

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
2.0 Problemformulering	3
3.0 Metodeafsnit	3
4.0 Begrebsafklaring	4
4.1 Læringssyn	4
4.2 Dysleksi.....	4
4.3 Læse- og skriveteknologi	5
4.4 sammenfatning	5
5.0 Elevinterview	6
5.1 Analyse af interview	6
5.2 Sammenfatning	9
6.0 Teoretiske perspektiver	10
6.1 Arbejdshukommelse og dysleksi	10
6.2 Motivation.....	11
6.3 Undervisning i og med brugen af LST	13
6.4 Sammenfatning	15
7.0 Undervisning i skriftlig fremstilling	16
7.1 Eksisterende praksis.....	16
7.2 Tilgange til undervisning i skriftlighed.....	18
7.3 Sammenfatning	23
8.0 Perspektiver på fremtidig praksis.....	23
9.0 Vejledningsperspektiv	25
10.0 Afslutning	26
Bibliografi	27
Bilagsoversigt:	29
Bilag 1	30

Bilag 2.....	31
Bilag 3.....	33
Bilag 4.....	34
Bilag 5.....	35
Bilag 6.....	36

1.0 Indledning

I mit arbejde, på en efterskole for normalt begavede ordblinde elever, møder jeg dagligt eleverne, når de står midt i deres skriftsprøgs vanskeligheder. Der er på skolen stort fokus på bl.a. læsestrategier, og min oplevelse er, at eleverne udvikler deres læseteknikker og deres læseforståelse, så de til prøverne klarer sig som landsgennemsnittet i særligt de mundtlige prøver. Vi har fat i den lange ende, hvad det angår, og gør meget ud af at gøre eleverne bevidste om, at der er forskel på læsning af fagtekst og af fiktion. De lærer at tage stilling til læseformålet og at tilpasse deres hjælpemidler herefter. Den skriftlige dimension er straks mere udfordrende. Ved de afsluttende prøver, ligger skolens elever under landsgennemsnittet. Måske ikke så overraskende, da de jo er ordblinde, men alligevel. Det fylder i deres bevidsthed, da mange af dem er afhængige af prøverne for at få adgang til den ungdomsuddannelse, de drømmer om. Derfor er det også noget, der drøftes af dansklærerne. Især når vi planlægger skoleåret. Undervisning i skriftlig dansk er komplekst og tidskrævende for ordblinde elever. Langt sværere end at komme igennem de tekster, vi skal nå til pensum. Det har vakt min nysgerrighed. For hvad er det eleverne oplever som svært og frustrerende i forbindelse med undervisning i skriftlighed? Hvad skyldes udfordringerne? Kan nogle af dem afhjælpes, hvis eleverne bliver bedre til at bruge hjælpemidler, eller er det noget helt andet, der skal til? Og hvad kan eller bør vi lærere så gøre?

2.0 Problemformulering

Hvilke udfordringer oplever ordblinde elever i arbejdet med skriftlig dansk, hvilke tiltag kan afhjælpe de forskellige udfordringer, og hvilke udviklingsperspektiver giver det på en fremtidig undervisning?

3.0 Metodeafsnit

Jeg vil tage udgangspunkt i interviews med tre elever om deres oplevelser med skriftlig dansk. Fokus vil være på, hvilke udfordringer de oplever, og hvilke tiltag de synes, der virker. Ud fra disse interviews vil jeg slå ned på centrale dele af de udfordringer, de beskriver og belyse dem i et teoretisk perspektiv. Her vil jeg blandt andet komme ind på arbejdshukommelse, motivation og undervisning i brugen af *læse- og skriveteknologi*. Med henblik på at udvikle og forbedre den

eksisterende praksis omkring undervisning i skriftlighed, vil jeg interviewe en erfaren kollega om hendes nuværende praksis. Med afsæt i dette ser jeg bl.a. på situeret fremstilling og genrepædagogik for efterfølgende at komme med forslag til, hvordan vi kan udvikle og forbedre praksis omkring undervisning af ordblinde i skriftlighed. Afslutningsvis vil jeg komme med et perspektiv på, hvilken betydning det kan have i forhold til at udvikle en fremtidig praksis.

4.0 Begrebsafklaring

4.1 Læringsyn

Udgangspunktet for min praksis er en kognitiv tilgang til læring. Jeg er grundlæggende optaget af, hvad der sker inde i hovedet på elever, mens de lærer (Imsen, 2015, s. 76), og jeg finder det spændende at tale med eleverne om, hvordan de tænker for bedre at forstå, hvordan jeg kan støtte dem. I min optik er viden ikke en fast størrelse. Jeg kan ikke hælde viden ind ad ørerne på mine elever og forvente, at de på den måde overtager min viden. Eleverne konstruerer deres viden igennem den undervisning, de deltager i. Dermed kan man sige, at der er tale om en konstruktivistisk tænkning (Imsen, 2015, s. 79). Derudover anser jeg faktorer som sprog og fællesskaber for vigtige. Samspillet mellem lærer og elev og eleverne imellem har stor betydning for det, der sker i klasselokalet. På den baggrund placerer jeg mig indenfor den sociale konstruktivisme (Imsen, 2015, s. 53).

4.2 Dysleksi

Konteksten for min daglige praksis er jf. indledningen en efterskole med normalt begavede ordblinde elever. Med det som udgangspunkt finder jeg det naturligt at redegøre for begrebet ordblindhed. Der findes flere definitioner på dysleksi, og i denne opgave har jeg valgt at benytte den fra The International Dyslexia Association, da den, med en neurobiologisk fundering og med sin beskrivelse af kendetegn og deraf følgende vanskeligheder, giver et nuanceret billede af dysleksi. Definitionen lyder:

”Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed som er af neurobiologisk oprindelse. Den er kendetegnet ved vanskeligheder med præcis og /eller flydende ordgenkendelse og ved stave- og afkodningsvanskeligheder. Disse vanskeligheder stammer fra et deficit i den fonologiske komponent i sproget. Vanskelighederne er ofte uventede i forhold til andre kognitive

færdigheder og tilstedeværelsen af effektiv undervisning. Sekundære konsekvenser kan være problemer med læseforståelse og nedsat læseerfaring som kan hindre vækst i ordforråd og baggrundsviden.” (Tuxen, 2019).

For vores elever betyder det i praksis, at de har svært ved at udnytte skriftsprogets lydprincip. De kommer i vanskeligheder, når de skal læse eller skrive tekst (Elbro, 2012, s. 104). At det betegnes som en indlæringsvanskelighed fortæller, at de godt kan lære at læse og skrive, men at det vil være vanskeligt for dem, vil tage lang tid og kræve en stor arbejdsindsats. At det har en neurobiologisk oprindelse betyder, at det er en vanskelighed, de vil have hele livet.

Når man i læseteoretiske sammenhænge anvender ordet dysleksi i stedet for ordblindhed, er det for ikke at lede tankerne hen på, at der skulle være tale om visuelle vanskeligheder. Det er ikke tilfældet, og derfor kan betegnelsen ordblind godt virke misvisende (Samuelsson, 2012, s. 14). I denne opgave vil de to ord ordblindhed og dysleksi dog blive anvendt som synonymmer.

4.3 Læse- og skriveteknologi

Læse- og skriveteknologi er en bred betegnelse for de hjælpemidler, der kan hjælpe ordblinde med læsning og skrivning. I opgaven vil forkortelsen LST blive brugt. LST omfatter oplæsningsprogrammer som CD-ord, IntoWords og AppWriter. Disse programmer indeholder desuden skrivestøtte i form af ordforslag. Ordforslag er en funktion, der ud fra de første lyde i et ord, foreslår hvilket ord, der forsøges stavet. Ordforslagene kan gøres kontekstafhængige, så der også tages højde for grammatisk placering, hvilket giver mere præcise forslag. Det nyeste inden for LST er tale-til-tekst, som i dag er indbygget i langt de fleste smartphones. Med tale-til-tekst kan eleverne diktere det, de vil skrive, hvorefter talegenkendelsen omsætter det til skrift. I opgaven bruges forkortelsen TTT.

4.4 sammenfatning

Jeg har i dette afsnit kort præsenteret mit syn på læring. Desuden har jeg præsenteret, hvilken definition af dysleksi jeg arbejder ud fra. Slutteligt har jeg beskrevet to nøglebegreber for opgaven og de forkortelser, der vil blive brugt i de efterfølgende afsnit.

5.0 Elevinterview

For at belyse, hvilke udfordringer eleverne oplever i skriftlig fremstilling i dansk, har jeg interviewet tre elever. Jeg har valgt at arbejde ud fra det semi-strukturerede interview. Her er den mest benyttede model en tragtmødel, hvor interviewet har en åben struktur i starten, og mod slutningen bliver mere struktureret. Formålet med interviewguiden er at sikre, at jeg, som interviewer får belyst de emner, jeg ønsker undersøgt. Interviewene vil foregå i skolens mødelokale, hvor det er muligt at tale uforstyrret. I forhold til interview med elever, er der enkelte parametre, som kræver særlig opmærksomhed. For det første må jeg være opmærksom på, at der kan være en ubalance i magtforholdet mellem lærer og elever. En mulig faldgrube kunne her være, at eleverne svarer det, de tror, jeg gerne vil høre. Samtidig skal jeg være opmærksom på at få indhentet forældrenes samtykke, da eleverne er under 18 år (Aagerup, 2015, s. 103-104). I bilag 1 ses interviewguiden til elevinterview. Den er opstillet i to kolonner, hvor den venstre kolonne giver en tematisk oversigt over de emner, jeg vil omkringe, og den højre kolonne indeholder de konkrete spørgsmål. Spørgsmålene er vejledende, forstået på den måde, at rækkefølgen vil afhænge af, hvordan samtalen forløber. Interviewguiden hjælper således med at bevare overblikket under interviewet (Aagerup, 2015, s. 109).

