikkens vilkår i praksis, at med den rette diagnosticering, forskning, faglige viden, læreruddannelse, pædagogik, ressourcetildeling m.m. kan stort set alle elever lære at læse (Udkast til National handleplan for læsning, 2005). McDermott påpeger imidlertid, at iagttaget fra et sociokulturelt perspektiv må en sådan forståelse beskrives som en "kollektiv illusion":

"Som en række idealtyper defineres kulturer væsentligst ved, at alle ikke er i stand til at leve op til deres forskrifter: Kulturer tilbyder kun "kollektive illusioner" og anvisninger der giver os en måde at tale om hvordan vi burde leve sammen til gengæld for en manglende evne til at udtrykke, hvordan vi egentlig lever sammen." (McDermott i Højholt, 1996:113)

Når jeg uden tøven tilslutter mig denne forståelse, må det på ingen måde opfattes som et bidrag til en læsemetodisk diskussion. Denne afhandling har på ingen måde en faglighed og en indsigt, der kan bidrage til en sådan diskussion. Når jeg betegner opfattelsen af, at alle børn kan lære at læse, som en illusion, er det fordi kulturens værdsætning af læsefærdigheder præcis indebærer, at alle børn aldrig vil kunne lære at læse på et tilstrækkeligt højt niveau. De amerikanske læseforskere Laura Klenk og Michael W. Kibby påpeger i deres forsøg på at reformulere læsevanskelighedsproblematikken, at amerikanske børn faktisk læser betydeligt bedre i dag end for 30 år siden:

"It is an irrefutable fact that children in Grades K-8 today read as well or better than at any other time in the history of the United States (Berliner & Biddle, 1995; Farr, Fay, Myers, & Ginsberg, 1987; Kibby, 1993, 1995a,b). Even in the last 30 years – and in spite of the surfeit of negativity in the media – reading achievement has improved significantly for 9-13-year olds (Campbell, Voekl & Donahue, 1997) [...] the general conclusion from the NAEP data (Campbell et al., 1997) and an analysis for changes in median scores on the nation's major reading achievement tests (Linn, Graue, & Sanders, 1990) is that, even at the high school level, reading ability has increased during this era." (Klenk og Kibby, 2000:667)

Selv om der ikke er foretaget tilsvarende grundige undersøgelser af danske børns læsefærdigheder sammenlignet over tid, er der næppe nogen tvivl om, at læsefærdighedsniveauet også for danske børn er lige så højt og sandsynligvis højere i dag end for 30 år siden. Men selv om børn er blevet bedre til at læse, er samfundets krav om læsefærdigheder steget tilsvarende, og det kulturelle fokus på læsevanskeligheder er blevet langt større. Der kræves i dag læsefærdigheder hos alle på et højere niveau end for 30 år siden, og derfor ”vokser” antallet af børn med læsevanskeligheder

Lars-Henrik Schmidt fremhæver intentionen bag det socialanalytiske perspektiv som en intention om at udvikle en tænkning, der er i stand til at skabe konflikter: ”I stedet forsøger vi at diskutere, hvorledes det modstillede spændingsfelt vi etablerer, kan give anledning til en konflikt” (Schmidt, 2005:41). Når det forholder sig sådan, at de eksisterende læsepædagogiske positioner ikke forholder sig til denne gruppe børns børneliv og læring med læsevanskeligheder, men kun til deres manglende læsefærdigheder, må det i relation til Lars-Henrik Schmidt påpeges som en ikke artikulert, men en alvorlig og betydningsfuld konflikt, som berører en måske voksende del af de børn og unge, som forlader folkeskolen. En konflikt, der har stor betydning såvel for den enkelte som for samfundet.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet ”Selvtillid”

De unge fortæller, at der findes forskellige måder, hvorpå man kan forsøge at kompensere for læsevanskelighedens negative betydning i det sociale samspil. Drengene taler om, at man i skoletiden kan kompensere for sine læsevanskeligheder ved at være større, stærkere, mere respekteret, mere populær og nogle gange ældre end de andre, og pigerne taler om, at man kan kompensere for sine læsevanskeligheder ved i så høj grad som muligt at leve op til de andre former for anerkendelseskrav, der definerer pigegruppens sociale samspil.

For de unge er der imidlertid én form for compensation, der overgår dem alle, nemlig fællesskabet med andre børn og unge med læsevanskeligheder. Måske er udtrykket ”kompensation” ikke helt tilstrækkelig. Ud over den kompenserende betydning til lægger de unge nemlig også fællesskabet med andre unge med læsevanskeligheder en læringsmæssig betydning. Sussi udtrykker denne betydning sådan:

Sussi: ... Det er rigtig godt at være sammen med nogle, der har de samme svagheder, fordi så behøver man ikke tænke: Åh, nej, nu sidder der en person ved siden af mig og

han er bare så god ... eller åh nej, nu sidder der én ved den anden side og han er altså bare rigtig dårlig. Jeg synes, det er kanonfedt at blive delt ud i nogle klasser, så man ved at man er nogenlunde lige gode. Jeg synes, det er kanonfedt ... for så skal jeg ikke sidde og være bange for, om jeg nu kan spørge ham, for han er så god, og om jeg kan spørge ham, for han er så dårlig. Sådant som det er nu [på efterskolen] kan jeg spørge alle i klassen, hvordan er det nu lige, man staver til det? Så er der ikke bare én, der træder frem og kan finde ud af det, så kan vi alle sammen hjælpe hinanden med det, sådant at alle lærer at finde ud af det ... det synes jeg altså bare er det helt fede ved det

...

Sussis fortælling er i overensstemmelse med en stor del af de andre unges udsagn og giver også anledning til et fornyet fokus på relationen mellem skriftsprog og talesprog. Flere af de unge nævner, at ud over, at de på efterskolen har forbedret deres læse- og skrivefærdigheder, er de også blevet bedre til og har fået mere mod på at sige noget. Flere unge nævner, at de taler mere, end de plejer, og udtalelser om bedre selvtillid kombineres ofte med udtalelser om, at de nu kan og tør sige fra både over for lærere og over for kammerater.

I alle læsepædagogiske teorier knyttes den talesproglige og den skriftsproglige udvikling tæt sammen. Bente Eriksen Hagtvets forskningsprojekt handler om, hvor afgørende det er at stimulere og sammenknytte de talesproglige forudsætninger med tilegnelsen af skriftsproget. John Maul udtrykker sammenhængen således:

”Man må derfor forestille sig, at læsefærdigheder er en sekundær konstruktion oven på allerede veletablerede funktioner i hjernen, og at disse udvikles på baggrund af arv, modning, udvikling og erfaringer. Læsning er i en sådan forståelse en ny og anderledes måde at ”afspille” sproget på i en hjerne, som ikke er færdigprogrammeret eller statisk, men altid dynamisk og aktiv i en livslang tilpasnings- eller tilegnelsesproces.” (Maul, 2000:12)

Carsten Elbro beskriver relationen mellem talesprog og skriftsprog på denne måde:

”I forhold til andre bøger om læsning gør denne bog relativt meget ud af det skrevne sprogs indretning – især hvordan det hænger sammen med det talte sprog, som eleverne kender til langt inden skolestarten. Denne vægtning skyldes, at lige netop indsigten i det skrevne sprog og dets forbindelse med talt sprog er uhyre vigtig for læseudviklingen. Det er her det går galt for langt de fleste elever med vanskeligheder.” (Elbro, 2001:13)

Talesproget tillægges altså afgørende betydning i den læsepædagogiske tradition som en forudsætning for at kunne lære at læse, og et usikkert talesprog (særlig ringe ordforråd og

udtaleproblemer) anses som det måske mest betydningsfulde element i udviklingen af læsevanskeligheder.

De unges erfaringer peger med stor tydelighed på, at også den omvendte relation har stor betydning. Skriftsproget har en afgørende betydning som forudsætning for at lære at tale: Man bliver bedre til at formulere sig og udtrykke sin mening i samtaler med andre, når man bliver bedre til at læse og skrive.

Dilemmaer og spørgsmål

Et fællesskab med andre børn og unge med læsevanskeligheder beskrives imidlertid som den væsentligste form for compensation for den komplekse relation mellem læsevanskeligheder og selvtillid, idet der i sådant et fællesskab ikke længere eksisterer nogen relation mellem læsevanskeligheder og den enkeltes selvtillid. I et sådant fællesskab kan man, fordi alle har læsevanskeligheder, helt "glemme" sine egne vanskeligheder, og når relationen mellem læsevanskeligheder og selvtillid ikke længere eksisterer, bliver det ifølge de unge lettere at lære at læse. Set fra et læsepædagogisk perspektiv er denne erfaring naturligvis dybt interessant, og jeg vil derfor nu illustrere og problematisere de unges erfaringer med en konkret og jordnær metafor fra et hverdagsarbejde i køkkenet:

Når en gryde med vand sættes på komfurets tændte kogeplade, vil vandet i gryden på et tidspunkt begynde at koge. Når en gryde med mælk sættes på komfurets tændte kogeplade, vil mælken i gryden på et tidspunkt begynde at koge. Hvad er da fælles for vandet og mælken? Jo, vand og mælk har det til fælles, at begge er væsker, der består af molekyler, hvis bevægelsesmønstre påvirkes af temperaturstigninger. Disse temperaturstigninger opstår på grund af komfuret, som udsender den varme, de to væsker reagerer på.

Hvis "vandet" illustrerer læsevanskeligheder, "mælken" illustrerer børns selvtillid og "komfuret" illustrerer kulturens anerkendelseskriterier, hvilket fænomen illustreres da ved "molekylerne"? Molekylerne er en illustration af fænomenet *spejlinger*. Forklaringen på, at fænomenerne selvtillid og læsevanskeligheder begge er lige sensible over for kulturens værdisætning, er, at begge fænomener erfares og udvikles gennem spejlinger i andre. Såvel som vand og mælk består af molekylebevægelser, der reagerer på varme, således kan man ifølge denne afhandlings analyse beskrive læsevanskeligheder som et fænomen, der som fænomenet selvtillid udvikles gennem spejlinger i andre.

Hverken selvtillid eller læsevanskeligheder opstår ved, at den enkelte danner sig et indre billede, der er i overensstemmelse med virkelighedens ydre billede. Begge fæ-

nomener opstår derimod ved at spejle sig i andre. At se i spejlet, er det eneste vi har at sætte i stedet for den umiddelbare perception, som ikke er menneskelig mulig (Schmidt, 1993:136-137). Når børn og unge befinder sig i en folkeskolesammenhæng, hvor læsefærdigheder værdsættes højt, og hvor de fleste andre børn læser bedre end de selv, bliver læsning et relationelt fænomen, der viser sig i det sociale, og dermed bliver det et fænomen med de samme karakteristika som et fænomen som selvtillid.

Når børn og unge befinder sig i en kontekst som f.eks. en efterskole for unge med læsevanskeligheder, hvor alle har læsevanskeligheder, kan læsning for en tid blive et fænomen, som ikke er et relationelt fænomen, idet det ikke viser sig i det sociale, og dermed ikke længere har de samme karakteristika som fænomenet selvtillid. Læsning kan i denne sammenhæng for børn med læsevanskeligheder blive et anvendelsesfag, som det er for alle andre børn. Læsning bliver her en færdighed på linie med andre fag og færdigheder, man lærer i skolen (Elbro, 2001). Andre undersøgelser af børns opfattelse af specialundervisningstilbud svarer til denne afhandlings påpegning af, at børn finder det lettere at lære, når de undervises sammen med børn, der fagligt befinder sig på samme niveau som de selv (Egelund, 2003).

Den særlige belysning, som erfaringsperspektivet i denne afhandling yderligere kan bidrage med, er, at der i denne afhandling udvikles *et relationelt begreb om læsevanskeligheder*, der gør det muligt at illustrere, at læsevanskeligheder i en folkeskolekontekst erfares gennem de samme sociale mekanismer som et fænomen som selvtillid. Når læsevanskeligheder defineres gennem de læsepædagogiske teorier som eksempelvis manglende afkodning og forståelse eller mere generelt som manglende interaktion med tekster, er det ikke muligt at indfange, at spejlinger i andre er den grundlæggende erkendelsesmåde blandt børn og unge med læsevanskeligheder.

Når jeg vælger at eksemplificere denne sammenhæng mellem læsevanskeligheder og selvtillid så konkret og grundigt, er det for at illustrere og argumentere så tydeligt som muligt for den sammenhæng, som er blevet nævnt flere gange i afhandlingen, nemlig at tilegnelsen af læsevanskeligheder i en almindelig folkeskolesammenhæng kan indebære en social dannelsesproces, der har en negativ betydning for at lære at læse. Denne afhandlings empiriske materiale rummer en illustration af, at den fokusering på tilegnelsen af læsefærdigheder og negligering af tilegnelsen af læsevanskeligheder, som kendetegner de læ-

sepædagogiske teorier om læsevanskeligheder, har upåagtede, kontraintentionelle følger med henblik på muligheden for at lære at læse.

