

Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne

Undervisningsministeriet
2010

Kolofon

Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne

© Forfatterne og Undervisningsministeriet 2010

1. udgave

Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne

Vejledningen er redigeret af Birgit Dilling Jandorf og Julie Kock Clausen.

Vejledningen blev udarbejdet i løbet af 2007, revideret 2008 og offentliggjort af Undervisningsministeriet i 2010.

Indhold

Vejledningens formål og indhold.....	4
Vejledningens opbygning	4
Hvad er ordblindhed?.....	5
Visitation til ordblindeundervisning	6
Når ordblindeundervisning ikke er det rette tilbud	8
Afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger.....	9
Deltagere med dansk som modersmål	10
Deltagere med dansk som andetsprog.....	12
Afdækning af behov for it-støtte.....	13
Individuel undervisningsplan.....	18
Ordblindeundervisning.....	19
Tilrettelæggelse af ordblindeundervisning.....	20
Undervisningens omfang	20
Undervisningsdifferentiering	21
Løbende evaluering.....	22
Kompensatorisk it	25
Undervisningselementer.....	31
Undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed.....	31
Undervisning i afkodning.....	40
Undervisning i stavning	46
Undervisning i læseforståelse og metakognition	55
Undervisning i procesorienteret skrivning.....	60
Funktionel undervisning i grammatik	66
Undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog	71
Virksomhedsforlagt ordblindeundervisning	81
Uddannelses- og erhvervsvejledning	85
Referenceliste.....	91
Bilag.....	97
Bilag 1 Bekendtgørelse om ordblindeundervisningen for voksne	98
Bilag 2 Oversigt over test.....	104
Bilag 3 Forslag til individuel undervisningsplan	110

Vejledningens formål og indhold

Denne pædagogiske vejledning er skrevet til undervisere, der underviser voksne ordblinde under Lov om forberedende voksenundervisning (FVU) og ordblindeundervisning for voksne.

Undervisning af voksne mennesker med ordblindhed har eksisteret i Danmark i mange år og har været forankret i Lov om specialundervisning for voksne. Den 1. januar 2007 trådte kommunalreformen i kraft og tilbuddet om ordblindeundervisningen for voksne ændrede form, så det fremstår som et nyt og selvstændigt tilbud i Lov om forberedende voksenundervisning (FVU) og ordblindeundervisning for voksne. Indholdsmæssigt er tilbuddet dog stort set uændret.

Ordblindeundervisning for voksne udbydes af landets voksenuddannelsescentre (VUC). Derudover udbydes undervisningen af institutioner, der har tegnet driftsoverenskomst med VUC, det er fx oplysningsforbund, private initiativtagere og en lang række andre uddannelsesinstitutioner. Undervisningen afholdes typisk på uddannelsesstedet, men den kan også foregå på fx virksomheder, i foreninger og i faglige organisationer.

Formålet med denne pædagogiske vejledning er at vejlede og inspirere til undervisning og specialpædagogisk støtte til voksne deltagere med ordblindhed. Målgruppen er både deltagere med dansk som modersmål og deltagere med dansk som andetsprog. Ligeledes giver vejledningen konkrete forslag til, hvordan en læsepædagogisk udredning og undervisning af voksne med ordblindhed kan tilrettelægges, og hvordan der kan ske en hensigtsmæssig samordning med anden uddannelsesmæssig eller arbejdsmæssig indsats.

Vejledningen er den første på området, og da ordblindeundervisning er et område i konstant udvikling - måske særligt inden for anvendelse og implementering af it-hjælpe midler, så er der til stadighed brug for læsepædagogisk metodeudvikling. Vi vil derfor gerne understrege, at vejledningen er et forslag. Vi får hele tiden ny viden om undervisning og vejledning af voksne ordblinde, og en vejledning på dette område bør derfor opdateres med jævne mellemrum.

Vejledningens opbygning

Vejledningen er inddelt i afsnit, der mere eller mindre afspejler den proces, det er at planlægge, målrette og afholde ordblindeundervisning for voksne. Man kan læse de enkelte afsnit hver for sig eller læse vejledningen i sin helhed.

Det første afsnit introducerer begrebet ordblindhed, og beskriver hvordan det udfolder sig blandt voksne deltagere. De næste afsnit beskriver dels, hvordan man kan afdække skriftsproglige færdigheder og forudsætninger blandt deltagere med dansk som modersmål og blandt deltagere med dansk som andetsprog, dels hvordan man kan afdække deltagernes behov for it. Når deltageren er afdækket, er det relevant at beskrive, hvordan man opstiller en individuel undervisningsplan. Afsnittet om ordblindeundervisning beskriver undervisningens omfang, tilrettelæggelse og muligheder for differentiering, endelig er der et omfattende afsnit om kompensatorisk it. Derefter følger en gennemgang af de undervisningselementer, det kan være relevant at inddrage i ordblindeundervisningen. Endelig beskrives en virksomhedsforlagt ordblindeundervisning, og vejledningen afsluttes med en beskrivelse af uddannelses- og erhvervsvejledning. Centerleder Birgit Dilling Jandorf og konsulent Julie Kock Clausen fra Dansk Videnscenter for Ordblindhed har haft det redaktionelle ansvar for den pædagogiske vejledning. Desuden har de forfattet en del af vejledningens afsnit om rammerne for ordblindeundervisningen for voksne. En stor del af vejledningens pædagogiske afsnit er skrevet af fagpersoner, der har særlige kompetencer og viden inden for netop det område, de skriver om. Ved de pågældende afsnit er der anført forfatternavne. I tilknytning til denne vejledning har audiologopæd Anna Steenberg Gellert for

Dansk Videnscenter for Ordblindhed desuden foretaget en indsamling og sammenfatning af både national og international relevant viden og konkrete erfaringer vedrørende identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog. Denne viden er samlet i rapporten *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog – en faglig og pædagogisk udfordring* (Gellert, 2009). Rapporten kan downloades og læses fra Undervisningsministeriets hjemmeside:
http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/PDF09/090518_rapport_tosprogede_ordblinde.ashx

Hvad er ordblindhed?

Formålet med dette afsnit er at definere ordblindhed og beskrive de centrale kendetegn på ordblindhed, og hvad vi ved om ordblindhed blandt voksne.

Gennem en årrække har der været stort forskningsmæssigt fokus på at få kortlagt ordblindhedens forekomst, særlige kendetegn, symptomer og årsager. Grundig dokumentation i kraft af forskellige typer forskningsprojekter har bevirket, at der er konsensus blandt læseforskere om kerneproblemet ved ordblindhed samt om de sproglige, uddannelsesmæssige og personlighedsmæssige følger.

Den internationale dysleksiorganisation (IDA) har formuleret en forskningsbaseret arbejdsdefinition på ordblindhed, og den seneste version fra 2003 er formuleret således:
"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."
(Shaywitz m.fl., 2003).

En dansk definition peger i overensstemmelse hermed på ordafkodningen som den definerende vanskelighed:

"Ordblindhed, dysleksi, markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. Ordblinde har særlig svært ved ord, som de ikke har set før. Læse- og stavfejlene er ofte i modstrid med almindelige forbindelser mellem bogstav og lyd, fx kulde læst som kunne, og dig skrevet din.

I 1990 beskrev 7 % af voksne danskere sig selv som ordblinde; ca. 3 % havde alvorlige problemer med at læse dagligdags tekster.

Ordblindhed skyldes hverken dårlig begavelse, synsvanskeligheder eller problemer med at kende forskel på venstre og højre. Derimod har ordblinde vanskeligt ved at opdele sammenhængende tale i de sproglyde (fonemer), som danner grundlaget for skriften. Ordblindhed optræder da også hyppigt sammen med andre sprogsvanskeligheder (dysfasi). Hos svært ordblinde er der fundet relativt mindre omfang af sprogfelterne i den venstre hjernehalvdel, især på oversiden af tindingelappen.

Disposition for ordblindhed er arvelig. Det gælder for både de karakteristiske vanskeligheder ved læsning og skrivning og for usikkerheden i forbindelse med isolering af sproglyde i sammenhængende tale.

Gennem intensiv læseundervisning kan ordblinde tilegne sig læsefærdighed, og især tidlig systematisk læse- og sprogundervisning har vist sig effektiv."

(Det danske Nationalleksikon, Elbro, 1992)

En opsummering af de centrale tegn på ordblindhed bringes i bogen Læsevanskeligheder (Elbro, 2007).

Centrale tegn på ordblindhed er:

- mange læsefejl i modstrid med skriftens lydprincip.
- vanskeligheder med at læse nye ord.
- langvarige vanskeligheder med stavning.

Der er udbredt enighed om, at ordblindhed er vanskeligheder med skriftsproget forårsaget af vanskeligheder ved at lære at bruge skriftens lydprincip. Ordblindhed kan derfor betragtes som en indlæringsvanskelighed, for mennesker med ordblindhed har vanskeligheder med at *lære* at bruge skriftens lydprincip. Det er ikke umuligt for ordblinde at lære at læse og stave korrekt, men det er sværere for dem end for andre mennesker.

Genetisk arv kan til en vis grad være en årsag til ordblindhed. Det vil sige, at man kan arve svage skriftsproglige forudsætninger, der gør det svært at lære at læse. Mange forhold har betydning for, hvorvidt en sådan disposition giver sig udslag i læsevanskeligheder. Man kan ved hjælp af tidlig indsats og sproglig stimulering gøre meget for at forbedre forudsætningerne for skriftsproglig indlæring, og man kan gøre meget for at tilrettelægge undervisningen og den specialpædagogiske bistand, så ordblinde deltager sikres de mest optimale indlæringsbetingelser.

Megen forskningsbaseret viden om ordblindhed tager udgangspunkt i børneområdet, og en del af denne viden kan umiddelbart anvendes også på voksenområdet, men voksne mennesker med ordblindhed er en sammensat gruppe, og der er stadig mange områder af voksentilværelsen som ordblind, der er underbelyste. Voksne ordblinde har levet et helt liv med deres vanskeligheder, og det har sat sig spor, både i deres måder at kompensere for vanskelighederne på og i deres tilgang til læsning, stavning og it-hjælpe midler. Mange har opgivet at læse og skrive mere end højst nødvendigt med ringe ordkendskab og ringe læseforståelse til følge, og andre har ved hjælp af stor arbejdsindsats, megen viljestyrke og rettidig støtte gennemgået et tilnærmelsesvist skole- og uddannelsesforløb. Gruppen af voksne ordblinde er således ikke nogen ensartet gruppe. Dette faktum giver undervisere betydelige udfordringer og fordrer alsidighed i vejledning og tilrettelæggelse af undervisning af denne gruppe. Hele den voksnes livssituation må tages i betragtning, hvad enten man skal visitere, afdække, undersøge, undervise, vejlede eller rådgive.

Julie Kock Clausen og Dorthe Haven præsenterer i bogen ”Voksne ordblinde - en antologi” (2005) aktuel viden om centrale aspekter af at leve med ordblindhed som voksen formidlet af mennesker, der selv er ordblinde og af fagpersoner med indsigt i og erfaring med de vanskeligheder, den ordblinde kan møde.

Visitation til ordblindeundervisning

Alle med basale vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget, og som har forudsætninger for at følge ordblindeundervisningen med udbytte har adgang til undervisningen - medmindre deltagerne er undervisningspligtige. Ifølge Folkeskolelovens § 34, stk. 1 afsluttes undervisningspligten pr. 1. august 2009 ved afslutningen af 9. klassetrin, dog senest den 31. juli i det kalenderår, hvor deltageren fylder 17 år eller har afsluttet grundskolen eller ligestillet uddannelse.

Når en deltager henvender sig til VUC eller en anden undervisningsinstitution, der udbyder ordblindeundervisning for voksne, skal deltageren indledningsvis tilbydes en samtale med henblik på at sikre, at ordblindeundervisning er det rette tilbud for deltageren, og at det er relevant for deltageren at deltage i den efterfølgende test.

Til brug for denne indledende samtale er der udviklet en interviewguide. Guide til interview findes i Interviewguide til ordblindeundervisning for voksne. Guiden kan downloades fra Undervisningsministeriets hjemmeside:

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/PDF10/100108_interviewguide_ordblindeundervisning_voksne.ashx

Det er vigtigt, at den indledende samtale og visitationstesten varetages af en person med de nødvendige faglige forudsætninger. Deltagere, der endelig har truffet beslutning om at få hjælp, bør mødes af en fagperson, der forstår at lytte og kan formidle et tilbud om kvalificeret undervisning og specialpædagogisk bistand til afhjælpning af de skriftsproglige vanskeligheder. Følgende forhold kan være relevante at tale om i den indledende samtale:

- Deltagerens livshistorie og ønskerne for fremtiden.
- Tidligere erfaringer med specialundervisning. Deltageren kan gennem hele sit liv have haft skriftsproglige vanskeligheder, der ikke er taget alvorligt eller er blevet kaldt noget andet end ordblindhed. Det er vigtigt, at deltageren oplever, at vanskelighederne tages seriøst.
- Deltageren kan have aktuelle behov for andre faglige færdigheder fx matematik- og engelskfærdigheder. Hvis deltageren visiteres til ordblindeundervisning for voksne kan denne evt. suppleres med et forløb med fagundervisning (hensyntagende undervisning).
- Deltageren kan have andre vanskeligheder, der har sammenhæng med ordblindhed. Der kan fx være tale om vanskeligheder med den mundtlige formuleringsevne. De talesproglige vanskeligheder kan evt. kræve en særlig indsats.
- Deltageren kan have andre vanskeligheder, der ikke har sammenhæng med ordblindhed, men som kan have betydning for et forløb med ordblindeundervisning. Der kan fx være tale om psykiske vanskeligheder, ADHD, høre- og synsvanskeligheder eller former for fysiske sygdomme.

Hvis man på baggrund af den indledende samtale skønner, at ordblindeundervisning er det rette tilbud, skal deltageren testes for at afgøre, om deltageren har vanskeligheder, der berettiger til ordblindeundervisning for voksne. Deltagere, for hvem ordblindeundervisning ikke er det rette tilbud, vejledes om andre tilbud, der bedre tilgodeser deltagerens undervisningsbehov.

VUC og driftsoverenskomstparter skal anvende den visitationstest til ordblindeundervisning for voksne, der stilles til rådighed af Undervisningsministeriet. En beskrivelse af afprøvningen af visitationstesten og de deraf følgende overvejelser om afgrænsning af adgangen til ordblindeundervisning findes i *Rapport om afprøvning af visitationstest til brug i ordblindeundervisning for voksne*. Rapporten kan downloades fra Undervisningsministeriets hjemmeside:

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/DOC08/061001_rapport_visitationstest.ashx

En vejledning til visitationsproceduren findes i *Foreløbig vejledning om visitation til ordblindeundervisning for voksne*. Vejledningen kan downloades fra Undervisningsministeriets hjemmeside:

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/DOC08/061101_visitationsvejledning.ashx

Hvis resultatet af visitationstesten viser, at deltageren opfylder betingelserne for at modtage ordblindeundervisning, indstilles det til lederen af VUC, at deltageren tilbydes undervisning, og der gives forslag til undervisningens mål, omfang og tilrettelæggelse.

Når ordblindeundervisning ikke er det rette tilbud

På baggrund af den indledende samtale vurderes det, om ordblindeundervisning kan være det rette tilbud til deltageren, eller om der skal henvises til andre undervisningstilbud.

Der henvises til andre former for undervisning eller tilbud, hvis deltageren har sammensatte former for læsevanskeligheder fx:

- Deltagere med store læse- og stavevanskeligheder, der er mere generelt betinget eller har andre årsager end ordblindhed (fx erhvervet hjerneskade og psykiske traumer). Disse deltagere vejledes om andre undervisningstilbud fx specialundervisning for voksne.
- Deltagere med dansk som andetsprog, som har dansksproglige vanskeligheder, men ikke har haft særlige vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget på modersmålet. Disse deltagere vejledes om andre undervisningstilbud fx sprogskolernes tilbud, dansk som andetsprog på almen voksenuddannelse eller aftenskoletilbud.

Der henvises endvidere til andre tilbud, når anden lovgivning kan dække deltagerens behov. Det gælder fx, når en deltager ønsker en afdækning af behov for it-støtte til brug for ansøgning om fx it-hjælpe midler til uddannelse, job eller til privat brug:

- Deltagere med store læse- og stavevanskeligheder, der er i gang med et uddannelsesforløb på det statsfinansierede område, og som har behov for støtte for at kunne nå målene i uddannelsen. Disse deltagere vejledes om uddannelsesstedernes specialpædagogisk støtte (SPS). Følgende er omfattet af SPS-ordningen fra 1. januar 2007: Erhvervsuddannelser, frie grundskoler, private gymnasier og hf-kurser ved seminarier og CVU, frie kostskoler, gymnasier og hf, SOSU og PGU samt videregående uddannelser. Støtteordningerne er funderet i forskellige lovgivninger med betydning for de enkelte ordningers målgrupper, støtteformer m.v. Læs mere på Kontoret for specialpædagogisk støttes hjemmeside: <http://www.spsu.dk>.
- Deltagere med store læse- og stavevanskeligheder, der som led i job eller arbejdssøgning og arbejdsfastholdelse har behov for hjælpemidler m.v., henvises til det lokale jobcenter. Læs mere på jobcentrenes hjemmeside: <http://www.jobnet.dk/dit+lokale+jobcenter>. Det er loven om kompensation for handicappede på arbejdsmarkedet og loven og bekendtgørelsen om en aktiv beskæftigelsesindsats, der indeholder regler for handicappedes adgang til arbejdsmarkedet. Læs mere på Arbejdsmarkedsstyrelsens hjemmeside: <http://www.ams.dk/sw608.asp>.
- Deltagere, der har brug for et hjælpemiddel til privat brug. Støtte til hjælpemidler kan evt. bevilges af kommunen som social foranstaltning til personer med varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne, når ingen anden lovgivning gælder. Det sker efter bekendtgørelse om hjælp til anskaffelse af hjælpemidler og forbrugsgoder efter serviceloven. Læs mere på Retsinformations hjemmeside: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20907>. Reglerne er beskrevet i Vejledning om hjælpemidler, biler, boligindretning mv. (Vejledning nr. 6 til serviceloven). Læs mere på Retsinformations hjemmeside: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20735>.

Læs mere i afsnittet om kompensatorisk it side 25 og afsnittet om erhvervs- og uddannelsesvejledning side 85.

Afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger

Dette afsnit giver forslag til, hvordan underviseren kan undersøge og iagttage deltageren for at planlægge ordblindeundervisning.

På nogle undervisningsinstitutioner bliver afdækningen ikke varetaget af den samme person, som varetager selve ordblindeundervisningen. I denne vejledning benævnes den person, der varetager afdækningen, testlederen. Denne person kan være ordblindeunderviser eller en anden fagperson med faglige forudsætninger herfor.

Hvorfor er afdækning nødvendig?

Når deltageren har været igennem visitationsproceduren og den obligatoriske elektroniske visitationstest, får underviser og deltager en resultatside, der angiver et tal for hver af de tre deltest. Visitationsscoren afgør alene, hvorvidt deltageren får adgang til ordblindeundervisning eller ej. Scoren giver ikke yderligere retningslinjer for, hvordan ordblindeundervisningen skal tilrettelægges. Man bør bemærke, at deltagere med dansk som andetsprog som kun delvist eller slet ikke har gået i skole i Danmark, og som ikke vurderes at have de sproglige forudsætninger for at kunne deltage i visitationstesten, kan få adgang til ordblindeundervisning *uden* at gennemføre testen

Før et forløb med ordblindeundervisning iværksættes, skal der foretages en afdækning af deltagerens skriftsproglige færdigheder, forudsætninger og behov for it-støtte. Voksne deltagere med ordblindhed udgør ikke en homogen gruppe; de kommer med forskellige forudsætninger, skriftsprogserfaringer, færdigheder, it-kompetencer og forventninger til undervisningen. For at tilrettelægge ordblindeundervisningen, så den enkelte deltager får mest muligt ud af den, kræves det, at underviseren får klarlagt hver enkelt deltagers forudsætninger og færdigheder. Underviseren kan få klarlagt disse ved at gennemføre en detaljeret afdækning. Når underviseren anvender sin viden om sprog og skriftsprog og sin viden om, hvordan skriftsproglige færdigheder udvikles normalt, så vil deltagerens egne tekster og den måde, vedkommende læser og skriver ord på, kunne supplere afdækningen af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger med megen værdifuld information, som underviseren kan bruge for at sammensætte homogene hold, differentiere undervisningsformerne og materialerne og planlægge ordblindeundervisningen.

Nogle undervisningssteder vælger at foretage en detaljeret afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger og behov for it-støtte allerede i umiddelbar forlængelse af, at deltageren har været til samtale og gennemført visitationstesten. Andre undervisningssteder anvender de første 10-15 timer af undervisningen til at iagttage og observere deltagerens respons på undervisning, på compensation og bevidsthed om egne arbejdsvaner og handlemuligheder, før deltagerens afdækkes yderligere. Det betyder, at den detaljerede afdækning, herunder afdækning af behovet for it-hjælpemidler, indgår som en del af den første undervisning og på denne måde skaber en nuancering af det samlede billede undervejs i undervisningen. På denne måde sikres, at deltageren i ordblindeundervisning for voksne ikke udspørges, iagttages eller testes mere end højst nødvendigt. Hvis deltageren viser sig at have udmærkede færdigheder på et givet område, så er der ikke grund til at undersøge dette område med flere forskellige typer af test.

I bilag 2 side 104 følger konkrete forslag til test til afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger hos deltagere med dansk som modersmål og deltagere med dansk som andetsprog.

Deltagere med dansk som modersmål

Læseforståelse

Det er oplagt at undersøge, hvordan voksne deltagere i ordblindeundervisning læser og forstår de tekster, som de ligesom andre voksne møder i deres dagligdag, fordi denne information kan give testlederen mulighed for at sammensætte homogene hold, differentiere undervisningsformer og materialer og vurdere deltagerens forudsætninger for også at læse og forstå uddannelsestekster.

Afkodning og stavning

Voksne deltagere med ordblindhed har vanskeligheder med afkodning og stavning af enkeltord. Gode læsere angriber enkeltord med mange forskellige strategier, og det er vigtigt, at deltagere i ordblindeundervisningen også udvikler fleksible afkodningsstrategier. Planlægningen af afkodnings- og stavearbejdet i undervisningen forudsætter imidlertid, at underviseren er klar over, hvordan deltageren afkoder og staver enkeltord.

Helordsgenkendelse

Når man har set et ord mange gange før, så lagrer man ordet som et hukommelsesbillede, og man vil efterfølgende genkende ordet uden at skulle dele det op i mindre bidder. Man genkender det umiddelbart. Denne afkodningsstrategi har især betydning for at opnå en bedre læsehastighed, og i takt med at deltageren får flere læseerfaringer, optrænes denne færdighed i helordsgenkendelse.

Det fonematiske princip i læsning

Den obligatoriske visitationstest har allerede afdækket deltagerens udnyttelse af det fonematiske princip i læsning med visitationstestens O1 ordlæsning. Testen afdækker deltagerens evne til at læse nye ord, men underviseren får kun scoren på testen og har ikke oplysninger om, hvordan deltageren har svaret på de enkelte opgaver, hvilke ord der er sprunget over, og hvilke ord der er korrekte.

En supplerende afdækning af deltagerens færdigheder i at udnytte skriftens fonematiske princip i læsning kan give et præcist billede af, hvordan deltageren læser de enkelte ord, og hvilket omfang afkodningsvanskelighederne har.

Stavning

Stavning og læsning er to forskellige færdigheder. Ofte kan voksne deltagere med ordblindhed have en umiddelbar bedre færdighed i læsning end i stavning. Dette kan skyldes flere forhold, der alle bunder i forskellen mellem læsning og stavning, bl.a. er der forholdsvis større succes ved en gættestrategi i læsning end i stavning.

Når deltageren staver enkeltord, er det igen udnyttelsen af det fonematiske princip, der skal undersøges. Dette kan afdækkes på følgende måder:

- Deltageren staver lydrette ord
- Deltageren staver ukendte ord (nonsensord)
- Deltageren staver ikke-lydrette ord. En analyse af deltagerens stavfejl vil vise deltagerens tendens til at bruge de skriftsproglige principper i stavning.

Den obligatoriske visitationstest har allerede afdækket det basale niveau i stavning, altså i hvilken udstrækning deltageren kan sætte bogstaver på lydrette ord med O2 stavning. Men underviseren kender kun scoren på testen og har ikke oplysninger om, hvordan deltageren har stavet de lydrette ord på listen, hvilke ord der voldte kvaler, og hvilke ord der var korrekte.

Kritiske forudsætninger for læsning og stavning

Det er væsentligt at afdække deltagerens kritiske forudsætninger for læsning og stavning, for hvis man finder mangelfulde forudsætninger, kan man ikke regne med, at deltageren får det store udbytte af en ordblindeundervisning, som ikke suppleres med aktiviteter, der sigter mod at styrke de kritiske sproglige forudsætninger.

Bogstavkendskab

Deltagere med basale skriftsproglige færdigheder bør have afdækket, om de kender bogstaverne, fordi bogstaverne danner grundlaget for den øvrige læse- og skriveundervisning.

Fonologisk opmærksomhed

Fonologisk opmærksomhed er en kritisk forudsætning for, at man kan læse og stave enkeltord ved hjælp af en fonematisk strategi. Man kan ikke forvente, at en deltager med uklare forestillinger om ordenes lyd skal lære at udnytte skriftens grundlæggende princip, og hvis deltageren er utilstrækkelig fonologisk opmærksom, kan det sætte begrænsninger for, hvor meget og hvor hurtigt vedkommende udvikler sin læsning og stavning. Det er derfor væsentligt at vurdere, i hvor høj grad deltageren er bevidst om det talte sprogs lydige opbygning.

Denne afdækning kan foregå på mange måder. Man kan fx bede deltageren om at afgøre, hvorvidt bestemte lyde findes i udtalte ord, at fjerne eller tilføje enkelte lyde til ord, at opdele ord i lyde og at sætte lyd sammen til ord. Det er afgørende, at man arbejder med lyd (fonemer) i det talte sprog, ikke med bogstaver eller navnene på bogstaverne. Dette arbejde forudsætter derfor, at testlederen selv er fortrolig med sproglydsanalysen.

Arbejdshukommelse

Arbejdshukommelsen er nødvendig for, at arbejdet med fonologisk opmærksomhed, afkodning og stavning af ord bliver lærende. En begrænset arbejdshukommelse vil med stor sandsynlighed påvirke deltagerens indlæring og udbytte af ordblindeundervisningen.

Ordforråd – ordmobilisering

En mangelfuld sprogforståelse kan sætte begrænsninger for læseforståelsen, og ordforråd og begrebsverden har betydning for, hvordan man skriver og formulerer sig. Den obligatoriske visitationstest har allerede afdækket deltagernes impressive ordforråd med O3 ordforråd. Deltagerens ekspressive ordforråd kan afdækkes ved at undersøge, hvor hurtigt deltageren får fat i udtalen af ord, dvs. mobiliserer ordet, fx når han eller hun skal benævne billeder eller genstande. En langsom benævnelse sammen med en ringe fonologisk opmærksomhed giver generelt de dårligste udsigter for deltagerens indlæring og læse/staveudvikling. Kendetegn ved vanskeligheder med ordmobilisering er bl.a., at deltageren anvender fyldord eller har afbrudte sætninger eller upræcise, langsommelige og fejlagtige svar. Deltageren er mere tilbøjelig til at sige noget forkert, når hun/han fx bliver bedt om at benævne en specifik genstand på et billede.

Skriftlig fremstilling

Deltagerens skriftlige formuleringsevne kan give underviseren indblik i deltagerens fornemmelse for sproglig korrekthed (syntaks og grammatik), indholdsmæssig præcision (ordvalg og flow i teksten) og tekstproduktion (fylde og antal tekster).

Deltagere med dansk som andetsprog

Anna Steenberg Gellert, Center for Læseforskning, Københavns Universitet

Der er særlige udfordringer forbundet med at teste færdigheder og forudsætninger hos deltagere med dansk som andetsprog. Derfor anbefales det, at denne opgave varetages af personer, der foruden viden om læsning og læsevanskeligheder også har specifik faglig viden om tilegnelse af dansk som fremmed- og andetsprog.

Afdækning af færdigheder og forudsætninger på deltagerens modersmål

Den optimale afdækning ville omfatte testning af deltagerens færdigheder og forudsætninger på *modersmålet* (eller det sprog, som deltageren først har lært at læse på). En sådan testning er imidlertid oftest ikke mulig at gennemføre, da test på det relevante sprog sjældent er tilgængelige. Se dog bilag 2, hvor der henvises til et materiale, der indeholder test af basale læsefærdigheder på en række sprog. Testlederen kan eventuelt få viden om deltagerens stavefærdigheder på modersmålet (eller det sprog, som den pågældende først har lært at læse og skrive på) ved at vise billeder af udvalgte ord og bede deltageren om at skrive ordene på sit modersmål. Efterfølgende må stavningen vurderes af en person, som har kendskab til det pågældende sprog på højt niveau og forudsætninger for at bedømme deltagerens stavning.

Det ville endvidere være hensigtsmæssigt at kunne foretage en afdækning af kritiske forudsætninger for læsning og stavning på deltagerens modersmål, men der findes i Danmark pt. ikke noget publiceret testmateriale til afdækning af fx fonologisk opmærksomhed på forskellige sprog.

Det kan være en fordel for testlederen at inddrage en tolk i selve testsituationen, specielt hvis tolken er trænet i at assistere ved afdækning af læse- og stavefærdigheder på det aktuelle sprog

Afdækning af færdigheder og forudsætninger på dansk

Det er også relevant at teste en deltager med dansk som andetsprog på dansk for derigennem at afdække den pågældendes færdigheder og forudsætninger på det sprog, som den eventuelle efterfølgende undervisning skal foregå på. I princippet vil det være relevant at afdække de samme færdigheder og forudsætninger, som afdækkes, når deltageren har dansk som modersmål. Imidlertid er udgangspunktet ikke det samme, dels fordi personer med et andet modersmål end dansk i modsætning til deltagere med dansk som modersmål ikke skal gennemføre den elektroniske visitationstest for at få adgang til ordblindundervisningen, dels fordi generelle dansksproglige vanskeligheder kan komplicere fortolkningen af resultaterne på en række af de gængse test. I bilag 2 gives dog nogle kommenterede forslag til afdækning af færdigheder og forudsætninger ved hjælp af danske testmaterialer.

Der kan på nuværende tidspunkt ikke peges på nogen danske test, der klart viser, om en person med dansk som andetsprog har ordblindvanskeligheder (jf. Gellert, 2009). Undervisningsministeriet har derfor igangsat et projekt med det formål at udvikle et nyt materiale, som kan forbedre institutionernes mulighed for at identificere ordblinde blandt voksne med dansk som andetsprog. Ministeriet forventer at kunne udsende vejledningsmateriale til visitation af voksne med dansk som andetsprog til ordblindundervisning i løbet af 2010.

Afdækning af behov for it-støtte

Leif Petersen, teknologikonsulent, læse- og talepædagog, Hovedstadens Ordblindeskole

Dette afsnit beskriver, hvordan man kan afdække deltageres behov for it-støtte.