5.1 Analyse af interview

De interviewede elever går i 9. klasse, og er i gang med deres andet år på skolen. Samtalerne foregik som beskrevet i afsnit 5.0 som semi-strukturerede interviews. Jeg vil i dette afsnit analysere elevernes udtalelser og derudfra udpege nogle centrale områder, man som lærer bør være opmærksom på ved undervisning i skriftlighed for ordblinde.

FF er en dreng på 16 år. Han fortæller om det at skulle skrive: ” *det sværeste er det med at finde på...* ”. Han fortæller desuden om, hvordan det er at bruge hjælpemidler: ” *jeg dikterer det hele. Jeg kan slet ikke høre nogle af lydene i ordene, så ordforslagene er ikke nogen hjælp overhovedet. Men jeg synes tit, at den ikke skriver det, som jeg siger, og det er ret træls. Så jeg skal hele tiden huske at tjekke, at den har skrevet det, jeg sagde, og nogen gange glemmer jeg det, og så er det hele bare volapyk, fordi den har skrevet nogle andre ord, og så kan jeg ikke huske, hvad det var, jeg havde tænkt, der skulle stå.* ” Denne udtalelse viser meget om de udfordringer, et hjælpemiddel som TTT giver. FF påpeger, at der ofte er fejl i det, der dikteres, og hvis han ikke stopper efter hver sætning for at rette dem, så ender hans tekst med at blive så

usammenhængende, at han ikke selv kan rette den. Dermed mister han sit skriveflow, idet han hele tiden er tvunget til at stoppe og kontrollere den sidste sætning, han har sagt. Netop dette er en udfordring for FF. Han fortæller videre: *"...det er det eneste, jeg bruger, jeg indtaler kun. Mit CD-ord er slået til, men jeg bruger det ikke til noget, når jeg skriver"*. Dette tyder på, at FF ikke bruger oplæsningsfunktionen til at kontrollere sin tekst. Som det er nu, kompenserer han i skriveprocessen altså kun for sin vanskelighed med at stave, og her er TTT en hjælp. Dog oplever han ofte fejl, som han har svært ved at rette, hvilket kunne tyde på, at han har brug for et oplæsningsprogram for at kontrollere det, han dikterer. Dog udtaler han senere i interviewet: *"nogengange kan jeg godt have mange ideer, og når man så begynder at skrive, så lyder det mega godt inde i hovedet. Når man så lige får hørt det igennem, så lyder det bare så dumt"*. Denne udtalelse peger på, at FF indimellem lytter teksten igennem for at høre, om der står det rigtige. Dog kunne det tyde på, at han venter for længe, hvilket resulterer i at arbejdet med at revidere teksten virker uoverskuelig.

Følelsen af, at opgaven er svær og uoverskuelig, kommer også til udtryk i følgende: *".....for hvis der kommer for mange ting i gang, som jeg skal tænke på, f.eks. at så skal jeg huske det, og så skal jeg huske sammenhængen med det ene og jeg skal læse det igennem - jamen så bliver det svært"*. I forlængelse af dette fortæller FF: *"Vi får mange skabeloner i dansk..... for mig, der er de med til at danne det der lille overblik, at jeg ikke skal tænke på det, men bare kan gå i gang"*. Begge disse udtalelser peger på at FFs arbejdshukommelse er på overarbejde og viser samtidig, at han oplever det som en hjælp at bruge skabeloner, der skaber overblik. Så skal han ikke bruge sit overskud på eksempelvis strukturen, men kan komme i gang med selve det at skrive.

LT er en pige på 16 år, der om sin strategi i skriftlige opgaver fortæller: *"Jeg skriver det meste, og så har jeg indstillet CD-ORD til, at den læser ordet, når jeg har skrevet det, og når jeg har sat punktum, læser den hele sætningen. Så kan jeg hele tiden følge med i, om der står det, jeg vil skrive. Hvis jeg så møder et ord, jeg har svært ved, så dikterer jeg det. Det er fordi, jeg synes, det er så svært at få nogle ordentlige forslag med ordforslagene. Der kommer ikke rigtig det, jeg skal bruge. Som regel bruger jeg lidt tid på at prøve med ordet først. Og så kan jeg blive mega sur over, det ikke virker, og så har jeg nogengange helt glemt, hvad jeg var ved at skrive. Det er træls"*. LTs udtalelse viser et godt kendskab til de hjælpemidler, hun har til rådighed og demonstrerer bevidste valg i forhold til at kompensere for de udfordringer, hun oplever. Samtidig peger de også på nogle af de begrænsninger, der ligger i f.eks. brugen af ordforslag. *"jeg skal jo kunne høre de første bogstaver i ordet, før forslagene virker, og det er jo det, jeg har svært*

ved..... så bliver det for tidskrævende.”. Udtalelsen her viser, ligesom hos FF, at udfordringer med hjælpemidler er en begrænsning, der stjæler det mentale overskud fra det, man har på hjerte. LT har udviklet en kompleks strategi for at kompensere, og som hun siger *”det tager lang tid. Nogenskange bare for at skrive et ord”*. Omkring brugen af TTT fortæller hun desuden: *”man skal været tydelig, for at den hører en. Rigtigheden er rigtig god, når jeg kun dikterer enkeltord. Så kan der selvfølgelig være noget med endelserne, men så er det jo CD-ord kan hjælpe. For når først ordet er sat, så kan CD-ord godt komme med nogle andre endelser.”* Ligesom FF er LT bevidst om, at TTT ikke er uden fejl. Det kræver opmærksomhed under hele processen at få skrevet det, man ønsker, og det er nødvendigt at lade hjælpemidlerne supplere hinanden. I forhold til den velovervejede brug af hjælpemidler udtaler LT: *”jeg har prøvet mig frem for at finde en løsning, der virker for mig.....ja, jeg har været motiveret for det, og det kræver det også, for det er et kæmpe arbejde”*. Med dette peger LT på, at motivation er et centralt begreb i forhold til de skriftlige opgaver. Det er svært og kræver mange mentale ressourcer. Det er tidskrævende, og hjælpemidlerne driller jævnligt. Her kræver det motivation at blive ved i stedet for at give op.

KN er ligesom LT en pige på 16 år. KN fortæller om sin strategi: *”Jeg skriver det meste selv, og så hvis der er et ord jeg har problemer med, så slår jeg ordforslagene til. Det virker nogensange.”* Da jeg spørger ind til, hvorfor hun vælger ordforslag frem for diktering, peger hun på, at det handler om generthed: *”jeg kan ikke rigtig lide, hvis andre kan høre det. Det er fint, at andre gør det, og det er jo ikke noget, man skal være genert over, men jeg kan ikke lide det, hvis jeg selv skal sige det højt.”* Adspurgt fortæller hun, at hun godt kan bruge det, hvis hun er alene, hvor ingen kan høre hende, men i skolen bruger hun kun ordforslag. Dette har stor betydning for hendes sprogbrug i det skriftlig: *”Noget af det svære er, når man har det der ord, og man bare gerne vil have skrevet det her ord, men man ved bare ikke, hvordan man staver det. Så skal man til at finde på et nyt, men så det med at skulle finde på et nyt, og så er det alligevel bare, at det andet det lød jo bedre. Så det der med, at man bliver nødt til at vælge noget andet, det er svært”*. KN indrømmer, at det måske ville være anderledes, hvis hun brugte sine hjælpemidler mere: *”jeg ville nok godt kunne stave til de svære ord, hvis jeg brugte ordforslagene, men det ville stadig tage lang tid. Jeg ville først skulle finde det og lede i ordforslagene. Det vil tage ret lang tid i forhold til, at jeg bare finder et andet ord”*. Udtalelsen her demonstrerer tydeligt, at brugen af hjælpemidler er tidskrævende. For KN er den så tidskrævende, at hun foreløbig har givet op og i stedet bruger en strategi, hvor hun undgår at skulle stave til de svære ord. KN fortæller

desuden om, hvordan det er at holde styr på strukturen undervejs: *”Det er mega svært, det er jeg ikke særlig god til. Vi har nogle ting på drev, der kan hjælpe. F.eks. skriverammer. Dem bruger jeg nogengange. Men ikke altid, for det kan også være de nogengange forvirrer mig mere, når man skal til at skrive i dem.”* Da hun skal forklare, hvad der gør skriverammerne svære at bruge, fortæller hun: *”jeg synes virkelig, de er indviklede nogengange. De skulle være meget mere simple. Det der med, at der står to spørgsmål i en kasse, det kan jeg slet ikke. Så bliver det virkelig for svært”* Udtalelsen peger på, at også KN er udfordret i forhold til arbejdshukommelsen. Det er nødvendigt for hende, at opgaven er i små overskuelige bidder, da hun ellers nemt mister overblikket. Samlet set indrømmer KN, at hun ikke bruger sine hjælpemidler ret meget, og at hun kun sjældent reviderer sin tekst. Til det siger hun: *”Jeg tror også nogle gange for mig, så er det fordi, jeg er bange for at høre det igennem. For hvis nu der så ikke står det, som jeg tror, jeg har skrevet, og det ikke giver mening, så kan jeg ikke overskue det. Så er det nogle gange nemmere bare at lade være og så håbe på, det er godt nok.”* Med dette viser KN, hvor stor en opgave det er for hende at arbejde med det skriftlige. Det er uoverskueligt, og motivationen er ikke stor nok til at skulle knokle på med de ting, der er vanskelige for hende.