Jeg vil nu vende mig mod et andet væsentligt fokuspunkt, som træder frem i analysen af relationen mellem selvtillid og læsevanskeligheder. Skriftsprogsforskeren David R. Olson (1994) pointerer, som jeg senere vil vende tilbage til, at en af de afgørende konsekvenser af at lære at læse er, at man dermed får mulighed for at udnytte sit skriftsprog som en model for sit talesprog. De begreber, man lærer om sprog, når man lærer sig at læse og skrive, medvirker til, at den enkelte kan blive bevidst om sit talesprog og dermed kan forholde sig analyserende, reflekterende og konstruktivt til det.

Som det blev præsenteret i den indledende redegørelse, peger også Ragnhild Söderberghs forskning på, at skriftsprogstilegnelse (blandt døve børn) er en væsentlig kilde til udvikling af talesproget. Erfaringsperspektivet viser en tilsvarende forståelse blandt de unge, og derfor kan det undre, at de læsepædagogiske positioner ikke i langt højere grad inddrager mundtlighed og talesprogets udvikling i undervisningen af børn med læsevanskeligheder (Holmgaard, 2001). Erfaringsperspektivet retter således også fokus på nødvendigheden af at reflektere over, hvordan børn med læsevanskeligheder kan tilbydes en pædagogik, der kan kompensere for den mangelfulde udvikling af deres talesprog, som ringe skriftsproglige færdigheder indebærer.

I indledningen blev Knud Illeris citeret for at karakterisere erfaringer som ”et overbegreb for de former for læring, der virkelig er af betydning for den lærende” (Illeris, 1999:122). Som det tredje og sidste dilemma kan det påpeges, at hvis denne enkle formulering af erfaringer fastholdes, kan betydningen af, at læsevanskeligheder primært erfares som en problematisering af den enkeltes selvforståelse, næppe overvurderes, og man må derfor paradoksalt nok stille spørgsmålet: Forstærker det individuelt tilrettelagte undervisningstilbud, som læsepædagogikken anbefaler, oplevelsen af eksklusion og adskillelse fra de andre børn for børn med læsevanskeligheder? Indebærer en individuelt tilrettelagt undervisning, som anses for at være det læselæringsmæssigt mest hensigtsmæssige tilbud, samtidig nogle oplevelser og erfaringer, som gør det vanskeligere for børn med læsevanskeligheder at lære at læse?

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet "tid"

I teoretiske tekster om læsning og undervisning i læsning forbindes tidsperspektivet og læsevanskeligheder på en række forskellige måder. Jeg vil nævne nogle eksempler, som illustrerer, hvor forskelligt de forskellige positioner knytter læsevanskeligheder og tidsperspektivet sammen. Lise Iversen Kulbrandstad taler i *Lesing i utvikling* (2004) om utviklingstid, om at læsning ikke følger en aldersmæssig progression, men følger et utviklingsmønster, som kan tage længere eller kortere tid, og afhængig af sproglig baggrund og miljø kan der være store individuelle variationer. Bente Eriksen Hagtvets doktordisputats fra 1996 handler, som det siges i titlen, om "prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire til åtteårsalderen". Læsevanskeligheder har ifølge Hagtvet ofte afsæt i en forsinket sprogudvikling i småbarnsalderen:

"Ved en retrospektiv innfallsvinkel ble det steg for steg avdekket talespråklige aspekter som i utviklingen mellom 4 og 8 år viste seg å ha vært spor i sanden, eller tidlige tegn på at barnet sto i fare for å utvikle en svak skriftspråklig kompetanse. Økt kunnskap om slike forhold synes ikke bare nyttig for å avdekke risikobarn tidlig (med forbehold om alle de problemene som er knyttet til å forutsi framtiden). De kan også være pedagogisk fruktbare og retningsgivende når det gjelder innholdet i den forebyggende pedagogiske innsatsen" (Hagtvet, 1996:396)

Det læsepædagogiske blik kan altså afdække sproglige vanskeligheder allerede i småbørnsalderen, og der tales derfor inden for en række forskellige læseteorier om "tidlig indsats", "forebyggende indsats" og "sprog- og læsestimulerende aktiviteter" ud fra en forståelse af, at læsevanskeligheder kan forudsiges og dermed også evt. forebygges.

John Maul har et andet blik for sammenhængen mellem tidsopfattelse og læsevanskeligheder. Han spørger i sin ph.d.-afhandling: "Er det muligt at indkredse, belyse og sandsynliggøre betydningen af et "rytmisk-sekventielt" tema i dysleksi?" (Maul, 1995:16). Selve temaet manifesterer sig ifølge Maul i forudsætninger som tempo, timing, pausering, betoning og dynamik, som er en del af det enkelte barns kognitive struktur og følger barnet og præger dets udvikling af sproglige færdigheder over tid (Maul, 1995:203).

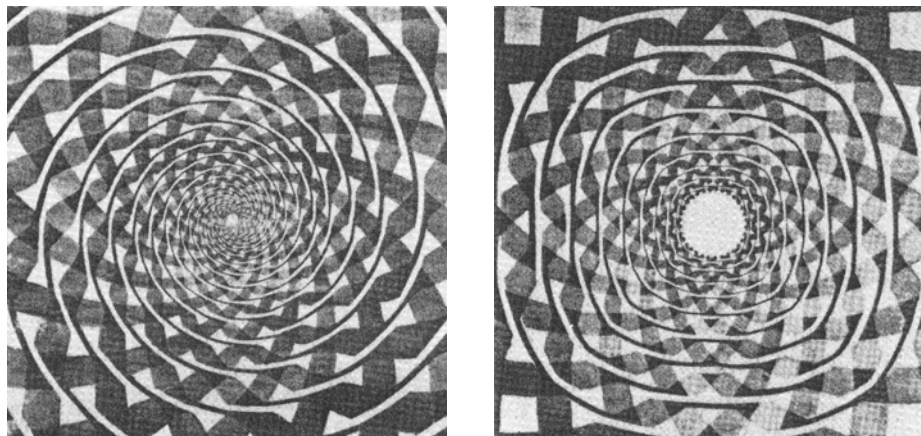
I en definition af læsning, som også kan anvendes til hypertexter, foreslår uddannelsesforsker Jay David Bolter, at man i stedet for at beskrive læsning som afkodning og forståelse kan tale om læsning som "departures and arrivals", altså som afgang og ankomster: "A rhetoric of departures prepares readers to understand where a particular link

may take them. A rhetoric of arrivals orients readers after they have chosen a link and arrived at a new textual location” (Bolter i Reinking m.fl., 1998:10). At bruge begreberne afgang og ankomster om læseprocessen/undervisningen giver god mening ind i denne afhandlings kontekst. De unges mange beskrivelser af, hvordan læsevanskeligheder opleves, kan med Bolters begreber omskrives til et alt for stort tidsforbrug mellem afgang og ankomst.

I modsætning til disse opfattelser, hvor tid forbindes med udvikling og tidsforbrug under læseprocessen, pointerer Jørgen Frost, at et barns læseudvikling har en bestemt progression, som må knyttes til børns alder. Iagttagelseskemaer, som bruges til iagttagelse af børns sproglige færdigheder, er derfor ofte opdelt efter alder (Frost, 2003:39). Også Carsten Elbro knytter definitionen af læsevanskeligheder sammen med børns alder og siger som tidligere citeret: ”Men et er sikkert: I langt de fleste tilfælde forventes det, at børn kan læse selvstændigt i tredje klasse” (Elbro, 2001:203). Læseforsker Mogens Jansen beskriver i overensstemmelse hermed, at en gængs strukturering i litteraturen om specialundervisning i læsning foretages ved at inddele børns læsevanskeligheder efter alder. En sådan aldersgruppering indeholder ifølge Jansen tre grupper. Den første består af børn fra 5 til 8 år, og Jansen giver denne gruppe overskriften: ”Det er ikke gået helt galt endnu”. Den næste gruppe er børn i alderen fra 9 til 12 år, og denne gruppe tildeles overskriften: ”Det er gået galt en gang tidligere”. Den tredje gruppe er aldersgruppen fra 13 år og opefter (også voksne), og de beskrives med overskriften: ”Det er tidligere gået galt adskillige gange” (Jansen, 2002:26).

Hvis man betragter 5-årsalderen som ”afgangen” m.h.t. at lære at læse og 13-årsalderen som ”ankomsten”, har det mellemliggende undervisningstilbud i læsning bidraget med ”gå galt-erfaringer”. Jansen beskriver fænomenet som ”en nedadgående spiral, hvor negative forventninger og uhensigtsmæssige holdninger meget ofte dominerer” (Jansen, 2002:26). Denne metafor om læsevanskeligheder og tid som to spiraler, der gensidigt betinger hinanden, er set fra både et teoretisk og et erfaringsperspektiv en udtryksfuld metafor for de tilbagevendende og med tiden accelererende problemer ved at have svært ved at lære at læse. Mange af de unge beskriver det på lignende vis, som om deres tidsbane, deres tidsspiral er defineret af – eller i hvert fald tæt sammenhængende med – deres læsevanskelighedsspiral.

Også McDermott (McDermott, 1996:88) bruger spiralen som metafor for en særlig del af sin teoriudvikling. Med henvisning til følgende fotos siger han:



”Det er et sæt koncentriske cirkler der, når de anbringes foran en bestemt baggrund, ser ud som en spiral, eller sagt på en anden måde: Det er en spiral der, når den ikke er anbragt foran en bestemt baggrund, ser ud som et sæt koncentriske cirkler” (McDermott, 1996:88). McDermott bruger de to illustrationer til at vise, at alle former for indlæringsvanskeligheder skabes af den kontekst, hvori de befinder sig. Når læsevanskeligheder kan opfattes som en nedadgående spiral, viser McDermotts illustration, at denne opfattelse kun er mulig, hvis der indsættes en særlig baggrund (kontekst), som får os til at opfatte forgrunden som netop en nedadgående spiral.

Jeg vil, med relation til denne illustration, afprøve, om det giver mening at anskue erfaringsperspektivets relation mellem tid og læsevanskeligheder som en tilsvarende baggrunds- og forgrundskonstruktion. Kan de mange udtryk i interviewundersøgelsen, som handler om ikke at kunne følge med..., at være bagud..., at synke længere og længere bagud..., altid at være den sidste... osv. opfattes som et udtryk for, at vores tidsopfattelse udgør en væsentlig del af den baggrund eller den kontekst, som skaber en forgrund, der kan opfattes som læsevanskeligheder?

Jeg konkluderede tidligere, at for at være en dækkende metafor for denne afhandlings opfattelse af relationen mellem læsevanskeligheder og tid må spiralmetaforen animeres, den må gøres levende og bevægelig, idet de unges erfaringer viser, at jo mere tid, der går, jo mere infiltreres man i læsevanskelighedernes dannelsesproces, og jo vanskeligere bliver det at lære at læse.

Læsepædagogik og modernitetens fornufts- og tidsopfattelse

Ifølge Lars-Henrik Schmidt kan forskellen mellem moderniteten og det, nogle benævner postmoderniteten, bl.a. defineres gennem forskellige opfattelser af tid. For at forstå det særlige ved modernitetens tidsopfattelse redegør Schmidt for den bagvedliggende fornuft. I det moderne leves der efter en fornuft, som Schmidt benævner en profylaktisk fornuft (Schmidt, 1990:308). En sådan fornuft er bygget op af tre stadier, og jeg vil i det følgende påpege, hvordan en sådan tidsforståelse og en sådan tidsopdeling kan genkendes i den læsepædagogiske tænkning. Første stadium er den diagnostiske fornuft:

”Den første strategi (I) består i overhovedet at tilkende hændelsen fornuft; kun som fornuftig er den nemlig begribelig. Hændelsen gøres begribelig ved at tilskrive den fornuft – om ikke for mig, så for en anden: for Herren, for Kraften etc. Hændelsen begribes som handling: Der er orden; der findes en grund – selvom vi måske ikke kan pege på én årsag, og selvom begrundelsessammenhængen ikke præsenterer sig umiddelbart for os. Denne beroligende forestilling artikulerer en ontologisk metafysik om verdens beskaffenhed” (Schmidt, 2005:308)

Den diagnostiske fornuft kan genkendes på en række måder i den læsepædagogiske tradition. Som en implicit forudsætning i alle læsepædagogiske positioner ligger den klare præmis, at det er fornuftigt at lære at læse. Det er så indlysende og fornuftigt, at det end ikke er muligt at italesætte denne forståelse i de læsepædagogiske teorier, det er ikke muligt at tale om læsning som noget, man vil eller ikke vil. Selve begrebet ”diagnostisk” anvendes af de professionelle i en række sammenhænge inden for læsning og læsevanskeligheder f.eks. i forbindelse med udtrykket ”diagnostiske tests”, der kan fortælle, hvilke former for læsevanskeligheder, den enkelte elev har.