It-afdækningen vil normalt være opdelt i to faser:

Første fase, hvor der i undervisningen gennem anvendelse af nogle få grundlæggende hjælpeprogrammer (typisk et oplæsnings- samt ordforslagsprogram) opnås en afdækning af den opnåelige, maksimale støtteeffekt.

Anden fase, hvor der i forbindelse med en evt. hjælpemiddelansøgning med udgangspunkt i erfaringerne fra første fase foretages afdækning af yderligere støttebehov i relation til uddannelsesarbejds- og fritidsliv.

Hvor og hvornår i undervisningsforløbet it-afdækningen skal begynde, afhænger til en vis grad af undervisningsinstitutionens tilrettelæggelse af undervisningstilbuddet. Den generelle anbefaling er klart, at it-afdækningen begynder så tidligt i undervisningsforløbet som muligt, meget gerne fra første dag fx i form af en kort præsentation af programmerne. For deltageren er det motiverende fra starten at kunne se perspektivet i effektive hjælpemidler kombineret med en undervisning, der er tilrettelagt så støtteeffekten bliver størst mulig.

En it-afdækning i første fase er således ikke en isoleret eller indviklet teknisk opgave, men derimod en særlig måde at tilrettelægge den læsepædagogiske undervisning på, så man får erfaring med støtteeffekten og derigennem input til nye undervisningsområder, der gradvist forøger støtteeffekten af hjælpemidlerne for deltageren. It-afdækningens første fase kan således ikke adskilles fra den almindelige skriftsprogsundervisning eller fra underviseren, som varetager denne undervisning i forhold til deltageren. Der er tale om en fortløbende proces i hele undervisningsforløbet.

Anden fase af afdækningen vil derimod normalt forudsætte, at underviseren kan støtte sig til en kollega eller studievejleder med særlig indsigt i hjælpemiddeludviklingen og støttelovgivningen.

Første fase i it-afdækningen

I forbindelse med afdækningen af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger, jf. afsnittet om afdækning af deltageres skriftsproglige færdigheder og forudsætninger side 9, er det relevant at spørge til deltagerens computererfaring på almindeligt brugerniveau samt evt. erfaringer med kompenserende it-programmer. Man skal imidlertid være opmærksom på, at svar, der udtrykker neutrale eller måske direkte negative erfaringer med it-programmerne kan skyldes, at deltageren ikke er blevet undervist tilstrækkeligt og indsigtfuldt i deres anvendelse. Den slags eksempler er der desværre mange af. Svaret kan i så fald bedst bruges til at forudse en motivationsbarriere, der skal overvindes inden brugen af hjælpemidlerne i undervisningen kommer til at ske i et positivt samspil med deltageren.

Den egentlige afdækning af, hvorvidt og i hvor høj grad deltageren vil kunne blive støttet og profitere af læse- og skrivestøttende hjælpemidler, er en længerevarende proces, der indgår som et naturligt fortløbende iagttagelsesområde i undervisningen.

Der er to årsager til dette:

1. At deltageren har et støttebehov, vil normalt være dokumenteret gennem diverse testresultater, jf. afsnittet om afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger side 9, men der findes ikke tilsvarende én eller flere test, der objektivt kan forudsige støtteeffekten.
2. It-programmerne har indlysende en umiddelbar støtteeffekt (som regel større i forbindelse med læsning end skrivning). Alligevel vil det først efter nogen tids anvendelse og undervisning i brugen af programmerne være muligt at få en sikker indsigt i støtteeffekten.

Mest enkelt er det med læsning, hvor der sammenlignet med skrivning er den største umiddelbare støtteeffekt. Og forståeligt nok er støtteeffekten størst for de deltagere, som har de største afkodningsvanskeligheder. Støtteeffekten kan omvendt mindskes i betydelig grad, såfremt deltageren har fx impressive sproglige vanskeligheder eller koncentrationsproblemer. Alt afhængigt af hvilke skriftsproglige områder, der er afdækket i forbindelse med afdækningen af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger, kan afdækningen måske give et fingerpeg om den slags vanskeligheder. Ofte vil vanskelighederne desuden kunne iagttages i undervisningssituationen.

Udgangspunktet i første fase er, at der i undervisningen anvendes et oplæsningsprogram til oplæsning af skærmttekst samt et ordforslagsprogram som støtte til skrivning. Gennem brugen af programmerne opnår deltager og underviser erfaringer med it-støtten, samtidig med at underviseren er opmærksom på, om støtteeffekten på særlige områder kan forøges gennem skriftsproglig undervisning.

Eksempler

Deltageren misforstår indholdet af en oplæst tekst. Det kan skyldes ord i teksten, som ikke er forstået. Altså kan der være behov for en undervisning, der forøger og styrker ordforråd og begreber.

Et andet eksempel kan være, at deltageren hyppigt forveksler korte vokaler under skrivning. Det kan skyldes, at deltageren ikke har viden om eller opmærksomhed på, at korte vokaler kan ændre lyd. Altså er der behov for en undervisning, som forøger opmærksomheden på vokalforskydninger.

I de to eksempler kan der også være tekniske årsager eller løsninger. I første eksempel kan problemet være, at ordene ikke forstås, fordi talesyntesestemmen har en ringe udtale eller for høj hastighed. Altså kan løsningen være at skifte stemme eller skrue ned for hastigheden. I andet eksempel kan det være, at deltageren faktisk er opmærksom på vokalforskydninger, men alligevel vælger forkerte vokaler. Løsningen kan være at aktivere og tilpasse ordforslagsprogrammets korrekturfunktion med alternative forslag. Denne funktion, der som udgangspunkt altid er deaktiveret, kan være en støtte for nogle deltagere.

Denne slags overvejelser må underviseren hele tiden gøre sig og derigennem på et læsepædagogisk grundlag afdække og sikre den optimale effekt af it-støtten.

I det følgende anskueliggøres en række iagttagelsesområder i it-afdækningens første fase. Først vedrørende læsning og dernæst vedrørende skrivning. Beskrivelsen er ikke udtømmende.

Læsning med anvendelse af oplæsningsprogram

Oplæsningsprogrammet giver adgang til tekstens ord og støtter altså læsningens afkodningsdel. Det interessante i forhold til it-afdækning er imidlertid deltagerens forståelsesmæssige udbytte af læsningen.

Der findes endnu ikke standardiserede test til at undersøge læseforståelsen i forbindelse med tekstlæsning uden brug af oplæsningsprogram sammenlignet med tekstlæsning med brug af oplæsningsprogram. Det kan derfor være et godt iagttagelsesredskab for underviseren

at have bestemte tekster, der altid anvendes som led i it-afdækning, så der efterhånden opnås et erfaringsgrundlag til vurdering af læsestøtteeffekten.

To teksttyper kan foreslås:

1. En lyttetekst fx et afsnit fra en lydbog oplæst med human stemme. Oplæsningen skal være med human stemme for at undgå det distraktionsmoment, som mange oplever først gang, de hører en talesynteseoplæsning. Lytteteksten følges op med spørgsmål til forståelsen af det hørte (lytteforståelsen).
2. Et antal tekster (tekstinformationsindhold stigende fra simpelt til kompliceret) til læsning på skærm henholdsvis uden og med talesynteseprogram. Tekstlæsningen afsluttes med spørgsmål til læseforståelsen henholdsvis uden og med talesynteseprogram. Konceptet er kendt fra projekt pc-læsning. Læs mere på: <http://hmi.dk/page294.aspx?recordid294=13>

Andre iagttagelsesområder kan fx være:

1. Valg af oplæserstemme: hvilken stemme oplever deltageren som mest behagelig og bedst støttende, såfremt der er flere stemmer (syntetiske og digitale) at vælge i mellem.
2. Highlight af oplæst tekst: støttes deltageren bedst af highlight på ord-, sætnings- eller afsnitsniveau.
3. Oplæsning af tekst: støttes deltageren bedst af fortløbende oplæsning, oplæsning sætning for sætning eller kun oplæsning af svære enkeltord. Er deltageren i denne sammenhæng tilstrækkeligt opmærksom på, at læseformålet kan være afgørende for hensigtsmæssigt valg af oplæsningsform. Der kan være behov for at inddrage emnet læseforståelse og metakognition i undervisningen, jf. afsnittet om undervisning i læseforståelse og metakognition 55.

Skrivning med anvendelse af ordforslags- og oplæsningsprogram

Ordforslagsprogrammet kan støtte stavningen af ord. I forhold til it-afdækning er det derfor interessant at iagttage, i hvor høj grad deltagerens stavning kan støttes. Mindst lige så interessant er det imidlertid at iagttage, i hvor høj grad deltageren støttes på skrivningens andre områder fx sproglig korrekthed (syntaks og grammatik), indholdsmæssig præcision (ordvalg og flow i teksten) og tekstproduktion (fylde og antal tekster).

Med ordforslagsprogrammer er det således, at jo større viden deltageren har om sprogets fonologi, morfologi og grammatik, desto større er støtteeffekten. Derfor kan en målrettet undervisning på de basale skriftsproglige områder betyde, at deltageren udvikler sin stavekompetence – og skriftsprog i det hele taget – langt mere end den umiddelbare støtteeffekt lader ane.

Læs evt. afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side 31, om undervisning i afkodning side 40 og om undervisning i stavning side 46.

Iagttagelsesområder vedr. stavning:

For underviseren kan det være svært at få overblik over, hvilke stavemæssige niveauer, der skal understøttes. En anvendelig fremgangsmåde er at arbejde med en slags diktat. Teksten kan typisk være fra dagens avis, og ordforrådet skal naturligvis være afpasset, men valgt så deltagerens stavefærdigheder udfordres. Undervejs i diktaten følger underviseren på skærmen med i deltagerens stavning og brug af ordforslagene. Specielt vigtigt er at lægge mærke til, hvad deltageren gør, når stavningen går i stå, dvs. når deltagerens viden om strategier slipper op. Hvis underviseren ved at stille afklarende spørgsmål kan støtte deltageren til at komme videre, tyder det på, at deltageren har en viden, men ikke umiddelbart selv kan hente den frem. Kan deltageren trods støttespørgsmål ikke

komme videre, er der sandsynligvis tale om mangel på skriftsproglig viden. Målet er naturligvis, at deltageren på sigt gennem undervisningen lærer at anvende strategier og angrebsteknikker, som understøtter hjælpeprogrammerne. Undervisningselementerne kan fx være:

- Sproglig opmærksomhed på ords udtale: normal tale, hvor endelser ofte snupes af kontra en tydelig og distinkt udtale af ordene: ”samled” vs. ”samlede”, ”fodgafi” vs. ”fotografi”
- Forlydsanalyse (herunder konsonantklynger)
- Vokalforskydninger
- Stavelsesanalyse (opdel i stavelser)
- Sproglig opmærksomhed på ords oprindelse: ordenes indhold / betydning, oprindelse og slægtskab (hvad kommer ordene af: fodbold = fod | bold, forelskelse = for | elsk | else)
- Sproglig opmærksomhed på ords betydning og funktion
 - Forstavelser
 - Bøjningsmorfemer (særligt obs: -ene, -ende, nutids -r,)
 - Afledningsmorfemer (navneord: -skab, -sel, -dom, -else osv) (tillægsord: -vis, -agtig, -som, -bar osv)

Disse og andre undervisningselementer er beskrevet i afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side 31, om undervisning i afkodning side 40 og om undervisning i stavning side 46.

Iagttagelsesområder vedr. tilpasningen af ordforslagsprogrammets indstillinger:

Ordforslagsprogrammets indstillinger har stor individuel betydning for støtteeffekten. Her beskrives nogle eksempler på betydningsfulde indstillingsmuligheder:

1. Valg af ordforslagsmåde: som standard anvendes ordforslagsprogrammet som ordafsluttende, dvs., at deltageren selv skal skrive det eller de første bogstaver i et ord, før det vises i ordforslagsvinduet. Deltageren får altså støtte til at afslutte stavningen af ordet. Deltagere, som har store vanskeligheder med at analysere det eller de første bogstaver i ord, vil med fordel kunne bruge ordforslagsprogrammet som ordforudsigende (-prædicerende). Med denne indstilling vises kontekstrelevante ord i ordforslagsvinduet, uden at deltageren behøver at skrive på tastaturet.
2. Valg af stemme: de fleste deltagere vil være meget afhængige af en tydelig og distinkt oplæsning af ordene i ordforslagsvinduet for med så stor sikkerhed som muligt at kunne vælge relevante ord. Det kan være mere støttende for deltageren at vælge en digital stemme (ord indlæst med human stemme og dermed normalt mere distinkt udtalt end talesyntesens udtale) til oplæsning af ordene i ordforslagsvinduet.
3. Brug af jokertegn: jokertegn er trunkeringstegn ("pladsholdere") for andre tegn (bogstaver). Normalt er det muligt at anvende tre forskellige jokertegn i et ordforslagsprogram, og funktionen er altid aktiveret. Jokertegnene er en vigtig funktion for deltageren til at komme videre, når stavningen går i stå, men måske skal deltageren ikke præsenteres for alle tre jokertegn på én gang. Det er bedre at kunne anvende et til to tegn effektivt end at have et overfladisk kendskab til brugen af alle tre tegn.
4. Antal ordforslag i ordforslagsvinduet: standardindstilling er normalt 10 ord. Deltagere med god helordsgenkendelse kan måske overskue lidt flere viste ord, fx 14-15 ord. Flere bør man normalt ikke vælge for at bevare overblikket. Omvendt kan det for deltagere med en ringe helordsgenkendelse overvejes at nedsætte antallet af viste ord.

5. Valg af ordbank: hvor stor en ordbank, og hvilke eventuelle fagordbanker har deltageren behov for? Generelt skal ordbankerne være så små som muligt men med et tilstrækkeligt ordforråd til at dække deltagerens behov.
6. Brug af korrekturfunktion med alternative forslag: denne indstilling er som udgangspunkt deaktiveret, fordi de alternative forslag *kan* gøre ordforslagsvinduet mindre overskueligt, ligesom funktionen *kan* forringe den kontekstbaserede ordvisning. For nogle deltagere kan det dog være støtteforøgende at aktivere alternative forslag. I så fald bør underviseren og deltageren sammen afpasse de alternative forslag til et minimum efter individuelt behov.

Som nævnt er der tale om eksempler på tilpasningen af ordforslagsprogrammets indstillinger, så oversigten er ikke fuldstændig.

Iagttagelsesområder vedr. tekstens grammatik og formulering:

Deltageren skal kontrollere sin tekst, før den er færdig. Det foregår ved, at deltageren lytter til den skrevne tekst sætning for sætning (lyttekorrektur). Til det formål indstilles oplæsningsprogrammet til at oplæse én sætning ad gangen. Det er en støtte for mange deltagere, men der er store individuelle forskelle, som har med sproglige forudsætninger at gøre. For overskueligheds skyld kan denne skelnen bruges:

1. Deltagere, som gennem talesyntesens oplæsning, fanger langt de fleste fejl (fx manglende eller ombyttede ord, egentlige stavfejl), og som umiddelbart kan identificere fejlen og rette den.
2. Deltagere, som gennem talesyntesens oplæsning kan høre en del fejl, men ofte er stærkt i tvivl om, hvad der skal ændres for at kunne rette fejlene.
3. Deltagere, som ikke hæfter sig ved fejl, der ellers fremgår tydeligt af talesyntesens oplæsning. Selvom inddelingen i de tre grupper er bred, er den anvendelig i forbindelse med vurderingen af forventelig støtteeffekt, men specielt midtergruppen vil kunne opnå en bedre støtteeffekt gennem eksempelvis grammatikundervisning. Se afsnittet om funktionel undervisning i grammatik side 66.

Ud over ovenstående skal man ved afdækningen også være særdeles opmærksom på kvaliteten af den anvendte talesyntese eller digitale tale. Den kan i sig selv være årsag til, at fejl ikke høres, eller at ord som er stavet rigtigt i teksten, lyder forkert ved oplæsningen. Det er vigtigt, at deltageren gennem undervisningen får skærpet sin opmærksomhed på talesyntesens begrænsninger og svagheder uden at miste tilliden til den. Deltageren lærer overvejende at stole på sin egen dømmekraft, selvom det i denne sammenhæng kan være svært som ordblind.

Iagttagelsesområder vedr. talegenkendelse:

Det danske talegenkendelsesprogram, Dictus, kan ofte være en god støtte. Især for deltagere, som

1. har meget svært ved at stave selv med et ordforslagsprogram
2. eller som skriver meget langsomt på tastatur.

Grundlæggende kræves en tydelig og rolig tale for et godt resultat, men der forekommer undtagelser, som er positivt overraskende.

Det sværeste ved at anvende tale-til-tekst er at lære at diktere skriftsprog. Man er nødt til at prøve sig frem. Er Dictus-programmet ikke til rådighed, kan man evt. prøve sig frem med en diktafon og lytte til resultatet på den og derefter tage stilling til, om Dictus skal anskaffes. Der henvises i øvrigt til de meget anvendelige vejledninger på www.dictus.dk. Der er tale om både audiovisuelle vejledninger samt om vejledninger i tekstformat.

Talegenkendelsen vil aldrig blive fuldstændig korrekt. Der vil ikke være stavfejl i teksten, men forkert genkendte ord. Derfor anvendes Dictus i kombination med oplæsningsprogram til lyttekorrektur og ordforslagsprogram til omskrivning af forkert genkendte ord.

Anden fase i it-afdækningen

Første fase vil vise, at deltageren i mange tilfælde med fordel efterfølgende kan kompenseres gennem læse- og skrivestøttende hjælpemidler for at fungere med højst opnåelige læse- og skrivekompetence i uddannelses-, arbejds- og fritidslivet. I forbindelse med en hjælpemiddelansøgning er det nødvendigt at foretage en afdækning af it-støttebehovet i relation til læse- og skrivekravene i den sammenhæng, hvortil støtten søges, jf. afsnittet om kompensatorisk it side 25. Det er ikke usædvanligt, at en deltager har forskellige støttebehov i forhold til fx job- og fritidsliv, fordi læse- og skrivekravene er forskellige i de to "liv".

Grundlæggende i anden fase er:

1. En computer med standardprogrammer er altid grundlaget. Er der som udgangspunkt en computer til rådighed, eller skal der ansøges om en? Bemærk, at der inden for de forskellige støttelovgivninger er meget forskellige vilkår vedrørende evt. bevilling af computer.
2. Oplæsnings- og ordforslagsprogram giver sig selv fra fase 1. Muligvis også talegenkendelse.
3. Al tekst på en skærm kan oplæses, men papirtekster skal skannes for at kunne oplæses. Hvis det er et behov, skal der anbefales et OCR-program, en skanner og muligvis en læsepen.
4. Digitale ordbøger – fx en retskrivningsordbog – regnes normalt ikke som hjælpemiddel, men digitale ordbøger er en god støtte for ordblinde i modsætning til bogudgaver.

Samlet svarer ovenstående – hvis computeren er bærbar – til, hvad der ofte betegnes som en "it-rygsæk". Betegnelsen "it-rygsæk" har i en årrække været stærkt medvirkende til positivt at udbrede viden i samfundet om, at ordblinde i høj grad kan støttes gennem hjælpemidler. I en evt. anbefaling af en it-rygsæk, skal man imidlertid være opmærksom på, at der er forskelle på støttekvaliteten og prisen på de støtteprogrammer, som it-rygsække leveres med. Det handler især om oplæsnings- og ordforslagsprogrammerne. Derfor er det ikke tilstrækkeligt blot at anbefale en it-rygsæk. Det skal også præciseres, hvilke hjælpeprogrammer den skal indeholde, fordi det gennem it-afdækningen er konstateret, at det netop er disse programmer, som støtter deltageren bedst.

Som supplement til hjælpeprogrammerne i en it-rygsæk kan det i anden fase i afdækningen – afhængigt af støttebehovet – være relevant at anbefale mere specifikke hjælpemidler som fx diktafon og GPS. Det er karakteristisk, at der ofte er tale om alment anvendt udstyr, der i forhold til ordblinde har en særlig støtteeffekt.

Fase 2 afdækningen vil, som tidligere nævnt, normalt forudsætte, at underviseren kan støtte sig til en kollega eller studievejleder med særlig indsigt i hjælpemiddeludviklingen og støttelovgivningen. Hjælpemiddelansøgninger er beskrevet i afsnittet om kompensatorisk it side 25.

Individuel undervisningsplan

Dette afsnit giver forslag til, hvordan en individuel undervisningsplan for ordblindeundervisningen kan udformes.

Ved undervisningens start skal der udarbejdes en individuel undervisningsplan med klare mål for undervisningen. For at et forløb med ordblindeundervisning skal være meningsfuldt og gavnligt for deltageren, er det væsentligt, at der er enighed mellem deltager og underviser om planens indhold, mål og aftaler.

En individuel undervisningsplan kan indeholde informationer, der er fremkommet på baggrund af den indledende samtale, konkrete resultater af visitationstesten samt af afdækningen af

skriftsproglige færdigheder og forudsætninger. Ligeledes kan den rumme en redegørelse for deltagerens behov for og ønsker om it.

Den individuelle undervisningsplan kan desuden beskrive ordblindeundervisningens mål og delmål for deltageren. Disse mål bør hænge sammen med deltagerens konkrete behov og ønsker for undervisningen.

Den individuelle undervisningsplan kan også angive de praktiske aftaler om undervisningens type (ene-/holdundervisning), omfang, start- og sluttidspunkt, hjemmearbejde/lektier og andre ting af betydning for undervisningen. Desuden kan undervisningsplanen indeholde en plan for, hvornår deltagerens undervisningsforløb bliver evalueret.

Endelig kan den individuelle undervisningsplan beskrive den erhvervs- og uddannelsesvejledning, der evt. er gennemført.

Den individuelle undervisningsplan skal udformes af underviseren, som præsenterer den for deltageren, og derefter reguleres den, så der opnås enighed om formål og forventninger mellem underviser og deltager. Det er afgørende, at den individuelle undervisningsplan bliver funktionel. Det betyder, at den er specifik, målbar og realistisk i forhold til de opstillede mål, og at den angiver præcise tidsangivelser og praktiske aftaler for forløbet. I bilag 3 side 110 findes et forslag til en individuel undervisningsplan.

Ordblindeundervisning

Dette afsnit indledes med en beskrivelse af det overordnede indhold for ordblindeundervisning for voksne, og hvordan undervisningsinstitutionerne kan tilrettelægge den. Dernæst beskrives formål, forudsætninger og hensigtsmæssige rammer for kompensatorisk it i en ordblindeundervisning for voksne, der kompenserer for deltagerens skriftsproglige vanskeligheder i uddannelses-, arbejds- samt samfunds- og privatliv.

Ordblindeundervisning omfatter undervisning, der kompenserer deltagerens vanskeligheder gennem styrkelse af skriftsproglige færdigheder, kommunikative færdigheder samt muligheden for specialpædagogisk støtte.

Kerneindholdet i ordblindeundervisningen er den undervisning, der dels sigter mod at udvikle deltagerens funktionelle læse, stave- og skrivefærdigheder, dels sigter mod at kompensere deltagerens vanskeligheder ved anvendelse af relevante hjælpemidler, fx brug af stavekontrol, ordprædiktionsprogrammer, oplæsningsprogrammer og diktafon.

Den specialpædagogiske bistand sigter mod, at der stilles relevante pædagogiske hjælpemidler til rådighed for deltageren i undervisningen. Det kan fx dreje sig om undervisningsmaterialer, ordbøger og it-udstyr. Den specialpædagogiske bistand omfatter desuden rådgivning til deltageren og evt. andre med tilknytning til deltageren fx deltagerens ansættelsessted. Derudover kan der rådgives om relevante alternative kommunikationsmidler.

I ordblindeundervisningen er it-hjælpemidler væsentlige redskaber, og det vil være naturligt, at deltageren gennem undervisning udvikler færdigheder i og hensigtsmæssige strategier til at anvende hjælpemidlerne. Introduktion og inddragelse af it-hjælpemidler i den skriftsproglige undervisning er således en væsentlig del af den læsepædagogiske opgave, der påhviler undervisere af voksne ordblinde.

I ordblindeundervisningen er der behov for en meget direkte og systematisk undervisning. Det har stor betydning, at undervisningen er struktureret – både mht. indhold og progression. Voksne

deltagere har ofte brug for mere tid, mere udførlig instruktion og gentagne øvelser for at etablere sikre færdigheder inden for et bestemt undervisningselement. I undervisningsforløbet skal der således arbejdes systematisk og med stor tålmodighed både fra deltagers og undervisers side. Det er vigtigt at være opmærksom på, at deltagerne i arbejdet med de skriftsproglige forudsætninger og færdigheder arbejder med de områder, der er allersværest for dem. Både underviser og deltager må holde sig for øje, at det aldrig er for sent at tilegne sig skriftsproglige færdigheder – men at det er hårdt og slidsomt arbejde. Der er ingen tvivl om, at hjemmearbejde i form af skriftsproglige øvelser øger effekten af undervisningen. Men det er ikke altid realistisk at forvente, at deltagerne bruger deres fritid på at lave hjemmearbejde.

Tilrettelæggelse af ordblindeundervisning

Uddannelsesinstitutionerne vælger afholdelsesform og tilrettelæggelse af undervisningen på baggrund af deltagerens behov og de lokale behov. Undervisningen bør organiseres så fleksibelt, at det er muligt at imødekomme de enkelte deltageres behov. Nogle undervisningssteder vælger at foretage en individuel afdækning i umiddelbar forlængelse af visitationstesten, fordi det giver et godt grundlag for holdindplacering. Andre undervisningssteder har gode erfaringer med særlige introduktionsforløb over 10-15 timer, hvor deltagerne afdækkes yderligere, og hvor underviseren i samspil med deltageren udformer en individuel undervisningsplan. Efter introduktionsforløbet har underviseren et grundlag for i samarbejde med deltageren at vurdere, hvilken form for undervisning deltageren fremadrettet skal have.

Undervisningens omfang

Uddannelsesinstitutionerne kan tilrettelægge ordblindeundervisningen med kortere varighed end den højeste varighed på 80 timer ud fra en vurdering af den enkelte deltagers forudsætninger og under hensyn til, at deltageren får udbytte af ordblindeundervisningen. En undervisningstime varer 45 minutter.

De forskellige former for tilrettelæggelse af undervisningen gennemgås i det følgende:

Holdundervisning

Holdstørrelsen varierer fra to til seks deltagere, og holdene kan tilpasses og sammensættes efter deltagerens behov. En væsentlig fordel ved at tilbyde holdundervisning er, at deltagerne får lejlighed til at møde andre voksne med lignende vanskeligheder. Ordblindhed er et livslangt handicap, og derfor vil deltagerne ofte nikke genkendende til de øvrige deltageres beretninger om vanskeligheder med at tilpasse sig forskellige skole- og læringsmiljøer. Desuden kan holdundervisningen tilrettelægges, så deltagerne har mulighed for at samarbejde om løsningen af skriftsproglige opgaver. En sådan erfaringsudveksling og samarbejde med andre voksne, der også har basale skriftsproglige vanskeligheder kan være med til at skabe tryghed og øget selvtillid i arbejdet med at udvikle skriftsproglige færdigheder.

På nogle hold kan det være hensigtsmæssigt at lade deltagerne danne makkerpar, dels med henblik på at støtte hinanden i arbejdet med de skriftsproglige færdigheder, dels i arbejdet med de forskellige hjælpemidler.

Hold sammensætningen kan bl.a. tage udgangspunkt i:

- Deltagerens faglige niveau
- Deltagerens mulige tidspunkter for undervisning

- Deltagerens mulighed for at trives godt med resten af holdet
- Færrest mulige undervisnerskift
- Deltagerens behov for hensyntagende undervisning (fagundervisning)
- Deltagernes erfaring med anvendelse af computer og it-hjælpemidler

Deltagere på samme hold har dog ofte forskellige skriftsproglige forudsætninger og it-kendskab. Og selvom man har tilstræbt at matche deltagerne ud fra deres faglige niveau, opstår der alligevel situationer, hvor man får nye deltagere på holdet, fordi disse deltagere kun kan på det undervisningstidspunkt, eller fordi holdet har været ude for et frafald, så nye deltagere kommer på holdet. Under alle omstændigheder er det vigtigt ved tilrettelæggelse af holdundervisningen, at man får et overblik over deltagernes forskellige behov og forudsætninger. Det er fx ikke ualmindeligt, at der på samme hold befinder sig både deltagere, der har brug for en helt grundlæggende introduktion til det at arbejde ved en pc, og deltagere, som er meget rutinerede pc-brugere. I en sådan situation skal ordblindeundervisningen struktureres og differentieres, således at begge deltagergrupper mødes af krav, der passer til deres niveau. Undervisningen kan her fx veksle mellem gennemgang af betjeningsfunktioner foran en del af deltagergruppen og individuel vejledning i udarbejdelse af skriftsproglige opgaver sammen med en anden del af deltagergruppen.

Undervisningsdifferentiering

Det vil være hensigtsmæssigt, hvis ordblindeundervisningen tilrettelægges og gennemføres på en så differentieret måde, at den i størst muligt omfang modsvarer de forskelle i forudsætninger, som holdets deltagere har. En hjælp til at differentiere undervisningen kan være at arbejde med fælles opgaver, der er tilpasset forskellige niveauer. På den måde er det muligt for underviseren at lave et fælles oplæg til hele holdet og derefter vejlede individuelt i forhold til den enkelte deltagers niveau. Det samme undervisningsforløb må altså kunne rumme, at deltagerne arbejder på forskellige måder, i forskelligt tempo med forskellige materialer med henblik på forskellige mål.

Lukkede opgaver

En lukket opgave er en slags vejledning til en konkret opgaves løsning. Opgaven er meget underviserstyret, og kravene til deltagerens besvarelse er meget udførligt beskrevet. Deltageren kan støtte sig meget til opgaveformuleringen, og en stor del af deltagergruppen vil derfor kunne løse opgaven selvstændigt. Der kan fx være tale om multiple-choice-opgaver med et begrænset antal foruddefinerede svarmuligheder. Sådanne opgaver kan være velegnede for deltagere, der netop er begyndt i ordblindeundervisningen, idet de i deres eget tempo kan oparbejde kendskab og fortrolighed med sådanne typer af opgaver. I ordblindeundervisningen bør man tilrettelægge det sådan, at man begynder med et underviseroplæg, hvor opgaverne introduceres og eventuelt vises på tavlen eller pc, hvorefter deltagerne arbejder selvstændigt med opgaverne.

Eksempler

- Lav ord og skriv en sætning: p, b, k, m, s + yde
- Find et ord i en tekst, du ikke kender, slå det op i en ordbog og skriv ordets betydning

Åbne opgaver

I åbne opgaver får deltagerne større frihed til at træffe valg. Det kan være en fordel, at deltagerne arbejder sammen i makkerpar for på den måde at skabe debat om opgavens indhold og mål. Underviserrollen har her mere karakter af supervision.

Eksempler

- Hvad ved jeg om en politikers arbejde i Klimaministeriet?
- Hvordan ville I fortælle om ordblindhed på jeres arbejdsplads?