5.2 Sammenfatning

Jeg har gennemført kvalitative interviews med tre elever, der bruger deres hjælpemidler meget forskelligt. FF fulddikterer og bruger ikke andre hjælpemidler ret meget, LT kombinerer ordforslag, diktering og oplæsningsfunktionen for hele tiden at overvåge sin skrivning, og KN bruger stort set ikke sine hjælpemidler overhovedet. Til trods for de tydelige forskelle, vil jeg uddrage tre centrale aspekter, som jeg mener går igen. Først og fremmest ser jeg ved alle tre elever, at overblik og struktur er udfordrende for dem. Det kræver mange ressourcer for dem at skrive, og ressourcerne skal deles mellem at opfylde opgavekriterierne, nedfælde tanker på skrift, formulere sig, overvåge skrivningen, så teksten er læsbar for andre mm. Dermed bliver begrebet arbejdshukommelse relevant at inddrage. Et andet aspekt, der træder tydeligt frem, er begrebet motivation. Hos LT nævnes begrebet direkte, idet hun er bevidst om, hvor stor betydning motivation har haft for hendes indsats i forhold til at udvikle personlige strategier i brugen af hjælpemidler. I modsætning til LT kæmper FF og KN endnu med at udvikle strategier, der dækker deres behov. Begge finder opgaven vanskelig og uoverskuelig, og deres udtalelser tyder på, at de mangler motivation og giver op undervejs. Et sidste centralt aspekt er brugen af LST i skriftlige opgaver. Alle tre elever peger på udfordringer ved at bruge LST. Derfor mener jeg, det

er relevant at se på, hvordan elever kan støttes i at udvikle strategier, der passer til dem personligt.

6.0 Teoretiske perspektiver

Ud fra elevernes udtalelser vil jeg i dette afsnit se på arbejdshukommelse, motivation og brugen af LST.

6.1 Arbejdshukommelse og dysleksi

”Som regel bruger jeg lidt tid på at prøve med ordet først. Og så kan jeg blive mega sur over, det ikke virker, og så har jeg nogengange helt glemt, hvad jeg var ved at skrive.”

At fastholde det, man er i gang med at skrive kan jf. udtalelsen fra LT, være vanskeligt. Teorier om arbejdshukommelse ligger indenfor den kognitive psykologi og beskæftiger sig blandt andet med, hvordan hukommelsen fungerer, og hvordan vi bearbejder de informationer, vi får (Imsen, 2015, s. 133).

Jeg vil her kort beskrive arbejdshukommelsen ud fra de teorier, der er fremsat af Baddeley og Hitch, og desuden kort redegøre for undersøgelser af arbejdshukommelsen hos dyslektiske børn. Ifølge Baddeley og Hitch er arbejdshukommelsen et system, der består af fire komponenter:

1. Det eksekutive system
2. Den fonologiske sløjfe
3. Den visuo-spatiale funktion
4. Den episodiske buffer

Det eksekutive system er den del af hukommelsen, der integrerer ny og gammel information. Her bliver nye informationer sorteret, og relevante informationer fra langtidshukommelsen hentes frem om nødvendigt. Denne del af arbejdshukommelsen styrer også opmærksomheden og har på den måde stor betydning for skolearbejdet.

Den fonologiske sløjfe er den verbale del af arbejdshukommelsen. Her aktiveres den indre stemme, der gør det muligt at huske informationer i kortere tid. Den gør os desuden i stand til at koble bogstaver og lyd ved læseaktiviteter og er vigtig for udviklingen af ordforråd og sprogforståelse.

Den visuo-spatiale funktion er med til at fastholde og bearbejde information. De informationer, den primært beskæftiger sig med, er farver, mønstre, billeder og former.

Den episodiske buffer er en slags mellemstation, hvor ting fra langtidshukommelsen kan hentes frem og fastholdes, så længe man er i gang med en opgave. Når en opgave er afsluttet, er det også herfra eventuelle nye erkendelser gemmes i langtidshukommelsen (Samuelsson, 2012, s. 47-48).

Undersøgelser af arbejdshukommelsen hos børn med dysleksi peger på, at disse har vanskeligheder med at udnytte den fonologiske sløjfe, hvilket påvirker deres læse- og skriveudvikling. Desuden ses der, ved nogle personer med fonologiske vanskeligheder, også svagheder i det eksekutive system, hvilket påvirker opmærksomhedsevnen og deres evne til at bearbejde og samordne relevante informationer. Dette påvirker igen deres skolearbejde (Samuelsson, 2012, s. 50). I forhold til arbejdet med skriftlig fremstilling, har begrænsninger i arbejdshukommelsen stor betydning for elevernes skriveproces. Først og fremmest er de udfordret af deres vanskeligheder med at stave, hvilket jf. definitionen i afsnit 3.1 skyldes problemer med de fonologiske komponenter i sproget, og dermed problemer med den fonologiske sløjfe. Eleverne bruger derfor LST, men ofte kræver dette en stor del af deres opmærksomhed, hvilket betyder, at deres kognitive ressourcer er bundet til brugen af disse og dermed trækkes væk fra selve skriveprocessen (Andersen, Pedersen, & Lauridsen, 2016, s. 95). Evnen til at aktivere den indre stemme, der gør os i stand til at fastholde ting i kortere tid, er desuden udfordret. Det er vanskeligt for eleverne at kæmpe med stavningen og overvåge og regulere tekstproduktionen, samtidig med at de skal fastholde det, de vil skrive. Dermed bliver udfordringerne i den fonologiske sløjfe en væsentlig barriere for eleverne i skriveprocessen. En anden barriere er den episodiske buffer, der henter informationer, som er lagret i langtidshukommelsen. Genrekrav, ordforråd og generel viden om verden, der skal hentes frem for at forfatte en tekst, er svært tilgængelige for en del af eleverne. Det tager lang tid for dem at mobilisere deres viden og deres ordforråd, hvilket igen bliver en barriere i skrivearbejdet. Dermed giver undersøgelsen af arbejdshukommelsen hos dyslektiske børn en indsigt i, hvorfor ordblinde elever oplever, at det er vanskeligt at huske det, de vil skrive og bevare den røde tråd.

6.2 Motivation

”Jeg tror også nogle gange for mig, så er det fordi, jeg er bange for at høre det igennem. For hvis nu der så ikke står det, som jeg tror, jeg har skrevet, og det ikke giver mening, så kan jeg ikke overskue det. Så er det nogle gange nemmere bare at lade være, og så håbe på det er godt nok.”

At arbejde med noget, man finder vanskeligt, kræver en stor arbejdsindsats og dermed også motivation. Er man motiveret, går man engageret til opgaven og er vedholdende, også hvis der opstår problemer undervejs. Forskning i motivation ligger, ligesom forskning i hukommelse, indenfor det kognitive felt. Udgangspunktet er, at mennesket er nysgerrigt og meningsføgende, og dette gør os i udgangspunktet motiverede for at lære (Imsen, 2015, s. 297).

Motivation er et komplekst fænomen, og nogle komponenter er særligt vigtige i læse- og skrivesammenhæng: Forventning om mestring, indre motivation og mestringsmål. Forventning om mestring handler om elevens vurdering af sine egne kompetencer og dennes forventning om at kunne lykkes med en given opgave. Her bygger eleven på sine tidligere præstationer og erfaringer med at lykkes. Eleven sammenligner sig selv med andre elever og har brug for opmuntring fra omgivelserne. Indre motivation handler om at have lyst til at lære nyt. Elever med indre motivation er engagerede og nysgerrige og kan lide at blive udfordrede. De oplever en høj grad af frivillighed i arbejdet og ser det at udvikle sig som motiverende i sig selv (Bråten, 2009, s. 75). Begrebet forventning om mestring minder på mange måder og begrebet self-efficacy. Elever med en høj self-efficacy har en forventning om at kunne mestre en given opgave og vil derfor også være mere motiverede for den end elever, der netop ikke forventer at mestre opgaven og derfor har en lav self-efficacy (Pedersen, 2016, s. 53). En anden tilgang til motivation ser på elevens værdisætning af egen indsats. Her opereres med tre positive værdikategorier og en omkostningskategori. Der tales om en identitetsværdi, hvor udførelsen af en given opgave kan være med til at bekræfte elevens ideal-jeg. Desuden en indre værdi, som er defineret ved elevens glæde ved at udføre opgaven eller interesse i opgavens emne. Slutteligt en brugsværdi, som er defineret ved, om udførelse af opgaven kan bringe eleven tættere på et bestemt mål, eleven f.eks. har sat for sig selv. Disse tre positive værdikategorier står i modsætning til omkostningerne. Omkostningerne er de negative konsekvenser af at skulle udføre en opgave, da det tager tid fra andre ting som f.eks. sport, computerspil, venner osv. De positive værdier skal opveje omkostningerne, for at der kan være tale om motivation (Pedersen, 2016, s. 56). Citatet fra KN viser, hvor stor betydning det har, om eleven forventer at mestre en given opgave. KN er klar over, at skrivning er svært for hende. Hun oplever, at hvis hun lytter sin egen tekst igennem, bliver hun skuffet over, at resultatet ikke modsvarer den tid og energi, hun har lagt i opgaven. Hendes forventning om at mestre opgaven er lav, og derfor er hun ikke motiveret for at knokle på og læse korrektur på sine skriftlige produkter. Ser man på den anden udlægning af begrebet motivation, kan man argumentere for, at KN ikke oplever, at skriftlige opgaver i skolen har positiv værdi. Hverken ift. bekræftelse af ideal-jeg, glæde ved opgaven i sig selv eller

det at nå et bestemt mål. Dermed er omkostningerne for KN større end værdierne og resultatet er, at motivationen er lille. Eksemplet her er ikke et enkeltstående tilfælde, og dermed er motivation en faktor, vi som lærere må medtænke, når vores elever arbejder med opgaver, der kræver en stor indsats.