Andet stadium er den prognostiske fornuft:

”Den anden strategi (II) består i at bemestre og ”uddrive” den orden, den første strategi kan siges at installere. Der hersker orden. Når der først er en orden, kan vi udnytte vor viden om, hvordan den fungerer og foregribe hændelser. Vi kender grunden til hændelsernes lovmæssige forløben og bliver derfor selv i stand til at handle med forventning. Hvor den første strategi var henvist til verden i dens henliggen, vil den anden gribe ind i verdens gang [...] Strategien er således en prognostisk fornuft, rettet mod dét, som kunne komme, dersom der ikke ændres på betingelserne! Denne strategi artikuleres ikke på en ontologisk, men på en epistemologisk metafysik.” (Schmidt, 2005:309)

Den prognostiske fornuft kendetegner på samme vis stort set al den litteratur om læsning og læsevanskeligheder, der relateres til i denne afhandling. Det er, som tidligere nævnt, et afgørende krav til al professionel viden om læsevanskeligheder, at der kan påvises en sammenhæng mellem den bagvedliggende teori og de tegn og symptomer, der efterfølger kan registreres hos eleven. Strategien i alle læsepædagogiske positioner er, at man ved hjælp af den rette pædagogiske indsats skal ændre på betingelser som mangelfuldt talesprog, manglende fonologisk opmærksomhed, mangelfuld motorisk udvikling osv.

Det tredje stadium er den profylaktiske fornuft:

”Den (III) består i at forebygge og dermed undgå, at bestemte muligheder bliver realiseret. Orden skal herske. Strategien lader sig ikke nøje med at begribe og foregribe en eksisterende orden, men installerer selv sine mulige verdener, dvs. sin egen orden, og den fremhæver denne orden, som var der tale om en gyldig ontologisk orden og ikke blot om en orden, som gøres gældende. Hermed artikuleres en teknisk eller en social metafysik; den hviler på en kunnen som er blevet en skullen, fordi den suspenderer vilten noget andet. Den vil realisere sin egen orden.” (Schmidt, 2005:310)

Den profylaktiske fornuft er et væsentligt perspektiv i både de kommunikative og i de sprogvidenskabelige læseteorier. Den største del af de kommunikative læseteoriers beskæftigen sig med læsevanskeligheder handler om at udrede, hvordan læsevanskeligheder kan forebygges gennem sprogudviklende aktiviteter i børnehave og indskoling (Hagtvet, 2004; Liberg, 1997; Kjertmann, 1999). De sprogvidenskabelige læseteorier har påpeget en række karakteristika, som f.eks. ringe ordforråd og udtaleproblemer, og har gennem store kvantitative undersøgelser dokumenteret, at en særlig indsats over for børn med disse vanskeligheder kan forebygge en udvikling af læsevanskeligheder (Elbro, 2001:212-214). De karakteristika, som Lars-Henrik Schmidt betegner som modernitetens fornuft og tidsopfattelse, er de samme karakteristika, som kendetegner en socialisationsforståelse af børn og barndom.

Eva Gulløv reflekterer over, hvordan forskellige former for viden om børn møder forskellige former for respekt og anerkendelse blandt de professionelle, som arbejder med og blandt børn: ”Kendskabet til stadier og udviklingsforløbet er en legitimeret viden om børn, der i barnefeltet fungerer som symbolsk kapital. Specielt i den anvendelsesorienterede del af barnefeltet er det en viden om børn knyttet til den dominerende udviklingspsykologiske socialisationsdiskurs, der giver social prestige (Gulløv, 1999:89). Læs-

ning beskrives netop som et anvendelsesfag (Elbro, 2001) og den ovenstående sammenstilling mellem modernitetens fornuft og den læsepædagogiske fornuft viser, at anerkendt viden om læsning og læseudvikling er uadskillelig fra anerkendt viden om stadier og udviklingsforløb.

Når tilegnelsen af læsefærdigheder tilrettelægges i overensstemmelse med modernitetens fornuft og i overensstemmelse med modernitetens tidsopfattelse, indebærer en tilegnelse af læsefærdigheder, at man også tilegner sig den bagvedliggende fornuft og den bagvedliggende opfattelse af tid. Af analysen af denne afhandlings empiri fremgår det klart, at netop når man ikke tilegner sig læsefærdigheder, socialiseres og indkultureres man i endnu højere grad til den fornufts- og tidsopfattelse, der ligger indbygget i læsepædagogikken. Når man ikke kan lære det, som overalt påpeges som nødvendigt for at kunne få et normalt og velfungerende voksenliv, kommer disse krav til at fylde meget mere, end de gør hos de børn, som ubesværet opfylder dem.

Netop det lineære, den kronologiske fremadskriden, er som sagt et karakteristisk træk ved såvel modernitetens forståelse af tid og som ved modernitetens forståelse af læsning. Som jeg senere vil vende tilbage til, opfatter David R. Olson disse grundlæggende lineære og fremadskridende sammenhænge mellem læsning og almene kulturelle opfattelser af tid og fornuft som en væsentlig dokumentation for, at skriftsproget i de vestlige kulturer må tildeles en særlig betydning. Ifølge Olson er det ikke civilisationen og kulturen, der skaber et menneskes skriftsprog. Det er derimod skriftsproget, der skaber det civiliserede og kulturelle menneske. Gennem en tilegnelse af skriftsproget socialiseres et samfunds borgere ind i den form for kognition, tidsopfattelse og fornuft, som det moderne samfund har brug for (Olson, 1998).

Dilemmaer og spørgsmål

Spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at relatere et erfaringsperspektivs konstruktion af sammenhængen mellem læsevanskeligheder og tid til McDermotts fotos, kan derfor ikke besvares med et ja eller nej. Svaret må i stedet være, at det ikke lader sig gøre at adskille tidsopfattelsen fra læsevanskeligheder, idet læsning og læseudvikling i sig selv er en socialiseringsproces, som udvikler den kognitive basis for den lineære tidsopfattelse.

Når tilegnelsen af læsevanskeligheder ifølge et erfaringsperspektiv kan være præget af en stressende fastlåshed mellem for lidt og for meget tid – på samme tid – hænger det sammen med, at forskellige børn har forskellige tids- og læringsrytmer, som det

kan være vanskeligt at forene i et undervisningsfællesskab. Lars-Henrik Schmidt udtrykker det sådan:

”Pædagogik er en umulig metier [...] Fordi den er bundet til tiden; og værre endnu til en tid, som ikke er den kronometriske tid, men den tilsatte tid. Tiden er forskellig fra individ til individ, eller den opleves i det mindste som forskellig, og erfaringen gør personen. Lad os respektere, at afmagten er porten til den anden. Vi må respektere, at tiden er det vigtigste pædagogiske redskab, fordi det pædagogiske forhold ikke forekommer definitivt.” (Schmidt, 2005:177)

Når de unge har erfaret det som særlig vanskeligt at lære at læse i en rummelig kontekst med mange forskellige børn, hænger det også sammen med, at den tilsatte tid, den individuelle tid i en sådan kontekst er forskellig. Også over for dette fænomen tilskriver David R. Olson skriftsproget en særlig betydning, idet det faktisk ifølge hans studier af relationen mellem skriftsprog og kognition forholder sig sådan, at når en person først har tilegnet sig skriftsprogets særlige linearitet og tidsopfattelse, kan det være overordentlig vanskeligt for denne person at forstå, at tid, læsning og fornuft kan opfattes på andre måder: ”Once a script-as-model has been assimilated it is extremely difficult to unthink that model and see how someone not familiar with that model would perceive language” (Olson, 1998b:262). Måske kan de unges gentagne og gennemgående kritik af og vrede mod lærere og skole også tolkes som udtryk for, at det generelt set er overordentlig vanskeligt for lærere, pædagoger og alle andre voksne skriftsprogsbrugere at forstå, hvor svært det er for en gruppe børn at lære den færdighed, som hos de fleste andre er en integreret del af den enkeltes kognition, sproglige kompetence og opfattelse af tid.

Generelt set spiller tid en langt større rolle i de unges beskrivelser af læsevanskeligheder, end det spiller i de læsepædagogiske tekster, der relateres til her i afhandlingen. Ifølge de unge handler læsevanskeligheder om en problematisk kombination af for meget tid og for lidt tid, og erfaringsperspektivet påpeger, hvor væsentligt det er at reflektere over, hvordan den læsepædagogik, som tilbydes børn og unge, kan medvirke til at gøre børns tid til et problem.

I antologien *Dyslexia and Stress* redegøres der med en række eksempler for, hvordan sammenknytningen af tid og læsevanskeligheder kan medvirke til at udvikle stress hos børn og unge med læsevanskeligheder (Miles, 2004). Robert Burden (2005) forklarer tidsfaktorens betydning for mennesker med læsevanskeligheder med de to begreber ”lear-

ned helplessness” og ”depression”. For det første lærer børn med læsevanskeligheder ifølge Burden, at disse vanskeligheder er alvorlige og har indgribende konsekvenser for deres liv både her og nu og i fremtiden. Men samtidig lærer de, at de er prisgivet disse læsevanskeligheder, idet det ikke er muligt selv at få kontrol over læsevanskelighederne og deres betydning: ”If, on the other hand, we feel that what happens to us is outside our control, unchangeable and global rather than specific, we will come to consider that nothing we do will work, and give up trying. This, in turn, can lead to feelings of depression” (Burden, 2005:24).

I undersøgelsen *Fire år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne* (Andersen, 2005) konstaterer Dines Andersen som tidligere nævnt, at læsevanskeligheder og lav selvforståelse har en statistisk signifikant betydning for unges valg af uddannelse. Langt flere unge med læsevanskeligheder og lav selvopfattelse kommer ikke i gang med en kompetencegivende uddannelse, og langt flere af disse unge falder fra, hvis de får startet på en uddannelse. Dette resultat er ikke overraskende, idet det stemmer overens med andre tilsvarende undersøgelser (Elbro og Jandorf, 1997). Overraskende er det derimod, at undersøgelsen viser, at børn med læsevanskeligheder samtidig er de børn, der fortæller, at de har kedet sig mest i skolen. De unge, som deltager i Dines Andersens undersøgelse, og som har læsevanskeligheder, påpeger i højere grad end børn uden læsevanskeligheder, at skoletiden var kedelig, at der var alt for meget tid, hvor de ikke vidste, hvad de skulle lave. Dines Andersen kan således konkludere: ”Endelig finder vi, at det forøger sandsynligheden for at havne i restgruppen, hvis den unge i 9.klasse kedede sig i skolen” (Andersen, 2005:10).

Både kedsomheden og læsevanskelighederne spiller altså en statistisk signifikant rolle for unges muligheder for at komme i gang med en uddannelse, og erfaringsperspektivets pointering af, at tid er en overordentlig vigtig markør i en erfaringsproces med læsevanskeligheder, kan dermed tilslutte sig Dines Andersens påpegning af, hvor vigtigt det er at reflektere over, hvordan børn med læsevanskeligheder får mulighed for at anvende og opleve deres tid i skoleforløbet.

Læsevanskeligheder belyst gennem temaet ”Vilje”

Ingen af de læsepædagogiske teoridannelser inddrager et begreb om børns egen vilje i forbindelse med læsevanskeligheder. Ifølge Lars-Henrik Schmidt kendetegner det mennesket

i vores tid, at det opfatter sig selv som bundet op på to muligheder: Enten er der noget, vi skal, eller også er der noget, vi kan. Problemet ved en sådan opfattelse af tilværelsen er, at man undlader at forholde sig til, hvad man egentlig vil:

”Mellem kunnen og skullen suspenderes villen. Dette enkle fejlfix – nemlig forestillingen om, at fordi verden kan være så ren og klar, så skal den være så ren eller dens tve-tydighed må være ideal – dette teleologiske fejlfix er en epistemologisk forhindring for at fatte det sociale.” (Schmidt, 2000:78)

Hvis man relaterer de to afgørende læsepædagogiske positioner til Lars-Henrik Schmidts begreber om ”skullen” og ”kunnen” må den sprogvidenskabelige position defineres som en skullen: Du skal have sproglig opmærksomhed, du skal kende sammenhængen mellem bogstav og lyd, du skal kende læseretningen, du skal kunne afkode, du skal kunne forstå ... Med andre ord, hvis man gør, som man skal, lærer man at læse.

Den kommunikative position har derimod placeret læsning og læsevanskeligheder i en kunnen: Når du kan sidde stille, når dine øjne kan følge linien, når dine ører kan høre lydene, når dine hjernehalvdele kan arbejde sammen, når du kan finde mening i teksten ... Med andre ord, hvis man gør, hvad man kan, lærer man at læse.

Den ene part skaber teoretisk orden ved hjælp af viden om og indsigt i skriftsprogets karakteristika og udviklingstrin; den anden part skaber teoretisk orden ved hjælp af viden om og indsigt i barnets fysiske og psykiske udvikling. Som interviewer havde jeg afsæt i disse to forståelser af læsepædagogik og læsevanskeligheder, og det kan derfor ikke undre, at jeg bliver overrasket og forvirret, når de unge i samtalerne fastholder, at når man har læsevanskeligheder, er der mere på spil end kunnen og skullen – der er også en vilje.