Avancerede åbne opgaver

Opgaven sættes ind i en større sammenhæng, og abstraktionsniveauet højnes. Deltagerens vurdering af de forskellige måder at løse opgaven på kan her knyttes til fx et uddannelsesmæssigt eller jobrelateret behov. Her bliver underviserrollen igen koncentreret om supervision og ikke mindst en form for faglig sparring.

Eksempler

- Find jobannoncer på nettet eller i aviser, vælg det job som passer til dig og fortæl hvorfor.
- Du vil gerne melde dig til et stykke frivilligt, socialt arbejde. Undersøg mulighederne dér hvor du bor og skriv om dit resultat.

Eneundervisning

Ordblindeundervisningen kan gennemføres som eneundervisning, når den individuelle afdækning, samtalen med deltageren og et eventuelt introduktionsforløb taler for det, og hvis det i øvrigt kan lade sig gøre inden for den gennemsnitlige holdstørrelse og økonomi.

Virksomhedsforlagt undervisning

Ordblindeundervisningen kan forlægges til en virksomhed og gennemføres dér med undervisningsinstitutionens undervisere. Virksomhedsforlagt undervisning kan fx aftales, når en virksomhed ønsker, at medarbejderne får tilbudt undervisning nogle timer i løbet af arbejdsdagen, eller hvor det har relevans, at der i undervisningen anvendes det udstyr eller de procedurer og tekster, som bruges i virksomhedens produktion. Læs mere i afsnittet om virksomhedsforlagt ordblindeundervisning side 81.

Løbende evaluering

Udviklingen af en evalueringskultur i ordblindeundervisningen for voksne er både væsentlig og nødvendig. Det er dog vigtigt at gøre sig klart, hvad det er for aspekter ved ordblindeundervisning for voksne, det kan være interessant at evaluere, og hvad den viden kan anvendes til. Dette afsnit vil give inspiration og redskaber til forskellige former for evaluering, og det er underviserens opgave at vælge den løsning, der passer bedst til den undervisning, der bliver givet.

Hvad er løbende evaluering?

Underviseren og deltageren skal løbende evaluere undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt deltagerens læreproces og udbytte med udgangspunkt i den individuelle undervisningsplan. Det er relevant at undersøge, om indsatsen lever op til de forventninger, som deltager og underviser har opstillet, eller om der er behov for at justere indsatsen for at få det udbytte, deltager og underviser ønsker.

En løbende evaluering betyder, at afstanden mellem de målinger, man foretager, er mindsket, og den løbende evaluering adskiller sig derudover ikke fra andre former for evaluering. Målet er, at den løbende evaluering fremmer og udfordrer den enkelte deltagers udbytte af undervisningen.

Hvordan sikres god evaluering?

Det er en særlig udfordring at sikre god evaluering, fordi der ikke findes standardiserede evalueringssystemer, der er egnede eller udviklet til voksne deltagere med ordblindhed. Det vil være hensigtsmæssigt, at evaluering ikke kun bliver deltager-evalueringer, men også vurderinger af målsætning, det faglige niveau i en række grundlæggende færdigheder i læsning, stavning og skrivning, metode og proces i undervisningen samt af underviserens indsats.

En løbende evaluering forudsætter en udvikling og bevidsthed om den læring, der har fundet sted hos begge parter i undervisningssituationen. Bevidsthed om egen læring bør således ikke alene søges udviklet hos den ordblinde deltager, men også hos underviseren. Deltageren skal bl.a. blive bevidst om, hvordan man håndterer skriftsproglige krav i hverdagen, og underviseren skal blive klogere på, hvordan man forbedrer undervisningstilbuddet, så deltageren bliver mere bevidst om sit læringsforløb.

Den individuelle undervisningsplan i fokus

Den individuelle undervisningsplan er en væsentlig del af ordblindeundervisningen, jf. afsnittet om individuel undervisningsplan side 18. For deltager og underviser kan undervisningsplanen blive et værdifuldt pædagogisk redskab til kvalificering af undervisningstilbuddet. Når voksne deltagere med ordblindhed oplever, at ting lykkes, og at deres indsats bærer frugt, har det ofte gode konsekvenser for dem på både kort og lang sigt. Det er væsentligt at skrive ned, hvad der virker, fordi det vil befordre deltagerens motivation. Tilsvarende må underviseren reflektere over den tilrettelagte undervisning. Hvad var det, der fik undervisningen til at lykkes? Fik deltageren det udbytte af ordblindeundervisningen, som egentlig var forventet?

Med inspiration fra Undervisningsministeriets evalueringsportal beskrives her, hvordan man kan udvikle evalueringsstrategier i ordblindeundervisningen. Altså hvordan underviseren strategisk kan tænke udvikling og evaluering inden for fire dimensioner, og hvordan disse dimensioner fordrer involvering af både deltager og underviser, for at læring kan ske. Læs mere på Undervisningsministeriets evalueringsportal:

http://www.evaluering.uvm.dk/templates/velkomst_layout.jsf

1. Skriftsproglige forudsætninger, færdigheder og it-støtte af betydning for udbytte af ordblindeundervisning

Underviseren har behov for indsigt i deltagerens skriftsproglige forudsætninger, færdigheder og it-støtte for at få udbytte af ordblindeundervisningen.

2. Deltagerhandling

Underviseren har behov for indsigt i, hvordan deltageren bruger sine færdigheder og sine kompensationsmuligheder.

3. Deltagerindsigt

Underviseren har behov for indsigt i, hvordan deltageren hjælpes til at bruge sine færdigheder og kompensationsmuligheder. Det betyder selvindsigt i, hvordan deltageren lærer godt, hvad deltageren har brug for af hjælp, og hvad deltageren selv kan gøre.

4. Underviserindsigt

Underviseren har behov for indsigt i, hvordan han/hun hjælpes til at bruge sin viden om ordblindeundervisning. Det betyder selvindsigt for underviserne i, hvordan de underviser godt, hvad de har brug for af hjælp, og hvad de kan gøre bedre i deres ordblindeundervisning.

Spørgsmål	Evaluering
1. Færdigheder og forudsætninger for	1. Forudsætninger, færdigheder og it-støtte af

<p>udbytte af ordblindeundervisning Hvad har deltageren af forudsætninger og færdigheder?</p>	<p>betydning for udbytte af ordblindeundervisning – hvordan? Iagttagelse/afdækning af skriftsproglige færdigheder, sproglige forudsætninger, it-støtte, deltagersamtaler, information fra andre osv.</p>
<p>2. Deltagerhandling Hvordan bliver jeg klar over deltagerens måde at bruge sine færdigheder og kompensationsmuligheder på?</p>	<p>2. Deltagerhandling – hvordan? Iagttagelse af deltagerens arbejde og opgaver (mundtlige og skriftlige), logbog, deltagerforedrag, deltagersamtaler, deltagerpræstationer i fx test, osv.</p>
<p>3. Deltagerindsigt Hvordan bliver jeg klar over deltagerens egen selvforståelse og bevidsthed om læring i undervisningssituationen?</p>	<p>3. Deltagerindsigt – hvordan? Samarbejde om den individuelle undervisningsplan og deltagerens egne bud, målsætning, iagttagelse/observation af deltagerens aktivitetsniveau og initiativ. Lad deltageren selv beskrive fremskridt og hvilke ændringer, hun/han kan mærke i dagligdagen.</p>
<p>4. Underviserrefleksion Hvordan bliver jeg selv klar over, hvad der skal gøres, og hvilke informationer det er vigtigt at basere en ordblindeundervisning på?</p>	<p>4. Underviserindsigt – hvordan? Hvad underviste jeg deltageren i og hvorfor? Hvad gik godt og hvorfor? Hvad må jeg nødvendigvis ændre til næste gang og hvordan? Hvad skal jeg så huske, og på hvilken måde skal jeg nu inddrage deltageren? Kan jeg få andre til at observere/supervisere min undervisning?</p>

Logbog

En logbog kan være et værdifuldt redskab til både underviser og deltager i den løbende evaluering af alle typer aktiviteter og handlinger i undervisningen. Den kan både være et professionelt redskab til at vurdere deltagerens læringsproces, men den kan også være et redskab til at formidle deltagerens faglige indtryk og oplevelser til underviseren. Generelt for brug af logbogen gælder, at man bør skrive, mens indtrykkene stadig er i erindring. Man kan hente inspiration i *FVU-logbogen* samt *Vejledning i brug af FVU-logbog*.

Læs mere på Undervisningsministeriets hjemmeside om FVU-logbog:

http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/fvulogbogkopiark-ret.doc

Læs mere på Undervisningsministeriets hjemmeside om vejledning i brug af FVU-logbog:

http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/logbogvejledningstekst-ret.doc

Kvantitative evalueringsredskaber

Ved evaluering af en deltagers færdigheder er det vigtigt at fokusere på bestemte færdigheder og ikke skyde med spredehagl. Hvis der favnes for bredt, risikerer man ikke at kunne se noget mønster i udviklingen af deltagerens færdigheder. Hvis der anvendes test i evalueringen, er det nødvendigt at overveje, hvilke færdigheder testen har til formål at afdække/måle, jf. afsnittet om afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger side 9.

Kompensatorisk it

Leif Petersen, teknologikonsulent, læse- og talepædagog, Hovedstadens Ordblindeskole

Afgrænsning af kompensatorisk it til ordblinde

Med kompensatorisk it til ordblinde forstås soft- og hardware, som kan hjælpe til at kompensere for virkningerne af utilstrækkelige læse- og skrivefærdigheder.

Hjælpeprogrammerne er i denne sammenhæng typisk computerprogrammer, der

- kan oplæse tekst på en computerskærm (tekst-til-tale)
- kan indskanne tekst på papir og omdanne teksten til digital tekst, som kan oplæses (OCR)
- kan vise ords stavning i forbindelse med skrivning (ordforslag)
- kan genkende talt sprog og skrive det sagte (tale-til-tekst)
(se Arendal, 2006; Gade, 2006 med oversigter og beskrivelser)

Mens de tre førstnævnte typer hjælpemidler har været kendte og anvendt gennem flere år, er der endnu kun få, men lovende erfaringer med det indtil nu eneste danske tale-til-tekstprogram til alment brug, Dictus.

Dictus er et godt eksempel på, at udstyr og programmer, der er udviklet som redskaber med henblik på brede, almene befolkningsgrupper, viser sig at blive betydningsfuldt, kompenserende udstyr for ordblinde. Diktafoner og GPS-udstyr er andre eksempler.

Denne slags redskaber og de egentlige ordblindehjælpeprogrammer udvikles og forfines konstant. De er så veludviklede i dag og deres støtteeffekt så god (Föhrer & Magnusson, 2003; Arendal, 2007), at de ikke alene skal opfattes som hjælpemidler i traditionel forstand, men må medtænkes i ethvert undervisningsforløb for ordblinde.

Begrundelserne herfor er:

1. Omkring hjælpemidler generelt er der en tradition for at tænke i ydelse og instruktion. Ydelsen er hjælpemidlet og instruktionen vedrører den tekniske anvendelse af hjælpemidlet. Ordblindehjælpeprogrammer forudsætter naturligvis også instruktion i, hvordan hjælpemidlet (fx et computerprogram) betjenes, men for at få optimal støtte af læse- og skrivestøttende programmer er det oftest nødvendigt, at ordblinde deltagere tilegner sig sproglige færdigheder samt læse- og stavestrategier, der ikke på forhånd beherskes. Derfor er det en læsepædagogisk opgave at undervise i strategier, som spiller sammen med hjælpemidlerne og optimerer støtteeffekten (Petersen, 2005).
2. Anvendelse af de kompensatoriske programmer i undervisningen kan bidrage til læse- og skriveoplevelser, som ellers ville have været utænkelige. Disse oplevelser er et pædagogisk værdifuldt og opløftende grundlag for arbejdet med det faglige indhold i ordblindeundervisningen, jf. vejledningens afsnit om undervisning. Hjælpeprogrammerne og den skriftsproglige undervisning supplerer og løfter (understøtter) hinanden. De giver i læseundervisningen mulighed for at flytte fokus fra afkodning til sprogforståelse, forforståelse og genrekendskab. I skriveundervisningen giver hjælpemidlerne mulighed for at minimere stavevanskelighedernes indflydelse på ordvalg, indhold og formulering. Hjælpeprogrammerne kan altså medvirke til at give deltageren overskud til at beskæftige sig med alle de andre ting end afkodning og stavning, som læsning og skrivning også er.
3. Praksis og undersøgelser (Haven, 2004; Arendal, 2007; NUH, 2006) viser, at den effekt, som ordblinde selv lægger størst vægt på, er, at hjælpemidlerne er med til at skabe uafhængighed i læse- og skrivesammenhæng, hvilket er selvtillidsskabende og selv værdsforøgende. Den proces er ikke bare af værdi for selve undervisningsforløbet, men i høj grad også for den ordblindes

senere mestring af situationer, der forudsætter skriftsproglig kompetence. Et læringsperspektiv, der skal vægtes højt.

4. Den teknologiske udvikling betyder, at såvel bøger som tekster helt generelt om få år vil være digitalt tilgængelige i formater, der vil tillade computeroplæsning med syntetisk tale. Ligeledes vil udbygningen og anvendelsen af internettet med digitale tekster med enorme vidensmængder give et hidtil uanet potentiale for videnstilegnelse for ordblinde. Læsning med støtte i form af computeroplæsning vil for alle ordblinde blive et vægtigt supplement til traditionel læsning og eneste reelle mulighed for en del af disse deltagere.

It-hjælpemidler til ordblinde – en læsepædagogisk opgave

Det er ovenfor fremhævet, at it-hjælpemidler til ordblinde er en læsepædagogisk opgave. Det uddybes kort her. Ordblindehjælpemidler er ikke, som fx briller, hjælpemidler, man blot tager i anvendelse, hvorefter man er kompenseret. Naturligvis er der en umiddelbar støtteeffekt, men for at få optimal støtte er det nødvendigt for brugeren at tilegne nye læse- og stavestrategier, der understøtter anvendelsen af programmerne. Som et banalt eksempel er det ved brug af trunkeringstegnet * i et ordforslagsprogram af stor betydning, at brugeren holder sig til at skrive de bogstaver i ordet, som hun/han er sikker på. At lære den strategi og at kunne anvende den, kan kræve omhyggelig undervisning i sproglig og fonologisk opmærksomhed.

Følgerne af ordblindhed – den manglende læse- og skriveerfaring – er en lige så væsentlig del af handicappet som funktionsnedsættelsen i sig selv. Ordblindhed er altså i lige så høj grad et pædagogisk handicap som en medfødt, sproglig funktionsnedsættelse. De grundlæggende afkodnings- og stavevanskeligheder har stået i vejen for en alsidig skriftsprogsudvikling. Læsningens forståelsesdel, dvs. forståelse, metakognition, mv. og skrivningens forside, dvs. formulering, disponering, mv. har den ordblinde derfor ofte ikke tilstrækkelige erfaringer med. Disse mangler skal undervisningsmæssigt indhentes, når afkodnings- og stavevanskeligheder er blevet afhjulpet/kompenseret gennem læse- og skrivestøttende hjælpemidler.

Digitale tekster

Bekendtgørelse af lov om ophavsret § 17

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=12014> giver muligheder for dels at gøre papirbaserede materialer digitale dels for at få adgang til digitale værker. En betingelse er dog, at de digitale tekster skal være til brug for mennesker, der på grund af handicap er ude af stand til at læse trykt tekst. Denne betingelse opfylder mange ordblinde.

Papirbaserede tekster må deltageren selv skanne ind, ligesom skolen lærere og andre hjælpere må indskanne materiale til personer omfattet af loven. I nogle tilfælde kan man købe den elektroniske fil som papirudgivelsen er baseret på fra forlaget. Forlagene er ikke forpligtede til at udgive materialer i digital form, ligesom de heller ikke er forpligtet til at tilbyde særlige købsmuligheder for mennesker, der ikke kan læse trykt tekst. Det er dog kun ganske få forlag, der på nuværende tidspunkt udgiver digitale tekster i form af e-bøger. Læs fx mere på <http://ebookstore.ebog.dk/Home/html/index.asp>, der er en digital e-boghandel, som primært udgiver faglitterære bøger. E-bøgerne kan enten købes eller lejes. Bøgerne udgives i det fleste tilfælde i PDF-format, hvilket ikke giver de mest optimale betingelser for oplæsningsstøtte. Pr. oktober 2007 er bøgerne fra nævnte e-boghandel kopibeskyttet så det ikke er muligt at kopiere teksten til oplæsning via computerens ”klippebord”. Der er dog mulighed for at anvende ”læs højt” funktionen i PDF fx med stemmen Carsten (eller en anden SAPI-stemme) samt evt. oplæsningsprogrammets skærm læserfunktion. Selv om nogle tekster leveres med fuld markerings- og kopieringsmulighed, som er en forudsætning for at benytte oplæsningsprogrammer som fx ViTal, CD-ORD eller den

gratis internetservice <http://www.adgangforalle.dk/>, er det fx ikke muligt at få visuel highlight af teksten under læsningen (Arendal & Mikkelsen, 2006).

Digitale udgivelser på E17

Ordblinde deltagere har mulighed for via download at låne digitale udgivelser og lydbøger ved Notas netbibliotek E17. På <http://www.nota.nu/e17> er der adgang til over 1400 e-bøger. Der er primært tale om skønlitteratur, men der findes også flere faglitterære titler. E-bøgerne på E17 kræver ikke særligt afspilleudstyr eller specielle e-bogslæsere. Bøgerne kan downloades i formaterne html (til internet-browser) eller RTF (til Word eller en tekstfremviser).

Ordblinde kan blive indmeldt på E17 som digitale brugere, det kræver blot en dokumentation for funktionsnedsættelsen. En underskrift og stempel fra en statslig udbyder af ordblindeundervisning på en indmeldelsesblanket er tilstrækkelig. Hvis man således efter den obligatoriske elektroniske visitationstest er berettiget til at modtage ordblindeundervisning for voksne, kan en erklæring om dette fra VUC fungere som dokumentation.

Indlæste bøger

E17 udlåner også lydbøger. Det omfatter Daisyformatet der bl.a. består af indlæst eller syntetisk tale af teksten i mp3-format. Bøgerne kan afspilles på computer med tekst eller i særlige Daisy-afspillere. Selve mp3-filen kan flyttes og afspilles på mobiltelefoner eller mp3-afspillere.

Endvidere findes Foreningen Kultur og Litteratur Orientering (KLO), der har til formål at indlæse og udlåne bøger, uddannelsesmateriale, pjecer m.m. til mennesker, der har problemer med at læse trykt tekst. KLO's bibliotek rummer ikke skønlitterære bøger. Biblioteket råder over ca. 2700 forskellige titler – mange på kassettebånd, men disse erstattes efterhånden af lydformater på cd, mp3 eller andet. Det er gratis at låne lydbøger hos KLO, men man skal være registreret bruger. Læs mere på <http://www.klo.dk/>.

Undervisningsmæssige forudsætninger på uddannelsesinstitutionerne

Ovenstående forudsætter, at undervisningen i høj grad baseres på hjælpemidler og -programmer, og at læse- og skriveundervisningen bygger videre på den umiddelbare støtteeffekt, som hjælpeprogrammerne yder, så kompensationsgraden efterfølgende bliver størst mulig. Det medfører nogle krav til de undervisningsmæssige rammer og til undervisernes kvalifikationer.

De undervisningsmæssige rammer

Hensigtsmæssige og fremmende forhold på uddannelsesinstitutionerne set ud fra it-synsvinklen er:

1. At der i undervisningslokalerne er en computer pr. deltager. For at sikre fleksibilitet i lokalernes anvendelse til forskellige holdstørrelser er det en fordel, at om ikke alle, så dog en del af computerne er bær- og flytbare.
2. At computerne er relativt nye og velfungerende. En computer, der skal bruges til undervisningsformål, er typisk nedslidt i løbet af tre-fire år. Udstyr, der ikke fungerer ordentligt, udgør erfaringsmæssigt et reelt undervisningsmæssigt og kompensatorisk problem. Både deltagere og undervisere mister lysten til at anvende de læse- og skrivestøttende hjælpeprogrammer, hvis det bliver for besværligt af tekniske årsager. Deltagerne og underviserne bør ikke i nævneværdig grad sidde tilbage med den slags problemer. Desuden er undervisningstiden på alle måder for kostbar til at skulle bruges på så uvedkommende ting.
3. Undervisningsinstitutionen bør tilsvarende råde over it-support, der kan de almindelige ting med maskiner og netværk, men som også har et godt kendskab til støtteprogrammerne teknisk og installationsmæssigt.

4. At computerne er udstyret med standardsoftware, som minimum Officeprogram og antivirus. Desuden at computerne er installeret med nyeste versioner af relevante læse- og skrivestøttende programmer.
5. At der ud over printfunktion også er tekstskaningsmulighed (OCR) i undervisningssituationen. OCR-adgangen inkl. skanner behøver ikke at være knyttet til hver enkelt undervisningscomputer, men kan knyttes til centrale skannerstationer med netværksadgang. Af hensyn til deltagerens udbytte af undervisningen bør der dog være installeret OCR-program på hver enkelt undervisningscomputer.
6. At undervisningsinstitutionen har elevlicensaftale, så deltagere, der ønsker det, kan få de læse- og skrivestøttende programmer (primært tekst-til-tale samt ordforslag) installeret på hjemmecomputeren i undervisningsperioden. Det vil give et mærkbart og markant løft i undervisningseffekten, at deltageren kan øve sig hjemme. Ikke bare i at bruge programmerne, men også at arbejde med læse- og skriveopgaver på samme vilkår som i undervisningstimerne.
7. At undervisningsinstitutionen i så høj grad som muligt stiller digitale udgaver af undervisningsmaterialet til rådighed for deltagerne.

Skaleringen af ovenstående afhænger naturligvis af den enkelte undervisningsinstitutions størrelse og udbud af ordblindeundervisning, men grundlæggende bør der ikke være forskel på de it-mæssige brugervilkår, som deltagerne mødes med i undervisningen.

Underviserens kvalifikationer

En underviser, der kan se og udfolde hjælpemidlernes potentiale i forhold til den enkelte deltagers særlige forudsætninger, er guld værd. En veluddannet og erfaren underviser kan læsepædagogisk gennemskue, i hvilket omfang deltageren med den rette undervisning kan støttes af hjælpemidlerne, men forstår også og lytter til, at deltageren selv har den mest omfattende erfaring med eget handicap. Denne kombination er grundlæggende for at opfylde formålet med ordblindeundervisning for voksne. Denne underviser vil kunne udrede deltagerens skriftsproglige læringspotentiale i forhold til, hvad hjælpemidlerne støtter og ikke støtter, og kan på denne baggrund tilrettelægge sin undervisning og specialpædagogiske bistand.

Formålet må altid være at sikre deltageren den højst opnåelige grad af selvhjulpenhed i læse- og skrivesammenhæng. Bedst uden hjælpemidler, fordi de tager tid at bruge i hverdagen. Men realiteten for mange deltagere vil være, at den højeste grad af selvhjulpenhed opnås gennem anvendelse af kompenserende hjælpemidler, hvor deltagerne gennem undervisningen har tilegnet sig hensigtsmæssige læse- og skrivestrategier for at opnå optimal støtteeffekt.

Derfor skal underviserne kunne deres it til bunds. Lige så lidt som teknik, der ikke virker, er heller ikke undervisere, der står usikre over for programmerne, befordrende for deltagerens udbytte af undervisningen. Derfor er det en uomgængelig nødvendighed for en undervisningsinstitution, som vil opnå og opretholde en høj succesrate i forhold til § 1.2, at dens undervisere både har it-færdigheder og har mulighed for at vedligeholde dem både betjeningsmæssigt og pædagogisk. Uddannelsesaspektet er væsentligt. Der er klare uddannelses- og kvalifikationskrav til underviserne, men man bør være opmærksom på, at emnet it-kompensation kun i meget begrænset omfang indgår i fagmodulernes læseplaner. Derfor har underviserne ikke nødvendigvis disse færdigheder. Det vil være relativt tilfældigt, om en underviser ad anden vej har opnået den nødvendige it-kompetence. Med mindre uddannelsesinstitutionen på eget initiativ yder en målrettet efteruddannelsesindsats.

Enhver ordblindeunderviser bør kunne udrede behovet for de grundlæggende og mest almindelige hjælpemidler. Undervisningsinstitutionen bør supplerende have minimum en underviser, der har specialindsigt i mere specielle og / eller nyudviklede hjælpemidler, og som kan

bistå deltagere og kolleger i mere komplicerede hjælpemiddeludredninger, evt. med henblik på hjælpemiddelansøgning. På store undervisningsinstitutioner med flere, geografisk adskilte ordblindeafdelinger, bør der være en sådan underviser i hver afdeling.

Læs mere i afsnittet om afdækning af behov for it-støtte side 13.

Hjælpemiddelansøgning

Det er en væsentlig del af ordblindeundervisningen for voksne at yde rådgivning om fx tiltag, der kan kompensere for deltagerens skriftsproglige vanskeligheder i hverdagen. Denne rådgivning vil typisk omfatte bl.a. vejledning om it-hjælpemidler, der også efter undervisningens afslutning kan medvirke til at kompensere i uddannelses-, arbejds- samt samfunds- og privatliv.

For at kunne rådgive relevant er det nødvendigt:

1. Sammen med deltageren at have talt om/udredt støttebehovet eller -behovene (der kan være tale om forskellige behov i fx arbejdsliv og fritidsliv).
2. At have dannet sig et indtryk af, i hvor høj grad it-hjælpemidlerne støtter og kompenserer deltagerens individuelle skriftsproglige vanskeligheder.
3. At kende til og rådgive om den relevante støttelovgivning og -ansøgningsmuligheder, uanset en generel tendens er, at en del vælger selv at anskaffe hjælpemidlerne.

Punkt 1 og 2 er et naturligt element i og resultat af ordblindeundervisningen. Se afsnittet om afdækning af behov for it-støtte side 13. Punkt 3 vil ofte med fordel kunne ske i samarbejde med uddannelsesinstitutionens uddannelses- og erhvervsvejleder. Det vil være en naturlig del af vejlederens opgave at have et indgående kendskab til støttelovgivningerne. Underviserne kan ikke forventes at have detaljeret lovgivningsmæssig støtteindsigt, men snarere et formidlingsmæssigt og konstruktivt overblik.

Læs mere i afsnittet om uddannelses- og erhvervsvejledning side 85.

I betragtning af deltagerens skriftsproglige handicap er der god begrundelse for i undervisningen at vejlede ansøgningsmæssigt meget konkret efter behov. Nogle deltagere vil ikke selv være i stand til at udarbejde en ansøgning, som er fremmede for en hensigtsmæssig sagsbehandling hos den bevilligende myndighed.

Uddannelsesinstitutionerne vil opleve, at borgere i forbindelse med hjælpemiddelansøgninger henvender sig enten af egen kraft eller på opfordring fra bevilligende myndigheder alene for at få dokumentation på deres ordblindhed, men uden ønske om/tid til at deltage i et undervisningstilbud. Den slags henvendelser ligger ikke inde for lovgivningens område. Interview evt. opfulgt af den obligatoriske elektroniske visitationstest skal tilbydes enhver, som henvender sig. Interviewguiden og den elektroniske test kan ikke anvendes som dokumentation af ordblindhed, men er alene et grundlag for afgørelse af undervisningsberettigelse. En egentlig dokumentation af ordblindhed/omfanget af læse- og skrivevanskelighederne kan først forventes i forbindelse med den efterfølgende skriftsproglige afdækning af deltagerens forudsætninger, færdigheder samt læse-, stave- og skrivebehov. Afdækningens formål er at indgå i grundlaget for at udarbejde en individuel undervisningsplan om undervisningens mål og indhold for deltageren. Derfor ligger henvendelser, som alene har til hensigt at fremskaffe dokumentation i forbindelse med fx hjælpemiddelbevillinger, uden for lovgivningens område, og bør henvises til den sektor som hjælpemiddelbehovet er relateret til. Der vil typisk være tale om en undervisningsinstitution, et jobcenter eller et social- eller handicapcenter.

Hjælper det?

It-hjælpemidler til ordblinde har været anvendt i en 20-årig periode. I Danmark knapt 15 år. Det er et relativt uudforsket område, til trods for at emnet har haft stærkt stigende bevågenhed. Det betyder, at området er mere erfaringsmæssigt end forskningsmæssigt baseret. Ligeledes er børneområdet bedre beskrevet end voksenområdet. De forskningsmæssige erfaringer (Föhrer & Magnusson, 2003; Haven, 2004) vedrører mest specifikke områder som fx hjælpemidlernes indflydelse på brugerens læse- og stavekompetence og – i mindre grad – på brugerens skrivekompetence. Det endnu uafsluttede danske projekt pc-læsning har til formål at skaffe dokumenteret viden om, i hvor høj grad og på hvilke områder oplæsningsprogrammer med syntetisk tale kompenserer voksne med skriftsproglige vanskeligheder. Læs mere <http://hmi.dk/page294.aspx?recordid294=13>. Kun ganske få redegørelser behandler indflydelsen på brugernes læringskompetence (Arendal, 2007, Föhrer & Magnusson, 2003).

Til gengæld er der mange erfaringer, som underbygger, at kompenserende it til ordblinde er effektfulde hjælpemidler, men også, at de er en større støtte for nogen end for andre. Det afhænger dels af den enkeltes individuelle skriftsproglige forudsætninger, men i lige så høj grad af den læsepædagogiske omhu, hvormed den ordblinde er blevet introduceret til hjælpemidlerne og undervist i skriftsprogsstrategier, som understøtter og understøttes af dem.

Undervisningselementer

Ordblindeundervisning for voksne er i det følgende beskrevet i seks forskellige afsnit, der hver især behandler et centralt undervisningselement.

Alle de følgende undervisningselementer kan være relevante og nødvendige, men de kan ikke stå alene. Som selvstændige undervisningselementer er de ikke tilstrækkelige i en undervisning af voksne ordblinde, der sigter mod deltagelse i beskæftigelse, uddannelse, samfundslivet og privatlivet. Således er opdelingen af ordblindeundervisningen i seks undervisningselementer kunstig. En funktionel undervisning vil være varieret og ikke alene beskæftige sig med ét enkeltstående skriftsprogligt område, men inddrage delelementer fra flere af de beskrevne undervisningselementer. Hos voksne deltagere i ordblindeundervisningen vil der naturligvis være store individuelle variationer i behov og ønsker, og det vil ikke være alle deltagere, der har lige stort behov for undervisning i alle de beskrevne elementer for at videreudvikle deltagerens skriftsproglige kompetencer.

Valget af de seks undervisningselementer er begrundet i dels læseteoretiske, dels funktionelle overvejelser. Der findes desværre ikke megen forskningsbaseret viden om udviklingen af voksne ordblindes læse- og skrivefærdigheder, ligesom vi heller ikke har tradition for læsepædagogisk metodeudvikling på dette område. Særligt området it-støttet undervisning er ganske ubeskrevet. Der er med andre ord ikke ret megen sikker viden om, hvad der virker og hvordan det virker i undervisningen af voksne ordblinde.

Undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed

Af Louise Nøttrup Grotrian og Wivi Marianne Petersen, læsepædagoger, Hovedstadens Ordblindeskole.

Hvorfor arbejde med fonologisk opmærksomhedstræning?