6.3 Undervisning i og med brugen af LST

”Jeg skriver det meste selv, og så hvis der er et ord, jeg har problemer med, så slår jeg ordforslagene til. Det virker nogengange.”

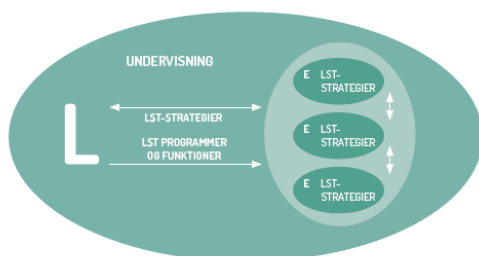
KNs udtalelse viser, at hun benytter sig af ordforslagsprogrammer som skrivestøtte. Ordforslag har været tilgængelige gennem en række år og er for en del ordblinde en god hjælp i skriftlige opgaver. Et Projekt med titlen *Unge ordblinde skriver løs med it* fra 2011, undersøgte effekten af brugen af ordforslag og højt-læsningsfunktion i forbindelse med skrivningen. Resultaterne var blandede. Elevernes tekster fik markant færre stavfejl ved brugen af it-støtte, men kvaliteten af deres tekster på andre parametre var ikke forbedret (Juul, 2012, s. 44). En anden undersøgelse *Projekt Pc-læsning* interviewede en række elever om deres oplevelse af at skrive med it-støtte. Her var svarene væsentligt mere positive, idet størstedelen af de adspurgte oplevede, at de skrev mere, hurtigere og mere korrekt med adgang til ordforslag, ligesom de kunne bruge ord, de tidligere havde fravalgt, fordi de var svære at stave til (Juul, 2012, s. 44). Brugen af ordforslag som hjælpemiddel er dog ikke uden vanskeligheder, og paradoksalt nok viser testresultaterne fra *Unge ordblinde skriver løs med it*, at jo bedre fonologiske kompetencer eleven har i forvejen, jo større hjælp er ordforslagene. Hører man forkert i begyndelsen af ordet, er chancerne små for, at der kommer brugbare forslag frem i ordlisten. Vores elever har adgang til hhv. CD-ord og IntoWords. Begge programmer har nogle funktioner, hvis man er i tvivl om bestemte lyde. Der kan indsættes forskellige typer ”jokertegn” på de pladser i ordet, hvor man er i tvivl om lyden. Men det kræver træning for eleverne at blive fortrolig med disse funktioner og lære at bruge dem, ligesom det kræver en fornemmelse for ordets fonemer at vide, hvad man er i tvivl om (Juul, 2012, s. 48). Skolen har abonnement på MiVo fra MV Nordic. MiVo træner elevernes kompensatoriske stavestrategier, når de anvender ordforslag. Her ligger masser af materiale, som kan hjælpe eleverne til bedre udnyttelse af ordforslag. Det er dog omfattende og tidskrævende, hvilket er en udfordring, når man samtidig skal nå det almindelige pensum i dansk. Et alternativ for elever med svag fornemmelse for ords fonologi er derfor brugen af TTT.

”jeg dikterer det hele. Jeg kan slet ikke høre nogle af lydene i ordene, så ordforslagene er ikke nogen hjælp overhovedet. Men jeg synes tit, at den ikke skriver det, som jeg siger.....”

FF giver klart udtryk for, at TTT er vejen frem for ham. TTT har udviklet sig hurtigt gennem de seneste år og er i dag tilgængelig for langt de fleste elever. Alle nyere smartphones har indbygget TTT i tastaturet på telefonen. Skulle det mangle, findes en række muligheder for at tilføje et ekstra tastatur på telefonen med indbygget talegenkendelse. Google drev har en indtalingfunktion i deres Værktøjer, og Microsoft har indbygget talegenkendelse i Word. Teknologien er altså tilgængelig på mange platforme, og kvaliteten er efterhånden blevet rigtig god. Eksempelvis testede Google i 2017 deres talegenkendelse på engelsk til at gengive over 95% af det, der dikteres, korrekt. Også på dansk er talegenkendelsen blevet ret præcis, og det kan være svært at finde ord, som programmet ikke kender (Madsen A. , 2017, s. 10). Man kunne få den tanke, at man dermed bare kan stikke ordblinde elever en telefon, og så er de sidestillet med ikke-ordblind elever. Det vidner FFs citat dog om, ikke er tilfældet. Ingen tvivl om at muligheden for at diktere har nogle unikke muligheder for ordblind, der hermed ikke længere skal kæmpe med stavning og ordforslagslister. Dog kræver det en række kompetencer at blive god til at diktere. For det første, er det nødvendigt at diktere klart og tydeligt for at få en god genkendelse. Endvidere kræver det, at eleven kan formulere sine sætninger færdig inde i hovedet og fastholde dem længe nok til at diktere dem. Dette kræver desuden en bevidsthed om, hvordan man formulerer sig i skriftsprog, og hvordan skriftsprog adskiller sig fra talesprog. Det tager tid at lære og som alt andet, kræver det træning. Teknologien er desuden så ny, at der endnu ikke findes materiale målrettet dette. På ordblindelab.dk kan elever få træning i tydelig udtale, men derudover er der endnu ikke udviklet materiale til brugen af TTT i skriftlig fremstilling. Dette kunne være et interessant felt at give sig i kast med. Et sidste aspekt af TTT er, at skriveprocessen, som almindeligvis er en diskret og meget privat måde at kommunikere på, pludselig kan høres af andre. *”jeg kan ikke rigtig lide, hvis andre kan høre det..”* udtaler KN om dette, hvilket viser at for nogle elever kræver det adgang til at sidde i ene-rum, før de føler sig trygge nok til at diktere deres tekster (Madsen A. , 2017, s. 12).

Elever med dysleksi har brug for LST, når de skriver i skolen. Dermed må undervisning i skriftlig dansk foregå *med* LST. Som elevernes udtalelser viser, er det dog ikke problemfrit. Før eleverne kan skrive med LST, kræver det et godt kendskab til, hvordan hjælpemidlerne bruges. Dermed må der også foregå en undervisning *i* LST som en del af skriveundervisningen. Helle

Bundgaard Svendsen har opstillet en model, der viser, hvad en sådan undervisning bør medtænke:



FIGUR 1.

Læreren (L) må som en del af skriveforløbet medtænke undervisning i LST. Dels må der foregå en envejskommunikation fra læreren til eleverne (E), så eleverne får kendskab til de forskellige hjælpemidler, der findes, og hvordan de bruges. Dels bør der være en gensidig kommunikation mellem læreren og eleverne om, hvilke strategier, de i forvejen anvender og hvilke hjælpeprogrammer, der kan være en hjælp for dem. En lige så vigtig del af undervisningen er elevernes indbyrdes sparring. Læreren er i reglen ikke selv ordblind, og derfor er der et skel mellem lærerens forhold til hjælpemidlerne og elevernes forhold til samme. Eleverne har derfor stor glæde af at udveksle erfaringer i, hvordan forskellige vanskeligheder overkommes af andre (Svendsen, 2016, s. 211). Når eleverne får styrket deres strategier i anvendelse af hjælpemidler, styrkes deres oplevelse af kontrol i den givne undervisningssituation. Derfor bør undervisning i skriftlig dansk også rumme en eksplicit undervisning i brugen af hjælpemidler. Formålet er at fjerne de barrierer, eleverne oplever ift. skriftsproget, og det er vigtigt, at eleverne stilladsres i at udvikle individuelle strategier til anvendelse af LST (Svendsen, 2016, s. 246). En ting er, at eleverne lærer, hvordan man teknisk set kan bruge programmerne. Det betyder ikke, at de automatisk husker at bruge dem, næste gang de skal skrive. Som lærer er det nødvendigt at medtænke brugen af it i klassens aktiviteter. Der må i starten indlægges opgaver, med krav om at bruge et specifikt hjælpemiddel, for derefter at drøfte, hvilke muligheder netop det hjælpemiddel har for de forskellige elever. Efterhånden, som eleverne bliver bekendte med mulighederne og prøver dem i praksis, kan de gennem vejledning udvikle strategier, der passer til deres personlige udfordringer.

6.4 Sammenfatning

Arbejdshukommelse, motivation og brugen af LST er centrale elementer i elevernes udtalelser. I faglitteratur om de forskellige områder findes forklaringer på, hvad udfordringerne bunder i og indebærer. Den viden kan bruges i tilrettelæggelsen af undervisning i skriftlighed for ordblinde

elever. Jeg vil i det følgende afsnit se på, hvordan den eksisterende praksis på skolen er ud fra et lærerinterview. Derefter vil jeg se på forskellige tilgange til undervisning i skriftlighed, som findes i faglitteratur om emnet. Afslutningsvis vil jeg komme med et bud på fremtidig praksis. Det følgende afsnit kommer dermed til at handle om, hvad vi allerede gør, og hvad faglitteraturen peger på som god praksis i undervisning af skriftsprog.

7.0 Undervisning i skriftlig fremstilling

7.1 Eksisterende praksis

På baggrund af mine elevinterviews, har jeg fundet det interessant at se på, hvilken eksisterende praksis der er på skolen. Derfor har jeg gennemført et lærerinterview ud fra den interviewguide, som er vedlagt som bilag 2.