Som tidligere beskrevet kræves der i overensstemmelse med modernitetens fornuft også af en teoretisk viden om læsevanskeligheder, at den skal kunne fremstille en diagnose, en prognose og en profylakse. En teori om læsevanskeligheder skal kunne redegøre for, hvorfor et barn har svært ved at lære at læse, hvilken pædagogik der bør tilrettelægges, og hvordan læsevanskeligheder kan forebygges eller afhjælpes. Men når disse krav skal opfyldes, suspenderes ifølge Lars-Henrik Schmidt nytænkningens mulighedsbetingelser. Problemet ved at være fastlåst mellem at skulle og at kunne er, at der som sagt opstår ”en epistemologisk forhindring for at fatte det sociale”, og denne epistemologiske forhindring for at fatte det sociale er meget tydelig i de læsepædagogiske positioner. Når læseforskere som f.eks. John Maul, Torleiv Høyen eller Jørgen Frost taler om læsevanskeligheder,

undlader de helt at inddrage det sociale og de andre børns betydning. Og når læseforskere som f.eks. Bente Eriksen Hagtvet, Ragnhild Söderbergh, Kjeld Kjertmann og Caroline Li-berg beskriver, hvordan en sprogstimulering og en begyndende læseundervisning kan tilrettelægges, pointerer de betydningen af samspillet med andre børn, når der tales om den almene læsepædagogik, men undlader helt dette perspektiv i deres redegørelse for læsevanskeligheder.

Man må derfor give Lars-Henrik Schmidt ret. Når man tager afsæt i enten en skullen eller en kunnen, skabes tilsyneladende en forhindring for at inddrage det sociale. Og samtidig skabes en forhindring for at tale om vilje. En af de afgørende forskelle ved at tage afsæt i det sociale og ikke i det enkelte individ er således, at en inddragelse af begreber som vilje og ansvar bliver mulig. De unge *vil* tale om vilje, og i analysen af temaet påpeger jeg den frihed, kraft og energi, der kan spores hos de unge, der fortæller, at de har besluttet sig for, at de *vil* lære at læse. Disse unge giver udtryk for, at først på det tidspunkt, hvor de selv overtager viljen og ansvaret, opnår de en selvstændighed og samtidig også en større chance for, at projektet rent faktisk lykkes for dem.

Men når de unge ikke bruger deres vilje til at gøre oprør, men derimod netop bruger den til at ville det, som forældre, skole og stat hele tiden har villet med dem, nemlig at lære at læse, kan der så være tale om egentlig vilje og om egentlige viljeshandlinger? Om subjektets frihed og vilje skriver Thomas Højrup:

”Hegels familie er som et kampbegreb vendt imod den liberalistiske forestilling, at personens frie vilje alene er frisat og betinget af muligheden for i samfundet at kunne gå ind og ud af kontraktlige forhold – i stedet for som tjeneren at være født ind i undertrykkende tvangsfællesskaber. For Hegel er den virkelige frihed kun mulig, fordi denne tvang er afløst af to sædelige skæbnefællesskaber i moderne europæisk kultur, som er den nødvendige forudsætning for personens tilblivelse og eksistens overhovedet, nemlig familien og staten.” (Højrup, 2002:603)

I temaet om forældre blev det tydeligt, at de unges første skæbnefællesskab, familien, har afgørende betydning, også for en fastlæggelse af, hvilken mening og hvilke konsekvenser læsevanskeligheder kan tillægges. Familien/forældrene er som problemets udpegere og benævnere langt vigtigere, end de professionelle bemærker.

Samfundet og staten forventer, at skolen lærer børn at læse. Og for at få en uddannelse og med Højrups begreber deltage i en produktionsmåde og få en livsform, skal

man kunne læse. For at blive produktiv inden for statens skæbnefællesskab og dermed blive til og eksistere og blive fri, skal man kunne læse. Ud fra Højrup's definition af familien og staten som det enkelte individs afgørende skæbnefællesskaber er der således ikke noget paradoksalt i, at de unge i denne afhandling udtrykker en forståelse af, at deres egen vilje til at ville lære at læse kan opleves som en selvstændiggørelse og en frihed. Hvis man lever op til det, som forventes inden for statens skæbnefællesskab, bliver man et subjekt:

”Det bliver et subjekt, der har et individuelt forhold til sine nødvendige eksistensbetingelser. Det kan med andre ord tænke sig selv som en vilje, der står over for sine eksistensbetingelser, som en vilje over for viljer der omgiver den.” (Højrup, 2002:606)

Dilemmaer og spørgsmål

Både Højrup og Schmidt påpeger således viljens betydning for den enkeltes og for samfundets dannelsesproces. Selv om det ikke er ganske enkelt at omdanne disse filosofiske og samfundsmæssige formuleringer og forståelser til et refleksionspotentiale for de mennesker, der har et pædagogisk ansvar for børn med læsevanskeligheder, er begreberne om kunnen, skullen og villen alligevel interessante italesættelser af et dilemma, der er gennemgående i afhandlingens empiriske undersøgelse.

Mange af de unge fortæller, at de har følt sig usynlige og på samme tid prisgivet, hvad forskellige lærere og forskellige skoler har tilbudt dem af undervisning og forståelser af, hvori deres læsevanskeligheder består. Spørgsmålet er, om det manglende subjekt (som jeg tidligere har argumenteret for) i den gængse forståelse af, hvad læsning er, har betydning for, at mødet med læsevanskeligheder for mange børn og unge bliver et møde, der medfører værdighedstab og usikker selvopfattelse i stedet for at udmønte sig i en kamp mod eller med skriftsproget, som kan give værdighed og styrke.

Hvis de to væsentligste tilgange til en pædagogik over for børn med læsevanskeligheder har afsæt i, at børn skal lære at læse, hvis de *kan* (har de rette forudsætninger), eller et afsæt i, at børn skal lære at læse ved at lære det, som man *skal*, glemmer man at inddrage barnet i et samspil, at inddrage det i undervisningens samtale. Barnet får ingen medindflydelse på valg af aktiviteter, emner, organisationsformer for læreprocesser osv., og en række af de unges beskrivelser tyder på, at de netop har opfattet deres læsevanskeligheder som en forhindring for at blive medspillere i undervisningen. I studier af hvordan forskellige magtformer viser sig i sproget, angives den passive form uden subjekt ofte som en sprogliggørelse, der kan medvirke til at tilsløre et magtforhold og dermed fremstille et

fænomen som uomgængeligt og nødvendigt, uden at der kræves noget svar på for hvem, eller af hvilke grunde? (Søndergaard i Hastrup, 2002:52). Dermed bliver det vanskeligere at sige, jeg vil, eller jeg vil ikke. Læsning er ikke noget, nogen har bestemt eller har ansvaret for, og derfor er det svært at forholde sig til. Derfor kan det som tidligere nævnt være en udvej for nogen at blive vrede på læreren eller på skolen, idet viljen og modstanden og derved en subjektiveringsproces bliver mulig.

Sammenfatning – besvarelse af afhandlingens andet spørgsmål

I en række udsagn viser de unge, at de – samtidig med at de har opfanget, tilegnet og underlagt sig samfundets værdisætning og krav om skriftsprog – i højere grad end andre unge har indordnet sig under en socialisationstænkning om barndom. De må anstrenge sig endnu mere end andre børn for at få lært det, man skal kunne for at blive en velfungerende voksen. De unge accepterer at modtage undervisning uden for klassen, de accepterer at bruge mere tid på lektier end andre børn, de accepterer, at deres efterskoleophold skal handle om at lære at læse, og de accepterer, at de engang skal være forældre, som stiller indgribende krav til deres børn om læsefærdigheder.

Samtidig med at de unge uden kritik og modstand accepterer samfundets krav om skriftsproglige færdigheder, magter de ikke selv at efterkomme disse krav. En erfaringsbaseret illustration af, hvad denne fastlåsthed mellem ubetinget accept af samfundets krav på den ene side og manglende mulighed for selv at opfylde dem på den anden side indebærer for børn og unges selvforståelse, er et af denne afhandlings væsentligste tilbud om en ny og betydningsfuld viden om læsevanskeligheder. En viden, hvis betydning som et reflektivt potentiale i en læsepædagogisk kontekst jeg nu har forsøgt at tydeliggøre.

Det er afgørende at forstå, at når de unge indædt stræber efter at opnå tilstrækkelige læsefærdigheder, handler det ikke primært om en indædt stræben efter at kunne læse. Det handler om en indædt stræben efter ikke at blive indfanget af læsevanskeligheders særlige form for social dannelsesproces. Afhandlingen peger desuden på, at fastlåstheden mellem tilstedeværelsen af læsevanskeligheder og drømmen om læsefærdigheder med tiden forstærkes, fordi en deltagelse i læsevanskeligheders sociale dannelsesproces vanskeliggør en tilegnelse af læsefærdigheder.

Et samlet svar på denne afhandlings andet spørgsmål er derfor, at de læsepædagogiske teoridannelser, der relateres til i afhandlingen, *ikke har fokus på den sociale*

dannelsesproces, som læsevanskeligheder kan være forbundet med, og som afhandlingens otte temaer illustrerer væsentlige sider af. Derfor er det vanskeligt professionelt at reflektere over, hvordan man i en læsepædagogisk kontekst kan forholde sig til, at børn med læsevanskeligheder risikerer at deltage i en sådan særlig social dannelsesproces i skolen.

Relationen mellem læsning og samfund – belyst på baggrund af et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder

Formålet med dette afsnit er at sætte fokus på relationen mellem samfund og læsning og finde frem til et muligt svar på afhandlingens tredje og sidste spørgsmål:

Hvilke nye perspektiver på læsning som samfundsfænomen kan et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder bidrage med?

Det forrige afsnit sluttede med at påpege, at den sociale dannelsesproces, som børn med læsevanskeligheder deltager i, og som den empiriske undersøgelse i denne afhandling illustrerer, ikke er en del af de læsepædagogiske teoridannelser. Derfor er det vanskeligt for de professionelle at inddrage og medtænke denne sociale dannelsesproces i de pædagogiske refleksioner over læsepædagogikken, især i de refleksioner, der retter sig mod læsevanskeligheder. Når der i dette afsnit sættes fokus på relationen mellem læsning og samfund, sker det for det første for at undersøge, om denne relation kan forklare, hvorfor netop de fremanalyserede temaer træder frem som centrale omdrejningspunkter i børn og unges erfaringer med læsevanskeligheder. Men relationen inddrages for det andet også ud fra en forventning om, at afhandlingens erfaringsbaserede viden om læsevanskeligheder kan tilbyde et nyt perspektiv på en traditionel forståelse af læsningens rolle i samfundet.

I det foregående afsnit blev det problematiseret, at de læsepædagogiske teorier ikke forholder sig til, at det netop er disse teoriers generelle forståelser og anbefalinger til, hvordan børn bedst lærer at læse, der udstikker rammerne for det handlingsfelt, hvori børn og unge konstruerer deres oplevelser og erfaringer med læsevanskeligheder. I dette afsnit forlades dette læsepædagogiske niveau, og fokus rettes i stedet mod en almen samfundsmæssig forståelse af relationen mellem læsning og samfund. Det diskuteres, hvorvidt man kan argumentere for, at det netop er denne relation, der på det samfundsmæssige niveau udstikker de overordnede og konstituerende rammer for det handlingsfelt, hvori børn og unge gør deres erfaringer med at være beskrevet som børn og unge med læsevanskeligheder.

Skriftsprogets samfundsmæssige betydning

En række forskellige forskere og forskningstraditioner har beskæftiget sig med relationen mellem samfund og skriftsprog. Jeg vil i det følgende inddrage en enkelt beskrivelse af denne relation, en beskrivelse som skriftsprogsforskeren David R. Olson præsenterer i sin bog: *The world on paper – The conceptual and cognitive implications of writing and reading* (1998). David R. Olson indleder sin bog med en hverdagsbeskrivelse. Han står en dag uden for sit kontor på et universitet i London og kigger på et oversigtskort over universitetsbygningen. En pil på kortet peger på en rød cirkel og følges af ordene: ”Du står her”. ”Kan det være sandt?“, tænker Olson og kigger ned på sine fødder og konstaterer: ”Nej, det er heldigvis ikke sandt. Jeg står gudskelov på gulvet!”

To forhold ved denne situation karakteriserer ifølge Olson skriftsprogets samfundsmæssige betydning. For det første er det påfaldende, at man har brug for et kort, det vil sige en tekst, for at finde ud af, hvor man er. Ethvert menneske ved altid præcist, hvor det er: Det behøver blot at se sig omkring. For det andet er det påfaldende, at kortets angivelse af, hvor man er, ifølge sagens natur er forkert: Man kan jo aldrig stå der, hvor der står: ”Du står her”. Denne indledende beskrivelse bruger Olson til at illustrere, hvor gennemsyret vestlige kulturer er af skriftsproget. Vi er så vant til skriftlige repræsentationer fra litteratur, religion, jura, osv., at disse indgår med samme naturlighed i vore tanker og i vore liv som ting og oplevelser fra den virkelige verden. At anvende en skriftlig model som et kort er så selvfølgeligt for os, at det kræver vilje og bevidst refleksion overhovedet at kunne iagttage og diskutere en sådan handling.