Det er vigtigt at arbejde med fonologisk opmærksomhed, fordi opmærksomhed på sprogets lyd er af betydning for udnyttelse af skriftens fonematiske princip (Snowling, 2006). En sikker udnyttelse af det fonematiske princip er af afgørende betydning for præcis læsning og stavning. At blive fonologisk opmærksom vil sige, at man er bevidst om det fonologiske system, vores alfabetiske skriftsystem er opbygget af. Hvert bogstav/grafem repræsenterer i princippet en sproglyd/et fonem. Dvs., at der til hver lyd svarer et bogstav. At blive fonologisk opmærksom handler om, at man undervises i at foretage et skift i opmærksomheden fra indhold til form – fra betydningen af ord til lyden af de enkelte fonemer, ord er bygget op af (Shaywitz, 2003). At lære dette kan være en vanskelig proces, idet fonemet er en abstrakt størrelse, og det kan lyde forskelligt alt efter hvilke nabolyde, det optræder sammen med. En og samme sproglyd kan i forskellige sammenhænge, i forskellige ord, repræsenteres af forskellige bogstaver eller kombinationer af bogstaver. Vi kan med 29 bogstaver konstruere alle talte ord. Det er økonomisk, men svært, fordi vores alfabetiske skriftsystem er et flertydigt lydligt system.

Undervisning i fonologisk opmærksomhed er vigtig, fordi ordblinde har en ringe fonologisk opmærksomhed og derved problemer med at udnytte det fonematiske princip. Man kan ikke forvente, at en deltager skal kunne stave til *klo*, hvis han/hun ikke er bevidst om l-lyden. Via den fonologiske opmærksomhedstræning bliver den ordblinde deltager bevidstgjort om, hvilke lydige elementer skriftsproget er bygget op omkring – og som han/hun allerede anvender og mestrer i sit talesprog. Desuden bliver deltagerens bevidsthed om allerede fungerende strategier (metalæring) udbygget, og de bliver mere sikre i at bruge skriftens fonematiske princip. Også i

forbindelse med brug af it-hjælpeprogrammer er det hensigtsmæssigt at kunne sætte lyd på de første bogstaver i et ord for at få et mere fordelagtigt udbytte af fx ordforslagsprogrammer.

I forbindelse med læseindlæring er især fonologisk opmærksomhedstræning, hvor der arbejdes med opmærksomhed på de enkelte lyde i det talte sprog, en væsentlig faktor, idet det direkte er relateret til de opgavetyper, som et alfabetisk skriftsprog stiller (Shaywitz, 2003). Herigennem styrkes deltagerens forudsætninger i forbindelse med læseindlæringen og i ”at knække koden”. Det er dokumenteret, at træning i fonologisk opmærksomhed er effektiv hos både børn og voksne og dermed have en positiv effekt på læsning og stavning (Petersen & Borstrøm, 1998).

Hvilke sproglige forudsætninger har betydning for den fonologiske opmærksomhed?

Følgende faktorer spiller ind, når den voksne deltager gennem systematisk og veltilrettelagt undervisning skal have udviklet sin fonologiske opmærksomhed: *Auditiv lydskelneevne, kvaliteten af indre fonologiske repræsentationer, ordmobilisering, arbejdshukommelsens kapacitet og artikulatorisk opmærksomhed*. Disse sproglige forudsætninger skal man naturligvis have for øje, når man tilrettelægger sin undervisning.

Den *auditive lydskelneevne* er meget vigtig at arbejde med, da ordblinde har problemer med at skelne mellem nært beslægtede lyde. Eksempelvis kan de have svært ved at skelne mellem fx [b] og [p]. En undersøgelse foretaget af Elbro (1990) viser netop, at der er en klar sammenhæng mellem specifikke læsevanskeligheder og vanskeligheder med at identificere nærtliggende sproglyd. Når man har svært ved at skelne lyde fra hinanden, så er det klart, at det også kan være svært at skelne mellem ord, der lydligt minder om hinanden, fx *mon* og *mund*. Når evnen til at skelne sproglyd er svækket, har det stor betydning for at blive fonologisk opmærksom. Ordblindes *indre fonologiske repræsentationer* er desuden ofte lagret på en ufuldstændig og indistinkt måde, hvorfor det fx kan være svært at gengive alle stavelser i et ord (Elbro, 1996). Det kan eksempelvis være ordet *identitet*, der inddeles i stavelserne i-den-tet.

Ordblinde kan også have problemer med *ordmobiliseringen*, dvs. adgangen til ordene i ordforrådet. Vi kender alle det at have ordet ”lige på tungen”, men så alligevel ikke kunne få fat på det. Men for mange ordblinde kan det være mere udtalt, hvilket er et problem i læsning, hvor det spiller en central rolle at kunne få fat på ordene og ordenes fonologiske repræsentation i ordforrådet. Ordene i det indre leksikon har en ortografisk, en fonologisk (den indre fonologiske repræsentation), en semantisk (betydningen), en artikulatorisk og en syntaktisk identitet (Dalby mfl., 1992). Via den fonologiske træning styrkes den fonologiske identitet, hvorved ordets ortografiske identitet også styrkes og en sikrere genkendelse er mulig, hvilket vil sige, at læsningen bliver mere præcis.

Mange ordblinde må tillige slås med en begrænset *arbejdshukommelse*. Ordblindes fonologiske problemer kan give sig udslag i en overbelastning af arbejdshukommelsen. En effektiv fremgangsmåde for at holde en information i arbejdshukommelsen er at kode den i fonologisk form (Baddeley, 1986). Lange og syntaktisk komplicerede sætninger kan altså være vanskelige at operere med for en ordblind deltager. Når man fx skal finde rimord, kræves det, at man kan fastholde rimdelen af ordet, mens man søger efter ord med samme rimdel. Mange ordblinde har vanskeligt med at opbevare en lyd i arbejdshukommelsen samtidig med, at de udfører andre tankeoperationer. Arbejdshukommelsens kapacitet har stor betydning i arbejdet med fonologisk opmærksomhedstræning, fordi der her stilles krav til at fastholde små sproglige enheder med ringe eller intet selvstændigt indhold. Hvis arbejdshukommelsen er meget begrænset, kan det overvejes at starte undervisningen et helt andet sted, fx ved at arbejde med betydningsdele i sproget, morfologisk opmærksomhed og skriftens morfematiske princip i kombination med it-støttende hjælpemidler for at tilføre ordblinde deltagere kompensatoriske strategier. Man kan også lette arbejdshukommelsen ved at inddrage skriften som støtte i den fonologiske opmærksomhedstræning.

Fonologisk opmærksomhedstræning – hvordan gør man?

Fonologisk opmærksomhedstræning kan være bygget op over en fast skabelon, hvor sværhedsgraden er stigende alt efter deltagernes forudsætninger og lærings tempo. Ud fra disse principper har vi udarbejdet nogle øvelser og undervisningsforslag (se nedenfor). Vi er bl.a. blevet inspireret af øvelser fra ”Lær sprogets lyd” af Jandorf og Juhl (1991).

Som nævnt er evnen til at sætte lyd på bogstaver krumtappen i erhvervelsen af skriftens fonematiske princip. Da det netop er dette, der er så svært for ordblinde, er arbejdet meget koncentrationskrævende, hvilket betyder, at deltageren trættes hurtigt. Derfor må varigheden af træningen tilpasses den enkelte deltager.

På baggrund af ovennævnte forhold har vi i øvelserne og i undervisningsforslagene valgt at fokusere på nogle bestemte lyde. Det er vigtigt at bemærke, at sproglydene i ordet *blå* ikke udtales med bogstavnavnene ”be” og ”æl” men med lydene [b] og [l]. Ligeledes skal lyde udtales tydeligt af både underviser og deltager og med forlænget artikulation. Ved instruktionen er det vigtigt at forvise sig om, at deltagerne har forstået meningen med opgaven/træningen. Man kan enten selv optræde som model eller lade en deltager gentage instruktionen. Brug eventuelt en diktafon i undervisningen, hvis det er muligt.

Arbejdet med lydtræning er i vores øvelser og undervisningsforslag delt op i et lydret og et ikke-lydret niveau, kaldet hhv. niveau 1 og niveau 2. På niveau 1 arbejdes der bl.a. med ord, der rimer, stavelser og ordlængde. Der er også fokus på enkeltlyd, men der arbejdes hovedsageligt med lydstrengene som forberedende trin til arbejdet med de enkelte lyde, altså en delvis analyse og syntese. På niveau 2 arbejdes der også med analogier og lydstrengene, men fokus er hovedsageligt på enkeltlyd (fonemer) og hel analyse og syntese af såvel lydrette som ikke-lydrette ord.

Hvilke øvelser kan man arbejde med på niveau 1?

Vi har på niveau 1 valgt at arbejde med en analogidel med en lang lydret vokal og konsonant. Man kan starte undervisningen med en lytteøvelse, hvor eleverne skal gætte en lyd. Derefter læses et rim, og rimdele såvel som bogstavrim findes. Bagefter arbejdes der med analogier, hvor eleven får en rimdel, hvortil der først tilføjes en enkelt konsonant i begyndelsen af ordet og bagefter en konsonantklynge. Analogidelen *-ål* tilføjes fx *k-* eller *s-*, så ordene *kål* og *sål* fremkommer. En konsonantklynge kan fx være *sk-* eller *skr-*. Eleven kan bagefter producere sit eget rim, fx *En ål bed i en sål*. Der kan også leges med bogstavrim, fx med /å/, fx *Åse åbner låget*.

For at arbejde med stavelsen i ordet bedes deltageren nævne hver vokal, der er i stavelsen og/eller gengive første bogstav i hver stavelse, fx i ordet *kålrabi*.

For at træne vokalen /å/ arbejdes der med talemåder, hvor netop /å/ indgår, fx *At gå over åen efter vand*. At arbejde med talemåder giver ofte anledning til gode samtaler om vores sprogbrug.

For at træne lyddiskriminationsevnen trænes der for-, slut- og indlyd. Hvis det er muligt, så tag udgangspunkt i ord, hvor der kun er én lyd, der varierer (minimale ordpar) som *bil-pil* (forlyd), *bås-bål* (udlyd) og *lim-lam* (indlyd). Her inddrages artikulatorisk træning, hvor der fx tales om, hvor [b] og [p] dannes og måden, de dannes på, herunder hvad der er ens for de to lyde, og hvad der adskiller dem.

Man kan også træne lyddiskrimination på de lange vokaler ved at udskifte vokalen i et ord. Det gør ikke noget, at der dannes nonsensord, fx *bide, bede, bæde, bade, byde, bøde, bude, bode, både*.

Ved den delvise lydanalyse lægges der forskellige lyde til, der trækkes forskellige lyde fra, lyde udskiftes, eller der arbejdes med at finde en bestemt lydposition.

Fonologisk træning på lavt niveau – lydrette konsonanter og lange vokaler

Lytteøvelser

1) *Rytmske bankeforløb*: Lav rytmiske bankeforløb som deltagerne skal gentage. Begynd med todelte rytmer, dernæst tre- og firedele. Disse rytmer er som stavelser i sproget. Udvid forløbet ved at inddrage hårde og svage bank, der svarer til tryk i sproget. Fx: Totryksmønstre: billigst, aúgust. Totryksmønstre: bilíst, augúst. Trestavelsesord: jánuar, fébruar, dágene. Trestavelsesord: septémber, október, novémber. Trestavelsesord: appelsín, Københávn, politik.

2) *Sig vokalerne i ordet, eller sig første lyd i en udvalgt stavelse*: Øvelsen forbereder arbejdet med stavelsesopdeling. Deltagerne bedes fx nævne alle vokalerne i rækkefølge, eksempelvis vokalerne i Suså, u-å. Overartikuler svagtryksstavelser. Andre eksempler: stålgrå, halmstrå, bestå, bistå, vedstå, østpå, købslå, gástol, kálorm, båddæk, violblå, safirblå, bittesmå, Gudenå, forbigå, azurblå.

3) *Sig en udvalgt stavelse*: Deltagerne skal eftersige en udvalgt stavelse i et ord, fx 2. stavelse i ordet Åbenrå, altså *ben*. Overartikuler svagtryksstavelser. Denne øvelse træner distinkthed og ordkendskab. Andre eksempler: Deltagerne skal eftersige 3. stavelse i ordene pelikan, lokomotiv, helikopter, krokodille, elefant, viskelæder, Atlanterhavet, himmelblå, badedyr, psykologi, pædagogik, lomme filosofi.

Rim

1) *Læs et rim*: Læs et rim eller en historie på rim højt. Bagefter læser deltagerne historien og finder enderim og bogstavrim. I rimet findes lydrette og ikke-lydrette ord. Endvidere tales der om ord, der rimer, og ord, der ikke rimer. Eksempel på rim: Åge stak sin tå i åen/da en ål bed fast i tåen/hev han tå og ål i land/og stegte tåen, den dumrian.

2) *Lav rimord ud af rimdel (analogitræning)*: Læs en rimdel op og bed deltagerne sætte konsonanter og konsonantklynger foran, sig fx: ”Sæt [b] foran [-å’l], hvad får du så?”. Øvelsen styrker deltagerens evne til at forbinde lyd med bogstaver ved at arbejde med faste lydforbindelser. Brug tavlen, og lad deltagerne skrive ordene ned. Dette støtter deltagerens arbejdshukommelse. Det er nemlig svært for fonologisk svage deltagere at opbevare en rimdel i arbejdshukommelsen samtidig med, at der udføres tankeoperationer. Eksempler: Sæt følgende konsonanter foran analogidelen -ål: b-, k-, m-, n-, s-, t-, sk-, st-, skr-, str-. Følgende ord fremkommer: bål, kål, mål, nål, sål, tål, skål, stål, skrål, strål. For at træne minimale ordpar kan man inddrage nonsensord, fx: bål – pål; kål – gål; sål – lål; tål – dål.

3) *Deltagerne producerer et rim eller skriver en historie med rimordene*: Deltagerne producerer et rim ud fra de rimdele, der blev fundet ved analogitræningen. Fx: en ål bed i en ...; en nål var af ...; i en skål lå der en ...

4) *Deltagerne producerer et bogstavrim*: I løbet af træningen gennemgås de lydrette konsonanters ligheder og forskelle. I den forbindelse bedes deltagerne om at lave et bogstavrim med det gennemgåede bogstav. I dette tilfælde /l/. Fx: Lange Lotte leger listetyv, Lille Lise lister langs Langelinje.

5) *Skibet er ladet med*: Kast en genstand til en deltager og sig fx: ”Skibet er ladet med mus”. Deltageren skal finde et rimord til mus og derefter kaste genstanden tilbage, hvorefter underviseren finder på et nyt rim. Når rimordet er ”tømt for rim”, skiftes til et nyt ord. Fx: hus, lus, mus, krus; gød, lød, flød, sød; læs, hæs, blæs; lyd, byd, dyd, flyd, snyd.

6) *Sproglige vendinger*: Sproglige vendinger og talemåder er ofte bygget over ordpar eller bogstavrim. Sig kun noget af den sproglige vending. Deltagerne skal færdiggøre sætningen. Fx: Der er hverken hoved eller ...; Jeg ser ham kun i ny og ...

Disse øvelser giver ofte anledning til nogle gode samtaler om vores sprogbrug og træner deltagerens sproglige opmærksomhed. Man kan også vælge en sproglig vending, hvor der er fokus på en bestemt lyd. I dette tilfælde /å/. Eksempler: Hvad betyder: at skyde over målet (at

overdrive)? Eller at gå over åen efter vand (at gøre tingene mere besværlige, end de behøver at være)?

Vokallyde

1) *Skift vokalen ud i sangen*: Alle vokalerne i sangen ”Tre små kinesere” skiftes ud med /å/. Øvelsen kan synges. Træner opmærksomhed på enkeltlyd. Trå små kånåsårå på Håbrå Plåds/
Såd åg spållåda på kåntråbås/så kåm ån båjtjånt/spårgtå hvåd dår vår håndt/trå små kånåsårå på Håbrå Plåds.

2) *Skift vokalen ud og dan ord og nonsensord*: Denne øvelse træner den auditive diskriminationsevne.

Øvelsen handler om at skifte en lyd ud med en anden i minimale ordpar. Det gør ikke noget, at der fremkommer nonsensord. Inddrag artikulatorisk træning – hvor og hvordan dannes vokalerne? Fx: Træk lyden [i] fra bide og sæt lyden [e] i stedet. Ordet bede fremkommer. Fortsæt med vokalerne fx bæde, bade, byde, bøde, bude, bode, både.

Konsonantlyde

1) *Skeln mellem konsonantlyde i for-, ind- og slutlyd*: Denne øvelse træner ligeledes den auditive diskriminationsevne i minimale ordpar, men med fokus på konsonantlyde. Ordblinde kan have svært ved at skelne mellem nærtbeslægtet sproglyd.

Når en fonologisk repræsentation af sproglyd styrkes, underbygges den fonologiske identitet af sproglyden. Sig fx: ”Træk lyden [b] væk i ordet bil og sæt lyden [p] i stedet. Forlyd: Ordpar: bil/pil, bude/pude, blad/glad, fin/vin, sine/Line, tale/dale, kugle/gule, faste/maste, blå/flå. Udlyd: Ordpar: båd/bål, bål/bås, dåb/dåd, gad/gab, hån/håb, lån/lås, kål/kåd, vås/våd, råb/råd. Indlyd: Ordpar: fine/file, fane/fade, slå/små, stå/spå.

2) *Læg lyd til eller træk lyd fra i et ord eller en rimdel*: Underviseren analyserer en lyddel eller et ord og beder deltagerne sætte forskellige konsonanter foran. Deltagerne skal ved hjælp af syntese danne et ord. Sig fx: ”Læg lyden [v] til [æ'g], hvad får du så?” Svar: væg. Efter endt øvelse med at lægge lyd til kan øvelsen varieres ved at lyd trækkes fra. Sig fx: ”Du har ordet vane, træk lyden [v] fra vane, hvad får du så?” Svar: Ane eller ane. Andre eksempler: /f/ til ed = fed, /m/ til én = mèn, /n/ til ed = ned, /s/ til mil = smil, /l/ til øve = løve, /g/ til år = går, /k/ til ed = ked, /t/ til ål = tål, /d/ til Åse = dåse, /sl/ til æde = slæde, /gl/ til æde = glæde, /kl/ til æde = klæde. Samme fremgangsmåde benyttes ved fx følgende rimdele: -å (læg lyde til: sl-, bl-, fl-); -åd (læg lyde til: b-, v-, k-, r-, tr-, gr-); -ås (læg lyde til: g-, f-, l-, k-, v-, kr-); -åb (læg lyde til: h-, r-, d-).

3) *Positionsanalyse – finde forskellige lydes placering*: Underviseren siger et ord og spørger, hvilken lyd der kommer efter en udvalgt lyd. Fx siges: ”I ordet måle er der en å-lyd, hvilken lyd kommer efter lyden [å]. Svar: [l]. Prøv så vidt mulig at udvælge nærtliggende lydret sproglyd, fx f/v – hæmmelyde, s/l – alveolære lyde, t/d – alveolære lyde, p/b – læbelyde, m/n – nasallyde. Eksempler: håb - lyden før /å/, råd - lyden før /å/; slå - lyden efter /s/, gås - lyden efter /å/; på - lyden før /å/, blå - lyden før /l/; flå - lyden før /l/, vås - lyden før /å/; små - lyden efter /s/, fine - lyden efter /i/; både - lyden efter å/, tåle - lyden før /å/.

Hvilke øvelser kan man arbejde med på niveau 2?

Fonologisk træning på højt niveau indeholder både det lydrette og ikke-lydrette niveau, og fokus er i højere grad rettet mod enkeltlyd og en fuldstændig analyse af ord. Ved arbejdet med analogier introduceres det ikke-lydrette niveau, fx i analogidelene *-and*, *-øj* og *-eg*. På dette niveau introduceres korte vokaler, lydlængde og tvetydige lydforbindelser. Når man arbejder med ikke-lydrette analogier og de korte vokalers lydglidning, kan det ikke undgås, at man berører undervisningen i det fonematiske princip. Så der er altså en flydende overgang fra arbejdet med

fonologisk træning på højt niveau og undervisning i det fonematiske princip, hvad vores øvelser og undervisningsforslag også afspejler.

En rigtig svær men sjov opgave er at ”bagge snagvendt”, fx at *dåselatter* bliver til *låsedatter*. Denne opgave er for mange ordblinde temmelig svær og forudsætter en vis kapacitet i arbejdshukommelsen.

Fonologisk træning på niveau 2 – lydrette og ikke-lydrette vokaler og konsonanter

Lytteøvelser

1) *Sludderhistorie*: Deltagerne lukker øjnene. Underviseren læser en historie eller et rim. Dernæst læser underviseren det igen, men har erstattet centrale lyde med andre lyde, så der fremkommer nonsensord. Deltagerens opgave består i at stoppe underviseren ved nonsensordene og erstatte dem med rigtige ord. Eksempel på rim: Abel Spendabel/ Abel Spendabel, hvad koster din sabel?/To mark og to, ifald den er go’!/Vil du ha’ den af kobber, så gå til min svoger/vil du ha’ den af glas, så gå til bajads. → Ybel Spendybel, hvad koster din sybel?/To myrk og to, iføld den er go’!/Vil du hø’ den af kobber, så gå til min svoger/Vil du hø’ den af glys, så gå til bajyds.

2) *Lytteøvelser af danske ord og fremmedord. Inddrag evt. lydrette latinske betegnelser*: Deltagerne skal eftersige en udvalgt stavelse i et ord, fx 1. stavelse i ordet *allerede*, altså *al*. Derefter 2. og 3. stavelse osv. Overartikuler svagtryksstavelser. Træner distinkthed og ordkendskab. Eksempler: Eftersig 3. stavelse i: organisation, okommunikation, irritabilitet, individ, hvæsketønder, luftballonskipper, malegrejer, vasketøj, væltepeter, abduktor, abitur, abdominal, akupunktur, adaptiv, adverbium.

Rim

1) *Læs et rim*: Underviseren højt læser et rim eller en historie på rim. Bagefter læser deltagerne historien og finder enderim og bogstavrim. I rimet findes lydrette og ikke-lydrette ord. Der tales om kort og lang vokal. Eksempel på rim: Der var engang en mand/Han boede i en spand/og spanden var af ler/og konen vasked’ bleer/og drengen var barber/og tante spilled’ klaver/nu kan jeg ikke mer’.

2) *Lav rimord ud af rimdel (analogitræning)*: Underviseren læser en rimdel op og beder deltagerne om at sætte konsonanter og konsonantklynger foran. Sig fx: ”Sæt [v] foran -and – hvad får du så?”. Øvelsen styrker deltagerens evne til at forbinde lyd med bogstaver ved at arbejde med faste lydforbindelser. Brug tavlen, og lad deltagerne skrive ordene ned. Dette støtter deltagerens arbejdshukommelse. Eksempel med analogidelen -and: Sæt følgende konsonanter foran: b-, d-, l-, m-, s-, t-, v-, bl-, sk-, sp., st-. Følgende ord fremkommer: band (band ikke!), Dan, land, mand, sand, tand, vand, bland, skan, spand, stand. For at træne minimale ordpar kan man inddrage nonsensord, fx: band – pand, vand – fand, bland – pland.

3) *Deltagerne producerer et rim eller skriver en historie med rimordene*: Deltagerne producerer et rim ud fra de rimdele, der blev fundet ved analogitræningen. Det er vigtigt at påpege, at det handler mere om form end om indhold. Rimdelene må være rablende sjove. Tænk bare på ”Okker gokker gummiklokker”. Lav fx sætninger, der rimer på -and: Fra søens blå vand svømmede en and, der hed Dan i land og vraltede op på det varme sand. Lotte tabte en tand, som hun smed i en spand på en stand i et land af sand.

4) *Deltagerne og underviseren producerer i fællesskab et bogstavrim eller en historie*: I løbet af kurset gennemgås konsonanternes flertydige lydkorrespondancer. I den forbindelse bedes deltagerne om at lave et bogstavrim med det gennemgåede bogstav. I dette tilfælde /t/. De forskellige lydkorrespondancer gennemgås ud fra t’s placering i stavelsen, fx: /t/: [t] tak; [d] kat, stor, vinter; [ð] meget. Eksempel på rim: Tyven tog tegn**o**bogen i tasken/stormede ind i Tivoli/tog tilflugt i teltet/hvor tryllekunstneren/tryllede en tegl**sten efter tyven/som tummelumsk/ blev fragtet til tugthuset/hvor han lærte takt og tone.**

Hel lydanalyse og -syntese

1) *Lydanalyse og -syntese*: Start med analyse af to-lydsord, efterhånden kan man udbygge til 3- og 4-lydsord: Underviseren lægger brikker (fx blanke, hvide brikker) ved siden af hinanden svarende til antallet af lyde i ordet. Underviseren lydanalyserer ordet. Ordet skal siges med tydelig adskillelse mellem lydene, ca. ½ sek. fx [t ... ø]. Deltagerne gentager lydene, mens underviseren peger på hver brik. Deltagerne syntetiserer og siger ordet. Ordet skrives ned i arbejdsbogen eller ind på computeren. Man kan eventuelt arbejde med analyse og syntese af ord, der fx er valgt ud fra en kendt tekst.

Ordlængden (antallet af lyde) vælges ud fra deltagernes niveau. Formålet med øvelsen er, at deltagerne lærer, at der til hver lyd knytter sig et bogstav. Det er disse processer, der er aktive, når man læser og staver: Man samler (syntetiserer) lydene til ord, når man læser, og man pakker ”lydpakken” ud (analyserer), når man staver. Eksempler: [b ... i], bi; [å ... l], ål; [d ... i], de; [b ... l ... å], blå; [j ... u ... l], jul, hjul; [n ... a ... d], nat; [t ... e ... l], til; [s ... m ... i ... ø], smid; [v ... a ... s ... ø], vase; [s ... a ... η], sang.

Vokallyd, vokallængde

1) *Lyt til forskel i lydlængde på kort og lang vokal*: Ordmaterialer er valgt ud fra de kriterier, at vokalen skal være den eneste variabel, så fokus kun er rettet mod vokallængden. Der tales om, at vokallængden er betydningsadskillende. Når underviseren har givet deltagerne nogle eksempler, skal de selv prøve at sige ordet med kort vokal. Eksempler: base – basse, hane – Hanne, Ane – Anne, vane – vande, mane – mande, bane – bande, mile – milde, hvile – ville, læse – læsse, hyle – hylde, søle – sølle, køle – kølle, bluse – blusse.

2) *Vokaltrapper*: Der arbejdes med vokaltrappen, fx y – ø. Korte vokaler kan ændre lyd kvalitet, fx kan fonemet /y/ både lyde som [y] og [ø]. Deltagerne skal lære alle vokaltrapperne og vide, at man skal gå ”et trin op” ad trappen, når man skal skrive ordet. Bemærk ved ord med r, ”glider” lyden flere trappetrin. Eksempler: lykke, lytte, kysse, flytte, skylle, skylde, tynd, fylde, tyk, bytte.

Konsonantlyd

1) *Læg lyd til et ord*: Underviseren siger et ord og beder deltagerne sætte forskellige konsonanter foran. Deltagerne skal syntetisere det fremkomne ord. Øvelsen træner opmærksomhed på enkeltlyd. Eksempler: Læg [b] til art (i begyndelsen af ordet) – bart; læg [h] til Als (i begyndelsen af ordet) – hals; læg [s] til hal (sidst i ordet) – hals; læg [b] til lad (i begyndelsen af ordet) – blad; læg [fr] til agt (i begyndelsen af ordet) – fragt; læg [p] til rak (i begyndelsen af ordet) – prak; læg [f] til angst (i begyndelsen af ordet) – fangst; læg [l] til aks (i begyndelsen af ordet) – laks; læg [sv] til ord (i begyndelsen af ordet) – svor.

2) *Træk lyd fra et ord*: Efter endt øvelse med at lægge lyd til kan øvelsen varieres ved, at en lyd trækkes fra et ord. Eksempler: Træk [s] fra snegl – negl, træk [f] fra fnat – nat, træk [f] fra fart – art, træk [k] fra kuld – uld, træk [n] fra nord – ord, træk [t] fra tvang – vang, træk [st] stride – ride, træk [f] fra flyde – lyde, træk [fl] fra flyde – yde, træk [sm] fra smart – art.

3) *Positionsanalyse, finde forskellige lydes placering*: Underviseren siger et ord og spørger, hvilken lyd, der kommer efter en bestemt lyd. Fx siges: ”I ordet takke er der en g-lyd, hvilken lyd kommer før g-lyden. Svar: [α]. Der tales om /a/’s forskellige lyd korrespondancer. Der kan samtidig også arbejdes med artikulatorisk opmærksomhed ved at tale om, hvor og hvordan lyden artikuleres. Eksempler: adelsmand – lyden efter [m], ammoniak – lyden før [m]; vane – lyden efter [v]; vande – lyden før [n]; afstand – lyden før [w]; gråand – lyden før [n]; brakvand – lyden efter [r]; tabe – lyden før [b].

4) *Reversal, ombytte lyde, "bakkensagvendt"*: Deltagerne bytter om på den første lyd i hvert morfem hhv. stavelse i sammensatte ord og tostavelsesord. Denne øvelse kræver stor koncentration og er svær for mange ordblinde, der ofte har en begrænset arbejdshukommelse. Tag derfor skriften til hjælp. Eksempler: sodavand – vodasand; støtdand – tødstand; saltvand – valtsand; fasan – safan; Kabul – bakul; giraf – rigaf.

Kan eleven støttes i det svære arbejde med lyd?

Når det er svært for ordblinde at fastholde lyd i arbejdshukommelsen, er det en god idé at inddrage andre strategier. En del af det fonologiske træningsarbejde kan derfor indeholde artikulatorisk træning, hvilket skærper opmærksomheden på, hvor lydene dannes i taleorganerne samt måden, de dannes på, herunder hvad der adskiller lydene fra hinanden. Artikulatorisk træning støtter på en meget konkret måde fonologisk svage deltagere til at få en bedre fornemmelse af de enkelte lydes forskelle og ligheder, fordi en taktil sans inddrages. Ved konsonanterne kan man fx arbejde med læbelydene *p* og *b* og tale om, hvor de dannes, og hvad der adskiller dem, nemlig aspirationen. Ved vokalerne kan man fx tale om rundede og urundede vokaler, om åbningsgrad og om for- og bagtungevokaler. Det er en god idé at koble et bestemt nøgleord til en bestemt vokallyd, fx kan [a] hedde kaffe-a'et, og det lysere a kan hedde katte-a'et. Herefter kan man udarbejde ordlister med ord med de nævnte vokalkvaliteter og deres nøgleord. På det lave niveau arbejdes der hovedsageligt med lyde, som kan holdes længe, fx s, l, m, n (Høien & Lundberg, 2005). Forlyde er lettere at identificere end ind- og udlyde. Konsonanter i forlyd er lettere at identificere, når de er efterfulgt af en vokal end af en konsonant (*bål* lettere end *blå*).