GI er en kvindelig dansklærer, som har været ansat på efterskolen i 13 år. Om udfordringerne i undervisning i skriftlig dansk fortæller hun: *"nogen elever skal virkelig hjælpes på vej, og man skal virkelig tale opgaven igennem.....der tror jeg faktisk, det er vigtigt, at vi bruger noget energi på at få skrevet vores ideer ned, at have en ide med teksten, inden vi går i gang med at skrive. Det er eleverne ikke så skarpe i. Sådan en slags før-skrive-fase ligesom man også har förlæsning."* Denne udtalelse viser, at GI ser den indledende fase i skriveprocessen som vigtig. Hun oplever, at det er et af de steder, eleverne er særligt udfordrede, og at de har brug for meget støtte for at komme ordentligt i gang med en skriftlig opgave. Hun uddyber med følgende: *"de har ikke læst meget, de har ikke den der tekstforståelse, så hvis de skal skrive en eller anden tekst fra en avis. Jamen hvis de aldrig rigtig har læst i en avis, så kan jeg også godt forstå, så er det jo også svært"*. Heraf ser jeg, at GI oplever elevernes begrænsede genrekendskab som en del af udfordringen. Det er en barriere for eleverne, når de ikke kan forestille sig hvordan deres egen færdige tekst skal se ud, hvilket sprog der knytter sig til teksttypen og hvordan indholdet bør struktureres. Ud over indhold og genre er brugen af LST også et centralt aspekt af skriftlig dansk med ordblinde elever. Her fortæller GI: *"der er jo dem, der tænker, at de slet ikke har brug for nogen hjælpemidler og som sagtens mener, de kan skrive selv, men som jeg lige snakker med, at hvis de skal optimere, så skal de nok bruge hjælpemidlerne. Så er der dem, der bare næsten ikke kan skrive noget, og som er dybt afhængige af at kunne diktere."* Udtalelsen viser, at der er stor forskel på de ordblinde elever. Nogen har i høj grad brug for hjælpemidler til at skrive, andre vil helst undgå at bruge dem, også selvom de måske har brug for dem. GI er opmærksom på, at her ligger en stor opgave som underviser. Hun fortæller endvidere om brugen af ordforslag: *"hvis*

ikke de kan høre starten af ordet, så er de i problemer allerede der. Jeg har et par stykker, som bare ikke kan høre lydene i ordene.... så er ordforslagene... så kan man have nok så mange jokertegn, men man når bare ikke helt hen, hvor man skal. Det er meget frustrerende” Heraf ses det tydeligt, at GI er opmærksom på de udfordringer og begrænsninger, der ligger i ordforslagene og på, at eleverne ofte bliver frustrerede, når skrivningen bliver vanskelig. Her peger GI på, at en del elever i stedet vælger at diktere: ”og de kan jo godt se, at det er smart, når man har svært ved at skrive en linje... så er det smart lige at kunne diktere, det kan de godt se, men det der med, at det så ikke bliver talesprog, men bliver skriftsprog, det synes jeg, det er svært”. Man ser her, at GI oplever TTT som et godt hjælpemiddel, der dog ikke er nogen mirakelløsning. Også her er der mange vanskeligheder, der skal arbejdes med. Blandt andet kræver det, at eleverne har en fornemmelse for, hvad skriftsprog er, før de kan diktere en tekst. Hun uddyber: ”det er jo ikke bare lige at diktere. Hvornår holder man pause, hvornår sætter man punktum, hvornår sætter man komma, hvornår siger man ikke øhhhhh. Der er sådan noget med hele det der med, at talen bliver til skrift, at det er ikke bare lige for dem at gøre. Jeg gad godt, at der var noget undervisningsmateriale i det, for jeg synes lidt, at vi forsøger os frem.”. GI peger på, at skrivningen forløber på en helt anden måde, når man dikterer, og hun fortæller desuden: ”jeg synes også selv, det er svært. Man skal virkelig have tænkt det igennem, det, man vil have med og skal man lave sådan en stor skriftlig opgave. Man er nødt til at have tænkt det igennem, hvad der skal med, så den der stikordsfase, den bliver bare sindssygt vigtig. For det der med, at man bare sidder og skriver løs, det er svært, når man dikterer. Man er nødt til at have rigtig meget i hovedet.”. Heraf ser jeg, at GI er opmærksom på den kompleksitet, eleverne står overfor ifht brugen af LST. Derfor er undervisning i LST også rigtig vigtig, om hvilket hun fortæller: ”så prøver jeg selvfølgelig også på, at jeg via modellering, at sidde oppe og vise dem, hvordan man kan gøre det, med den erfaring jeg har, at de så kan følge med på skærmen og gøre det samme”. Dette viser, at en af metoderne GI bruger i sin undervisning er modellering. Hun tilføjer: ”men også at tage deres ideer. At de giver ideer til hinanden. De har forskellige teknikker til, hvordan man kan gribe det an, så det at de giver gode råd til hinanden i brugen af hjælpemidler. Åbenhed generelt. De kan mange smarte ting de hjælpemidler, og det er rigtig godt, når de kan hjælpe hinanden” Her ser man, at elevernes interne erfaringsudveksling vægtes lige så højt af GI som lærerens modellering. Samlet set giver interviewet med GI et indblik i hvordan hun i sin eksisterende praksis er opmærksom på de udfordringer der ligger i skriftlig dansk med ordblinde elever. Det er nødvendigt at være omhyggelig i opstarten for at hjælpe eleverne i gang. Det er vigtigt at bruge tid på genrer og modeltekster, da elevernes forhåndskendskab til disse ofte er

begrænset, og det er vigtigt at hjælpe eleverne til at blive gode brugere af LST, for bare at nævne de mest centrale aspekter.

7.2 Tilgange til undervisning i skriftlighed

Ud fra GIs udtalelser vil jeg kort præsentere tanker om skriveundervisning fra norsk forskning. Derefter vil jeg inddrage situeret fremstilling, genreskrivning og elementer fra lektiologisk pædagogik. Både genreskrivning og situeret fremstilling har fokus på Vygotskijs begreb *zonen for nærmeste udvikling* og på Bruners begreb *stilladsering*, hvilket placerer begge tilgange indenfor kognitionspsykologien (Hedeboe, 2009, s. 2).

På dansk jord har der hidtil ikke været særskilt fokus på skrivning og skrivestrategier. I Norge har der derimod de seneste år eksisteret et *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Deres forskning har resulteret i nogle principper for god skriveundervisning. I en artikel bragt i tidsskriftet *Viden om læsning* nævnes 5 centrale principper: skriv meget og på fagenes præmisser, brug formativ vurdering, gør eleverne til strategiske skrivere, brug skriverammer til at støtte elevernes skrivning, skab et klasserum, hvor der tales om tekster og skrivning (Kringstad & Kvithyld, 2014). Tanken er, at skolen skal blive bedre til at undervise eleverne i skrivestrategier, hvilket uddybes i bogen *Gode skrivestrategier*. Grundlæggende peges der på, at god undervisning i skriftlighed bør indeholde fire faser: førskrivningsfasen, skrivefasen, revideringsfasen og færdiggørelsesfasen. Denne opdeling i faser er en konstruktion, der gør det muligt at undervise eleverne i strategier indenfor de enkelte faser. I praksis er skrivning dog ikke en lineær proces, der kan opdeles så stringent. Her sker der løbende en vekselvirkning mellem de forskellige strategier, så skribenten overvåger sin skriveproces undervejs (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2015, s. 25). Til hver af de fire faser fremsættes en række konkrete strategier, eleverne bør lære at bruge. Nogle af strategierne går igen i flere faser. F.eks er brugen af modeltekster relevant i alle fire faser. En oversigt over strategierne findes i bogen (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2015, s. 37):

Førskrivningsfasen	Skrivefasen	Revideringsfasen	Færdiggørelsesfasen
<ul style="list-style-type: none"> • Afkode opgaven • Klargøre skrivesituation, formål og modtager • Opstille mål og vurderingskriterier for skrivearbejdet • Bruge strategier til idégenerering • Aktivere elevernes forhåndsviden • Anvende læsestrategier til at indhente information og opbygge viden om emnet • Disponere teksten • Modellere skriverammer • Bruge modeltekster • Modellere skriveprocessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tænkeskrivning • Lugeskrivning • Samskrivning • Benytte skriverammer • Bruge modeltekster • Skrive teksten i dele • Fortælle om indholdet • Modellere skriveprocessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Læse egen tekst for at vurdere kvalitet og forbedringsmuligheder • Revidere teksten på baggrund af respons • Bruge modeltekster • Læse og revidere teksten i lyset af målene for skriveopgaven • Afprøve alternative formuleringer • Samskrive/revidere teksten sammen med andre • TOSE 	<ul style="list-style-type: none"> • Bruge modeltekster • Læse teksten på forskellige måder • Læse teksten højt • Bruge hjælpemidler til at læse teksten • Søge bevidst efter fejl, der går igen • Læse teksten baglæns • Bruge tekstbehandlingsprogrammer • Læse teksten på papir • Strategier til at give teksten den rette grafiske udformning • Færdiggøre på baggrund af respons

Situeret fremstilling er en skriveidaktik med fokus på skrivning som kommunikativ handling. Med det afsæt sigtes der mod, at eleverne oplever skrivningen som meningsfuld ved at tilrettelægge skrivesituationer, der er så autentiske som muligt (Madsen & Nielsen, 2018, s. 25). Grundtesen er, at ligesom erfarne læsere er i stand til at overvåge deres læsning og derved sikre sig et fagligt udbytte af læseaktiviteter, så er erfarne skrivere i stand til at overvåge deres skriveproces. Dette er i tråd med hvad *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* har fundet frem til (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 65). Særlige kendetegn er, at den erfarne skriver

- er i stand til at analysere tekstsituationen
- kan producere udkast og kassere det, som ikke fungerer
- kan revidere sin tekst under skriveforløbet og tilpasse den til tekstsituationen
- kan skifte perspektiv fra skriver til modtager af teksten, igennem skrivesituationen.