Lige så selvfølgelig som vores anvendelse af skriftsproget er, lige så selvfølgelig er pointeringen af skriftsprogets positive rolle. Ifølge Olson opfattes skriftsproget i vestlige kulturer for det første som et sprog, der er talesproget langt overlegent; skriftsproget opfattes som præcist og magtfuldt og som fritaget for alle de ”fejl”, der kan opstå i talesproget i form af tøven, gentagelser, ukorrekthed osv. Desuden påpeger Olson, at vi i de vestlige lande er overbeviste om, at det alfabetiske skriftsprog er en genial konstruktion, som langt overgår skriftsproget i andre kulturer. Olson citerer Rousseau for følgende udsagn: ”These three ways of writing correspond almost exactly to three different stages according to which one can consider men gathered into a nation. The depicting of objects is appropriate to a savage people; signs of words and of propositions, to a barbaric people, and the alphabet to civilized peoples. (1754-91/1966, p.17)” (Olson, 1998:4).

Skriftsproget knyttes ligeledes i vestlige kulturer sammen med muligheden for sociale fremskridt. Såvel den demokratiske, den økonomiske som den industrielle revolution forklares i en vestlig selvforståelse bl.a. med et højt skriftsprogligt niveau, og præcis den samme argumentation bruges i kampen mod analfabetisme. I denne sammenhæng skal den politiske bekymring for selv små negative udsving i børns læsefærdigheder målt i internationale sammenhænge også forstås. I Danmark har sådanne reaktioner på PISA-undersøgelser været tydelige (2005). I Canada har der ifølge Olson været tilsvarende eksempler på stærke reaktioner på børns utilstrækkelige læsefærdigheder, hvor udtalelser som f.eks.: ”the illiterate are doomed to lives of poverty and hopelessness” (Olson, 1998:6) har indgået i mediernes beskrivelser. Skriftsproget opfattes også som det væsentligste redskab for den kulturelle og videnskabelige kreativitet. Man kan ikke forestille sig en udvikling af den filosofiske tænkning uden bøger og tekster, ligesom man kan ikke forestille sig videnskabelige opdagelser uden skriftlig formidling og diskussion. Det sidste karakteristisk ved skriftsproget, som Olson fremhæver, er den betydning, som skriftsproget tillægges for den kognitive udvikling. Virkelig viden forbindes i vestlige kulturer med uddannelsessystemets skriftsproglige studier og aktiviteter.

Det er ikke interessant for denne afhandlings intention og argumentation at gå nærmere ind i Olsons karakteristik og forholde sig til, hvorvidt denne beskrivelse også i dag giver mening. Olsons pointer inddrages i stedet for at understrege den dominans, som skriftsprogets generelt tilskrives i vestlige samfund. Selvom skriftsprogets betydning og samfundsmæssige rolle varierer fra samfund til samfund, forekommer David R. Olsons udlægning af skriftsprogets samfundsmæssige betydning at være karakteristisk og genkendelig for det danske samfunds generelle forståelse af sammenhængen mellem skriftsprog og samfund. Der ligger også i det danske samfunds forståelse af skriftsprogets betydning en generel antagelse om, at skriftsproget åbner døre, hvorimod et manglende skriftsprog lukker døre. Skriftsproget ses som et nødvendigt grundlag for den enkeltes og samfundets udvikling og tilegnelse af kompetencer, hvorimod et manglende eller mangelfuldt skriftsprog ses som en barriere for udvikling og tilegnelse af kompetencer.

Sammenfatning – besvarelse af afhandlingens tredje spørgsmål

Set fra et erfaringsperspektiv registreres de første tegn på læsevanskeligheder, når man som barn spejler sig i andre børns læsefærdigheder. Rummer den ovenstående forståelse af

relationen mellem læsning og samfund en forklaring på, at en spejling i andre børns læsefærdigheder bliver en begivenhed, som børn lægger mærke til og husker? Hver dag foretager børn sig jo utallige handlinger, der viser andre børns færdigheder og egne vanskeligheder, uden at disse sætter sig spor og udvikler sig til varige personlige erfaringer.

Når handlinger, der har afsæt i skriftsproglige aktiviteter, kan få en særlig betydning for en gruppe børn, hænger det ifølge Eva Gulløv sammen med, at børn opdager, at de voksne og større børn i deres nære omgivelser tillægger netop disse handlinger en skelsættende betydning. Dermed bliver disse forskelle mellem de iagttagede kompetencer til begivenheder, der *definerer* det sociale samspil. Det sociale kan ikke forstås uafhængigt af den dominerende kulturs værdier og prioriteringer, der sorterer de væsentlige færdigheder og kompetencer fra de uvæsentlige færdigheder og kompetencer (Gulløv, 1999).

At kulturens vurderingskriterier ligger bag det sociale og dermed på en række måder bidrager til det enkelte barns selvforståelse, er også Ray P. McDermotts konklusion på en udforskning af fænomenet læringsvanskeligheder i børns skoleliv. McDermott diskuterer, hvor læringsvanskeligheder med rette kan ”placeres”, og konkluderer, at alle former for læringsvanskeligheder har deres udspring i den dominerende kulturs værdisætning, hvorefter de siden ”placeres” i de enkelte børn. I overensstemmelse med dette kulturelle afsæt taler McDermott ikke om, at børn har forskellige former for læringsvanskeligheder, men taler derimod om, at forskellige former for læringsvanskeligheder tilegner sig børn (McDermott, 1993:269). Relateret til disse forståelser af samspillet mellem kulturens vurderingskriterier og det sociale liv kan de unges iagttagelser af læsevanskeligheder i det sociale samspil med andre børn ses som utvetydige tegn på, at skolen er et sted, hvor læsning og læsefærdigheder er afgørende omdrejningspunkter. I skolesystemet udmøntes samfundets grundlæggende opfattelse af læsningens og skriftsprogets positive betydning i en række begreber om læsning, læsetilgængelsesproces og læsefærdigheder, og sammenhængende hermed tilbydes der en række kategorier til at iagttage og udpege børn, der har svært ved at læse. Børn med læsevanskeligheder tilegner sig også selv disse begreber og kategorier og vil derfor – som det ses her i afhandlingen – beskrive og forstå sig selv som dårlige læsere. Den sociokulturelle markering af læsefærdighedens afgørende betydning giver børn med læsevanskeligheder et særligt blik på sig selv. Hervé Varenne og Ray McDermott præciserer dette blik således: ”Disabilities are less the property of persons than they are

moments in a cultural focus. Everyone in any culture is subject to being labelled and disabled” (Varenne & McDermott, 1995:324).

Kun et samfund, der værdsætter læsning og skriftsprogets betydning på en så omfattende og gennemgribende måde, som David R. Olsons karakteristik viser, kan skabe et samfundsmæssigt handlingsfelt, der får børn og unge til at erfare vanskeligheder med læsning på en tilsvarende omfattende og gennemgribende måde. Iagttaget fra et samfundsperspektiv og italesat gennem samfundets dominerende diskurs er læsevanskeligheder et fænomen, der har afsæt i det enkelte individs manglende kompetencer til at interagere med tekster, og samfundet må derfor gøre en stor indsats for at opbygge disse kompetencer hos alle.

Belyst gennem et erfaringsperspektiv har læsevanskeligheder afsæt i kulturens markeringer af læsningens afgørende samfundsmæssige betydning. Allerede før børn går i gang med at lære at læse, har de gennem en række iagttagelser i det sociale samspil noteret sig, at hvis de får vanskeligheder med denne proces, vil det få indgribende konsekvenser for dem. Derfor bliver andre børns læsefærdigheder den væsentligste markør, det væsentligste tegn i omgivelserne på, at det enkelte barn bliver nødt til at forstå sig selv som et barn med læsevanskeligheder.

Et svar på afhandlingens tredje spørgsmål er derfor, at et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder illustrerer og markerer, hvordan den dominerende opfattelse af relationen mellem læsning og samfund skaber de konstituerende og overordnede rammer for det handlingsfelt, der gør læsevanskeligheder til et socialt, kulturelt og selvforståelsesmæssigt problem forud for, at det bliver et problem med at interagere med tekster. Læsning fungerer som den væsentligste vægt, de danske skolebørn vejes på, og derfor bliver det et individuelt, socialt og dannelsesmæssigt problem for de børn, der vejes og findes for lette. Det er samtidig ikke muligt at leve i og at deltage i et samfund som det danske uden at acceptere og forsøge at efterleve kulturens værdisætning af læsning og læsefærdigheder. Thomas Højrup udtrykker det på den måde, at for at blive et frit menneske, som kan skabe sin egen vilje og leve efter den, må man nødvendigvis ville det, som de to skæbnefællesskaber, nemlig familien og staten, vil med én.

De børn og unge, der deltager i denne afhandlings undersøgelse, demonstrerer dette tydeligt. Ingen af de unge stiller spørgsmålstejn ved betydningen af læsefærdigheder, selv om de ikke har erfaringer med disse færdigheders læsemæssige og personligt

udviklende betydning. Men de unge ved, at de i deres barndom og ungdom i langt højere grad, end tilfældet er for andre, må koncentrere sig om og fokusere på at lære at læse for netop at få mulighed for at blive som de andre. Samfundets diskurs om og forståelse af relationen mellem læsning og samfund er så dominerende, at den ikke kan problematiseres – heller ikke i læsepædagogiske teoridannelser. Derfor har børn og unge ikke noget valg, de kan ikke fravælge læsefærdigheder, og de kan ikke fravælge en accept af, at læsefærdigheder har afgørende betydning. Derfor er ingen af de unge i tvivl om, at de vil konfrontere deres egne børn med tilsvarende eller måske endnu stærkere krav end de krav, der er blevet stillet til dem selv, for at lære at læse.

Unge med læsevanskeligheder kan heller ikke som andre unge vælge efterskole – eller ungdomsuddannelse – efter interesse og særlige evner, men må nødvendigvis vælge på baggrund af de manglende læsefærdigheder. Paradoksalt nok viser analysen, at et ophold på en specialefterskole for børn og unge med læsevanskeligheder kan få den helt specifikke betydning, at de i en periode af deres liv på en måde kan frisættes fra læsevanskeligheder som et socialt fænomen, idet normaliteten i det sociale på en sådan skole er læsevanskeligheder. De unge prøver her at opleve læsevanskeligheder som en læsemæssig mangel, hvor læseundervisningen for dem i lighed med alle andre fungerer som et almindeligt anvendelsesfag, og ikke som et socialt dannelsesfag.

Et af de væsentligste uddannelsespolitiske og samfundsmæssige problemer omkring fænomener som læsning og læsevanskeligheder er imidlertid, at der sjældent etableres en konkret og empirisk funderet relation mellem de læsepædagogiske definitioner og anbefalinger og en samfunds- og kulturkritisk position. Der er ofte lang afstand mellem de professionelle, som arbejder med læsning og læsevanskeligheder, og de professionelle, der problematiserer det pædagogiske felts magt-, symbol- og dominansproblematikker. Derfor er der ikke i en dansk forståelse af læsevanskeligheder tradition for at problematisere betydningen af samfundsmæssige og kulturelle dominansproblematikker.

Man kan måske alligevel indvende mod det ovenstående forsøg på at svare på afhandlingens tredje og sidste spørgsmål, at dette svar ikke med rette kan karakteriseres som indeholdende ”ny” viden. En række sprogforskere og sociologer har f.eks. en lang tradition for at beskæftige sig med ikke-skriftsproglige borgeres vanskeliggjorte deltagelse i og bidrag til samfundslivet. Disse vanskeligheder beskrives – som det sker hos forskere som f.eks. Basil Bernstein og Pierre Bourdieu, hvortil der ofte relateres i en dansk uddan-

nelsesdiskurs – enten som et resultat af kulturelt funderede sproglige barrierer (Bernstein, 1996) eller som en konsekvens af de reproduktionsmekanismer af sproglig art (Bourdieu, 1997), som i et samfund udelukker visse grupper fra deltagelse.

Resultatet af undersøgelsen her kan da også på sin vis ses som værende i forlængelse af sådanne forskningstraditioner. Det afgørende i denne afhandling, der genererer en ny og anderledes indsigt fremkommer imidlertid gennem afsættet i et erfaringsperspektiv. Den afgørende viden og dybere forståelse af, hvordan læsevanskeligheder optræder i børn og unges barndomsliv, er konstrueret på baggrund af børn og unges egne talesproglige beskrivelser og fortællinger, og af at samtalerne finder sted i et miljø, hvor læsevanskeligheder er det normale.