Ud over artikulatorisk træning kan man som tidligere nævnt arbejde med morfologisk opmærksomhed. Vores skriftsystem bygger på det fonematiske princip og på det morfematiske princip. Ord lyder nogle gange anderledes, når de fx bliver bøjet. Det kunne være *brug*, hvor u'et udtales med en å-lyd i *brugte* og *brugt*, i datid og kort tillægsform. I forhold til det fonematiske princip skulle *brugte* og *brugt* udtales med en u-lyd, men her "vinder" det morfematiske princip så at sige over det fonematiske.

At være morfologisk opmærksom – hvad vil det sige?

Morfologisk opmærksomhed kan defineres parallelt med fonologisk opmærksomhed som et skift i opmærksomhed: Fra opmærksomhed på ordets betydning til opmærksomhed på de enkelte betydningsbærende dele (de enkelte morfemer) i ordet, samt konventioner for, hvordan morfemerne anvendes og kan kombineres (Elbro, 1990). Når man arbejder med morfologisk opmærksomhed, bliver deltagerne opmærksomme på de morfemer, de bruger i deres talesprog. Denne opmærksomhed gør, at de i højere grad bliver i stand til at udnytte det morfematiske princip. Således bliver deltageren bevidst om rod-morfemerne, bøjningsmorfemerne og afledningsmorfemerne – de mindste betydningsbærende enheder i vores sprog.

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med morfologisk opmærksomhed?

Ifølge Elbro (1990) er der en sammenhæng mellem lav morfologisk opmærksomhed og læsevanskeligheder. Derfor har ordblinde gavn af at blive mere morfologisk opmærksomme. En læser, der prøver at identificere et ord ved at koble lyd og bogstav, må kende de ortografiske konventioner, der har betydning for forholdet mellem lyd og bogstav. På samme måde må en læser, som prøver at identificere et ord, kende de relevante morfologiske konventioner, så som rod-morfemer, for- og efterstavelser og regler for sammensatte ord. Morfologisk opmærksomhedstræning skærper denne opmærksomhed, og den semantiske identitet af ord underbygges i det mentale leksikon. På den måde kan en morfematisk analysestrategi blive en mulig genvej til ordgendkendelse, når der er problemer på det fonematiske niveau. En anden klar

fordel er, at det er lettere for deltageren at fastholde et genkendt rod morfem i arbejdshukommelsen, fordi dette er bærer af et kendt semantisk og lydligt indhold, imens genkendelse af resten af ordet finder sted. På den måde kan deltageren kompensere for sine lydskelnevanskeligheder ved at bruge en morfematisk strategi. En forudsætning for at dette lykkes er, at deltageren er morfologisk opmærksom (Elbro, 1990).

Undervisningen i morfologisk opmærksomhed er som udgangspunkt mundtlig, men skriften kan inddrages som ved den fonologiske træning for at lette arbejdshukommelsen.

Undervisning i morfologisk opmærksomhed

Sammensatte ord

1) *Tal om sammensatte ord*: Der findes mange sammensatte ord i vores sprog. Det kan derfor være en god idé at starte undervisningen i morfologisk opmærksomhed med at tale om, at der findes ord, der er sammensat af to eller flere ord. De følgende øvelser gør eleverne opmærksomme på og bevidste om, at ord kan være dannet af et eller flere rod morfemer. Denne viden vil kunne støtte og hjælpe deltagerne, når de skal læse og/eller stave sammensatte ord og bruges som en kompenserende strategi. Derudover giver øvelserne en opmærksomhed på, at ord er bygget op af forskellige betydningselementer, og de giver en indsigt i, hvordan ord kan være bygget op. Eksempelord: motorsav, fodbold, lampeskærm, børnelæge og cykelløbskommentator.

2) *Find på sammensatte ord*: Deltagerne skal selv finde på sammensatte ord, de kan eventuelt kigge rundt i undervisningslokalet for at blive inspirerede. Fx viskelæder, kontorstol, kuglepen, bogreol og notesbog. Tal gerne om klisterbogstaver. Fx drengævarelse, skibslæge.

3) *Find sammensatte ord i en tekst*: Deltagerne skal finde sammensatte ord i en tekst. Vælg fx en tekst, som deltagerne arbejder med i forvejen, således at de kender indholdet på forhånd og derfor ikke skal bruge energi på at læse og forstå teksten.

4) *Byt rundt på rod morfemer*: Deltagerne skal bytte rundt på rod morfemerne i sammensatte ord og danne sammensatte nonsensord eller nye sammensatte ord. Denne øvelse giver bevidsthed om, at det er sidsteleddet i et sammensat ord, der er bærer af hovedbetydning, dvs. kernen i ordet. Eksempler: kommodeskuffe → skuffe-kommode; sofabord → bord-sofa; kanonkonge → konge-kanon.

5) *Find på forskellige sammensatte ord med fx samme førsteled*: Underviseren giver deltagerne et ord, som de skal danne sammensatte ord ud fra. Ordet kan være førsteled i forskellige sammensatte ord. Fx blomter vase, blomsterbed, blomsterhave og blomsterkrans; læsebog, læsebriller, læseferie, læsehest og læselampe.

6) *Er det et rigtigt ord?*: Underviseren siger nogle rigtige og forkerte sammensatte ord, og det er meningen, at deltagerne skal udpege de rigtige ord. Underviseren siger hvert rod morfem langsomt. Fx siger underviseren: ”Nu vil jeg sige nogle sammensatte ord langsomt, og jeg siger et rod morfem ad gangen. Nogle af ordene findes ikke. I skal fortælle mig, hvilke ord, der er rigtige, og hvilke der er forkerte”. Eksempler: regn ... vejr, regn ... trappe, regn ... frakke; sort ... håret, sort ... seer, sort ... brille.

Endelser, bøjningsmorfemer (navneord, udsagnsord og tillægsord)

1) *Find rod morfemet*: Øvelsen handler om at finde rod morfemet i forskellige bøjede ord. Øvelsen er en vigtig forudsætning for at anvende det morfematiske princip som en kompensatorisk strategi, når man læser og staver. Underviseren har udarbejdet lister med bøjede ord. Ordene læses højt, og deltagerne udpeger og siger rod morfemerne i hvert ord.

2) *Find bøjningsmorfemet*: Øvelsen træner særlig opmærksomhed på bøjningsmorfemerne i bøjede ord. Denne øvelse leder hen til den næste øvelse, der handler om at gøre deltagerne bevidste om

betydningen af de forskellige bøjningsmorfemer. Underviseren har udarbejdet lister med bøjede ord. Ordene læses højt, og deltagerne udpeger og siger bøjningsmorfemerne i hvert ord.

3) *Tal om betydningen af de forskellige bøjningsmorfemer*: Øvelsen handler ligeledes om at gøre deltagerne opmærksomme på, at ord kan være dannet af et rod morfem og en endelse (bøjningsmorfem). Formålet er at gøre deltagerne bevidste om betydningen af de forskellige bøjningsmorfemer. Fx siger underviseren: "Ordet *toget* er dannet af rod morfemet *tog*. Hvad betyder det, når jeg siger: "Toget kører om lidt"? "Hvor mange toge, tænker jeg på; og er det et bestemt tog, jeg tænker på?"; "Ordet *dansede* er dannet af rod morfemet *dans*. Hvad betyder ordet *dansede*, når jeg siger: "Hun dansede hele natten"? Hvornår foregår handlingen?"

4) *Sætte et bøjningsmorfem på flere forskellige rod morfemer, helst inden for samme ordklasse*: I denne øvelse skal deltagerne anvende deres erhvervede viden om bøjningsmorfemerne. Underviseren siger rod morfemet, og deltagerne skal tilføje et bestemt bøjningsmorfem og sige hele ordet, fx nutidsmorfemet -er: spiser, hopper, maler og sover; -erne: sofaerne, blomsterne og aviserne.

9) *Bøje nonsensord*: Øvelsen handler om, at deltagerne arbejder med bøjningsmorfemerne på en sjov og kreativ måde. Når deltagerne overfører bøjningsmorfemerne på nonsensord, bliver de bevidste om deres betydning og funktion. For at inddrage udtalen af bøjningsmorfemerne kan deltagerne efter hver bøjning af nonsensordet sige bøjningsmorfemet isoleret. Underviseren siger fx: "En fål er et nonsensord. Hvis det er en bestemt fål, jeg tænker på, hvad hedder det så?" Eleverne svarer (fålen). "Fålen har en ven. Hvad hedder det, hvis der er to af dem?" Eleverne svarer (fåler) "Hvad hedder det, hvis det er nogle bestemte fåler, jeg tænker på?" Eleverne svarer (fålerne). Samme princip anvendes inden for udsagnsord og tillægsord samt sammensatte og afledte ord.

Hvordan kan it-hjælpemidler inddrages i arbejdet med fonologisk træning?

It-hjælpemidler kan inddrages på forskellige måder i undervisningen. Dels er det nemmere at fastholde og dokumentere progression i undervisningen, og dels hjælper it-støtteprogrammerne ordblinde deltagere til større selvstændighed med læsningen og skrivningen. På computeren laves en mappe til deltageren, som indeholder deltagerens skriftlige arbejde med fx fonologiske øvelser såsom selvavede digte, rim og rimehistorier. Endvidere kan fonetiske regler, yndlingsord, svære lyde eller ord nedskrives. Man kan også lave en side, der omhandler progression i undervisningen.

Computeren kan tillige bruges til at lave oplæg til hjemmearbejde. Her er det en fordel, hvis deltagerne har et USB-stik. Decideret fonologisk træning med enkeltlyd ved computeren er vanskelig, fordi mange talesynteser gengiver bogstavnavnet og ikke sproglyden, men ved gengivelse af hele ord er det et godt redskab, hvis man bruger den digitale stemme. Der findes dog et program, som hedder 10Finger 3, der forbinder bogstav med bogstavlyd. For at støtte deltagerne, skabe variation i undervisningen og for at gøre deltagerne mere fortrolige med brugen af it-hjælpemidler, kan det være godt at veksle mellem brug af computer med talesyntese, ordforslagsprogrammer og 10Finger 3-programmet og den mundtlige undervisning.

Undervisning i afkodning

Af Lene Mølgaard og Liselotte Kulpa, læse-skrivekonsulenter i Nyt Mod, Allerød

Relevansen er overvældende. Man kan næppe forestille sig en undervisning i læsning for ordblinde, som ikke beskæftiger sig med afkodningen, da det er her, det grundlæggende svigt i den fonologiske omkodning viser sig.

Overordnet har skriftsproget tre forskellige principper: Det fonematiske princip, det morfematiske princip og de ordspecifikke stavemåder. Vi vil i det følgende beskrive de tre

principper hver for sig og øvelser inden for hver gruppe. Vi bruger termen strategi – hvilken læsestrategi kan man bruge for at identificere ordet og dermed komme ind til leksikon/ordbetydningen i det konkrete ord.

Hvad er det, vi gør for at lære deltagerne, hvad de skal gøre for at læse ordene præcist?

Den første strategi er den fonematiske, som bygger på vores skriftsprogs grundlæggende princip og er langt den vigtigste (Elbro, 2006). Her omsætter man bogstaverne til lyd, bogstav for bogstav eller i bogstavgrupper ad gangen. Denne strategi kan bruges til lydrette ord samt til ord, der følger de gængse lydfølgeregler.

Den anden strategi er den morfematiske, hvor man genkender ordenes rødder, også i sammensatte ord, ords bøjningsendelser samt de mest almindelige afledningsendelser og forstavelser.

De ordspecifikke stavemåder findes i en række hyppige ord samt i ord af fremmed oprindelse. Det er ord, som indeholder en stavemåde, som er så uigennemskuelig, at man ikke kan nå hele vejen vha. de to andre principper (fx ”vej” og ”succes”).

Generelle betragtninger

Om deltagerne: Når ordblinde kommer i undervisning, kan de det, de har kunnet samle op af sig selv samt gennem den mere eller mindre kompetente undervisning, de har fået hidtil. Derfor skal man ikke regne med, at de samler mere op af sig selv. Der skal undervises direkte og meget konkret i alle de delfærdigheder, som man kan se, de ikke har styr på. Underviseren skal være det gode eksempel, der viser, hvordan man gør, og deltagerne skal efterligne underviseren. På den måde oplever deltageren, at der er en vej frem.

Ikke nok med, at deltagerne ikke kan forventes at samle strategierne op af sig selv. De har ofte gennem årene med læsevanskeligheder udviklet uhensigtsmæssige strategier, som fx når de møder et ord, de ikke kender, at benævne alle bogstaverne. Det er en strategi, der til nød kan bruges på ord op til fire bogstaver, men den virker simpelthen ikke på længere ord. Andre gætter mere eller mindre vildt ud fra nogle af bogstaverne i ordet. Det kan sågar være nonsensord, der fremkommer, og alligevel kan læseren sagtens finde på blot at gå videre i teksten. Læsningen er bare noget, der skal overstås.

Det er nødvendigt, at underviseren tager fat om nældens rod og direkte viser, at man ikke kan klare sig med de strategier, men at man bliver nødt til at ”sadle om”, selv om det for mange er svært.

Om tilrettelæggelsen af undervisningen

Lige gyldigt hvilken strategi vi underviser i, arbejder vi både med øvelser (delfærdigheder) og med læsning af hele tekster.

Selv når det er afkodningen, der er i fokus, er det vigtigt at være opmærksom på forståelsen, når man læser tekster. Deltageren skal lære at være opmærksom på, om det læste giver mening. Eksempelvis læste en af vores deltagere ”Delfiner er pattedyr ligesom halve mus og katte....”. (”ligesom hvaler, mus og katte”). Da han blev spurgt, om han ikke undrede sig over de halve mus, sagde han, at jo, men han var så vant til, at det ikke gav mening, når han læste. Et af målene for hans undervisning blev derfor, at han ikke skulle stille sig tilfreds, før det, han læste, gav mening.

Det er vigtigt, at underviseren er omhyggelig, når der skal vælges tekster til deltageren. Meget er vundet, når motivationen for at læse en given tekst er god. Det behøver absolut ikke altid være en længere tekst – det kan fx være en god vittighed, hvor man hurtigt når frem til en pointe. Dermed får deltageren også en oplevelse af at have læst ”en hel tekst”.

Underviseren skal også konstant overveje, hvorfor hun vælger netop den øvelse, hun gør. Og hvilken effekt den kan tænkes at have. Fx har næsten alle de deltagere, vi møder, delt masser af ord i stavelser, men uden at forstå hvorfor. Ofte kan de stavelsesdele, uden at de kan læse de pågældende ord. Det er rent tidsspilde. Man skal ikke stavelsesdele bare for at kunne stavelsesdele, men fordi den færdighed er en vigtig del af en fornuftig afkodningsstrategi.

Et af ordblindes problemer i læsningen er, at det går så langsomt. Det betyder, at de ikke når gennem særlig meget tekst, før de er helt udmattede. Der opstår derfor naturligt et ønske om at øge hastigheden, og mange af vores deltagere har da også prøvet hastighedstræning. Det mener vi imidlertid er en rigtig dårlig idé, hvis afkodningen ikke er på plads, fordi man så cementerer nogle u hensigtsmæssige afkodningsstrategier med en ringe læseforståelse til følge. Man bør være meget forsigtig med, hvornår man går i gang med en sådan træning. Vælger man alligevel at gøre det, er det meget vigtigt at vælge nogle bøger, som er en hel del lettere end, hvad deltageren plejer at læse.

Det har igennem længere tid været god latin inden for pædagogikken at fokusere på deltagernes styrkesider frem for at træne det, de har svært ved. Det lyder også vældigt positivt. Det er imidlertid vores klare opfattelse, at det er at gøre dem en bjørnetjeneste. Man har sammenlignet det at træne deltagernes svage sider med at bede en kørestolsbruger om at springe højdespring. Det virker umiddelbart logisk, at det er en rigtig dårlig idé. Men hvad nu hvis billedet er forkert – eller kun gælder for den meget lille gruppe af ordblinde, der aldrig kommer til at læse selvstændigt?

Vi mener, et andet billede fra sportens verden er langt mere dækkende: Hvis en sportsudøver har en svag side, går han som den naturligste ting i verden ind og træner målrettet på at forbedre den – det kunne være tilløbet i højdespring. For man kan naturligvis ikke undvære tilløbet og kun fokusere på springet. På samme måde kan man ikke undvære den fonologiske omkodning, selv om det er her, at ordblinde har deres vanskeligheder.

Den fonematiske strategi

Selv om ordblinde har deres dysfunktion præcis i anvendelsen af den fonematiske strategi, er det vores erfaring, at de alle kan blive bedre til at bruge strategien.

De allerfleste ordblinde lærer hurtigt alle bogstavernes lyde enkeltvis. Men derfra og til at sætte lydene sammen er der et stort spring – det er et af de punkter, hvor ordblinde har store vanskeligheder (Høien og Lundberg, 2005). Når f siger /f/ og l siger /l/, så at komme derfra og til at kunne sige /fl/, det kan være virkelig svært. Afkodning af konsonantklynger skal der ofte arbejdes med gennem hele undervisningsforløbet.

Det samme gør sig i nogen grad gældende for vokalerne. Standardlydene læres hurtigt, men vokalfamilierne, og hvordan de kan bruges i afkodningen, er sværere at få fat på. Det er også nødvendigt at arbejde med de mest hyppigt forekommende lydfølgeregler. Nogle af dem, der volder størst problemer, er, at eg/ej som regel udtales ”aj”, ng-lyden, ”ar” samt ord der slutter på ld/nd/rd, hvilket giver stød.

Her kommer det, vi gerne vil bøj i neon:

Den helt grundlæggende måde at benytte den fonematiske strategi på er at lydere stavelse for stavelse for så evt. til sidst at gentage ordet i sin helhed. Når ordene bliver delt op i små bidder, der kan udtales hver for sig, bliver de langt mere overskuelige, så det rent faktisk kan lykkes at komme igennem dem på en systematisk måde. Derfor lærer vi deltagerne at dele i stavelser, *samtidig med* at de læser stavelserne.

Lad dem nøjes med at sætte en lille delestreg nederst i ordet, så ordbilledet ikke forstyrres af gennemgående streger. Fx te,le,fon.

Når de alligevel ikke magter denne strategi i en given situation, er det, at underviseren skal træde i karakter og *vis* det. Altså helt konkret demonstrere princippet med at lydere og samle op i stavelser. Lydér langsomt og omhyggeligt, og lad deltageren gøre det efter. Lad ham derpå forsøge sig med lignende ord.

Denne meget intense undervisning skal nødvendigvis gives som eneundervisning. Den kan virke grænseoverskridende for både deltageren og underviseren, fordi man skal ned på dette helt basale niveau, men det er nødvendigt. Hvis underviseren kan gøre det med forståelse og respekt, er det ikke grænseoverskridende.

Det er også vigtigt, at underviseren har ro på sig til at *blive* i processen i ordafkodningen. Man skal ikke ”hurtigt videre” for at nå noget bestemt – man er nemlig lige midt i det, der er allervigtigst. Derfor: Giv den hjælp, der betyder, at deltageren kan komme videre i ordet, uden at ”forære” ordet. Det er meget vigtigt, at eleven når dertil, at han tør ”kaste sig ud fra afgrunden” og *selv* forsøge sig med de ord, som giver vanskeligheder.

Sig fx ”Hvad er det nu, f og l siger, når man sætter det sammen? Ja, fl.. glid så over i vokallyden., ligesom jeg gør på ”flø...” og eleven kommer så efterhånden frem til fla....’ For de meget svage læsere kan selve det at glide fra den ene lyd til den anden være meget svært. I en grad så de – selv om de kan sige /f/ /a/ /t/ – ikke nødvendigvis kan lave syntesen og sige ”fat”. Man må derfor også helt konkret træne det at glide fra den ene lyd til den anden.

Øvelser

For at træne den basale afkodningsfærdighed skal man vælge øvelser med lydrette ord. I begyndelsen ord, som alle er bygget op på samme måde, fx enstavelsesord af typen CVC (konsonant vokal konsonant) eller tostavelsesord af typen CVCV.

En øvelse med CVC kan være fonemudskiftning: Deltageren får et stykke papir med et ord (eller et ord på tavlen), fx ”nat”, hvorefter underviseren dikterer: ”Skift det første bogstav ud med et h. Hvad står der så? Ok. Skift vokalen ud med et i. Hvad står der så?” Når øvelsen er færdig, læser deltageren ordene op.

En CVCV-øvelse kan være, at deltageren læser ord, der alle slutter på en bestemt stavelse – her et par eksempler:

la-ve

ha-ve

gi-ve

Deltageren skal så sætte ”en”, ”et” eller ”at” foran og er dermed nødsaget til at konsultere sit ordforråd.

Stavelseslæsning og syntese: Der står ti stavelser på et stykke papir. Stavelserne læses op. Her er en god anledning til at tale om, at stavelser kan lyde forskelligt, alt efter om de står først eller sidst i ordet, især hvis der indgår et ”e”. Derefter skal deltagerne samle stavelserne to og to, så de bliver til ord. Der kan evt. være billeder til ordene, så de ved, hvad det er, de leder efter.

På det næste trin kommer de ikke-lydrette aspekter samt de betingede udtaler ind.

Mange vil have svært ved at læse de ord, der slutter på ld og nd. Selv om d’et er stumt, har det en funktion i ordet, nemlig at der kommer stød på konsonanten, og det er noget, der skal læres. Illustrer med hænderne, hvad stemmelæberne gør under et stød.

Brug fx ordpar som vin – vind, hyl – hyld, mil – mild, ven – vend.

Når problemet optræder under tekstlæsning, så mind om reglen: ”Hvad er det nu, der sker, når et ord har ”ld” i slutningen?”. Og lav håndbevægelsen.

De ikke-lydrette vokaler optræder ustandseligt.

Det er godt med rimeøvelser, så deltagerne tydeligt kan se mønsteret i de ikke-lydrette udtaler. Rim eksempelvis på ”sukker” og ”sokker”. Tag også gerne et konkret ord, der har voldt problemer i en tekst, og rim på det efterfølgende.

Sæt vokaler ind og se, hvad der bliver til rigtige ord, fx r__st. Både med ”u” og med ”y” bliver det til ord, hvor vokalen ikke er lydret, og det giver god anledning til at tale om vokalglidninger. Forinden har man naturligvis undervist i vokalfamilierne, artikulationen af vokalerne og hvor tæt nogle af dem ligger på hinanden.

Læs mere i afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side XX.

Ordpyramide: Begynd fx med ”ø”. Underviseren siger: ”Sæt ”r” bagpå. Hvad siger det så? Sæt ”n” bagpå. Hvad siger det så?” Kan udbygges til ”bjørn” eller endda ”bjørnene”. Giver en god opmærksomhed på virkningen af de enkelte fonemer, fx at vokaler kan skifte lyd. (Frost, 1980).

”ng” er en lydfølge, som næsten alle har problemer med. Den er speciel, fordi den skrives med to bogstaver, selv om den reelt kun giver én lyd. De fleste har svært ved at sige den isoleret og dermed få en fornemmelse af lyden. Underviseren skal demonstrere, hvordan den lyder, samt at den er en nasal. Når man læser den, skal man være opmærksom på, at man ikke kan dele den midt over i to stavelser uden at udtalen af ordet kommer for langt fra målordet, som hvis fx ”bange” udtales /ban/ /ge/. I stedet må man dele ordet bang-e, selv om det strider mod de gængse deleregler. Det samme gælder det stumme ”d” – ”d” bliver stort set altid stumt efter n og l. Hvis man som i gængse deleregler deler lan-de og udtaler d’et, danner det ikke den rigtige syntese, men hvis man lader det stumme d følge n, bliver det til land-e.

Kan du flekse?

De meget svage læsere har store problemer med tryk og stød. De kan have afkodet et ord helt rigtigt, men bare uden stød, hvilket gør, at de ikke får fat i ordets betydning – eksempelvis ”lus” læst uden stød, så det rimer på ”bus”, eller ”ventil” læst med tryk på første stavelse. Vi er begyndt at sige: ”Ja, jeg kan godt forstå, du læser det som ”lus” (uden stød). Det kunne det godt hedde. Men man kan også udtale det på en anden måde – prøv at lade det rime på ”hus.” Eller: ”Det, du siger, er sådan set rigtigt nok, men prøv at flekse”, fordi det handler om at være fleksibel i sin afkodning. De, der ikke er gode til det, slås ekstra meget for at ”få ordene rigtigt”, så de kan opnå kontakt ind til ordforrådet, hvilket man som ordblind ikke kan, før ordet er udtalt helt rigtigt.

Man kan udmærket lave øvelser i at flekse: Udtal nogle ord med forkert tryk og/eller stød og få deltagerne til at rette det.

Den morfematiske strategi

Den morfematiske strategi er hurtigere at anvende end den fonematiske, fordi man genkender større helheder, nemlig morfemer. Alle der kan, vil benytte den morfematiske strategi frem for den fonematiske, for det er det nemmeste, hurtigste og dermed mest effektive, bortset fra at genkende i helord. Dvs., at hvis man kan genkende rødderne i et ord hver for sig – som fx ”u-lykke-lig” – så er det en glimrende strategi. Men hvis man ikke kan, må man gå tilbage til den fonematiske strategi, der hvor det glipper.

I en konkret undervisningssituation, når deltageren er gået i stå ved et ord, hvor vi kan se, at den morfematiske strategi kunne være en farbar vej, siger vi fx: ”Prøv at kigge hen over ordet og se, om der er noget, du kan genkende.” I ”ulykkelig” kunne det måske være ”lykke”. Hvis det er

det eneste, må deltageren prøve med lydering af det resterende. Det vil være oplagt derefter at forberede øvelser med forstavelserne ”u” og ”for” og måske efterstavelsen ”lig”, ligesom det kunne være relevant at foretage semantisk kortlægning af ordet. Hvad kan der sættes foran og bagpå ”lykke”? Hvilke sammensatte ord kan man lave med ”lykke”?

Vi fortæller deltagerne om ords byggesten, her om de byggesten, der hedder morfemer. Vi viser, at det i høj grad kan betale sig at blive opmærksom på for- og efterstavelserne. Afkodningsarbejdet bliver væsentligt lettet, når man kan genkende de mest almindelige for- og efterstavelser direkte.

Med disse øvelser er vi egentlig ovre i en anden boldgade end afkodning, nemlig grammatik. Men det er disse øvelser, vi mener, er gavnlige i forhold til at øge anvendelsen af en morfematisk strategi.

Øvelser

Prøv at læse længere sammensatte ord som fx ”tandrodsbetændelse”. Her vil deltageren som regel blive opmærksom på, hvordan det er at bruge den morfematiske strategi.

Nogle ord skifter udtale, når der sættes noget bagpå: Dag/daglig, små/småkage. Lad deltageren læse morfemerne sammensat og hver for sig og opdage den lydlige forskel.

Lad deltageren læse ord, som alle indeholder den samme rod, men med mange forskellige bøjninger, afledninger og sammensætninger, fx ”tal”: omtale, fortalelse, taler, talende, enetale, udtale.

Se mange flere øvelser i afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side 31.

Øvelser, hvor både den fonematiske og den morfematiske strategi kommer i spil

Navne og adresser:

Navne og adresser læses op (der findes øvelser på flere forskellige niveauer). Her bliver det meget tydeligt, hvilken strategi deltageren bruger hvornår. Fx bruges den fonematiske, hvis bynavnet ikke har kendte rødder i sig, som ”Ferle”. Derimod bruges den morfematiske strategi typisk, hvis der står et ord som ”Præstegårdsstien”.

Denne øvelse er i det hele taget meget velegnet til at træne afkodningsfærdigheden. Det er en form for enkeltordsafkodning, som opleves som meningsfuld.

Gentagen læsning: Deltageren læser det samme tekststykke 2-3 gange, og man fører statistik over hastighed og fejlprocent. Det viser sig, at ikke alene bliver deltageren bedre til det pågældende tekststykke – hun bliver også bedre, når hun læser videre i teksten. (Elbro, 2006)

Ordspecifikke stavemåder

Man kan ikke tale om en strategi på lige fod med den fonematiske og morfematiske strategi. Der er nemlig tale om, hvordan man afkoder ord, hvor ingen af de andre strategier er anvendelige. Der findes fx nogle meget specielle stavemåder i ord som kobber, otte, havde, sagde, lagde, de, sig, dig, mig.

Disse stavemåder er typisk enkeltstående, og dem må man simpelthen lære udenad.

Mange ordblinde ville eksempelvis læse ordet ”af” med hørbart f. Til det må man sige: ”Ja, det er rigtigt, det burde hedde /af/. Men vi siger kun ”a”. Det er ikke specielt logisk, men sådan er det.”

På den måde prøver vi at fritage deltagerne fra forestillingen om, at der er et system i det hele, som bare er skjult for dem. De føler sig tit dumme, og vi prøver via utallige eksempler at

vise dem, at det er de ikke. Vi har et på nogle punkter svært gennemskueligt skriftsprog med mange undtagelser, og det er ikke ordblinde selv, der er noget i vejen med, når de ikke forstår det.

Fremmedord, typisk af fransk oprindelse – ingeniør, succes, genere, bureau. De franske ord er generelt de allerværste for ordblinde, fordi forholdene mellem lyd og bogstav er så langt fra det danske.

Der findes regler, som man kan gennemgå, og som deltagerne kan øve sig i, selv om de er svære, fx at ”en” udtales ”ang”, at ”g” udtales ”sj”. Spørgsmålet er dog, hvor mange af disse regler på meget højt niveau man skal beskæftige sig med. Det er nok meget få deltagere, der vil kunne tage de regler til sig.

Kompensatoriske strategier

Vi opfatter kompensatoriske strategier som ”hvad kan man gøre, når man ikke er i stand til selvstændigt at bruge nogen af ovennævnte strategier?”

Vi forudsætter, at deltageren har computer og relevante læse-skrivestøttende it-hjælpemidler. Det er en god ide, at deltageren vænner sig til altid at have computeren tændt, når han skal læse. Så kan han hurtigt skrive et ord på computeren og få det læst op, når han har måttet opgave at afkode det. Hvis ordet er så langt, at det bliver skrevet forkert af, kan han i stedet skanne det ind med skannerpenen – eller tage et billede af det med et læsekamera. Har han teksten digitalt, kan han blot dobbeltklikke på et ord for at få det læst højt.

Nogle deltagere har så svag en afkodning, at det ikke er muligt for dem at læse selvstændigt hjemme. En relevant øvelse for dem er at skrive en tekst af med oplæsning efter hvert ord. De skal så instrueres i selv at prøve at afkode ordet, inden de taster mellemrum og får det læst højt. Dette vil også øge tastaturkendskabet, hvilket er meget vigtigt, da computeren pt. er ordblindes vigtigste hjælpemiddel.

Evaluering og effektmåling af undervisningen i afkodning

Lad deltageren selv beskrive fremskridt og hvilke ændringer, hun kan mærke i dagligdagen. En tekst af samme sværhedsgrad som ved begyndelsen af undervisningen læses højt, og hastighed og præcision beregnes.

De samme ordlister som ved begyndelsen af undervisningen læses højt, og hastighed og præcision angives.

I begge test kan det være relevant at foretage en kvalitativ analyse af fejlene – hvis der er næsten lige så mange fejl som før, men mere ”fornuftige” fejl, er det også et fremskridt.