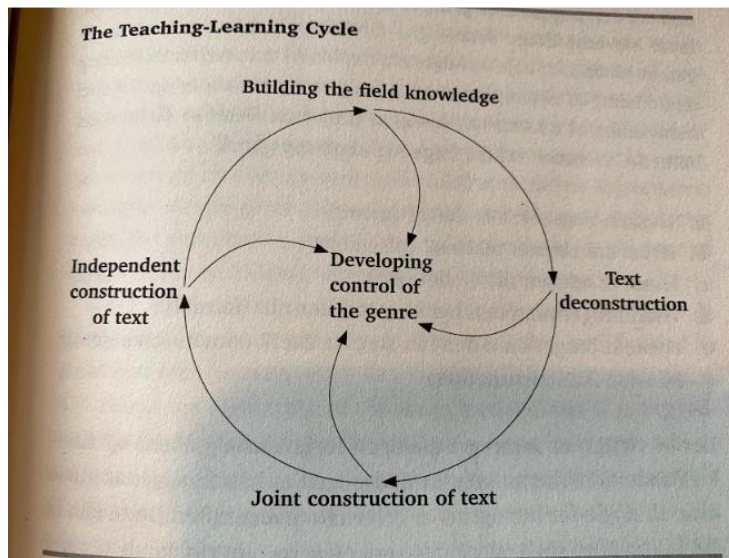
På den måde er de i stand til at foretage en slags selvfeedback og sørge for, at deres tekst er læsbar for modtageren (Madsen & Nielsen, 2018, s. 33). Der er defineret fire perspektiver, som erfarne skrivere er i stand til at anlægge og skifte imellem i skriveprocessen. De er illustreret i følgende model:

<p>Producentperspektiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finde indhold • Finde på indhold • Udtrykke sig • Ville noget med sin tekst 	<p>Brugerperspektiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forestille sig læserens tanker, forståelse, oplevelse og meninger • Positionere sig
<p>Det æstetiske perspektiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokuserer på sproglig æstetik (ord og udtryk, stil og retorik) • Fokuserer på multimodal æstetik (layout, billeder osv.) 	<p>Normperspektiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Få teksten til at ligne professionelle tekster af samme type eller genre • Få tekstens retskrivning på plads

Normperspektivet har en central rolle i didaktikken og indebærer to problemstillinger, nemlig en kulturel norm og en sproglig norm. I den kulturelle norm ligger der, at eleven forsøger at få sin tekst til at ligne professionelle tekster, og den sproglige norm er at få retstavning og tegnsætning på plads. Qua den kulturelle norm bliver det i skriveundervisning relevant at benytte sig af modeltekster (Madsen & Nielsen, 2018, s. 44). Formålet med modelteksterne er primært, at eleverne får en genvej til at finde ud af, hvordan professionelle eller erfarne skrivere har gjort og få indblik i genrekoderne, hvis eleven ikke kender dem i forvejen. Det pointeres dog, at vægten ligger på, at skrivning er kommunikation, og at genrekendskab og genrebeherskelse ikke er målet i sig selv (Madsen & Nielsen, 2018, s. 95). Lærermodellering fremhæves som et vigtigt redskab, hvor læreren viser, hvordan man gør samtidig med, at hun fortæller, hvad hun gør. Det giver eleverne mulighed for efterfølgende at efterligne. Inspirationen er fra klassisk mesterlære og lærermodellering af skriveprocessen fremhæves som en unik måde for eleverne at få indblik i den erfarne skribers arbejdsproces (Madsen & Nielsen, 2018, s. 97). Grundlæggende medtager situeret fremstilling mange af de principper for god skriveundervisning som *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* fremsætter. Brugen af modeltekster, lærermodelering og fokus på skrivestrategier er i tråd med deres resultater. Derimod er situeret fremstilling af den overbevisning, at skrivning ikke må inddeles i faser. Dette er i modsætning til tankerne fra Norge, hvor der netop peges på, at en sådan inddeling gør det muligt at undervise i skrivestrategier til forskellige formål.

Genreskrivning er en anden didaktisk tilgang til skriveundervisning, og mange af tankerne i situeret fremstilling minder om tankerne i genrepædagogik. Vægtningen i genrepædagogik er dog jf. navnet på genrekendskab. Når mennesker kommunikerer med hinanden, kommunikerer

de gennem genrer, og hver genre har sine egne konventioner. Mennesket må derfor kende forskellige genrer at kommunikere i, hvis de skal lykkes i sociale sammenhænge. Dermed er genrer noget, der bruges i både mundtlige og skriftlige sammenhænge (Mailand, 2009, s. 35). Kendetegnet for genreskrivning er, at der både sættes fokus på lærerens direkte instruktion og elevernes aktive læringsproces. Dette ses i den såkaldte Teaching Learning Cycle:



I den første fase arbejdes der med at opbygge viden om temaet. Den næste fase indeholder arbejde med en modeltekst, hvor teksten gennemarbejdes grundigt med henblik på at forstå genrekoder og virkemidler i teksten. I tredje fase modellerer læreren i fællesskab med eleverne en tekst i den givne genre. Den sidste fase er elevernes selvstændige skrivefase. Som pilene i modellen viser, er det tænkt som en fleksibel model, hvor de enkelte trin i modellen kan anvendes efter behov, og dermed sikres muligheden for differentiering (Mailand, 2009, s. 43). En genrepædagogisk tilgang har vist sig at have positiv effekt på dyslektiske elevers skriftlige kompetencer (Madsbjerg & Friis, 2012, s. 139). Denne måde at arbejde på har en høj grad af stilladsering, hvor der i de første tre faser er rig mulighed for i fællesskab at mobilisere ordforråd, hjælpesætninger og kendskab til genren, inden eleverne prøver kræfter med at arbejde selv. Ordblinde elever har ofte et mere begrænset kendskab til tekster end deres jævnaldrende, og dermed kan netop denne måde at arbejde på, være en vej ind i skriftsproget og inkludere dem i skriftsprogsfællesskabet. Genreskrivning indeholder ligesom situeret fremstilling flere af de principper for god skriveundervisning, der findes i norske undersøgelser. Især lægges der vægt på at skabe et klasserum hvor samtale om tekster er centralt, men også den formative vurdering er vigtig for elevernes læringsproces.

Ovenstående tilgange til skrivning er udviklet med henblik på undervisning i almindelige klasser i grundskolen. Som beskrevet tidligere er der særlige hensyn at tage, når elevgruppen bruger LST. Derfor vil jeg kort inddrage den lektiologiske pædagogik.

Ifølge *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - grundbog i lektiologisk pædagogik* kan skriveprocessen siges at bestå af tre faser: en planlægning, en oversættelse og en genlæsning. Planlægningen indebærer, at eleven genererer ideer, sætter mål for teksten og lægger strategier for, hvordan teksten skal organiseres. Oversættelsen indebærer, at eleven omsætter tanker til en sammenhængende tekst. Genlæsningen er dels den løbende revidering af teksten i skriveprocessen og den bevidste genlæsning, hvor der læses korrektur. Disse faser skal ikke forstås som en lineær proces, men som en rekursiv proces, hvor alle tre faser er med til at regulere skriveprocessen. Denne forståelse ligger i tråd med norske forskningsresultater og situeret fremstilling, der begge påpeger det rekursive i skriveprocessen hos erfarne skrivere. Elever med skriftsprogsvanskeligheder vil opleve, at denne rekursive proces er langsom og tidskrævende, fordi både oversættelse og genlæsning kræver læsning og skrivning. Dette får stor betydning for deres samlede skriveproces og dermed også for kvaliteten af deres tekster (Andersen, Pedersen, & Lauridsen, 2016, s. 95). Her er det jf. afsnit 6.3 vigtigt, at eleverne har adgang til LST, da de herigennem har mulighed for hhv. at producere deres tekst og genlæse den med henblik på revision undervejs. Fokus i tekstproduktionen lægges på elevens formidling, og vægtningen i udkolingen bør være på, om elevens tekst formidler det, eleven ønsker (Pedersen, Hjorth, & Møller, 2016, s. 388). Et fælles kendetegn ved mange ordblinde er, at de ofte har vanskeligheder med ordmobilisering og vanskeligheder med struktur. Undersøgelser peger på, at vanskeligheder med struktur kan afhjælpes ved brug af skriveskabeloner. Eksempelvis kan genrespecifikke skriveskabeloner hjælpe eleverne til at få forventede tekstelementer med, så opgaven opfylder genrekravene. Ligeledes er skabelonen en hjælp til at fastholde en rød tråd i teksten og kan dermed støtte eleven i at holde opmærksomheden under skrivearbejdet (Pedersen, Hjorth, & Møller, 2016, s. 397). Har eleverne svært ved at mobilisere ord, kan man med fordel indarbejde hjælpeord og sætninger i skabelonen.

Ifølge bogen, *Skrivelyst i et socialpædagogisk perspektiv*, er der ligeledes god mening i at lægge vægten i skrivningen på det formidlingsmæssige aspekt. Der påpeges, at læreren bør forsøge at designe ”virkelige opgaver”, hvor læseren ikke kun er læreren. Elevens tekst skal læses af andre og gerne bruges og udvikles, for at eleverne oplever, at skrivning i skolen handler om at *lære at skrive*, og ikke bare *at skrive* som en meningsløs aktivitet i skolen (Madsbjerg & Friis, 2012, s. 80). I et optimalt forløb arbejder eleverne både som afsender, siden som modtagere af andre

elevers tekster og sidst som forskere i, hvilke tekstelementer, der fungerede i teksterne. På den måde understøttes eleverne i at udvikle en bevidsthed om modtagerperspektivet i teksten, hvilket den norske forskning netop peger på som en vigtig skrivestrategi.