I det indledende afsnit nævnes det, at ethvert erfaringsperspektiv har et potentiale med henblik på at vise sider af et samfundsfænomen, som ikke kan iagttages fra andre perspektiver. I overensstemmelse hermed argumenterer Hanne Kathrine Krogstrup for det særlige læringspotentiale, der ligger i at lytte til brugergrupperes erfaringer, særligt de brugergrupper, som befinder sig i en marginaliseret position:

”Et væsentligt redskab i denne forbindelse er at give bl.a. marginaliserede grupper adgang til at formidle deres ideer og problemer, som ellers ikke ville blive hørt, eller som ville have en relativ perifer betydning. Hermed tillægges marginaliserede grupper et forandringspotentiale, som er forankret i deres kritik af den offentlige sektors nuværende praksis, og deres ideer til fremtidens praksis.” (Krogstrup, 1997:15)

Cathrine Hasse går som tidligere nævnt et skridt videre og udtrykker det således: ” At studere det, vi analytisk kan kalde kultur, er at studere den normalitet, hvorpå det afvigende træder frem” (Hasse, 2002:15).

Samfundets pointering af skriftsprogets betydning for adgang til uddannelse, for karriere- og erhvervsmuligheder er som sagt velkendt og velbeskrevet. Men måske er det ikke her, men derimod i det helt almindelige hverdagsliv mellem børn og unge i grundskolen, at samfundets pointering af skriftsprogets betydning trækker de dybeste spor. De erfaringer, samfundets pointering her giver anledning til, komplicerer på en række måder såvel den enkeltes personlige tilværelsesprojekt som den enkeltes deltagelse i samfundet. McDermott og Varenne karakteriserer samfundets overordnede perspektiv på børns lærings- og læsevanskeligheder som et ”blame-the-victim”-perspektiv, og denne afhandling

må afslutningsvis tilslutte sig deres opfordring til at lede andre steder og hos andre personer, hvis man vil forstå fænomenet:

“This effort is an improvement over the blame-the-victim approach and has the advantage of self-criticism in the acknowledgment that the world given to them, the part that does not work for them in school, includes everyone involved in constructing “School”: School personnel, of course, and parents, and let us not forget the philosophers, curriculum designers, textbook publishers, testers, and educational researchers, including anthropologists, in other words, “Us”. (McDermott & Varenne, 1995:331)

Afhandlingens konklusioner og perspektiver

Afhandlingen afrundes med nogle kortfattede tekststykker, der samler de væsentligste af de nye indsigter i fænomenet læsevanskeligheder, som besvarelsen af afhandlingens tre spørgsmål har givet anledning til:

Det er en generel opfattelse i såvel den klassiske som i den nyere forskning i læsevanskeligheder, at erkendelser af social karakter er sekundære følger af en erkendelse af mangelfulde læsefærdigheder. Den væsentligste forbløffelse i denne afhandling er informanternes omvendte registrering af, at den sociale erkendelse går forud for erkendelsen af mangelfulde læsefærdigheder. Et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder supplerer og problematiserer derfor nogle grundlæggende forhold i de læsepædagogiske forståelser og forholdsmåder over for læsevanskeligheder.

Erfaringsperspektivets primære fokus på læsevanskeligheder som et socialt fænomen og den efterfølgende analyse og tolkning gennem afhandlingens valgte sociokulturelle teoridannelser belyser relationen mellem den kulturelle værdisætning af læsefærdigheder og oplevelsen af læsevanskeligheder. Det bliver muligt at problematisere, hvordan samfundets dominerende værdisætning af skriftsproglige kompetencer definerer det sociale samspil mellem børn i skolen, og dermed bidrager til at gøre læsevanskeligheder til et fænomen, som børn registrerer i det sociale.

Læsevanskeligheder spiller en betydningsfuld rolle i familien, og familien spiller en væsentlig rolle for et barns forståelse af læsevanskeligheder. Både når interviewundersøgelsens unge retter blikket bagud mod egne forældre, og når de retter det fremad mod egen kommende forældrerolle, fremgår det, at barndomsoplevelser og erfaringer med læsevanskeligheder forøger forældres opmærksomhed, bekymring og krav til egne børn. Dette påpeger betydningen af såvel i en læsepædagogisk som i en samfundsmæssig sammenhæng også at anskue læsevanskeligheder i et familieperspektiv.

Afhandlingens empiriske studie viser, at når man som barn har vanskeligere ved at lære at læse end de fleste andre, forstærkes læsningens socialiserende betydning i barndommen.

Det skriftsproglige medie bygger ifølge Lars-Henrik Schmidt på en række af de samme forståelser om tid og fornuft, som karakteriserer moderniteten. Når beskrivelsen læsevanskeligheder bliver en del af børns selvforståelse, præges deres aktiviteter, tidsforståelse og tidsforbrug i højere grad end hos andre børn af kampen for at nå at blive en voksen, der kan deltage i og opnå respekt i samfundet.

Erfaringsperspektivet peger på, at børn og unge værdsætter et læringsfællesskab omkring arbejdet med at lære at læse, og dermed kastes nyt lys på såvel læsepædagogikkens som samfundets individperspektiv på læsevanskeligheder. Opfattelsen af læsevanskeligheder som det enkelte individs iboende vanskeligheder indebærer ofte en udskillelse fra et læringsfællesskab for at modtage et særligt undervisningstilbud. Dermed kan, ifølge et erfaringsperspektiv, læsevanskeligheders relationelle og sociale betydning forstærkes, hvorimod deltagelse i et fællesskab sammen med andre børn og unge kan formindske læsevanskeligheders sociale betydning og læringsmæssige konsekvenser.

En traditionel forståelse af læsevanskeligheders konsekvenser illustreres ofte ved en spiralmetafor. I afhandlingen illustreres læsevanskelighedsfænomenet ved at anvende en tilsvarende metafor, men det tydeliggøres, at muligheden for at opfatte en proces som en spiral afhænger af den valgte baggrund, det vil sige den valgte kontekst. Analyseret på baggrund af et erfaringsperspektiv fremstår læsevanskeligheder som et processuelt fænomen, der konstrueres, forhandles og reformuleres i mange forskellige kontekster. Det er denne konstruktion, forhandling og reformulering, der afgør læsevanskelighedsprocessens forløb, form og kontur.

Erfaringsperspektivet sætter fokus på, at viden om og forståelser af læsevanskeligheder i enhver samfundsmæssig sammenhæng fremarbejdes og formidles gennem skriftsproget. Der findes kun en ringe mængde af officielt anerkendt talesprogligt formidlet viden om erfaringer med læsevanskeligheder. Informanterne påpeger, at på det tidspunkt, hvor deres skriftsproglige kompetencer er blevet forbedrede, opfatter de også deres talesprog som ”bedre”. Denne iagttagelse illustrerer den tætte sammenhæng mellem det anerkendte skriftsprog og det anerkendte talesprog i samfundet. Skriftsprogskompetencer må derfor betegnes som det vigtigste element i en udvikling af talesproglige kompetencer. Dermed

sætter erfaringsperspektivet fokus på, at læsevanskeligheder har alvorlige talesproglige implikationer for udvikling af et samfundsmæssigt anerkendt talesprog.

At læsning og læsefærdigheder opfattes så betydningsfuldt og positivt i en dominerende samfundsmæssig diskurs, gør det vanskeligt at gøre oprør eller at finde nogen, mod hvem en vrede over dette forhold kan rettes. Nogle børn forsøger at gøre skolen og lærerne til objekt for en eventuel vrede, men oftest giver det ikke mening at udpege konkrete personer som dem, der har bestemt, at læsefærdigheder skal være en afgørende nøgle til deltagelse. Desuden er de socialiserende kræfter så stærke, at børn med læsevanskeligheder også selv anser de skriftsproglige kompetencer for afgørende, og derfor er den udadrettede vrede sjældent mulig. Dette øger risikoen for, at frustrationer, vrede og nag over læsevanskeligheder vendes indad mod barnet selv.

Læsepædagogisk set er der enighed om, at børn lærer (sig) at læse ved at læse. Den gruppe af børn, der ikke magter at deltage i denne anerkendte læselæringsproces, må tilbydes læsefærdigheder på anden vis. Disse børn må lære at læse ved at *lære* det. Set fra et erfaringsperspektiv bidrager denne etablerede læsepædagogiske forståelse af, at børn lærer at læse ved at læse, til, at børn kan opfatte deres læsevanskeligheder som generelle vanskeligheder med at lære. Denne kobling mellem læsevanskeligheder og læringsvanskeligheder og den selvforståelse, som denne kobling bidrager til, er overordentlig problematisk både set fra den enkeltes erfaringsperspektiv, fra et læringsperspektiv og fra et samfundsperspektiv.

Relationen mellem læsevanskeligheder, læsepædagogik og samfund reflekteres, diskuteres og problematiseres traditionelt i vestlige kulturer ved hjælp af teorier og diskurser om skriftsproget og om skriftsprogets samfundsmæssige betydning. Erfaringsperspektivet peger på, at denne dominerende diskurs kan have kontraintentionelle konsekvenser, fordi den bidrager til at komplicere læselæringsprocessen hos børn med læsevanskeligheder. Denne diskurs konstituerer nemlig betingelserne for den sociale virkelighed, hvor børn iagttager læsevanskeligheder gennem en spejling i andre børns læsefærdigheder. Dette kvalitative studie i børns erfaringer med læsevanskeligheder peger således også på nødvendigheden af, at læsevanskeligheder og læsefærdigheder begrebsættes, reflekteres og iagttages gen-

nem andre begrebsdannelser, teorier og medier end dem, der har viden om skriftsprogsudvikling og skriftsprog som afsæt.

Resumé

I denne afhandling belyses fænomenet læsevanskeligheder ud fra et erfaringsperspektiv. Afhandlingens empiriske grundlag er en interviewundersøgelse blandt 58 unge på en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder. Det er afhandlingens intention at besvare følgende tre spørgsmål:

Hvorledes erfares fænomenet læsevanskeligheder af en gruppe unge, der i deres grundskoleforløb er blevet udpeget som elever med læsevanskeligheder, og hvilke tegn på læsevanskeligheder lægger de mærke til?

Hvordan kan en erfaringsbaseret undersøgelse af læsevanskeligheder og de tegn, de forbindes med, bidrage til de professionelles refleksioner over læsevanskeligheders bedømmelseskriterier, vurderingsmetoder og pædagogik?

Hvilke nye perspektiver på læsevanskeligheder som samfundsfænomen kan et erfaringsperspektiv bidrage med?

Afhandlingen indledes med en redegørelse for, hvorledes fænomenet læsevanskeligheder opfattes og beskrives i en etableret dansk læsepædagogisk tradition. Blandt de forskellige læsepædagogiske positioner forekommer forskellige definitioner af fænomenet læsning, og der forekommer tilsvarende forskellige definitioner af fænomenet læsevanskeligheder. Redegørelsen afrundes med en konstatering af, at læsevanskeligheder generelt opfattes som det enkelte individs manglende læsefærdigheder.

I det efterfølgende afsnit introduceres afhandlingens erfaringsperspektiv og metodiske overvejelser og valg. Erfaringsbegrebet udredes som en del af afhandlingens videnskabssteoretiske position. Dernæst præsenteres og begrundes valget af en gruppe unge efterskoleelever som projektets informanter. Valget begrundes bl.a. med de unges mange og langvarige erfaringer fra en folkeskoletid, hvor de har haft beskrivelsen læsevanskeligheder knyttet til sig.

Da fænomenet læsevanskeligheder i denne afhandling, i modsætning til det etablerede læsepædagogiske teorifelt, undersøges og indkredses gennem samtaler og tale-

sprog, foretages en kort udredning af samtalens og talesprogets særlige karakteristika i relation til skriftsproget. Derefter præsenteres undersøgelsens analytiske fremgangsmåde. Først foretages en kodning af de transskriberede interviewsamtaler. Denne kodningsproces indkredser otte temaer, som fremstår som særligt væsentlige omdrejningspunkter i de unges erfaringsbaserede beskrivelser. Disse temaer benævnes: "De andre børn", "Forældre", "Læreren", "Problemet", "Rummelighed", "Selvtillid", "Tid" og "Vilje".

Analysen af disse temaer præsenteres efterfølgende i otte afsnit. I hver enkelt analyse inddrages eksempler på samtalesekvenser, som illustrerer, hvorledes temaet opstår og udspiller sig i samtalerne. Disse sekvenser analyseres med forskellige analytiske begreber. Gennemgående for alle otte analyser er en relation til Bettina Perregaards model for samtaleanalyser (Perregaard, 2007).

Det første tema "De andre børn" illustrerer, at de unge har opdaget deres læsevanskeligheder i samspillet med andre børn. Forud for det enkelte barns registrering af sine vanskeligheder med læsning af tekster registrerer det de andre børns læsefærdigheder. Den primære opdagelse af og de primære erfaringer med læsevanskeligheder sker således ikke i mødet med tekster, men i det sociale samspil, hvor læsevanskeligheder erkendes som en forandret relation til andre børn.

I det andet tema analyseres en række udtalelser dels om de unges egne forældre, dels om de unges forestillinger om egen forældrerolle over for børn med læsevanskeligheder. Forældre pålægges både i de bagudrettede og i de fremadrettede udsagn en afgørende funktion med henblik på afhjælpning af børns læsevanskeligheder. Temaet om forældre illustrerer således også, hvor stor betydning de unge tillægger tilegnelsen af gode læsefærdigheder på trods af, at de ikke selv har opnået disse færdigheder.