Undervisning i stavning

Trine Nobelius, adjunkt, Videncenter for Læsning og skrivning, Professionshøjskolen UCC & Julie Kock Clausen, forhenværende konsulent i Dansk Videnscenter for Ordblindhed

Hvordan udvikles gode stavfærdigheder?

Mange tror fejlagtigt, at stavning mere eller mindre automatisk læres ved visuelt baseret udenadslære gennem læsning. Forskning viser imidlertid, at stavning hovedsageligt er en kognitiv sproglig proces, snarere end en visuel hukommelsesproces, og at opmærksomhed på sproglige faktorer, der vedrører stavning, fremmer stavetilegnelsen (Joshi & Aaron, 2005).

For at lære at læse og stave må deltageren være opmærksom på de enkelte lyde i ordet. Men ordblinde har oftest store vanskeligheder med dimensioner i stavning, som lægger beslag på fonologiske færdigheder (Moats, 1995). En udbytterig staveundervisning for ordblinde skal derfor have et systematisk og eksplicit fokus på at tydeliggøre skriftsprogets principper.

Staveundervisningen skal tilrettelægges med en logisk progression, der sikrer, at deltageren undervises i at stave ord, hvor det giver mening at koble lyd og bogstav. Når deltageren har styr på stavning via den direkte lyd-til-bogstav-korrespondance, kan underviseren gå videre med stavning af ord, der kræver mere avancerede stavefærdigheder. Når skriftsprogssystemet er kendt, vil stavemønstre, som er undtagelser i forhold til systemet, være lettere at huske, fordi der er få af dem. Hvis skriftsprogssystemet derimod ikke er kendt, vil mange stavemåder forekomme besværlige i forhold til det beskedne kendskab, man har til systemet (Ehri, 2000; Elbro, 2002). Det bliver ganske enkelt lettere at fokusere på stavemåder og ortografiske konventioner, der er mindre forudsigelige, når man har styr på det, der faktisk er forudsigeligt (Juul, 2004b).

Undervisning

Generelt

Målet med staveundervisning bør være at lære deltagerne sammenhængen mellem lyd og bogstav samt pålidelige stavemønstre og staveregler. En effektiv staveundervisning bør være funktionel og ideelt set tage udgangspunkt i ord, der er meningsfulde for deltageren, dvs. ord som deltageren har brug for i sin dagligdag, sit studieliv og sit arbejdsliv. At opleve et behov for at tilegne sig ords stavemåder øger mulighederne for, at deltageren tilegner sig den korrekte stavemåde af ordene. Dette krav kan dog være en stor udfordring i en systematisk staveundervisning, hvor underviseren skal sikre en logisk progression i gennemgangen af skriftsproglige elementer.

Staveundervisning bør engagere deltagerne til at være aktive og reflekterende i forhold til skriftsproget (Moats, 1995; Carreker, 2005). Et aktivt og reflekterende forhold til skriftsproget kan dog være svært at etablere samt forvente hos den ordblinde deltager. Især ordblinde deltagere har behov for at blive guidet i forhold til, hvordan de skal tænke og arbejde med staveopgaver (Arnbak, 2005). De har behov for en undervisning, hvor de får udpeget netop det, de gerne skulle tilegne sig (Elbro, 2006, Joshi m.fl., 2008-2009). Det er derfor vigtigt, at underviseren optræder som en klar og tydelig rollemodel for deltageren. Det gøres bl.a. ved at tænke højt og lade deltageren høre underviserens overvejelser over stavningen af et givent ord.

For at kunne opbygge et sikkert kendskab til ords stavemåder, er det nødvendigt med eksplicit instruktion og megen træning af få elementer ad gangen (Moats, 1995; Joshi m.fl., 2008-2009). Efter at et nyt element er introduceret, er det nødvendigt at træne dette til en rimelig beherskelse. Dette kan fx gøres gennem diktat. Først anvendes ensartede ordlister, hvor hvert ord indeholder det nyindlærte element. Hvis fokus fx er på stavning af vokalen *u*, skal ordlisten udelukkende indeholde ord, som sætter fokus på stavning af *u*. Når deltageren behersker det nye element, anvendes mindre ensartede ordlister, som indeholder det nyindlærte element plus tidligere præsenterede og bearbejdede elementer. Efter at deltageren har haft mulighed for at bruge det nyindlærte element i diktat, skal han/hun have rig mulighed for at bruge det i en mere funktionel sammenhæng i fri skrivning.

Et vigtigt element i staveundervisningen er hurtig feedback. Hvis ikke deltageren får umiddelbar feedback på sine stavefejl, risikerer deltageren at blive fastholdt i sine stavefejl og overindlære disse. Hver gang deltageren gentager en fejl, reduceres muligheden for at lære den korrekte stavemåde (Detlef & Lund, 1986). Al skriftlig produktion bør derfor følges op af en hurtig retteprocedure efter endt tekstproduktion for at undgå, at deltageren indlærer forkerte stavemåder. Hvis deltageren bliver vejledt, mens han/hun endnu kan huske, hvilke træk i ordets stavemåde, der var usikkerhed om, øger det muligheden for indlæring af ordets korrekte stavemåde. Denne feedback kan både ske gennem underviseren og gennem den elektroniske stavekontrol i det anvendte skriveprogram.

Med inspiration fra Carreker (2005) anbefales følgende strukturerede procedure til træning af nyindlærte elementer i diktat. Nedenstående procedure kan bruges til samtlige øvelser, som præsenteres i dette afsnit.

Enkeltordsdiktat

1. **Kig og lyt:** Deltageren kigger på underviseren og fokuserer på underviserens mund, imens et ord dikteres. Ved at fokusere på underviserens mund kan deltageren bruge den visuelle støtte til at indprente sig lydene i det dikterede ord.
2. **Gentag:** Deltageren gentager ordet. Gentagelsen af ordet afgør, om deltageren har hørt ordet korrekt og bidrager til ekstra auditivt input samt kinæstetisk feedback.
3. **Angiv lyde, stavelser, rimdel eller morfemer i ordet:** Deltageren skal nu angive forskellige enheder i det dikterede ord. Ved enstavelsesord kan deltageren angive de enkelte lyde eller evt. rimdelen i ordet. Ved flerstavelsesord kan deltageren angive de enkelte stavelser eller evt. rimdelen i ordet. Ved afledte ord kan deltageren angive de enkelte morfemer i ordet. Ved angivelse af enhederne i ordet kan deltageren få visuel og kinæstetisk støtte ved at tælle med fingrene eller lægge en brik, klips eller lignende for hver enhed i ordet.
4. **Benævn bogstaverne i ordet:** Før ordet skrives, skal deltageren stave ordet højt. Benævnelsen af bogstaverne i ordet og dermed ordets stavemåde har til formål at understøtte hukommelsen af bogstavrækkefølgen.
5. **Benævn bogstaverne i ordet og skriv:** Deltageren benævner bogstaverne og skriver ordet. Ved at benævne bogstaverne under skrivningen, kædes den visuelle rækkefølge af bogstaverne sammen med auditivt og kinæstetisk input.
6. **Læs og tjek:** Efter at have skrevet ordet, læser og tjekker deltageren det skrevne. Ved en præcis læsning af ordet understøttes ordets stavemåde i hukommelsen.

Afhængigt af staverens niveau kan det være en god idé at dele ovenstående procedure op i mindre dele. Deltageren kan starte med trin 1 og 2. Dernæst kan trin 3 føjes til og slutteligt trin 4 til 6. Når deltageren har udvist succes med ovenstående procedure, kan staveaktiviteterne udvides til også at omfatte sætningsdiktat.

Sætningsdiktaten skal designes således, at den træner og afprøver tidligere præsenterede stavelementer i kontekst (Gillingham & Stillman, 1997; Carreker, 2005).

Sætningsdiktat

1. **Kig og lyt:** Deltageren kigger på underviseren og lytter, mens underviseren dikterer en sætning.
2. **Gentag:** Underviseren signalerer nonverbalt, at deltageren skal gentage sætningen. Ved at signalere nonverbalt, undgår underviseren at forstyrre deltagerens auditive hukommelse af sætningen. Et nonverbalt signal kan bestå i, at underviseren efter aftale nikker til deltageren, når han/hun skal gentage sætningen. Deltageren gentager sætningen, indtil den kan gentages fejlfrit.
3. **Skriv:** Når sætningen er fejlfri, signalerer underviseren nonverbalt, at deltageren skal skrive sætningen.
4. **Læs og tjek:** Når deltageren er færdig med at skrive sætningen, dikterer underviseren sætningen tre gange. Imens tjekker deltageren sætningen for 1) manglende ord, 2) stavfejl og 3) tegnsætning og store bogstaver. For hver gang sætningen er blevet tjekket, sættes et flueben for enden af sætningen. Tre flueben viser, at sætningen er tjekket for alle tre mulige fejlelementer. Denne tjekmetode kan udvides til også at anvendes ved deltagerens frie skrivning.

I det følgende beskrives relevante stavestrategier med udgangspunkt i principperne i dansk ortografi. Ovenstående procedurer for enkeltordsdiktat og sætningsdiktat kan med fordel anvendes til arbejdet med nedenstående stavestrategier.

Fonologisk opmærksomhed

Stavning bygger på staverens opmærksomhed på, at skrevne ord består af lyde, som er repræsenteret i skriften ved hjælp af bogstaver. For at staveren selv kan repræsentere disse lyde præcist i skriften, må deltageren være i stand til at udtale og skelne lyde klart og korrekt (Carreker, 2005). Fonologisk opmærksomhed er således af stor betydning for udviklingen af gode stavefærdigheder, og staveundervisningen bør derfor rumme aktiviteter, som fremmer opmærksomhed på skelnen af lyde.

Læs mere i afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side XX.

Det fonematiske princip for enkeltlyde

En alfabetisk skrift som den danske tager udgangspunkt i, at der er sammenhæng mellem lyd og bogstav. Det er underviserens vigtigste opgave at gøre deltageren opmærksom på denne sammenhæng. Staveundervisningen bør derfor tage udgangspunkt i øvelser, som omhandler koblingen af lyd og bogstav. Da ordblindes vanskeligheder med dansk ortografi netop er kendetegnet ved vanskeligheder med skriftens fonematiske princip, bør der arbejdes intensivt og struktureret med dette princip.

Underviseren skal bestræbe sig på at gøre stavning til en forholdsvis simpel proces, hvor lyde identificeres og isoleres for dernæst at kobles med bogstaver og sættes sammen til ord. Det er vigtigt, at underviseren gennemgår alle standardlyde og deres tilhørende bogstaver. I Elbro (2006) s. 79-80 findes en dækkende oversigt over standardlyde i dansk. Oversigten giver dog desværre kun overblik over bogstav-til-lydforbindelser i læsning. Når man staver, ser konventionerne anderledes ud. Det skyldes, at staveren tager udgangspunkt i lydene og ikke i bogstaverne. Desværre findes der ikke på nuværende tidspunkt en dækkende forskningsbaseret oversigt over lyd-til-bogstavforbindelser i dansk. Udover et stort behov for en oversigt over lyd-til-bogstavforbindelser, er der behov for en funktionel udviklingsbetonet beskrivelse af staveregler på dansk (Ambak, 2004). Begge dele ville være nyttige redskaber i tilrettelæggelsen af staveundervisning.

Fokus og ordmateriale

Ved træning med afsæt i det fonematiske princip for enkeltlyde arbejdes med lydrette ord (se fx Petersen, 2004). En logisk progression i ordmaterialets sværhedsgrad kan være:

- Enstavelsesord på 2-3 bogstaver uden konsonantklynger (fx *øl, is, ål, ko, by, sol, dyb, ego, fil, gås, ris*)
- Tostavelsesord uden konsonantklynger (fx *kilo, sofa, fasan, kamel, alpin, altan, banan*)
- Enstavelsesord på 3 bogstaver med konsonantklynger (fx *Als, klo, blå, snu, fly, klø*)
- Enstavelsesord på flere bogstaver med konsonantklynger (fx *gryn, pris, blæs, klub, knus, hils, film, puls*)
- Tostavelsesord med konsonantklynger (fx *profil, klima, krimi, metro, trofæ*)
- Flerstavelsesord uden konsonantklynger (fx *anatomi, biologi, bikini, albino, antologi*)
- Flerstavelsesord med konsonantklynger (fx *kronologi, mikrofon, mikrobiologi, kolibri, trilogi*).

Følgende opgavetyper, der sigter mod at øge deltagerens indsigt i skriftens lydlig opbygning, kan bruges i arbejdet med stavning af lydrette ord (Undervisningsministeriet, 2002). Brug af whiteboard eller smartboard egner sig godt til sådanne opgavetyper:

- Læg en lyd til (fx skriv *læ*. Tilføj lyden [n] til sidst i ordet efter lyden [æ])
- Tag en lyd væk (fx skriv *bil*. Fjern sidste lyd [l])
- Erstat én lyd med en anden (fx skriv *lys*. Skift sidste lyd [s] ud med lyden [n])

Ved lydrette ord kan det være hensigtsmæssigt at anvende en stavelsesstrategi (Moats, 1995; Carreker, 2005). Stavelsesdeling kan opdele ord i overskuelige enheder. Dette gælder især længere lydrette ord, som kun indeholder et rod morfem (fx *vitamin, roligan, anonym, dynamo, pelikan, kimono, kakao, pesetas, tulipan*).

Man kan bl.a. arbejde med stavelsesdeling gennem følgende øvelse, som kan kaldes ”stavelsesskrivning”. Underviseren udtaler tydeligt et langt ord, fx *mikrobiologi* og beder deltageren afgøre, hvor mange stavelser, der er i ordet. Deltageren gentager ordet, tæller og sætter streger på et stykke papir for hver stavelse i ordet. Underviseren gentager ordet tydeligt, og sammen med deltageren afgøres det, om deltageren har sat det rette antal streger. Dernæst skriver deltageren de enkelte stavelser på stregerne for til sidst at skrive ordet samlet.

En anden måde at arbejde med stavelsesdeling er ved at sætte fokus på vokalerne i ordet. Da vokaler udgør en stavelses ”grundlyd”, kan man betragte vokalen som ”en vej ind i ordet”. Vokalerne er stavelsernes ”grundlyde” og udgør således ordets skelet. Fx består ordet *bodega* af skelettet [o e a]. Ved at identificere ordets vokaler sætter man fokus på antallet af stavelser, ordets længde og rytme. Underviseren udtaler tydeligt et lydret ord (i starten korte lydrette ord, senere lange lydrette ord), fx *tulipan*. Deltageren gentager hele ordet for dernæst at gentage vokalerne i ordet med fokus på ordets rytme [u i a]. Når vokalskelettet er identificeret og nedskrevet, kan konsonanterne identificeres og tilføjes. Til slut skrives ordet som en helhed.

Det fonematiske princip for lydfølger

Dansk ortografi følger ikke udelukkende det fonematiske princip for enkeltlyde. Derfor er det nødvendigt også at undervise i det fonematiske princip for lydfølger. Princippet foreskriver, at der er flere mulige stavemåder af en lyd. Dette skyldes, at nogle bogstavers lyd betinges af andre lyde i ordet.

Underviseren skal fremstille det fonematiske princip for lydfølger, så det fremstår simpelt. Deltageren skal erfare, at en lyds stavemåde ofte er forudsigelig, når de omkringstående lyde tages i betragtning.

Fokus og ordmateriale

Da der ikke findes en funktionel udviklingsbetinget beskrivelse af staveregler på dansk, kan det være svært for underviseren at vide, hvilke lydfølger og hvilke staveregler det vil være hensigtsmæssigt at undervise i – samt i hvilken rækkefølge. Men meget tyder på, at en systematisk undervisning, hvor underviseren ikke kun gennemgår bogstavers standardlyde, men også gennemgår de mest almindelige betingede lyde midt i og sidst i ord har positiv effekt på stavning (Elbro, 2006); bl.a. *ng*-lyden som i *bange*, *d*-lyden som i *bad*, *j*-lyden som i *hej* og *w*-lyden som i *bog* og *sav*.

Ved arbejdet med det fonematiske princip for lydfølger skal bl.a. arbejdes med elementer som intervokalisk enkelt-dobbeltkonsonant og vokalændring. Ved begge elementer skal

underviseren være varsom med at præsentere for mange afvigelser fra de stavemønstre, der stilles op.

Ved arbejdet med intervokalisk enkelt-dobbeltkonsonant skal underviseren vælge ord, hvor vokallængdeforskellen er så tydelig som muligt, fx *læsse* vs. *læse*, *gysser* vs. *gyser*, *kølle* vs. *køle*. I mange ord er der ganske enkelt lydligt sammenfald mellem ord med enkelt- og dobbeltkonsonant, fx *hedde* vs. *hede*, *gedder* vs. *geder*. Da der ikke er mange ordpar med tydelig vokallængdeforskel, kan underviseren være nødsaget til at inddrage nonsensord i arbejdet med at bevidstgøre deltageren om vokallængdeforskel. Nonsensordene kan udgøre halvdelen af eller hele ordparret (fx *lule/lulle*, *kise/kisse*).

Underviseren må ikke forvente, at deltageren er i stand til at registrere vokallængdeforskellen og dermed af sig selv udlede årsagen til, at nogle ord staves med intervokalisk enkeltkonsonant og nogle med dobbeltkonsonant. På grund af ordblindes fonologiske vanskeligheder er der behov for, at underviseren guider deltageren igennem forskellen på kort og lang vokal og altså derfor vælger ord, hvor vokallængdeforskellen er så tydelig som muligt.

Man kan bl.a. arbejde med enkelt-/dobbeltkonsonant ved at opstille en række ord med enkeltkonsonant og bede deltageren tilføje en ekstra konsonant. Først arbejdes med ord, hvor dobbeltkonsonanten er to ens konsonanter og senere arbejdes med ord, hvor stumt *d* udgør den ene konsonant. Efter at have tilføjet en konsonant til ordet med enkeltkonsonant, skal deltageren skrive en sætning med ordet med enkeltkonsonant og en sætning med ordet med dobbeltkonsonant.

Efter arbejdet med vokallængde, kan underviseren gå videre til at arbejde med ord med vokalændring ved kort vokal. Igen er det vigtigt, at underviseren arbejder systematisk og giver en grundig gennemgang af mulige stavemåder af én given lyd og ikke blander flere lyde og stavemåder sammen. Underviseren må udarbejde en lang række ord til diktat, som følger samme mønster. Ved hjælp fra underviseren, skal deltageren støttes i at udlede det givne mønster i de præsenterede ord, fx at den korte *ø*-lyd i mange tilfælde staves med *y* som *smykke*, *kysse*, *nyne*, *lykke*, eller at den korte *å*-lyd i mange tilfælde staves med *u* som i *vugge*, *smukke*, *summe*, *skubbe*.

Rimanalogi

Da der i dansk ortografi er mange flertydige lyd-bogstavkorrespondencer, vil det i stavning være hensigtsmæssigt at inddrage arbejdet med større enheder. I stedet for udelukkende at arbejde på enkeltlydsniveau vil det for den ordblinde lette arbejdet med det fonematiske princip at arbejde med større enheder og deres lydkorrespondance. Dette kan man bl.a. gøre ved at stave med udgangspunkt i en analogistrategi, dvs. at stave et ord med ukendt stavemåde i analogi med stavemåden på et kendt ord. Hvis deltageren har kendskab til den korrekte stavemåde af en rimdel (fx *-ang* i *sang*), kan han/hun udnytte viden om rimdelen i stavning af et ukendt ord (fx *klang*) ved at drage analogi til det kendte ords stavemåde.

Fokus og ordmateriale

Ved arbejdet med rimanalogier er det vigtigt at tage udgangspunkt i konsistente rimanalogier, dvs. rimdele som altid staves og lyder ens (fx *-ag* som i *bag*, *dag*, *fag*, *lag*, *mag*, *sag*, *smag*, *flag*, *-ave* som i *mave*, *pave*, *gave*, *have*, *lave*, *gnave* eller *-ind* som i *kind*, *find*, *sind*, *mind*, *lind*).

Følgende opgavetyper kan bruges i arbejdet med rimanalogier i stavning (Undervisningsministeriet, 2002). Brug af whiteboard eller smartboard egner sig godt til sådanne opgavetyper:

- Skriv *bund*. Fjern konsonant eller konsonanklynge i ordet, dvs. fjern *b* fra *bund*. Hvad er der så tilbage?
- Dan nye ord ud fra forskellige begyndelser og forskellige rimdele (fx *n*, *h*, *d*, *sl*, *bl* sammen med *-ik* eller *m*, *h*, *st*, *gn* sammen med *-ave*).
- Hvor mange ord kan du skrive, der rimer på *-ane*?
- Inddrag sange og digte.

Efter arbejdet med konsistente rimanalogier kan der arbejdes videre med rimanalogier, som ikke er konsistente. Her kan man bl.a. arbejde med, hvordan *r* kan påvirke udtalen, men ikke stavemåden af et ord, fx ”Hvordan lyder rimdelen i *nikke*, hvor der ikke er noget *r*, og hvordan lyder rimdelen i *strikke*, hvor der er et *r*?”.

Det morfematiske princip

Mange ord, der ikke udelukkende følger det fonematiske princip, følger det morfematiske princip. Derfor er det hensigtsmæssigt, at deltageren bliver bevidst om ords morfematiske struktur. At tage udgangspunkt i det morfematiske princip kan lette stavningen for den ordblinde, idet der arbejdes med større enheder end enkeltlyd. At arbejde med morfemers betydning og funktion i ord-dannelsen udvikler deltagerens ordkendskab, grammatiske og syntaktiske forståelse og styrker tilegnelsen af stavefærdigheder (Arnbak, 2005). At lære, at morfemer staves konsistent til trods for variation i udtale, er et vigtigt skridt i forståelsen af, at morfemer repræsenterer betydning (Moats, 1995). For at få det bedste udbytte af en morfembaseret strategi, skal deltageren dog have en basal beherskelse af det fonematiske princip.

Fokus og ordmateriale

Gennemgående for arbejdet med det morfematiske princip skal være fokus på udvikling af deltagerens bevidsthed om morfemers betydning og funktion. Det er derfor vigtigt, at ordmaterialet er valgt med udgangspunkt i betydningskonkrethed. Når deltageren skal opdage skriftens morfematiske princip, er det vigtigt, at der indledningsvist udelukkende arbejdes med morfemer, som deltageren allerede kender og kan stave (Arnbak, 2005). Når ordmaterialet skal vælges ud fra betydningskonkrethed, er denne rækkefølge velegnet: Rodmorfemer, bøjningsendelser, præfikser og suffikser. Når deltageren er blevet bevidst om det morfematiske princip, kan ordmaterialet udvides til at rumme ord, som deltageren ikke i forvejen kan stave.

I arbejdet med bøjningsendelser bør der ikke udelukkende arbejdes med traditionel udfyldelse af forskellige bøjningsskemaer. Undervisningen i bøjningsendelser bør derimod tage udgangspunkt i den enkelte bøjningsendelses betydning og funktion (fx Arnbak, 1993; Arnbak, 1995-1998).

Følgende opgavetyper kan bruges i arbejdet med det morfematiske princip i stavning (Undervisningsministeriet, 2002). Brug af whiteboard eller smartboard egner sig godt til sådanne opgavetyper:

- Stav sammensatte ord og diskuter den betydningsmæssige sammenhæng mellem rodmorfemerne i sammensætningen. Stav dernæst nye ord med udgangspunkt i morfemerne i det sammensatte ord.
- Stav nye ord på basis af et bestemt præfiks (fx *und-* som *undgå*, *undvære*, *undskylde*, *undlade* eller *for-* som *forære*, *forvise*, *fortjene*, *forhandle*).
- Stav nye ord på basis af et bestemt suffiks (fx *-ning* som *ledning*, *spisning*, *tænkning*, *skrivning*, *slagting* eller *-ig* som *kunstig*, *mandig*, *ledig*).

- Fjern præfiks eller suffiks fra et afledt ord og dan andre afledte ord med nye præfikser og/eller suffikser.
- Skriv så mange ord, du kan, med udgangspunkt i en bestemt rod (fx *ven* – *veninde*, *venlig*, *venlighed*, *venskab* eller *tænk* – *betænk*, *fortænk*, *tænksom*, *tænksomhed*, *tænkning*).

Ordspecifikke stavemåder

Ved ord med ordspecifikke stavemåder kan deltageren ikke udelukkende udnytte skriftens fonematiske eller morfematiske princip, fx *af*, *det*, *vejr*, *mig*, *jaloux*, *weekend*, *gear*. Deltageren er nødsaget til at huske de særlige stavemåder og udtaler, som kun gælder for visse bogstaver i specifikke ord (Elbro, 2006). Det er dog vigtigt, at deltageren får etableret en stabil viden om regelmæssige mønstre i dansk, før der arbejdes med ordspecifikke stavemåder.

Fokus og ordmateriale

Ved arbejdet med ordspecifikke stavemåder er det vigtigt, at underviseren understreger, at det ikke nødvendigvis er hele ordet, der skal læres udenad, men at det ofte kun er en del af ordet, som afviger fra dansk ortografi, og at det derfor kun er en del af ordet, som skal læres udenad. At sætte fokus på den vanskelige del af ordet, kan bl.a. ske ved, at deltageren sætter ring om eller understreger den del af ordet, der ikke følger højfrekvente og pålidelige stavemønstre eller regler. At analysere den vanskelige del af ordet involverer deltageren i en aktiv refleksion over sproget og sætter fokus på netop det særlige stavemønster.

En metode til at understøtte hukommelsen af stavemåden af ord med ordspecifikke stavemåder er at overdrive udtalen af det givne ord. En sådan skriftsprogsnær overdistinkt udtale baseret på ordets stavemåde kan understøtte en ortografisk hukommelse af ordspecifikke stavemåder (Moats, 1995; Drake & Ehri, 1984). Det kan fx dreje sig om udtalelse af stumme bogstaver (*havyde* vs. *hade*, *Espergærde* vs. *Espergære*), udtalelse af alle stavelser i et ord (fx *bib-li-o-tek* vs. *bib-lo-tek*, *fa-mi-li-e* vs. *fa-mil-je*) og overdreven udtale af ordets stavemåde (fx *ni-ve-a-u* vs. *ni-vo*, *in-spi-ra-ti-on* vs. *in-spi-ra-sjon*). Det er vigtigt at være opmærksom på, at selvom mange stavematerialer kommer med eksempler på huskeregler til at fremme korrekt stavning af ordspecifikke stavemåder, er de mest effektive hukommelsesteknikker dem, deltageren selv finder på (Moats, 1995).

It i staveundervisningen

Det er oplagt at inddrage it i staveundervisningen. Det er vigtigt, fordi basale stavefærdigheder er en forudsætning for optimal udnyttelse af de it-hjælpemidler, som er en naturlig del af voksnes ordblindes dagligdag. Men det er også vigtigt, fordi it kan åbne for nye og motiverende måder at arbejde med stavning på. Nedenfor nævnes nogle af de eksisterende redskaber, som erfaringsmæssigt er funktionelle at inddrage i staveundervisningen. Listen er ikke udtømmende i forhold til redskabernes muligheder i undervisningen generelt, og i denne gennemgang er der derfor et snævert syn på redskabernes udnyttelse i staveundervisningen. For en gennemgang af forskellige typer af kompenserende it-hjælpemidler se Arendal (med caseeksempler) (2006) og Gade (2006).

Brug af elektronisk ordbog

Elektroniske ordbøger er værdifulde kilder til udvælgelse af relevant ordmateriale til staveundervisningen. Den helt store fordel ved de elektroniske udgaver af ordbøger er, at det er nemt at få lister med bestemte ordstrukturer (fx præfikser, suffikser, rimdele osv.). Hvis underviseren fx skal bruge en liste med ord, der ender på *-else*, kan han/hun bruge ordbogens særlige søgetegn – jokertegn – og skrive **else*. Herved fremkommer en lang liste med ord med

suffikset *-else*. Hvis underviseren fx skal bruge to lister af ord til at øve ord, der begynder med *in-* over for ord, der begynder med *ind-*, skriver underviseren hhv. *in** og *ind**. Herved fremkommer lister med disse ordstrukturer. Søgemulighederne er uanede, idet jokertegnene kan kombineres i søgeord, dog er mulighederne lidt forskellige alt afhængig af valg af ordbog.

De elektroniske ordbøger er naturligvis ikke kun underviserens redskab, men i høj grad også et relevant redskab for deltageren i ordblindeundervisningen. Deltageren kan ved hjælp af ordbøgernes søgefunktion identificere, sammenligne og lave ordlister med forskellige strukturer. Ligeledes er de elektroniske ordbøger naturligvis også uvurderlige kilder til ordforklaringer, som kan læses op, hvis deltageren ønsker det. Gade (2006) giver en gennemgang af brugen af elektroniske ordbøger.

Brug af oplæsningsstøtte

Kompenserende hjælpemidler som syntetisk og digital tale kan også være nyttige redskaber i staveundervisningen. Den auditive støtte kan være værdifuld for deltageren, idet han/hun kan kontrollere stavningen af et ord eller en orddel ved at bruge oplæsningsstøtte.

I nogle træningsprogrammer, fx i programmet 10Finger, kan de enkelte lyde – både de lydrette og de betingede udtaler i et givet ord – læses op. Deltageren kan således under skrivningen blive opmærksom på, at de enkelte lyde i et ord ofte er anderledes end bogstavlyden, at nogle bogstaver er stumme, at nogle lyde består af to bogstaver osv.

Brug af ordforslagsprogrammer

Det kræver en vis stavefærdighed at udnytte ordforslagsprogrammer optimalt. For at få udbytte af ordforslagsprogrammer er det et langt stykke hen ad vejen nødvendigt, at deltageren kan stave et ords begyndelse, og jo bedre deltageren staver, dvs. jo længere ”ind i ordet” man kommer, desto bedre udbytte får man af programmet (se dog næste afsnit om jokertegn). Brugen af et ordforslagsprogram i stavetræningen kan ligeledes kvalificeres af arbejdet med udnyttelse af det morfematiske princip i stavning, som er beskrevet i det ovenstående. Når deltageren gennem undervisningen har opbygget et sikkert lager af morfemer, kan disse anvendes i forsøget på korrekt stavning af et givet ord.

Også i ordforslagsprogrammer kan jokertegn bruges. Deltageren kan med disse tegn ofte komme ret langt i forsøget på korrekt stavning, også selv om der er tvivl om begyndelsen af ordet (fx ord, der begynder med en konsonantklynge). Deltageren skal således kun skrive de bogstaver, som han/hun er helt sikker på. Igen gælder det, at jo mere viden deltageren har om sproget, jo længere kan han/hun komme. Hvis deltageren fx kan skelne mellem korte og lange vokaler og er bevidst om, at lange vokaler oftest er lydrette, kan denne viden også anvendes. Deltagerne kan uden videre skrive de lange vokaler, hvorimod han/hun er bevidst om, at de korte vokaler kan have ændret kvalitet og derved bogstav.

Endelig rummer ordforslagsprogrammerne mulighed for at lave egne ordbøger, fx med specifikke fagord, der kan vises i programmets ordforslag.

Brug af tekstbehandlingsprogram

Det er oplagt at benytte tekstbehandlingsprogrammets muligheder i staveundervisningen. Fx kan diktatøvelser – både enkeltords- og sætningsdiktat – med fordel laves i tekstbehandlingsprogrammet Word. På denne måde kan staveundervisningen differentieres på holdet, så hver deltager arbejder med netop sine problemområder.