7.3 Sammenfatning

Interviewet med GI viser, at hun er bevidst om de udfordringer, eleverne oplever i mødet med skriftlige opgaver, og at hun har udviklet praksisser i sin undervisning for at hjælpe eleverne.

Hun ser opstartsfasen som central, ligesom det er vigtigt at hjælpe eleverne med strukturen. I forhold til brugen af LST stilladserer hun eleverne undervejs, og hun inddrager deres egne erfaringer med LST i undervisningen, for bare at nævne nogle af hendes overvejelser.

Faglitteratur om undervisning i skriftlighed med fokus på elever i skriftsproglige vanskeligheder peger på flere tiltag, der virker støttende for elevernes udvikling af skriftsproglige kompetencer.

Først og fremmest er det vigtigt at skelne mellem det *at skrive* og det *at lære at skrive*. Eleverne er først i gang med *at lære at skrive*, hvilket skriveaktiviteter i skolen også må afspejle. På den måde legitimeres det, at skrivningen er en læreproces, hvor det er i orden at prøve sig frem og lære af sine fejl. Et vigtigt aspekt ved skriveaktiviteter er at opleve dem som meningsfulde.

Derfor bør skriftlige opgaver tilrettelægges, så de er kommunikative, og eleverne oplever, at deres tekster bliver læst. Dermed bliver modtageraspektet af skrivning nemlig relevant, og dette er netop væsentligt at tilstræbe, da evnen til at tænke på modtageren under skrivningen er et kendetegn ved erfarne skrivere. Desuden peger undersøgelser på, at blandt andet en genrepædagogisk tilgang til skriftligt arbejde er god for ordblinde elever. Den cirkulære model, hvor modeltekster, modellering og egen skrivning inddrages efter behov, støtter netop denne elevgruppe. Eleverne får da netop kendskab til, hvordan en teksttype ser ud, og genrearbejdet kombineret med stilladseringen gør dem i stand til at arbejde selvstændigt.

8.0 Perspektiver på fremtidig praksis

Med udgangspunkt i de foregående afsnit vil jeg her opstille nogle forslag til elementer i en fremtidig praksis.

Både eleverne og min kollega peger på, at opstarten i et skriveforløb er væsentlig. Det handler om at forstå opgaven, finde ideer og vide, hvordan sådan en given teksttype overhovedet ser ud.

Samtlige fagbøger, jeg har læst i forbindelse med opgaven, peger på, at brugen af modeltekster er

væsentlig i denne sammenhæng. Det ligger i tråd med, hvad der allerede praktiseres på skolen, og er dermed et princip, der vil blive videreført også fremover. Undersøgelser af, hvordan erfarne skrivere arbejder, viser en bevidsthed om, at teksten skal fungere for modtageren. Dette aspekt har ikke tidligere været italesat på skolen og kunne dermed være et oplagt sted at udvikle på eksisterende praksis. For at eleverne oplever skrivearbejdet som meningsfuldt, kunne der samtidig arbejdes på at skabe skrivesituationer, hvor læserskaren udvides ud over læreren. Måske ikke til en stor læserskare, men f.eks. blot det at bytte tekster med et af de andre hold, hvorved eleverne oplever, at andre pludselig skal læse det, de skriver. Både *Situeret fremstilling* og *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* peger på, at virkelige læsere er et vigtigt aspekt i forhold til at bevidstgøre eleverne om tekstens læsbarhed for modtageren. Hvis de ved, at teksten læses af andre end læreren, er de mere opmærksomme på at gøre teksten læsbar. Skrivning opfattes som regel som en individuel aktivitet. Også her ser jeg et udviklingspotentiale. Ved at lade eleverne samarbejde i makkerpar, når de skriver, tvinges de til at tale om de valg, de træffer. Også dette vil skærpe deres opmærksomhed på sproget. Netop samtalen om skrivning og tekster fremhæves som en af de vigtige principper for god skriveundervisning. Struktur er også et vigtigt aspekt for eleverne, og her peger både norsk forskning og lektiologisk pædagogik på, at skriverammer er et godt redskab. Skriverammer kan fastholde struktur, og der kan indsættes nøgleord og hjælpesætninger, der stilladserer elevens skriveproces. Skriverammer bruges allerede i vid udstrækning i undervisningen og er dermed et element, der med fordel kan videreføres. Brugen af LST er en uundgåelig del af undervisningen, når målgruppen er ordblinde elever. Mange elever er nye brugere af LST, og det kan derfor ikke forventes, at de selvstændigt er i stand til at bruge de hjælpemidler, der er til rådighed. Dette bør italesættes mere. Da læreren som oftest ikke er ordblind, er det vigtigt, at der skabes rammer for, at eleverne udveksler erfaringer med hinanden. Dermed tages der højde for det skel, der er mellem lærerens brug af hjælpemidler og elevernes brug af samme, som Helle Bundgård Svendsen beskriver. Som lærer bliver man nødt til at kræve brug af LST. Der kan med fordel stilles skriveopgaver, hvor det kræves, at et bestemt hjælpemiddel bruges. Målet er at udvide elevernes kendskab til mulighederne, så de bliver i stand til at sammensætte personlige løsninger. Dette kræver vejledning fra læreren og er tidskrævende arbejde. Den lektiologiske pædagogik beskriver metoder til dette, men da der tages udgangspunkt i situationer, hvor elever vejledes en-til-en, er det ikke direkte overførbart til en klassesituation. Her er Helle Bundgaard Svendsens model et mere realistiske bud på, hvordan der kan arbejdes med LST-strategier med ordblinde elever på et

hold. Nøglen må altid være åbenhed og erfaringsudveksling, så det at lære at bruge LST bliver lige så legitim en del af undervisningen som at lære at skrive et debatindlæg.

9.0 Vejledningsperspektiv

”Læsevejlederens opgave er at bidrage til, at lærere og skoleledere kontinuerligt kan sørge for at give eleverne en bedre undervisning” (Frost, 2010, s. 39)

En central opgave som læsevejleder er at være opmærksom på, hvor praksis kan forbedres. Som nævnt i indledningen, er denne opgave affødt af en nysgerrighed på et felt, der ofte virker udfordrende. Udfordringen er italesat både af mig og mine kollegaer. Dermed kan man sige, at opgaven er blevet til på baggrund af et *følt behov*, hvilket er første fase i den problemløsningsstrategi, der præsenteres i kapitel to i *Håndbog i læsevejledning* (Frost, 2010, s. 44). Gennem opgaven er der indhentet erfaringer og ideer fra tre elever og en kollega. På baggrund af disse, koblet med faglitteratur om emnet, har jeg fremsat forslag til elementer, vi bør inddrage i vores fremtidige praksis. Dermed kan man ud fra den nævnte problemløsningsstrategi sige, at opgaven er nået frem til fase 4, hvor der peges på løsninger på det undersøgte problem. Arbejdet slutter dog ikke her. Efterfølgende går samarbejdet i det danskfaglige team først rigtig i gang. I fællesskab skal vi beslutte, hvordan vi skal arbejde videre herfra, hvorefter forslagene skal anvendes i undervisningen. Derefter følger igen evaluering, revurdering og videreudvikling af praksis. Udviklingsarbejde i undervisningen er en naturlig del af efterskolen og er noget der vægtes højt. Det samme gælder videreuddannelse. Ser man på det danskfaglige team, har stort set alle lærere pædagogiske moduler indenfor enten ordblindeundervisning eller læsevejledning. Vidensdeling prioriteres og mindst to gange årligt afholdes pædagogisk dag til netop dette. Her videreformidles viden fra kurser og opgaver til alle skolens medarbejdere, og der lægges op til at samarbejde og udveksle erfaringer. Der er desuden et tæt samarbejde i og på tværs af fagteams. Det er blandt andet i et fagteam, det videre arbejde med denne opgave vil finde sted. Sammen med de andre dansklærere skal jeg se på, hvordan vi kan implementere tiltagene fra opgaven i kommende skoleårs undervisning. Der vil hermed være tale om en art teamvejledning, der dog adskiller sig ved, at læsevejlederen er en del af det pågældende team og ikke en udenforstående. Der er desuden tale om en procesorienteret vejledning, som også er en læreproces (Frost, 2010, s. 62).

10.0 Afslutning

Opgaven her har fokus på de udfordringer, der er forbundet med at undervise ordblinde i skriftlighed. Der er mange aspekter, der skal medtænkes, og jeg har forsøgt at fremsætte nogle forslag til, hvordan vi kan udvikle vores praksis indenfor dette felt. Jeg tror på, at vi kan blive langt bedre til at undervise eleverne i netop det, og jeg håber fremover, der vil blive flere oplevelser af succes og færre frustrationer forbundet med netop den skriftlige dimension. Det vil dog være naivt at tro, der fremover ikke vil være udfordringer. Undervisning af elever i og med LST er krævende. Det ville være skønt, hvis tiden var til at kunne vejlede den enkelte elev til at udvikle personlige og velfungerende strategier inden for brugen af LST, og derefter se eleverne udvikle sig på lige fod med deres ikke-ordblinde jævnaldrende. Det er dog ikke realistisk. Undervisningen foregår på hold. Dermed er der grænser for, hvor lang tid der er til individuel vejledning. Samtidig er begrebet motivation centralt. Nogle elever er motiverede for det, vi kan tilbyde dem og arbejder målrettet for at blive bedre. Både bedre i fagene og bedre brugere af LST. Andre har ikke denne motivation. Vi kan forsøge at skabe motivation hos eleverne gennem samtale, men der gives ingen garantier, og til tider er der så stor modstand mod projektet, at udviklingen bliver minimal. Her bliver man som lærer nødt til at prioritere, hvorvidt tiden skal bruges på holdet eller på den enkelte elev, der har modstand. Rammefaktorerne har dermed stor betydning. Et andet aspekt er de formelle krav, der skal opfyldes gennem skoleåret. Alle timer skal udnyttes til fulde for at nå det pensum, der kræves til afgangsprøverne. Og alligevel er man som dansklærer altid i tidsnød. Det resulterer igen i prioriteringer, og dermed når man ofte ikke alle de gode ting, man kunne ønske sig. Et skriveforløb skippes måske til fordel for at nå de tekster, der skal på pensumopgivelserne. De gode intentioner er der, men til tider bliver de gode intentioner ramt af hverdagen. Mit håb er, at det udviklingsarbejde, der ligger foran os i forlængelse af denne opgave, overlever mødet med hverdagen og bliver startskuddet til, at eleverne føler sig klædt ordentlig på - både til deres skriftlige afgangsprøver og til deres fremtidige uddannelsesforløb og liv.