I det tredje tema analyseres de unges beskrivelser af og fortællinger om deres lærere. 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.

I det fjerde tema analyseres, på hvilken måde de unge anvender forskellige benævnelser af deres problemer med at læse. Der udtrykkes generelt stor usikkerhed med hensyn til, hvori den enkeltes læseproblem består, og med hensyn til, hvilken benævnelse af problemet der er den mest hensigtsmæssige. Begrebet læsevanskeligheder benyttes af de

fleste unge, hvorimod begrebet ordblindhed foretrækkes af andre som det begreb, der yder den største beskyttelse af egen integritet.

I det femte tema analyseres de unges diskurs om relationen mellem efterskolens elevdifferentierede undervisning og folkeskolens rummelighed. De unge fremhæver en række fordele ved elevdifferentieringen, fordele, som både er af læringsmæssig og af social karakter.

I det sjette tema analyseres en række udsagn, hvor de unge direkte beskriver, hvorledes læsevanskeligheder spiller ind på deres selvforståelse. Der antydes f.eks. en kønsforskel, men den afgørende forskel henføres til, om man er den eneste, der har læsevanskeligheder, eller om man befinder sig i et miljø, hvor det er muligt at dele såvel læselæringsprocessen som læsevanskelighedserfaringerne med andre.

I det syvende tema analyseres de mange udtalelser om tid. De unge taler både om spildtid, fordi de ikke har haft mulighed for at følge med i skolens undervisning, og om mangel på tid, fordi lærerne ikke har givet dem nok af deres tid. Generelt har de unge oplevet at være ude af takt med de andre børn og deres behov for og forbrug af tid.

I det ottende tema analyseres de unges pointering af betydningen af deres egen vilje. Mange unge giver udtryk for, at overvindelsen af deres læsevanskeligheder afhænger af deres egen styrke og vilje til at kæmpe. Først på det tidspunkt, hvor de selv overtager ansvaret for læsevanskelighederne, har de mulighed for at overvinde dem, ikke nødvendigvis i betydningen overkomme dem, men også i betydningen at opnå kontrol over dem og deres konsekvenser.

Analysen sammenfattes derefter i en konklusion, som har form af en besvarelse af afhandlingens første spørgsmål. De otte temaer viser, at de unge primært har erfaret deres læsevanskeligheder i det sociale rum blandt andre børn. De tegn på læsevanskeligheder, der beskrives i samtalerne, relateres hovedsagelig til forholdet mellem dem selv og andre. Konklusionen på analysen er derfor, at belyst gennem et erfaringsperspektiv fremstår læsevanskeligheder som et socialt fænomen, der har afgørende dannelsesmæssig betydning for den enkelte.

Denne konklusion relateres i det følgende afsnit til den læsepædagogiske traditions opfattelse af læsevanskeligheder som det enkelte individs manglende læsefærdigheder. Erfaringsperspektivet og det professionelle perspektiv har som udgangspunkt to forskellige for-

ståelser. Set fra et erfaringsperspektiv har læsevanskeligheder primært en social dannelsesmæssig betydning, hvorimod et professionelt perspektiv som tidligere påpeget primært identificerer læsevanskeligheders betydning som mangelfulde læsefærdigheder. Svaret på afhandlingens andet spørgsmål er derfor, at et erfaringsperspektiv på en række forskellige måder kan supplere de professionelle læsepædagogiske refleksioner.

Herefter forlades relationen mellem et erfaringsperspektiv og et professionelt læsepædagogisk perspektiv. Fokus rettes nu i stedet mod relationen mellem læsning og samfund, og der spørges til, om denne relation kan begrunde erfaringsperspektivets otte temaer og forklare, hvorfor netop disse temaer træder frem som betydningsfulde erfaringer med læsevanskeligheder. Med relation til især Eva Gulløv og Ray P. McDermott tolkes de unges pointering af læsevanskeligheders relationelle og sociale betydning som en konsekvens af samfundets værdisætning af læsefærdigheder. Når skriftsproglige kompetencer tillægges så afgørende en betydning i samfundet, som f.eks. skriftsprogforskeren David R. Olson illustrerer, vil denne dominerende forståelse definere det sociale samspil såvel mellem børn indbyrdes som mellem børn og voksne. Forklaringen på, at børn oplever og erfarer læsevanskeligheder på den måde, som afhandlingens otte temaer illustrerer, skal således findes i kulturens dominerende diskurs om læsefærdigheders betydning.

Svaret på, hvormed denne afhandlings erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder kan bidrage til en samfundsmæssig diskurs om læsning og læsevanskeligheder, er således, at samfundets uddannelsespolitiske og kulturelle forståelser nødvendigvis må medtænke, at læsevanskeligheder ikke udelukkende kan forstås som et skriftsprogligt fænomen, der fyldestgørende kan belyses gennem teoridannelser om skriftsprog og mangelfulde skriftsproglige kompetencer. Det er nødvendigt at medtænke, at for de involverede erfares læsevanskeligheder som et relationelt og socialt fænomen, der har vedvarende og indgribende konsekvenser, såvel for den enkelte som for samfundet som helhed. Afhandlingen slutter med en kort oversigt over de væsentligste forhold, som et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder har kunnet belyse.

Summary

In this thesis the phenomenon of reading difficulties is elucidated based on an experiential perspective. The empirical basis for the thesis is an interview study of 58 youths at a Danish “efterskole” (an independent residential school for students between 14 and 18 years old) for youths with serious reading difficulties. The intention of the thesis is to answer the following three questions:

How is the phenomenon of reading difficulties experienced by a group of youths who have been pinpointed as pupils with reading difficulties during their basic schooling, and what signs of reading difficulties do they notice?

How can an experientially based study of reading difficulties and the signs associated with them contribute to a reflection on the professional assessment criteria, the evaluation methods, and the education offers used in connection with reading difficulties?

What new perspectives on reading difficulties as a societal phenomenon can an experiential perspective contribute with?

The thesis begins with a review of how the phenomenon of reading difficulties is perceived and described in an established Danish reading education tradition. Among the different reading education positions are different definitions of the phenomenon of reading, and therefore, there are also different definitions of the phenomenon of reading difficulties. The review is rounded off by calling attention to the fact that reading difficulties are generally perceived as the individual’s lack of reading skills.

In the following section, the experiential perspective and methodological considerations and choices made in the thesis are presented. The concept of experience is explained as part of the theory of science position of the thesis. Then the choice of a group of young “efterskole” students as the project’s informants is introduced and explained. The reason for the choice is explained as the many and long-term experiences the youths have had during their time in the “folkeskole” (the Danish municipal primary and lower secondary school), where they have been labelled as having “reading difficulties”.

Since the phenomenon of reading difficulties is studied and isolated through interviews and spoken language in this thesis, unlike in the established reading studies theory, a brief explanation of the special characteristics of interviews and spoken language in relation to written language is given.

Next, the analytical method employed in the study is introduced. First, the transcribed interviews are coded. This coding process pinpoints eight themes, which appear as particularly important pivotal points in the youths' experience-based descriptions. These themes are called: "The Other Kids", "Parents", "The Teacher", "The Problem", "Inclusiveness", "Self-confidence", "Time", and "Will". The analysis of these themes is subsequently presented in eight sections. Each analysis includes examples of interview sequences that illustrate how the theme arises and unfolds in the interviews. These sequences are analysed using different analytical terms. Common to all eight analyses is a relation to Bettina Perregaard's model of interview analyses (Perregaard, 2007).

The first theme, "The Other Kids" illustrates that the youths have discovered their reading difficulties through interaction with other children. In addition to registering his or her own difficulties in reading texts, the individual child registers the other children's reading skills. Thus, the main recognition of and the main experiences with reading difficulties do not take place when texts are encountered, but in social interaction, where reading difficulties are recognized as an altered relation to other children.

Under the second theme, a number of statements are analysed, in part, about the youths own parents, and in part, on the youths' ideas about their own parental role towards children with reading difficulties. In both the backward-looking and forward-looking statements, parents are ascribed a decisive role in remedying children's reading. The theme of parents thus also illustrates the great importance youths place on acquiring good reading skills, despite the fact that they have not acquired these skills themselves.

Under the third theme, the youths' descriptions of and stories about their teachers are analysed. Clearly, teachers' and the school's relationship to the teaching of children with reading difficulties is of great importance for the way children and youths perceive their reading difficulties and thereby for how they perceive themselves.

Under the fourth theme, the way in which youths use different terms to refer to their reading problems is analysed. In general, there seems to be a great deal of uncer-

tainty with regard to what the individual's reading problem is, and with regard to the most appropriate term to use to describe it. The term "reading difficulties" is used by most youths, whereas the term "dyslexic" is preferred by others as the term that provides the greatest protection of personal integrity.

Under the fifth theme, an analysis is made of the youths' discourse on the relation between the differentiated teaching that takes place at the "efterskole" and the inclusiveness of the "folkeskole". The youths emphasize a number of advantages of differentiation both in terms of learning and of a social nature.

Under the sixth theme, a number of statements are analysed in which the youths directly describe how reading difficulties contribute to their self-knowledge. A gender difference, for example, is suggested, but the critical difference is whether someone is the only one with reading difficulties, or whether he or she is in an environment where it is possible to share the experience with others.

Under the seventh theme, the many statements about time are analysed. The youths talk about wasted time, because they have not had the chance to follow the school's teaching, and of lack of time, because the teachers have not given them enough of their time. Generally, the youths have experienced the feeling of being out of sync with the other children and their needs for and use of time.

Under the eighth theme, the youths' emphasis on the importance of their own will is analysed. Many youths state that overcoming their reading difficulties depends on their own strength and will to fight. Not until they assume responsibility for their reading difficulties do they have a chance to overcome them, not necessarily in the sense of coping with them, but also in the sense of gaining control of them and the consequences of them.

The analysis is then summarized in a conclusion, which is in the form of an answer to the first question of the thesis. The eight themes show that the youths have become aware of their reading difficulties in social space among other children. The signs of reading difficulties described in the interviews are related mainly to the relationship between them and others. The conclusion of the analysis is therefore, that when examined from an experiential perspective, reading difficulties appear to be a social phenomenon of great personal and educational significance for the individual.

In the following section, this conclusion is related to the traditional reading studies perception of reading difficulties as the individual's lack of reading skills. The experiential perspective and the professional perspective are based on two different understandings. Seen from an experiential perspective, reading difficulties primarily have social educational significance, whereas seen from a professional perspective, they are primarily identified and considered significant because of the lack of reading skills. The answer of the second question in the thesis thus is, that the experiential perspective can offer a necessary and fruitful supplement to the existing professional understandings of the assessment criteria, evaluation methods and teaching offers used in connection with reading difficulties.

The thesis then moves on from the relation between an experiential perspective and a professional reading education perspective. Focus is now turned towards the relation between reading and society, and it is asked whether this relation can account for the eight themes of the experiential perspective and explain why precisely these themes appear to be significant experiences with reading difficulties.

In relation to Eva Gulløv and Ray P. McDermott in particular, the youths' emphasis on the relational and social significance of reading difficulties is interpreted as a consequence of the value society places on reading skills. When written language skills are given such great importance in society as, for example, the written language researcher David R. Olsen illustrates, this dominant understanding defines social interaction between children and between children and adults. The explanation of why children experience reading difficulties as illustrated by the eight themes of the thesis can thus be found in the culture's dominant discourse of the significance of reading skills.

The answer to the question of how the experiential perspective on reading difficulties taken in this thesis can contribute to a societal discourse on reading and reading difficulties is thus that society's educational policy and cultural understandings must take into account the fact that reading difficulties cannot be understood as a written language phenomenon alone, which can be completely explained by formulating theories about written language and lacking written language skills. It must be taken into consideration that those involved experience reading difficulties as a relational and social phenomenon with lasting and far-reaching consequences for both the individual and for society as a whole.

The thesis ends with a brief overview of the most important conditions that an experiential perspective on reading difficulties has been able to elucidate.