Underviseren indtaler diktaten enten direkte i Word-dokumentet (venstreklik i menulinjen, vælg Korrektur, i korrekturlinjen vælges Indsæt stemme) eller diktaten indtales i en diktafon. Underviseren har som forberedelse indskrevet diktaten i Word-dokumentet og har

efterfølgende markeret diktatorerne med hvid skrift og dermed ”usynlig” skrift (vælges i menulinjen). Deltageren sidder med høretelefoner, får diktaten læst op og nedskriver det oplæste. I den efterfølgende korrektur af det nedskrevne, markerer deltageren blot målordet og ændrer den usynlige skrift til sort skrift, hvorved målordet står ved siden af det ord, som deltageren har skrevet.

Denne fremgangsmåde har flere fordele. For det første er det muligt at lave individuelle diktater til deltagere på hold, således at alle deltagere hver især kan arbejde med netop det, de har vanskeligt ved. For det andet giver det deltageren mulighed for at få den vigtige hurtige feedback og samtidig få både umiddelbar visuel feedback i form af de korrekt stavede målord og evt. auditiv støtte i form af oplæsningsstøtte.

It, stavning og skriftlighed

På grund af ordblindes massive vanskeligheder med afkodning og stavning, har hovedparten af unge og voksne ordblinde modtaget meget undervisning inden for netop disse to områder. Mange ordblinde er i skoletiden gået glip af undervisning i læseforståelse og undervisning i forskellige andre elementer af den skriftlige fremstilling end stavning. Når ordblindes stavevanskeligheder kompenseres af fx ordforslagsprogrammer, åbner der sig skriftsproglige udfoldelsesmuligheder, som ellers ville være utænkelige. Disse muligheder er pædagogisk af stor værdi og kan give et godt grundlag for at arbejde med andre og højere sproglige niveauer i undervisningen. It-støtten og den skriftsproglige undervisning kan således supplere og understøtte hinanden. Når deltageren har fået indarbejdet en god brug af de it-støttende programmer, sker der ofte det, at vanskelighederne med den øvrige skriftlige fremstilling træder ekstra tydeligt frem. Pludselig at kunne stave ved hjælp af it-støtte får vanskeligheder med tegnsætning, syntaks, inddeling af teksten i afsnit, tekstens genre osv. til at træde endnu klarere frem end tidligere. Det er således vigtigt, at der ikke kun fokuseres på personens skriftlige fremstilling på ordniveau, stavning, men også undervises i andre niveauer af den skriftlige fremstilling. Inspiration til undervisning i skriftlig fremstilling kan bl.a. hentes i Pøhler & Pøhler (2009).

Læs mere i afsnittet om kompensatorisk it side 25 og i afsnittet om procesorienteret skrivning side 60.

Undervisning i læseforståelse og metakognition

Af Morten Bruun Petersen, forhenværende pædagogisk konsulent, Undervisningsministeriet

Mål med undervisning i læseforståelse og metakognition

Målet med undervisningen i læseforståelse for ordblinde må nødvendigvis bero på en individuel vurdering af deltagerens færdigheder. Selv på små hold med 2-3 deltagere vil der ofte være store forskelle i deres læseforståelsesfærdigheder og i ønsker til undervisningen. Underviseren må sammen med den enkelte deltager opstille opnåelige mål og delmål, således at der kan evalueres på undervisningen undervejs og til sidst i et forløb. Undervejs i forløbet er det vigtigt at arbejde på, at få deltagerne til selv at opstille delmål, der er realistiske i forhold til deres faktiske kunnen. På den måde øges motivationen og engagementet i undervisningen hos den enkelte.

Opmærksomhed på egen læsning

Mange ordblinde læser meget lidt i hverdagen. På grund af deres skriftsproglige vanskeligheder har de i vid udstrækning undgået læsning. De har med andre ord begrænset læsning til et absolut minimum i forhold til at klare sig i hverdagen.

Den første udfordring, man står med som underviser, er således at motivere deltagerne og give dem lyst til at læse. Vigtigheden af at få deltagerne til at læse mere understreges af, at jo mere man læser, jo bedre bliver man til at læse (Stanovich, 1986).

Man kan stort set ikke undgå at læse, når man skal klare sig i hverdagen, men ordblinde er ofte ikke opmærksomme på, om de læser, og hvornår de læser. At læse på en mælkekarton, kigge på en reklame fra sit togvindue, læse undertekster i fjernsynet, læse skilte osv. er teknisk set ligeså meget læsning som at sætte sig ned med en bog. Ofte vil ordblinde kun forbinde læsning med de formelle læsesituationer, de som oftest har undgået i klasseværelset. Derfor er det vigtigt i begyndelsen af et undervisningsforløb at gøre deltagerne opmærksomme på deres egen læsning. Det kan gøres på flere måder, men hovedsagen er, at de får oplevelsen af, at de rent faktisk læser, og at de læser hver dag. Det virker motiverende, når man opdager, at man dagligt løser forskellige læseopgaver.

Undervisningseksempel:

Materialer:

Post-itsedler, blokke, kuglepenne – eventuelt diktafon.

Underviseren tager udgangspunkt i sig selv, og beskriver overfor holdet, hvilke læseopgaver vedkommende har løst i forbindelse med at stå op om morgenen, komme på arbejde osv.

*”Jeg vågnede i morges ved at mit vækkeur ringede (det er en clock-radio – der står **PHILLIPS** på). Så gik jeg i bad (der står **Sanex** på min shampoo), dernæst lavede jeg morgenmad (jeg tog den pose i skabet, der stod **havregryn** på).*

Undervejs noterer underviseren på tavlen ”læse på clockradio, læse på shampooflaske, læse på indpakning osv.”

Derefter opfordres deltagerne til at fortælle om eventuelle læseopgaver, de har haft i forbindelse med deres morgenritual. Langsomt udbygges listen med læseopgaver i forbindelse med en helt konkret foreteelse i hverdagen.

Det er vigtigt, at man tilpasser opgaven til deltagerens niveau, således at den enkelte ikke føler sig talt ned til eller ikke føler, at man kan være med på grund af manglende læseopgaver. Se eventuelt FVU-undervisningsvejledningen om brug af skriftsprog i hverdagen for flere eksempler på, hvordan man kan arbejde med opmærksomhed på egen læsning på flere niveauer:

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/PDF08/U/undervisningsvej_laesning.ashx.

Aktiv læseindstilling

God læseforståelse forudsætter, at man forholder sig aktivt til teksten. Ordblinde med begrænset læseerfaring vil ofte have en passiv holdning til læsning, hvilket medfører en tendens til at læse alle tekster på samme måde; fra det første ord i teksten til det sidste punktum. Når man skal undervise i aktiv læseindstilling, er det vigtigt at gøre deltagerne opmærksomme på, at effektiv læseforståelse forudsætter aktivitet, både før man læser, mens man læser, og efter man har læst.

Før man læser

Når man skal sikre sig de bedste betingelser for effektiv læseforståelse, er det vigtigt, at man nærmer sig teksten udefra. I første omgang handler det om at læse med et formål. Inden man skal læse en tekst, er det en fordel at overveje, hvorfor man læser den pågældende tekst. Med hvilket formål læses der? Det kan være for at få konkrete oplysninger, fx køreplaner, telefonbøger eller

sportsresultater. Måske læser man for at få en god læseoplevelse, fx noveller, romaner, artikler i ugeblade m.v. Eller også kan man læse for at tilegne sig specifik viden, fx baggrundsartikler, leksikonartikler, studieboøger eller tekster, der knytter sig til ens fritidsinteresse, fx bøger om bridge, golf, syning, camping m.v. Husk at læseformål er individuelt betinget, og at den samme tekst kan læses med flere forskellige formål (se nedenfor under læsestrategier).

Når læseformålet således er overvejet, kan man nærme sig teksten ved at stille sig selv spørgsmål til fx tekstens emne. Hvad ved jeg om det pågældende emne? Har jeg tilstrækkelig viden om emnet til at læse teksten? Osv. Til det formål kan man kigge på de ledetråde, som teksten tilbyder: Læse på bagsiden af bogen, læse overskrifter, se på illustrationer til teksten, fremhævede dele af teksten (fx fed skrift, kursiv). På den baggrund kan man stille spørgsmål til tekstens indhold: Hvad tror jeg teksten handler om? Hvad forventer jeg at få ud af teksten? Man kan eventuelt skrive konkrete spørgsmål til teksten ned (se Gellert & Isaksen, 2005, for flere inspirerende tiltag i arbejdet med de tre læsefaser).

Mens man læser

Under selve læsningen skal deltageren bruge arbejdet med forforståelsen aktivt. Deltageren kan forsøge at besvare spørgsmålene, som blev stillet tidligere. Deltageren kan understrege ord eller passager, der besvarer spørgsmålene og tilføje nye spørgsmål på baggrund af teksten. I denne fase i læseforståelsen kan man uden videre benytte sig af en pc med oplæsningsstøtte, såfremt man som underviser vurderer, at det er nødvendigt for, at deltageren kan læse teksten.

Efter læsningen

I første omgang handler det om den samlede forståelse af teksten. Var der dele af teksten, fx ord eller begreber, jeg ikke forstod? Kan jeg eventuelt prøve at læse teksten igen for at øge forståelsen? Dernæst kan deltageren prøve at evaluere sit læseudbytte. Modsvarede teksten mit læseformål? Fik jeg svar på mine spørgsmål til teksten?

I nedenstående undervisningseksempel arbejdes der med de tre læsefaser ud fra VØL-strategien (Hvad *Ved* du? hvad *Ønsker* du at vide? hvad har du *Lært*?, Ogle, 1986).

Undervisningseksempel

Materialer: Tekst "Mere fisk til børnene" (<http://www.altomkost.dk/Forside.htm>), kuglepenne, blokke mv.

I forbindelse med undervisningstemaet "madvarer" skal deltagerne læse teksten "Mere fisk til børnene".

Underviseren starter lektionen med at fortælle deltagerne, at de skal læse en tekst om at spise fisk. Dernæst introduceres VØL-strategien. Underviseren har tegnet nedenstående skema på tavlen eller eventuelt udleveret skemaer til deltagerne, som de selv kan udfylde.

"Inden I skal læse denne tekst, skal vi finde ud af, hvad vi ved om at spise fisk i det hele taget" Underviseren formulerer selv en sætning, som han/hun ved om fisk: "Fx ved jeg, at fisk er sundt". "Er der andet, vi på forhånd ved om at spise fisk?". "Når jeg nu ved, at fisk er sundt, kunne jeg også godt tænke mig at vide hvorfor?". På den måde udfylder holdet skemaet. V (hvad man allerede Ved) og Ø (hvad man Ønsker at vide). Efter læsning af teksten udfyldes L (hvad man har Lært).

V	Ø	L
Fisk er sundt	Hvorfor er det sundt at spise fisk?	Fisk indeholder selen, jod og D-vitamin

Nogle fisk er fede fisk	Hvilke fisk er fede fisk?	Makrel, laks, sild
De fleste fisk kan spises	Er der nogen fisk, der ikke kan spises?	Rovfisk
Man skal have fisk hver uge	Kan man spise for meget fisk?	? Svaret findes ikke i teksten
Man kan selv fange dem	Hvilke fisk kan man fange i DK	? Svaret findes ikke i teksten

Efter at skemaet er udfyldt, fortsætter arbejdet med emnet. Underviseren siger: ”Fik vi svar på alle spørgsmålene?”. ”Hvordan kan vi få svar på de spørgsmål, som artiklen ikke besvarede?”. ”Har I fundet andre spørgsmål om fisk, som I kunne tænke jer at få svar på? Hvor kan I finde svarene?”. Til denne øvelse kan man med fordel anvende pc med oplæsnings- og skrivestøtte.

Den strategiske læser

Når man har et bestemt læseformål i forhold til en tekst, er det vigtigt, at man også er i stand til at vælge en passende læsestrategi. At være strategisk i forhold til en tekst betyder, at man er i stand til at veksle mellem flere forskellige måder at læse på alt afhængig af, hvilket læseformål man har, og om det opfyldes. Fx er det effektivt at skimme en tekst, hvis det handler om at skabe sig et hurtigt overblik eller finde en bestemt oplysning i en tekst. Hvis man derimod skal kunne gennemskue en problemstilling, som står beskrevet, kan det være mere oplagt at anvende en form for orienteringslæsning (mere om læsestrategier se Elbro & Nielsen, 1996; Gellert & Isaksen, 2005).

Genrekendskab

Ordblinde har ofte svært ved at identificere de vigtigste dele af en tekst på grund af manglende opmærksomhed på tekstens struktur, dvs. måden teksten er bygget op på. Undervisning i genrekendskab er derfor relevant for svage læsere.

Undervisningseksempel

Materialer: Tekst: Anmeldelser af en film (eventuelt fra <http://www.cinemazone.dk/>).

Underviseren viser sin anmeldelse på en overhead. Underviseren cirkler de områder ind i teksten, som traditionelt vil indeholde bestemte typer af information: Den første del af teksten indeholder et resume af filmen, hvor pointen ikke røbes, midterdelen indeholder vurderinger af filmens kvaliteter, og den sidste del af teksten indeholder en samlet vurdering og en vurdering af, om filmen er værd at se. Dernæst udleveres endnu en anmeldelse, hvor underviseren har sikret sig, at den overholder genrekravene. Deltagerne laver nu den samme øvelse, som underviseren lige har demonstreret. Til sidst går deltagerne på nettet (<http://www.cinemazone.dk/>) og finder anmeldelser af film, de gerne vil se. De laver derefter arbejdet selv med at finde de steder, hvor hhv. resume, vurdering og anbefaling fremkommer.

I arbejdet med tekstens struktur kan man også med fordel anvende grafiske modeller til at illustrere tekstens sammenhæng (Elbro & Nielsen, 1996).

Undervisningseksempel

Materialer: Tekst om narkotika fra <http://www.sst.dk/> + en modeltekst om et andet emne.

Med modelteksten præsenterer underviseren princippet i at anvende et krydsklassifikationsdiagram til at skabe overblik over en tekst. Dernæst laves en fælles vidensbank om emnet narkotika. Hvilke typer er der, og hvad karakteriserer de enkelte stoffer? Undervejs udfyldes rammerne for diagrammet.

	Hash	Kokain	Svampe	GBH
--	------	--------	--------	-----

Opkvikkende				
Sløvende				
Indtagelse				
Abstinenser				
Hurtig virkning				

”I skal nu prøve at læse denne tekst om fire forskellige slags narkotika. Prøv at se, om I kan udfylde jeres eget diagram”.

For yderligere inspiration til undervisning med udgangspunkt i genrekendskab se fx Knudsen, 2003.

Metakognition

Mange ordblinde har ofte den oplevelse at læse en tekst uden at få hele meningen med. Det skyldes, at de på grund af deres begrænsede læseerfaring ikke har tilegnet sig tilstrækkelige metakognitive færdigheder. Dels er de ikke opmærksomme på, når forståelsen går tabt, og dels kan de ikke sætte ind med de fornødne redskaber, når forståelsen glipper. Udvikling af ordblindes metakognitive færdigheder er derfor centralt i forhold til at udvikle deres læseforståelsesfærdigheder. Det vanskelige ligger i at undervise deltagerne i at være metakognitive. Ud over, at metakognitionen hos den enkelte styrkes jo mere man læser, er det ofte nødvendigt med konkrete undervisningstiltag for at lære ordblinde voksne at være opmærksomme på, at forståelsen ikke følger med det læste.

Undervisningseksempel

Udvikling af metakognitive færdigheder ved hjælp af talesyntese.

Materialer: Pc, talesyntese (CD-ORD eller ViTal) – indskannet tekst eller tekst hentet fra nettet <http://www.fyldepennen.dk/> er en hjemmeside med mange små noveller, eventyr m.m..

Forudsætningen for, at denne opgave lykkes, er, at deltageren og underviseren finder en tekst, som er lidt sværere end, hvad deltageren egentlig magter.

Deltageren skal læse teksten hurtigt igennem (gerne med fartkort) uden talesyntese. Dernæst skal deltageren vurdere forståelsen af teksten og prøve at sætte ord på, hvad der gjorde teksten vanskelig. Deltageren skal derefter kigge teksten igennem og finde og markere (anden skriftfarve) de ord og passager, som ikke blev forstået. Ved anden gennemlæsning læser deltageren selv den sorte skrift og sætter talesyntesen til at læse ord og passager med anden skriftfarve.

På den måde bliver deltageren dels fortrolig med brugen af talesyntese og dels opmærksom på, hvornår forståelsen i teksten går tabt.

Evaluering af udbytte af undervisningen

Ved afslutningen af og undervejs i et undervisningsforløb giver det god mening at bruge tid på at hjælpe deltagerne med at evaluere deres udbytte. Det vil medvirke til at skabe fokus på egen læring og derved videreudvikle deltagerens metakognitive færdigheder.

Eksempler på evaluering af delmål:

1. Deltageren vil gerne læse hurtigere (flere ord i minuttet). Et delmål om læsehastighed er nemt at evaluere. I begyndelsen af et undervisningsforløb læser deltageren en relevant tekst på tid, hvorefter underviseren udregner ord pr. minut. I slutningen af forløbet gentages øvelsen med en tekst, der matcher den første.
2. Deltageren vil gerne kunne læse opskrifter/instruktioner/køreplaner m.v. med større læsepræcision Ved undervisningens begyndelse udvælger underviseren tekster inden for den

pågældende genre og lader deltageren læse dem og besvare forståelsesspørgsmål skriftligt. Ved afslutningen af undervisningsforløbet udvælges matchende tekster, og forsøget gentages.

3. Logbog: Efter hver undervisningsgang laves en logbog af deltageren selv.

FVU-logbog:

http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/fvulogbogkopiark-ret.doc

Vejledning i brug af FVU-logbog:

http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/logbogvejledningstekst-ret.doc

Frilæsning

Som nævnt indledningsvis i kapitlet, er det vigtigste i forhold til udviklingen af læseforståelse, at man øver sig. Det kan bl.a. gøres ved, at man som underviser opfordrer til frilæsning, ikke for at kontrollere forståelsen, arbejde videre med emnet, dele op i mindre enheder osv., men simpelthen bare for at fremme lysten til at læse. Der er to vigtige forudsætninger for, at det kan blive en succes: Det ene er, at deltageren skal interesse sig for emnet i de bøger, der anvendes, det andet er, at bøgerne ikke er for svære. For at sikre, at det er tilfældet, kan man som underviser læse lidt med på sidelinjen og snakke om teksterne på et uformelt plan. Derved kan man uden at stille krav danne sig et indtryk af, om niveauet for den pågældende bog er passende. Der findes mange bøger skrevet til personer med læsevanskeligheder.

Undervisning i procesorienteret skrivning

Af Birgit Trolle Hansen, Lis Trolle og Thomas Bo Christensen, tale-læsepædagoger, Taleinstituttet, Region Nordjylland

Formål og mål med den procesorienterede skrivning

Voksne ordblinde har vedvarende skriftsproglige vanskeligheder. Specifikt i forhold til skriftlig fremstilling ses der typisk en ringe fornemmelse for struktur, syntaks, grammatik og stavning. Ordblinde skriver forholdsvis lidt i hverdagen, og de oplever ofte, at skriftsprog ikke kan anvendes til noget positivt. For en del voksne ordblinde er det desuden ofte karakteristisk, at de udover at have ringe erfaring med at kommunikere på skrift, også har negative erfaringer hermed.

Arbejdet med skriftlig fremstilling har derfor til formål at forbedre ordblindes funktionelle skriftsprog, så de får mulighed for at kommunikere med sig selv og andre på skrift. Til dette formål er det relevant at inddrage den procesorienterede skrivepædagogik, eftersom denne nedbryder skriveprocessen i overskuelige elementer og medvirker til at gøre de voksne ordblinde til aktive deltagere i en skriveproces, hvor det individuelle funktionelle mål er i fokus

Beskrivelse af undervisningen

I den procesorienterede skrivepædagogik sættes der fokus på forståelsen af skrivning af tekster som en proces, der kan nedbrydes i overskuelige elementer. En karakteristisk progression i den procesorienterede skrivepædagogik er følgende faser:

Findefasen

Findefasen er overordentlig væsentlig for en vellykket tekstproduktion og har til formål at finde og indkredse mulige emner. Man vil typisk anvende brainstorm, hurtigskrivning og mindmap. Det er i denne fase vigtigt, at underviseren er sig sin rolle som katalysator meget bevidst.

I forhold til såvel brainstorm som hurtigskrivning kan det være nødvendigt, at underviseren fungerer som sekretær, og at deltageren får mulighed for at indtale sine associationer på diktafon eller på pc. I opstarten kan det desuden være nødvendigt at guide den ordblinde deltager

i forhold til at arbejde med associationer. Dette kan gøres ved at fungere som rollemodel og tænke højt sammen med deltageren i et forfatter/sekretær-forhold. Det samme gør sig gældende i forhold til arbejdet med mindmap. Mindmap rummer desuden den fordel for ordblinde, at den kan give et rumligt ”billede” af associationerne – fortrinsvist placeret i højre hjernehalvdel. Den er således et redskab, som kan kompensere for sekventielle vanskeligheder – fortrinsvist placeret i venstre hjernehalvdel.

Fokusfasen

I fokusfasen foregår der en udvælgelse i forhold til det overordnede emne. Man vil typisk arbejde med spørgsmål som: Hvad vil jeg fortælle?, Hvem vil jeg fortælle det til?, I hvilken rækkefølge vil jeg fortælle det?, Hvilken teksttype vil jeg anvende (læserbrev, e-mail, julekort)? I denne fase bygges videre på mindmappen – igen for at få en fast struktur og et godt overblik over emnet. I fokusfasen, hvor deltageren arbejder med at udvælge og målrette sin skriftlige formulering, er det igen nødvendigt, at underviseren er ekstra opmærksom på at støtte deltageren som sekretær og i dialog at inspirere og guide deltageren til at finde sit eget fokus.

Formuleringsfasen

I denne fase fokuseres der på produktion af indhold. Der skal skrives hurtigt og tænkes på meningen og ikke på ordlyd, stavning og grammatik. Det kan være hensigtsmæssigt at starte med de tekstdele, som umiddelbart kan formuleres skriftligt uden hensyntagen til strukturen. I denne fase kan det igen være vanskeligt for den ordblinde deltager selvstændigt at formulere sig skriftligt, ligesom hurtigskrivning ikke umiddelbart er en realistisk opgave for en ordblind. Det kan således igen være nødvendigt at lade deltageren arbejde mundtligt i denne fase, hvorfor indtaling på diktafon eller andre digitale medier kan være hensigtsmæssig. Det kan desuden være hensigtsmæssigt at opfordre deltageren til at formulere sig enkelt og i korte sætninger, ligesom det kan være formålstjenligt løbende at guide og støtte deltageren i forhold til at ”oplevelse” associationer. Efterfølgende omskriver underviseren deltagerens mundtlige fremstilling til brug i forbedringsfasen.

Forbedringsfasen

I forbedringsfasen arbejdes der kritisk med teksten i forhold til indhold, struktur, sætninger, ordvalg, retstavning og tegnsætning. Man starter med helheden og arbejder sig ned i detaljen. Det er afgørende, at underviseren er opmærksom på at tilpasse og modificere krav og metoder individuelt i forhold til deltagerens vanskeligheder, formåen og målsætning. I forhold til nogle deltagere kan det eksempelvis være hensigtsmæssigt at se bort fra formmæssige krav og i stedet fokusere på det funktionelle udtryk. Processen gentages indtil det aftalte og individuelle mål er nået, og deltageren er tilfreds med resultatet.

Case 1

PM er 54 år og arbejder på et lager. Han har kone og 2 børn. PM har selv henvendt sig om undervisning på grund af øgede krav om anvendelse af skriftsprog i hverdagen. Krav, som han ikke kan honorere på grund af sin ordblindhed. PM giver udtryk for, at han i mange situationer undlader at kommunikere på skrift, og at han har et stort ønske om at blive bedre til at formulere sig skriftligt. Som et centralt element i den procesorienterede skrivning starter forløbet med, at underviseren og PM sammen formulerer en konkret målsætning for arbejdet.

Den fælles målsætning lyder som følger:

At fremstille en konkret skriftlig formulering, som kan bruges i PM's hverdag, og igennem den procesorienterede skrivning at oparbejde redskaber og strategier til selv at kunne producere funktionel skriftlig fremstilling, som opfylder netop hans behov.

Emne for den skriftlige formulering:

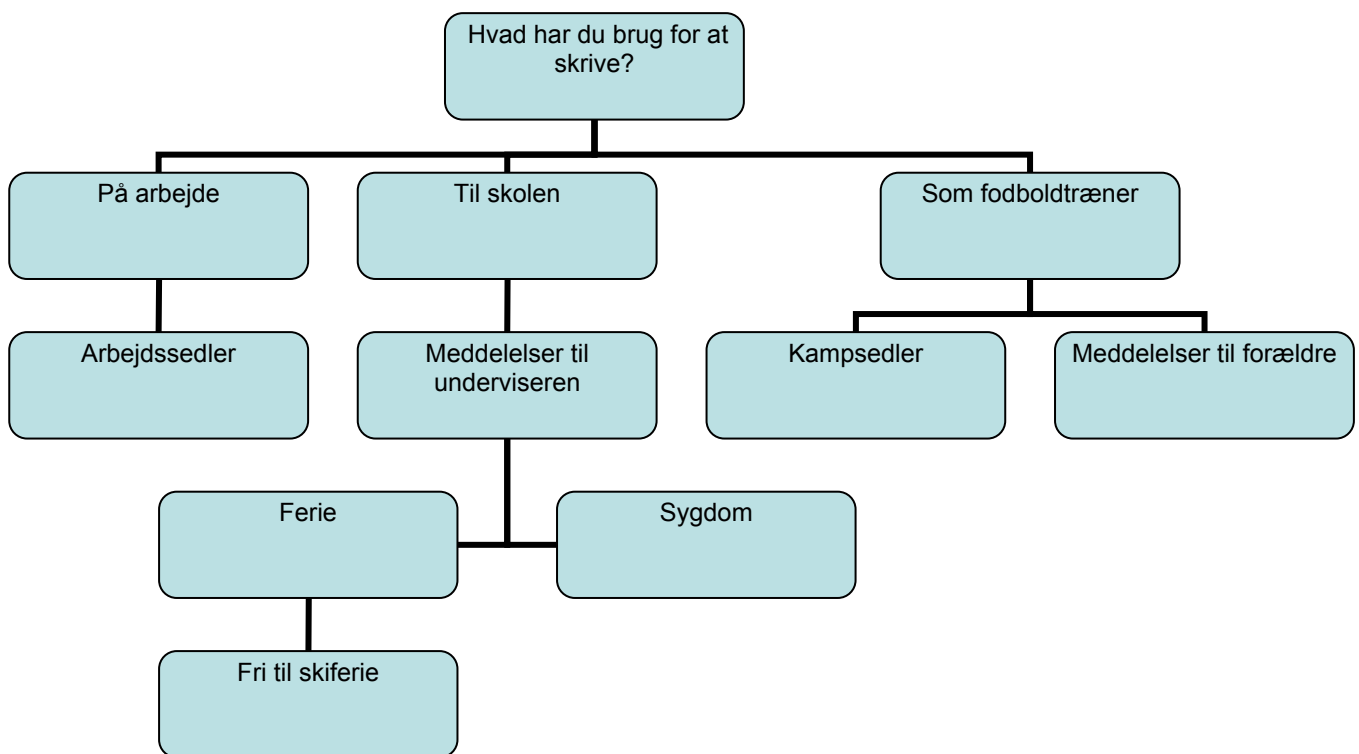
HVAD HAR DU BRUG FOR AT SKRIVE?

Denne emneformulering placeres nu midt i en mindmap. Nu forestår arbejdet med at udfylde mindmappen. Underviseren stiller relevante spørgsmål i de to første faser for at hjælpe deltageren til at få associationer i forhold til emnet.

MINDMAP

Findefasen

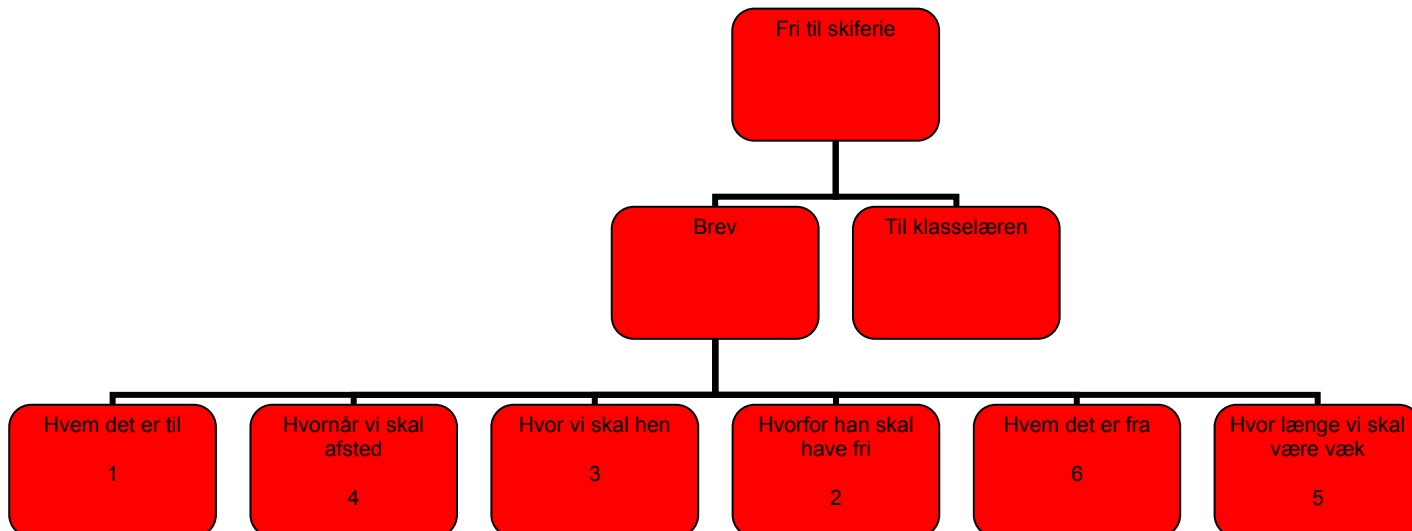
I en mundtlig dialog findes frem til indholdet i boblerne:



...og nu er der arbejdet hen til fokus:

Fokusfasen

Sidst i fokusfasen struktureres rækkefølgen i indholdet ved hjælp af tal, så der på denne måde gøres klar til formuleringsfasen.



Til sidst arbejder ”forfatter og sekretær” i fællesskab med formuleringsfasen og forbedringsfasen – som tidligere beskrevet.

Case 2

Martin er en ung mand, som er arbejdsløs, efter at hans arbejdsplads er blevet nedlagt. Han er knyttet til et ”Aktivhus”, hvor han er i kommunal aktivering. Formålet med ordblindeundervisningen er at give ham redskaber til at starte et FVU-forløb og komme videre til et nyt arbejde.