Bibliografi

- Andersen, B. N., Pedersen, A. L., & Lauridsen, L. L. (2016). Teorier om skriftsprogskompetence. I A. L. Pedersen, & K. Hjorth, *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 61-105). Latvia: Hans Reitzels forlag.
- Bråten, I. (2009). *Læseforståelse*. Århus: Klim.
- Elbro, C. (2012). *Læsevanskeligheder*. Livonia Print: Gyldendal A/S.
- Frost, J. (2010). *Håndbog i læsevejledning*. Dansk Psykologisk forlag.
- Hedeboe, B. (september 2009). Kan en eksplicit genrepædagogik udvikle levers læse- og skrivefærdigheder. *Viden om læsning*, s. 1-6.
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, H. (marts 2012). Hvor meget hjælper IT-hjælpe midler. *Viden om læsning*, s. 43-48.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (marts 2014). Fem principper for god skriveopplæring. *Viden om læsning*, s. 60-69.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier på mellemtrinnet og i overbygningen*. Pozkal: Klim.
- Madsbjerg, S., & Friis, K. (2012). *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv*. Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Madsen, A. (Maj 2017). Din mund som tastatur: om de muligheder og udfordringer talegenkendelse giver. *Læsepædagogen*, s. 9-12.
- Madsen, J., & Nielsen, L. O. (2018). *Situeret fremstilling*. Latgales: Samfundslitteratur.
- Mailand, M. K. (2009). *Genreskrivning i skolen*. København: Gyldendal.
- Pedersen, A. L. (2016). Identitetsudvikling og skriftsprogskompetence. I A. L. Pedersen, & K. Hjorth, *Uddannelse og skriftsprog - grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 37-59). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, A. L., Hjorth, K., & Møller, P. H. (2016). Faglig formidling og kommunikation. I A. L. Pedersen, & K. Hjorth, *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 387-433). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Samuelsson, S. (2012). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.

Svendsen, H. B. (2016). Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen. *PH.D Afhandling*. Aarhus: Aarhus universitet.

Tuxen, L. (27. 3 2019). *socialstyrelsen*. Hentet fra www.socialstyrelsen.dk:
<https://socialstyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/om-ordblindhed>

Aagerup, L. (2015). *Pædagogens undersøgelsesmetoder*. Latvia: Hans Reitzels forlag.

Bilagsoversigt:

Bilag 1: Interviewguide til elevinterviews

Bilag 2: Interviewguide til lærerinterview

Bilag 3: lydfil af interview med LT

Bilag 4: lydfil af interview med FF

Bilag 5: lydfil af interview med KN

Bilag 6: screencast af interview med GI

Bilag 1

Interviewguide elever

Hovedtemaer	Spørgsmål
Præsentation og briefing	Præsentation af formålet med interviewet og hovedpunkterne vi skal snakke om - jeg beder interviewpersonen om at præsentere sig
opdagelse af ordblindhed	Kan du fortælle hvad du hedder og hvor du har gået i skole før.
skriftlige opgaver i dansk	Kan du sætte ord på hvad du gør når du får en skriftlig opgave i dansk? <ul style="list-style-type: none">• Hvordan griber du opgaven an?• Hvad synes du selv du er god til i skriftlig dansk?• Hvad synes du er svært ved skriftlige opgaver? kom gerne med flere eksempler.
brug af hjælpemidler ved skriftlige opgaver	Hvordan oplever du det at skulle lave skriftlig fremstilling (altså skrive opgaver eller stile)? <ul style="list-style-type: none">• Hvilke hjælpemidler bruger du når du skal producere tekst?• Er de hjælpemidler du bruger til at skrive med så effektive for dig at du er i stand til at producere tekst på lige fod med dine jævnaldrende der ikke er ordblinde, når blot du må bruge hjælpemidlerne?
brug af ordforslagsprogrammer	Hvilke særlige vanskeligheder oplever du ifht brugen af ordforslag?
brug af tale-til-tekst	Hvilke særlige vanskeligheder oplever du ifht det at diktere teksten?
ide-generering ved tekstskrivning	Hvordan har du det med at finde på når du skal skrive? <ul style="list-style-type: none">• Hvad kan vi lærere gøre for at hjælpe i denne fase?
Strukturering af tekster	Hvordan er det at skulle lave sine tanker om til en tekst? <ul style="list-style-type: none">• hvad gør din lærer for at hjælpe med de udfordringer?• Hvad tror du mere man kunne gøre?
ordforråd og skriftsprog	Hvordan er dit ordforråd generelt når du skriver? <ul style="list-style-type: none">• synes du selv du kan skrive varieret?
Egen indre motivation for træning i brug af hjælpemidler	Hvordan træner du selv i at bruge kompenserende hjælpemidler når du skriver? <ul style="list-style-type: none">• Hvordan kunne vi blive bedre til at træne brugen af hjælpemidler?• Hvad skulle der til for at det kom til at ske?
ønsker til undervisningen	Er der nogle ting lærere altid burde huske at undervise i, når eleverne skal lave skriftlige opgaver?

Bilag 2

Interviewguide kolleger

Hovedtemaer	Spørgsmål
briefing og præsentation	Kort briefing om hvad interviewet skal handle om. Derefter bedes den interviewede præsentere sig selv.
forklaring af kontekst	Kan du kort beskrive det hold du underviser i dansk Hvor længe har du undervist i dansk?
undervisning af ordblinde i dansk	Kan du beskrive nogle af de centrale overvejelser du gør, når du planlægger og gennemfører undervisning i dansk? <ul style="list-style-type: none">Hvordan tænker du at din undervisning her på stedet er anderledes end den er i en folkeskole?
læseaktiviteter i dansk	Hvordan oplever du det at undervise eleverne i at "læse" tekster - hermed mener jeg at forstå og arbejde med de tekster de får læst med CD-ord eller lytter på Nota? Er hjælpemidlerne effektive for eleverne i fht opgaver der kræver læsning? Mener du at de med brug af hjælpemidler bliver i stand til at klare opgaver der kræver læsning på lige fod med elever der læser konventionelt?
Skriftlig fremstilling i dansk	Hvordan oplever du det at undervise eleverne i skriftlig fremstilling? Hvilke hjælpemidler bruger dine elever når de skal producere tekst? Er hjælpemidlerne effektive for eleverne, så de er i stand til at producere tekst på lige fod med jævnaldrende der ikke er ordblinde, når blot de har deres hjælpemidler til rådighed?
udfordringer ved skriftlig fremstilling	Hvad oplever du som de største udfordringer for dine elever i skrivearbejdet?
udfordringer ved brug af kompenserende it	Hvilke særlige vanskeligheder oplever du eleverne møder ifht brugen af ordforslag? Hvilke særlige vanskeligheder oplever du eleverne møder ifht det at diktere teksten?
ide-fasen for eleverne	Hvordan er elevernes evne til at finde på når de skal skrive? <ul style="list-style-type: none">hvorfor tror du det forholder sig sådan?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad kan vi gøre for at hjælpe i denne fase?
elevernes strukturering af tekster	<p>Hvordan er elevernes evne til at strukturere deres tekster</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvad gør du for at hjælpe med de udfordringer? • Hvad tror du mere man kunne gøre?
ordforråd og sprogbrug	<p>Hvordan er elevernes ordforråd generelt når de skriver?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er de i stand til at skrive varieret?
træning i kompenserende it til skriftlig fremstilling	<p>Hvordan træner du elevernes brug af kompenserende hjælpemidler når de skriver?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunne vi blive bedre til at træne brugen af hjælpemidler? • Hvad skulle der til for at det kom til at ske?
undervisning i skriftlig fremstilling	<p>Er der nogle ting man altid burde huske at undervise i, når eleverne skal lave skriftlige opgaver?</p>
lærer-kompetencer	<p>Føler du dig klædt godt nok på til at undervise eleverne i skriftlig fremstilling?</p>

Bilag 3

Interview med LT

<https://drive.google.com/file/d/1yaOR1Csmwzxyn89EeyyAJmeO524vLNcE/view?usp=sharing>



Bilag 4

Interview med FF

<https://drive.google.com/file/d/1KCRLiKP79CQC1FX2yal1PFYed0W0m4kT/view?usp=sharing>



Bilag 5

Interview med KN

https://drive.google.com/file/d/1WAq6KWL09i_CzBxVOmuSgkaNWEInmNlv/view?usp=sharing



Bilag 6

Interview GI

<https://drive.google.com/file/d/1aedzROqwyhaJNMpZphTQfap3XL9QjqS/view?usp=sharing>