Referenceliste

Allard, Birgita; Rudqvist, Margret; Sundblad, Bo (2003): *Læseudvikling – bogen om ny LUS*, oversat og bearbejdet af Kirsten Kold Andersson, Alinea, København

Andersen, Dines (2005): *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, www.akf.dk/udgivelser/container

Andresen, Bent, B. (2002): *Banebrydende teknologier – IT-inddragelse, der gør en forskel*, Kvis, Undervisningsministeriet, København

Arendal, Erik; Haven, Dorthe; Jansen, Mogens; Pøhler, Lis (2002): *Specialundervisning i læsning*, Kroghs Forlag, Vejle

Arendal, Erik (2006): *Hjælpe midler til mennesker med ordblindhed*, Hjælpe middelinstituttet, Århus, www.hmi.dk/forlag

Arnbak, Elisabeth (2003): *Utilstrækkelige læsefærdigheder blandt voksne*, Danmarks Pædagogiske Universitets forlag, København

Arnbak, Elisabeth & Borstrøm, Ina (2007): *Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi*, Dansk Videncenter for ordblindhed, Virum

Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis, London

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999): *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*, Nordisk Bog Center, Haslev

Bolter, D. J. (1998): "Hypertext and the Question of Visual Literacy" i Reinking, D. (red.): *Handbook of Literacy and Technology* (s. 200-216), Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey

- Bourdieu, Pierre (1997): "Det lingvistiske marked" i *Men hvem skabte Skaberne* (s.124-138), Akademisk Forlag, København
- Bourdieu, Pierre (2005): *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på College de France 2000-2001*, Hans Reitzels Forlag, København
- Branson, Richard (2002): *Losing my virginity – the autobiography*, Virgin Books, London
- Brostrøm, Stig (1997): *Børnehaveklasser i Danmark: Delrapport af undersøgelsen: Hvad sker der i børnehaveklassen?* Danmarks Lærerhøjskole, København
- Brudholm, Merete (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*, Alinea, København
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*, Munksgaard, København
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i Handling*, Klim, Århus
- Bruner, Jerome; Haste, Helen (1987): *Making Sense – The child's construction of the World*, Methuen, London and New York
- Burden, Robert (2005): *Dyslexia & Self-Concept – Seeking a Dyslexic Identity*, Whurr Publishers, London
- Christensen, M. Bolette (1994): *At interviewe for at lære*, Københavns Universitet, København
- Cederborg, Ann-Christin (2002): *Interview med børn – en guide til undersøgelse og efterforskning*, Psykologisk Forlag, København
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (2000): *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, London

Dyson, Alan (1999): "Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education" i *World Yearbook of Education* (s. 36-54), Kogan Page, London

Egelund, Niels (2002): *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark – en kvantitativ og kvalitativ redegørelse for situationen på 20.1 området*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

Elbro, Carsten (2001): *Læsning og læseundervisning*, Gyldendal, København

Ferreiro, E. (1984): "The underlying Logic of Literacy Development" i Goelman, A.; Oberg, A.; Schmidt, F. (red): *Awakening to literacy* (s. 154-173), Heineman, London

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1983): *Literacy Before Schooling*, Heineman, London

Fog, Jette (2004): *Med samtalen som udgangspunkt*, Akademisk Forlag, København

Föhrer, Ulla & Magnusson, Eva (2003:) *Läsa och skriva fast man inte kan*, Studentlitteratur, Lund

Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*, Psykologisk Forlag, København

Gamby, Gert (2000): "Skoledannelser i læsepædagogikken" i *PPR*, nr. 4-5, 2000, (s. 324-335), København

Gannik, Dorte Effersøe (1999): *Situationel Sygdom – fragmenter til en social sygdomsteori baseret på en undersøgelse af ryglidelser*, Samfundslitteratur, Frederiksberg

Gergen, Kenneth, J. (1994): *An invitation to Social Construction*, Sage Publications, London

- Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*, Gyldendal, København
- Gulløv, Eva; Højlund, Susanne (2003): *Feltarbejde blandt børn, metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, Gyldendal, København
- Hagtvet, Bente Eriksen (1988): *Skriftspråkstimulering gjennom lek*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hagtvet, Bente Eriksen (1996): *Fra tale til skrift, Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004): *Sprogstimulering, tale og skrift i førskolealderen*, Alinea København
- Hammershøj, Lars Geer (2003): *Selvdannelse og socialitet – forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København
- Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*, Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til viden – en humanistisk grundbog*, Gyldendal, København
- Hastrup, Kirsten (2004): *Kultur – Det fleksible fællesskab*, Universitetsforlaget, Århus
- Heath, Shirley Brice (1984): *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge
- Holm, Lars (2004): *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? – et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*, ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

- Holm, Lars (2005): "Skriftlighed og sociale praktikker – et etnografisk blik på læsning og skrivning" i Krejsler, John et al.: *Pædagogisk Antropologi – et fag i tilblivelse* (s. 137-159), Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København
- Holmgaard, Aase (2001): "Metaskriftsproglig opmærksomhed" i *Kognition og Pædagogik*, nr. 39 (s. 13-21), Dansk Psykologisk Forlag, København
- Holmgaard, Aase (2004a): "Hvordan blev inklusion til rummelighed?" i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, nr. 2, 2004 (s. 154-164), Dansk Psykologisk Forlag, København
- Holmgaard, Aase (2004b): "Hvorfor spørge eleverne?" i *Læsepædagogen*, nr. 5, 2004 (s. 4-7), Landsforeningen af læsepædagoger, København
- Holmgaard, Aase (2005): "At opdage læsefærdigheder og at opdage læsevanskeligheder – to sider af samme fænomen eller to fænomener?" i *Læsepædagogen*, nr. 4, 2005 (s. 13-17), Landsforeningen af Læsepædagoger, København
- Høien, Torleiv; Lundberg, Ingvar (1992): *Dysleksi – fra teori til praksis*, Ad Notam Gyldendal, København
- Høien, Torleiv (2007): *Logos, Logoshåndbog – diagnosticering af dysleksi og andre læsevanskeligheder*, Logometrica AS, Taleinstituttet, Region Nordjylland, Aalborg
- Højrup, Thomas (2002): *Dannelsens dialektik*, Museum Tusulanums Forlag, København
- Højrup, Thomas (2003): *Livsformer og velfærdsstat ved en korsvej? – En introduktion til et kulturteoretisk og kulturhistorisk bidrag*, Museum Tusulanums Forlag, København
- Ingesson, Gunnel, S. (2007): *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*, printed by KFS, Lund

Illeris, Knud (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde

James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (1999): *Den teoretiske barndom*, Gyldendal, København

Jansen, Mogens (2002): ”Tre forslag til at afgrænse grupper af læsehandicappede” i Arendal, Erik et al.: *Specialundervisning i læsning* (s.11-33), Kroghs Forlag, Vejle

Jordal, Jytte (1975): *Funktionel undervisning*, Gjellerup, København

Jordal, Jytte & Elbek, Alice (1980): *På elevens betingelser – arbejde med læsesprogfunktionen hos unge og voksne elever*, Berlingske Forlag, København

Kirkeby, Ole Fogh (2003): *Ledelsesfilosofi – et radikalt normativt perspektiv*, Forlaget Samfundslitteratur, København

Kjertmann, Kjeld (1999): *Skriftsprog og Skolestart – en effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveudvikling i skolestarten*, Danmarks Lærerhøjskole, København

Klenk, Laura og Kibby, Michael W. (2000): “Re-mediating reading difficulties: appraising the past, reconciling the present, constructing the future” i Kamil, Michael L. et al. (red.): *Handbook of Reading Research* (s. 645-667), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London

Krogstrup, Hanne Kathrine (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den sociale sektor*, Systime, Århus

Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*, Bergen Fakklaget, Bergen

Kvale, Steinar (1994): *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København

Larsen, S. (1982): *Børns liv og læsning – om at gribe og begribe sin verden*, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, København

Larsen, S. (1991): ”Læseudvikling starter ved fødselen, en ”folkeudgave” af doktordisputatsen” i *Unge Pædagoger*, nr. 2, 1991 (s. 3-17), København

Lau, J.; Johansen, J.; Jakobsen, K.; Madsbjerg, S. & Pedersen, E.M. (1998): *Fornyelser i læseundervisningen – om 86 udviklingsarbejder i Projekt Læseindsats*, Undervisningsministeriets Forlag, København

Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge

Leiman, Ulrike (1974): *LTG – Metoden*, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, København

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

Liberg, Caroline (2006): ”Nu kommer ordene bare” i Boelt, Vibeke og Jørgensen, Martin (red.): *Læsning, teori og praksis* (s 11-23), KvaN, Peter Sabroe Seminariet, Århus

Lundberg, Ingvar (2003): *Sprog og læsning – læseprocesser i undervisningen*, Alinea, København

Lundberg, Pia (2004): ”Kultur, opfattelsespraksis og viden” i Hastrup, Kirsten: *Viden om verden* (s.9-31), Hans Reitzels Forlag, København

Maul, John (1995): *Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering*, ph.d.-afhandling fra Danmarks Lærerhøjskole, Aalborg

Maul, John (1998): *Temaer i sprog- og talevanskeligheder hos børn*, Specialpædagogisk Forlag, Herning

Maul, John (2000): *Temaer i læse- og stavevanskeligheder hos børn og unge*, Specialpædagogisk Forlag, Herning

McDermott, R. P. (1996): "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn" i Højholt, Charlotte; Witt, Gunnar (red.): *Skolelivets Socialpsykologi* (s. 81-116), Unge Pædagoger, København

McDermott, R. P. (1996): "The acquisition of a child by a learning disability" i Chaiklin, Seth; Lave, Jean (red.): *Understanding practice – Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge

McDermott, R.P. & Varenne, Hervé (1995): "Culture as Disability" i *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (3) (s. 324-348), American Anthropological Association, New York

Miles, Tr. (2004): *Dyslexia and Stress*, Whurr Publishers, London

Mortensen, Arne Thing (1999): "Fra tale til skrift – transskription og tolkning af interview" i Christrup, Henriette (red.) *Nærværskommunikation* (s.138-152), Roskilde Universitetsforlag, Roskilde

Olson, David R. (red.) (1980): *The Social Foundation of Language and Thought*, Norton Company, New York

Olson; David, R. (1998): *The World of paper – The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press, Cambridge

Perregaard, Bettina (2002): *Forskning og undervisning i skriftsprog*, Akademisk Forlag, København

Perregaard, Bettina (2003): *Må vi skrive på vores historie? – Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*, Akademisk Forlag, København

Perregaard, Bettina (2004): *Pædagogisk Sprogforskning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

Perregaard, Bettina (2007): *Samtalen i psykoterapi*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København

Prætorius, Nini (1981): *Subjekt og objekt – en afhandling om psykologiens grundlagsproblemer*, Thaning & Appel, København

Prætorius, Nini (2003): ”Subjektets intersubjektivitet og intersubjektivitetens subjekt” i *Subjektivitet og videnskab. Bevidsthedsforskning i det 21. århundrede* (s. 173-201), Roskilde Universitetsforlag, Roskilde

Schmidt, Lars-Henrik (1988): *Viljen til orden*, Forlaget Modtryk, Århus

Schmidt, Lars-Henrik (1992): *Det socialanalytiske perspektiv*, Aarhus Universitetsforlag, Århus

Schmidt, Lars-Henrik (1993): *Det sociale selv – Invitation til socialanalytik*, Danmarks Pædagogiske Institut, København

Schmidt, Lars-Henrik (2005): *Om respekten*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

Schmidt, Lars-Henrik (2007): *Om vreden*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

- Sennett, Richard (2003): *Respekt i en verden af ulighed*, Hovedland, Højbjerg
- Silvermann, David (2000): *Doing Qualitative Research*, Sage Publications, London
- Silvermann, David (2001): *Interpreting Qualitative Data*, Sage Publications, London
- Solvang, Per (1999): *Skriftspråk, læring og avvik*, Senter for Samfunnsforskning, Trondheim
- Solvang, Per (2000): "The Emergence of an Us and Them Discourse in Disability Theory" i *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 2, nr 1 (s.3-20), Taylor and Francis, London
- Spradley, James, P. (1979): *Det etnografiske interview*, Holt, Rinehart and Winston, New York
- Söderbergh, R. (1981a): "Teaching deaf preschool children to read in Sweden" i Dale, P. & Ingram, D. (red.): *Child language: an international perspective* (s. 197-214), University Park Press, Baltimore
- Söderbergh, Ragnhild (red.) (1997): *Från joller till läsning och skrivning*, CWK Gleerups, Kristiansstad
- Stone, Deborah A. (1984): *The Disabled State*, Temple University Press, Philadelphia
- Street, Brian (1995): *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Longman, London & New York
- Søndergaard, Dorte Marie (2002): "Den kønnede menneskelighed: Konstruktion/Ontologi" i Hastrup, Kirsten (red): *Videnskab og værdier – den humanistiske udfordring* (s 52-66), C.A. Reitzel, København

Tetler, Susan (2000): *Imellem integration og inklusion. Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*, ph.d.-afhandling, Danmarks Lærerhøjskole, København

Thagaard, Tove (2004): *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode*, Akademisk Forlag, København

Trageton, Arne (2004): *At skrive sig til læsning*, Gyldendal, København

Varenne, Hervé & McDermott, Ray (1998): *Successful Failure – The School America Builds*, Westview Press, Colorado

Publikationer og rapporter

Fælles mål (2003) Faghefte 1, Dansk, Undervisningsministeriet, København

Læsning i folkeskolen – indsatsen for at fremme elevernes læsefærdigheder (2005), Danmarks Evalueringsinstitut, København, www.eva.dk

Ordblind – Inklusion (2007), Publikation fra Dansk Videncenter for Ordblindhed, Virum

Rapporten fra Udvalget til forberedelse af National Handleplan for læsning (2005), Undervisningsministeriet, København

”PISA-undersøgelsen og det danske uddannelsessystem”, resumeret og redigeret udskrift af folketingshøring, mandag d. 12. september 2005, Teknologirådet, København