Martin benytter nu det kompenserende ordforslagsprogram Vise Ord med stor behændighed, og dette sammenholdt med procesorienteret skrivning har højnet hans skrivekompetence betragteligt, idet han føler tryghed ved den fastlagte struktur og mere og mere bliver i stand til at danne sig sit eget overblik over processen.

I undervisningen er brugt flere former for procesorienteret skrivning i et fremadskridende forløb med det formål at nå til den for deltageren optimale skriftlige formulering.

Først arbejdes med at danne associationer

Eksempel:

Luk øjnene og forestil dig du sidder i din stue og ser ud af vinduet. Fortæl hvilken årstid det er, tid på døgnet, og fortæl hvad du ser, hører, dufter, osv.....

Underviseren noterer ned, og efterfølgende skriver deltageren små sætninger på computeren på baggrund af associationerne.

Dernæst arbejdes med struktur og overblik

Eksempel:

Der skrives tekst til en billedsekvens – arbejdet deles op i små portioner, så deltageren mærker processen.

Først lægger deltageren sekvensen, dernæst fortæller han mundtligt om hvert billede for sig, og det sikres, at der er sammenhæng i historien. Nu skriver deltageren så tekst til hvert billede. Kravene til sætningslængde, grammatik og syntaks må være individuelle.

Arbejde med mindmap (der henvises til den foranstående gennemgang af mindmap)

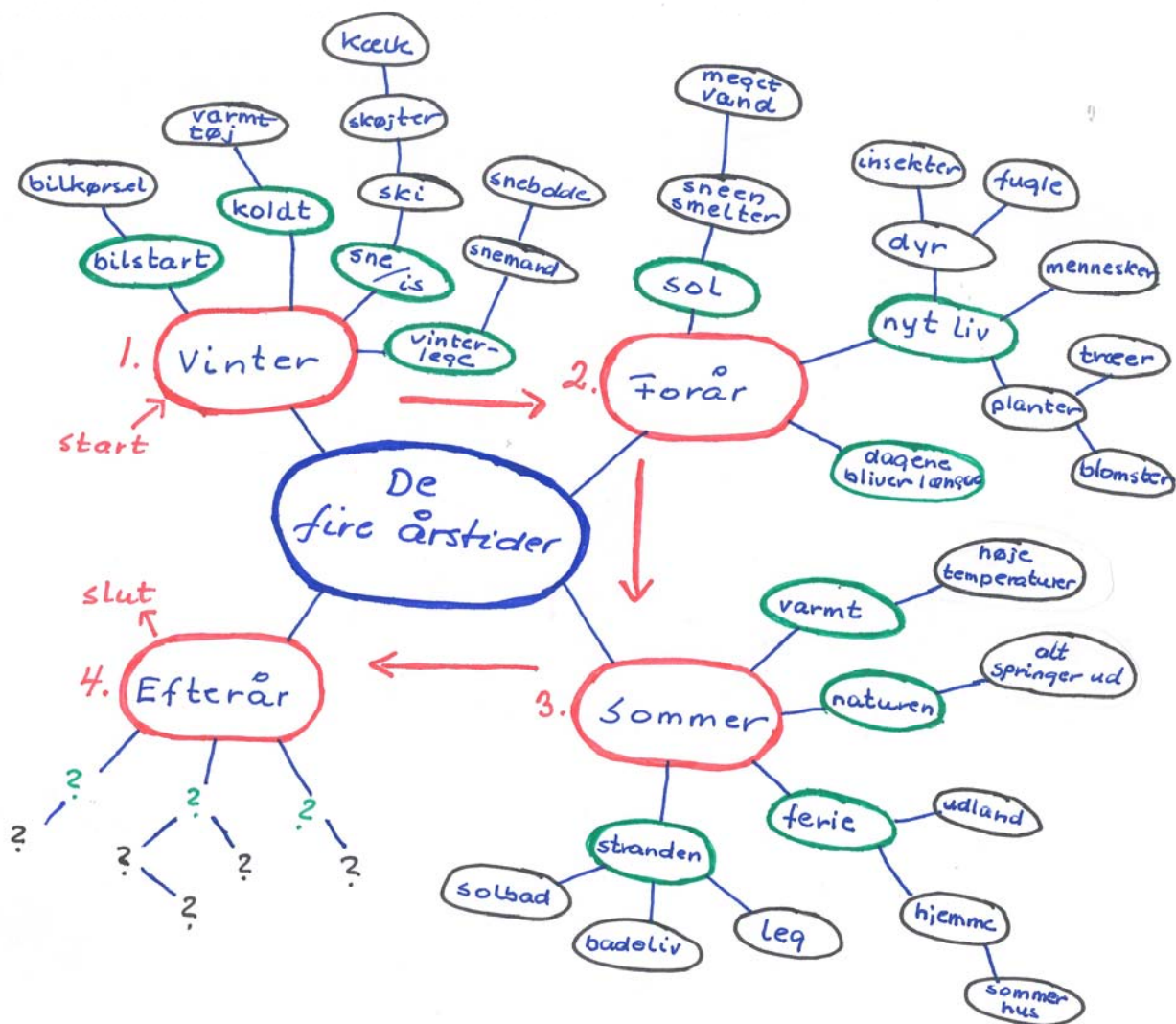
De indlærte strategier bruges nu i en større skriftlig fremstilling, og Martin har valgt at skrive om emnet: DE FIRE ÅRSTIDER.

Martins mindmap:

Mindmappen laves i fællesskab – ”forfatter/sekretær” – på tavlen med farver

Farverne viser, hvordan associationsprocessen i findefasen/fokusfasen opbygges: blå – rød – grøn – sort.

I formuleringsfasen følges tallene 1, 2, 3, 4/de røde pile.



Martins formulering:

De fire årstider

1. Vinter

Vinter er en kold tid hvor man skal ha sid varme tøj på når man skal ud, fx skal ud og starte sin bil om morgenen.

Man skal også passe på når man skal ud og kører om morgenen for der kan også være glat på vejen, for der kan ligge sne og is på vejen.

Vinter kan også bruges til at lege man kan stå på ski, skøjter og kører på kælkk. Man kan også bygge snemand og lave snebold.

2. Forår

Solen begynder nu at varme mere og mere og sneen begynder at smelte væk. Men der var så meget vand fra den smelte sne så marker ikke kunne tag fra.

Der begynder nu også komme nyt liv i mennesker og dyr, fugle, insekter. Blomster og planter og træerne begynder nu at springe ud.

Og dagen bliver længere og længere.

3. Sommer

Temperaturen begynder at stige til over 25 og op efter. Naturen er blevet mere grøn, blomster er sprunget ud.

Nu kan man tag til stranden for at bade og lege i sandet og tag solbade.

Man kan også tag på en charterferie til udlandet men kan også blive hjemme og tag i sommerhuset og på camping.

4. Efterår

.....
.....

I **forbedringsfasen** afhænger det videre arbejde af den enkelte deltager. Hos nogle kan man gå i dybden med de områder, der er blevet arbejdet specifikt med – hos andre kan man standse tidligere eksempelvis hvor skriveglæden og oplevelsen har været målet.

I Martins tilfælde læser han selv sin tekst op, og vi retter det, han synes lyder forkert. Martin er blevet god til kommatering, så der bliver sat nogle kommaer, og enkelte ord kastes et ekstra lys på ved hjælp af Vise Ord.

Martins afsnit 1 efter forbedringsfasen:

Der er analyseret med kryds og bolle og sat kommaer – rettelserne er gjort synlige med **fed** eller ():

1. Vinter

Vinter er en kold tid, hvor man skal ha **sit** varme tøj på, **når** man skal ud, fx **hvis man** skal ud og starte sin bil om morgenen**en**. Man skal også passe på, **når** (vis) man skal ud og kører om morgenen**en**, for der kan også værre **meget** glat på vejen, for der kan **nemlig** (der) ligge sne og is på vejen.

Vinter kan også bruges til at lege, man kan stå på ski, skøjter og kører på kælkk.

Man kan også bygge **snemænd** og lave snebolde**e**.

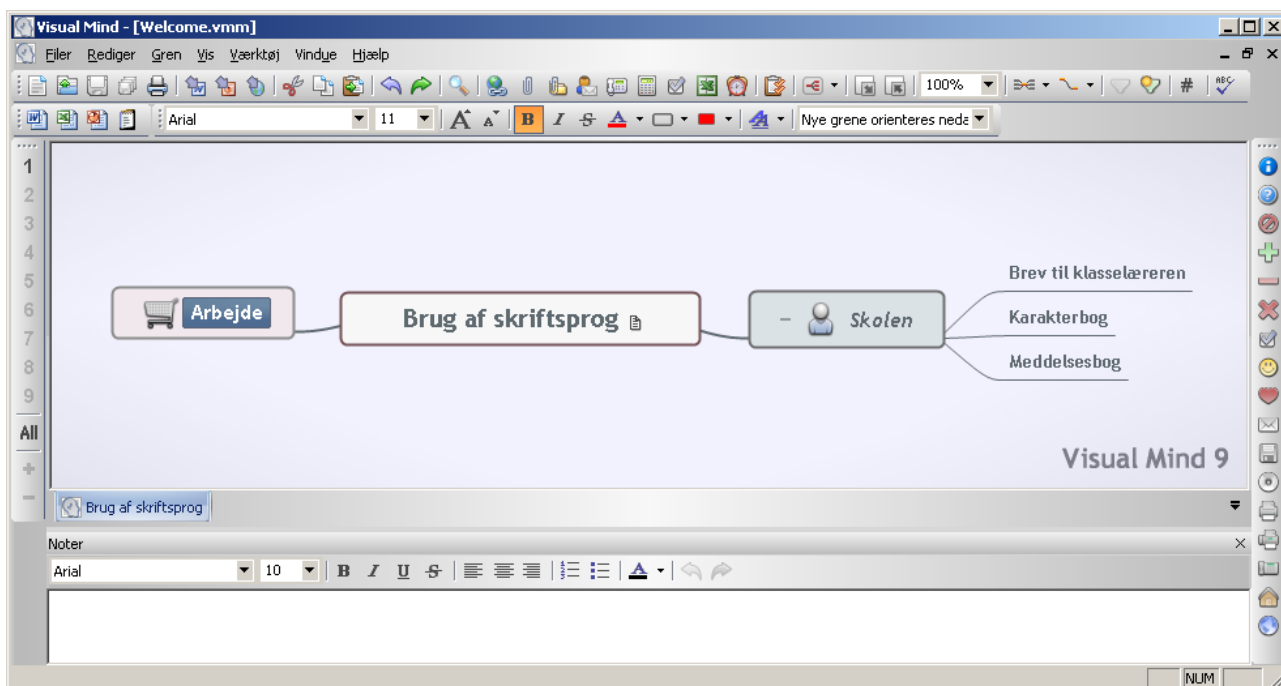
Erfaringen med procesorienteret skrivning har vist, at jo svagere deltagerne er, jo kortere skal processen være, for at de kan overskue forløbet og hele vejen igennem bevare lysten og energien til arbejdet. Men uanset hvilket niveau vi arbejder på, er det vigtigt, at deltagerne bringes til at se, at de

gennem den procesorienterede skrivning får nogle redskaber, som de kan tage frem og bruge, hver gang de står over for en skriveopgave i dagligdagen eller på arbejdet.

It-hjælpemidler

I arbejdet med ordblinde deltagere kan det være hensigtsmæssigt at benytte muligheden for at anvende computerbaserede mindmap-programmer. I kombination med kompenserende software som talesyntese og ordforslagsprogrammer muliggør disse programmer, at den ordblinde deltager i en vis udstrækning kan arbejde selvstændigt med mindmapping og elementer i den procesorienterede skrivning.

Der findes en lang række mind mapping programmer på markedet. Programmet "Visual Mind" fra Mind Technologies AS kan installeres med danske menuer og fungerer godt sammen med den kompenserende software.



Det er muligt at downloade en demoversion af programmet på <http://www.visual-mind.com/>

Funktionel undervisning i grammatik

Af Martin Hauerberg Olsen, faglig centermedarbejder, Dansk Videnscenter for Ordblindhed

Grammatikundervisning til ordblinde

Først kan man rettelig spørge, om ordblinde skal undervises i grammatik på en måde, der adskiller sig fra de måder, man ellers underviser i grammatik på. For ordblinde har som udgangspunkt ikke ringere indlæringspotentiale for grammatik end andre. I forskningsbaserede definitioner af ordblindhed (fx Lyon mfl., 2003) indgår i hvert fald ikke nogen formuleringer om dårlige forudsætninger for at lære grammatik. Derimod er der enighed om, at ordblindes vanskeligheder med at omsætte bogstaver og bogstavfølger til sproglyde kan have en række sekundære følger (Elbro, 2006), herunder mangelfuldt kendskab til skriftens principper og konventioner. Ordblinde har således ofte problemer med grammatik – det vil de fleste undervisere inden for

ordblindeundervisning kunne bekræfte – men de grammatiske vanskeligheder er altså ikke *kerneproblemet* ved ordblindhed.

Derfor er det vigtigt, at grammatikundervisningen for ordblinde deltagere tilrettelægges i samspil med de elementer i undervisningen, som sigter mere direkte på ordblindevanskelighedernes kerne, det vil sige træning af sproglig opmærksomhed og indføring i skriftens fonematiske princip, jf. afsnittet om undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed side 31. Det er ikke nok bare at tilbyde et grammatikkursus i dansk.

Grammatikundervisning med en funktionel tilgang

I læseplanerne for undervisning i fremmedsprog i folkeskolen kan man læse, at undervisning i grammatik hedder ”Sprog og sprogbrug” og ikke bare ”Grammatik”. Man skal bide mærke i formuleringen *sprogbrug*, som retter sig ligeså meget mod anvendelsen af sproget som mod sprogsystemet. Det vi kender som regler og bøjninger. Tilgangen henter bl.a. inspiration fra tendenser i de seneste årtiers sprogbeskrivelse, hvor man i stigende grad har anlagt et funktionelt sprogsyn, den såkaldte *functional grammar* (fx Engberg-Pedersen mfl., 1996; Harder, 1997) som dog ikke skal redegøres for i detaljen her.

Rationalet bag en funktionel tilgang i grammatikundervisningen er et ønske om at gøre den nødvendige grammatik mere gennemskuelig og derved mere motiverende at arbejde med (Hastrup, 1997). I funktionel grammatikundervisning er man således ikke blot interesseret i at terpe kategorier som fx substantivernes singularis- og pluralisformer, men vil først og fremmest spørge til hvad disse kategorier *betyder*, og hvad deres *funktion* er. Og siden hen vil man måske beskæftige sig med, hvad kategorierne kan kaldes i den deskriptive grammatik (efter temperament med enten danske eller latinske termer).

På den måde bliver grammatik til en viden om sproget, som er til støtte for deltageren og ikke bare til remser og udenadslære. Grammatikken fremstilles som det at bruge sproget med forskellige formål.

Funktionalitet – men hvilke funktioner er der tale om?

De funktioner, som sproglige enheder (fx ord og sætninger) har, gælder først og fremmest deres specifikke placering i den konkrete kontekst. Når en person fx siger til en bekendt: ”Jeg henter lige sandalerne”, så har sætningen en *konkret funktion* i forhold til den givne samtalekontekst.

Det er dog også muligt at tale om en anden slags funktion, som angår sætningens systematiske anvendelighed. Her handler det ikke om de konkrete sandaler, der er omtalt i den specifikke kontekst. I stedet er det muligt at tale om, at sætninger med strukturen subjekt(JEG)-verbal(HENTER)-objekt(SANDALERNE) har som *systematisk funktion* at deklarerer et sagsforhold/en handling mellem to aktører (i den pågældende sætning ”den der henter” og ”det der bliver hentet”). Når der tales om funktionel grammatikundervisning, er det opmærksomhed på ords og sætningers (og teksters) systematiske funktion, der sigtes mod.

Ved at styrke deltagerens opmærksomhed over for at det er bestemte betydninger og funktioner, som kodes gennem grammatikken (fx ved ordstilling og bøjningsendelser), er hensigten, at deltageren bliver bedre til at anvende den i læsning og skrivning (se fx Arnbak, 1993).

Eksempler på undervisningsindhold

I dette afsnit gives tre eksempler på undervisning i grammatik med en funktionel tilgang. De tre eksempler er tænkt som repræsentative for funktionel grammatikundervisning på tre forskellige niveauer. De konkrete emners relevans beror naturligvis på deltagernes undervisningsbehov. Meningen med eksemplerne i denne fremstilling er at illustrere nogle generelle *principper* for funktionel grammatikundervisning.

1. *Basalt morfemniveau*. Det første eksempel handler om undervisning i at blive opmærksom på forskellen mellem rod- og bøjningsmorfemer i substantiver.
2. *Sætningsniveau*. Det andet eksempel handler om undervisning i, hvad en ledsætning er.
3. *Ordbøjningsniveau*. Det tredje eksempel handler om undervisning i præsens participiumsændelsen *-ende*.

Eksempel 1

Deltageren præsenteres for en række sætninger, hvori der indgår nogle substantiver i forskellige bøjningsformer.

Allerførst arbejdes med at indkredse de enkelte substantivers formentlig ret forskellige betydninger. Er det derefter muligt at indkredse noget, som de alle har *til fælles*? Gennem sammenligning med andre typer af ord kan det indkredses, at de i al fald har en fælles *funktion*: De fortæller hvem og hvad, der interagerer i sætningerne. Dette er en af substantivernes systematiske funktioner. Derimod har fx verber i deres (finitte) anvendelse *en anden* funktion: De siger om substantiverne, at de udfører noget. Og adjektiver har atter *en tredje* funktion: De siger noget om fx substantivernes egenskaber. Både substantiver, verber og adjektiver kan i større eller mindre grad referere til næsten den samme betydning, fx ”kedsomhed – kede – kedelig”, der alle refererer til betydningen ”dødens pølse”. Man når derfor ikke altid helt ind til de sproglige kategoriers funktion ved blot at spørge til, hvad de betyder eller refererer til i verdenen uden for sproget. Man skal også spørge, hvad de kan *bruges* til.

Videre arbejdes med at bestemme hvilke lydige eller ortografiske ændringer, substantiverne gennemgår, hvis man vil signalere forskel mellem fx én eller flere af den enhed, som ordet refererer til eller forskel mellem en bestemt eller en hvilken som helst en af slagsen: Der sker som regel ikke noget i starten af ordene (roden), det spændende sker i slutningen (bøjningsændelsen). Er det muligt gennem en masse eksempler at finde frem til, om der eksisterer en fast grænse mellem den del af ordene, der ændres, og den del, der ikke ændres? Der kan her både arbejdes med fonologiske grænser i talte ord eller bogstavgrænser i skrevne ord, fx skellene mellem [bi'l]–[bi'l□] og [bi'l]–[bi'løns] eller ”bil” – ”biler” og ”bil” – ”bilens”.

Efter en række eksempler skulle der gerne tegne sig et mønster, hvor bestemte endelser går systematisk igen. I dette afdækningsarbejde lægges vægt på de *systematiske funktioner*, som de *systematiske endelser* har. Det er ikke påkrævet, at man bruger betegnelser som flertal/pluralis eller ejefald/genitiv. Det øjenåbnende for deltageren er, at nogle ellers abstrakte orddeles funktioner gøres gennemskuelige.

Nogle funktioner kan naturligvis forekomme mere indlysende end andre; fx er det ikke altid gennemskueligt, når en bestemt endelse er dikteret af noget, der først nævnes senere i teksten (kataforisk reference). Dette illustreres fx i åbningsætningen i Gabriel García Márquez' roman ”100 års ensomhed”: ”Mange år senere, stående over for henrettelsespelotonen, skulle oberst Aureliano Buendía huske den fjerne eftermiddag, da hans far tog ham med for at se, hvad is var”. Læseren erfarer først senere *hvilken* peloton der er tale om. Et andet eksempel er, når der er forudsat en fælles baggrundsviden, som når et flyselskab skriver: ”De bør følge kabinepersonalets anvisninger, hvis kabinetrykket falder”, så skal læseren vide, at kabiner har et atmosfæretryk, som er maskinelt reguleret. Bestemt endelsen *-et* baserer sig altså på en fælles viden, der formodes at eksistere mellem den skrivende og læsende. Det kan være en vigtig pointe at prioritere mere let gennemskuelige eksempler til at begynde med.

Eksempel 2

Underviseren og deltageren har arbejdet med, hvad en sætning består af. Der er gerne en handling/situation og en række aktører. Deltageren præsenteres nu for en række helsætninger med hoved-ledsætningsstruktur, fx: ”Justitsministeren skrev, at fængsel ikke havde præventiv effekt”, og i en samtale mellem underviser og deltager forsøges defineret, hvilke dele (led) som sætningen består af, og hvad deres indbyrdes funktioner er:

Sætningen falder umiddelbart i tre dele (led): ”skrev” som udgør handlingselementet, ”justitsministeren” som er den, der udfører handlingen, og ”at fængsel ikke havde præventiv effekt”, der betegner produktet. De to første dele udgøres af hver ét ord, imens den sidste del udgøres af en hel gruppe af ord, som deltageren og underviseren sammen kan identificere som en sætning. Altså en sætning i sætningen.

Denne indsigt leder til samtale – gerne suppleret af yderligere eksempler – om det fænomen, at en hel sætning kan *fungere* som et samlet led i en overordnet sætningsstruktur på linje med enkeltord. En af ledsætningens funktioner ligger nu umiddelbart for: De kan udgøre elementer eller aktører i en overordnet sætning (for så vidt angår nominale ledsætninger). Andre ledsætningsfunktioner, som underviseren og deltageren siden hen kan arbejde med, er de, der knytter sig til adverbelle ledsætninger: De kan fortælle om nærmere omstændigheder/betingelser for det, der er på færde i sætningen, fx hvornår, hvordan, hvor længe noget finder sted.

I analysen af sætningerne arbejder underviser og deltager sammen om at kategorisere, hvad der er den strukturelt overordnede hovedsætning, og hvad der den underordnede ledsætning. I den forbindelse kan der også dvæles lidt ved det forhold, at hoved- og ledsætninger ikke nødvendigvis lader sig identificere ud fra en analyse af indholdet. Hovedsætningen, den strukturelt overordnede, har ikke nødvendigvis det vigtigste indhold. Fx ligger det interessante i sætningseksemplet ovenfor vel snarere i ledsætningen: *Hvad* skrev justitsministeren?

Det her skitserede arbejde med opmærksomhed på sætninger er ikke nødvendigvis i sig selv en endelig målsætning, men er ridset op som en måde at arbejde frem mod en gryende fornemmelse for en sætnings bestanddele og ledsætningernes funktion, der kan være fundamentet for videre arbejde med fx skriftlig formidling, stilistik og tegnsætning.

Eksempel 3

Deltageren præsenteres for en række sætninger med adjektiver. Det kan være sætninger, som deltageren selv har skrevet eller fra en tekst, som læses i undervisningen. Al slags skriftsprog kan i princippet anvendes, blot det lægger op til undervisning i det pågældende emne.

Underviseren og deltageren taler om adjektivernes funktion. Hvad tilføjer de sætningerne af betydning? Hvordan fungerer de i forhold til de øvrige ord i sætningen? Dernæst kan man prøve at udskifte adjektiverne med andre adjektiver og tale om, hvad der så sker med sætningernes betydning. Fx kan man ændre en sætning som ”kaffen var varm” til ”kaffen var kold” og spørge: ”Hvad har ændret sig?” Svaret er, at det har kaffens egenskab, og ret markant. Herfra kan man slutte, at der kan være store forskelle i *betydning* mellem de enkelte adjektiver. Derimod ligger en af adjektivernes systematiske funktioner nogenlunde fast: De koder egenskaber ved de enheder (typisk substantiver), der optræder i sætningen (fx ”kaffen”).

Dette arbejde foregår indtil deltageren er blevet rimelig sikker på adjektivernes systematiske funktion. Der kan fx arbejdes med identifikation og beskrivelser af adjektiver gennem læse- og skriveøvelser. Efterhånden introduceres mere systematisk adjektiver med endelsen *-ende*, fx i en sætning som ”udsigten var betagende”. Underviseren ved godt, at der tale om et verbum i præsens participium, der fungerer adjektivisk. Men det behøver underviseren ikke at bringe på banen. Underviseren holder fokus fast på ordenes funktion, der i de givne sætninger er som de fleste andre adjektivers: De koder forestillinger om egenskaber ved andre enheder.

Når deltageren har fået godt fat på den adjektivfunktion, der gælder egenskab (uden at ordene adjektiv eller tillægsord *nødvendigtvis* er blevet nævnt endnu), kan man forsøge at fjerne endelsen *-ende* fra nogle af ordene (fx ”betag-”) og tale om, hvad der nu sker med ordets funktion. Kan det stadig indgå i sætningen på samme meningsfulde måde som før? Er der stadig tale om en egenskab, eller er der tale om noget andet? Herudfra slutter man, at *-ende* er det element, der tilføjer ordet sin egenskabspåduttende funktion. Ordet refererer stadig mere eller mindre til den samme grundsubstans (”noget der imponerer”), men funktionen har ændret sig. Underviseren kan fx spørge: ”Er ”betag” en egenskab, og fortæller det noget om nogen/noget?”

Når lige præcis *-ende* kan være interessant at arbejde med specifikt, er det fordi den er let at forveksle lydligt med blandt andre substantivernes endelse *-ene* i bestemt pluralis (fx ”landende” vs. ”landene”). I stedet for at give deltageren til opgave at bøje en masse verber (fx at lande, jeg lander, jeg landede, landet, *landende*) og dernæst et tilsvarende antal substantiver (et land, landet, flere lande, alle *landene*), så gør den funktionelle tilgang grammatikken mere tilgængelig. Deltageren får tilbudt flere hukommelseskroge at hænge sin forståelse af præsens participiumsændelsen op på end ved traditionelt grammatik-terperi. Og arbejdet kan blive mere meningssøgende og motiverende.

Et af målene er, at næste gang deltageren skal stave et ord, der ender på lydstrukturen [ənə], så kan opmærksomhed på ordets funktion i sætningssammenhængen øge deltagerens forudsætninger for korrekt at vælge mellem bøjningsmorfemet *-ende* eller andre bogstavkombinationer.

Kommentarer

Nu er alle sprog, inklusive dansk, imidlertid ofte vanskelige og spegede størrelser. Det er ikke altid ligetil at gennemskue alle funktioner klart. Derfor er det ikke realistisk at tro, at man kan karakterisere alle grammatiske forhold præcist. De systematiske funktioner er mere at forstå som generalisationer, der kan modificeres, ikke som love, der ikke kan fraviges.

Dog beror mulighederne i funktionel grammatikundervisning nok så meget på underviserens egen indsigt i sproglige funktioner og betydninger! ”Det er underviserens indsigt i undervisningens emne [...], der sætter grænserne, ikke emnet selv” (Elbro, 2006 – s. 162).

Underviserens egen bevidsthed om sprog, herunder evnen til at udnytte en indsigt i grammatiske *funktioner*, er en central faktor i forhold til, at grammatikundervisningen skal have nogen effekt (Arnbak, 1993).

Det er også vigtigt at understrege, at det funktionelle består i den *overordnede tilgang*, man anvender i grammatikundervisningen. Ingen undervisning skal nødvendigvis lade alle sine delelementer bestå en test i funktionalitet. Undertiden kan man endda bevidst vælge at træde et skridt tilbage fra det funktionelle og decideret terpe et grammatisk mønster i mindre portioner for derefter at vende tilbage og se på det indlærte i en funktionel sammenhæng.

Endelig skal man huske på, at gode gamle tommelfingerregler om grammatik sagtens kan benyttes parallelt med et overordnet funktionelt sigte, så længe det gør en positiv forskel. Fx kan et fænomen som det vanskelige præsens-r på verber, der ender på [□] i infinitiv, som i ”jeg høre-r dig”, med fordel anskueliggøres gennem den udskiftningsprøve, hvor man erstatter det problematiske verbum med et, der ikke ender på [□] i infinitiv, fx *spise*, i hhv. infinitiv- og præsensform. Hvis infinitiven lyder forkert i sammenhængen (”jeg spise dig”), men præsensformen korrekt (”jeg spiser dig”), så skal ”hører” staves med samme endelse som ”spiser”.

Tommelfingerreglen, der her er skitseret, er en mulig genvej, der måske kan fungere for ordblinde deltagere. Og hvis der findes sådanne genveje, og når de fungerer hensigtsmæssigt, så skal de naturligvis medtages i undervisningen, også selvom de ikke reflekterer forbindelsen mellem

grammatik og betydning/funktion. Når noget fungerer, er det immervæk også funktionalitet, om end i en anden betydning.

Undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog

Af Liselotte Kulpa, audiologopæd og læse-skrivekonsulent i "Nyt Mod – på at læse og skrive" i Allerød.

Ordblinde med dansk som andetsprog har endnu mere forskellige forudsætninger, end hvad man kan se hos "gammeldanske" ordblinde

En 20-årig kvinde fra Bangladesh havde ikke fået lov at gå i skole som barn – det var forbeholdt drengene. Ved testningen efter 5 år i Danmark sås træk, jeg normalt ville tolke som dyslektiske, men på grund af kvindens baggrund måtte jeg tage forbehold i diagnosen.

En ung mand af somalisk oprindelse havde som barn flyttet rundt i så mange lande som følge af faderens arbejde, at han ikke havde noget sprog, han kunne opfatte som sit modersmål. Han kunne mange sprog, men kun halvt, som han selv sagde. Igen sås dyslektiske træk, men også hans specielle livshistorie måtte resultere i en diagnose med forbehold.

Derimod kunne en iransk mand i 30'erne med sikkerhed diagnosticeres som ordblind. I hans baggrund var der nemlig ikke skolemæssige eller sproglige faktorer, som kunne siges at have været medvirkende til den mangelfulde læse-skrivefærdighed. Han havde gennemført en gymnasial uddannelse i Iran, ved at hans mor og søster skiftedes til at læse alt hans læsestof op for ham. Han arbejdede som autodidakt it-ekspert på en forbløffende "intuitiv" facon – uden at kunne læse dansk! Han var vidende og velbegavet – og stærkt ordblind, viste testningen.

Hvornår kan man som ordblind med dansk som andetsprog modtage ordblindeundervisning?

En del ordblinde med dansk som andetsprog, nemlig de som har en god evne til at lære sprog, oplever ret hurtigt, at der opstår en kløft imellem deres mundtlige og deres skriftlige dansk. Går de på sprogscole, betyder det, at de efter nogen tid ikke rigtigt passer ind på noget hold. Hvis det mundtlige niveau er passende for dem, kan de ikke følge med skriftligt. Og hvis det skriftlige niveau er passende, er der ikke nok udfordringer for dem mundtligt. Det er en svær problematik.

Hvis der er mistanke om ordblindhed, oftest ud fra en sådan tydelig kløft imellem det mundtlige og det skriftlige niveau, bør personen henvises til VUC, for så vil ordblindeundervisning være et bedre tilbud. Men hvornår kan man gøre det? Hvor meget dansk skal personen kunne? Min opfattelse er, at en deltager kan få udbytte af ordblindeundervisningen, når han kan så meget dansk, at man ubesværet kan føre en almindelig samtale med ham. Men det er jo ærlig talt et noget tyndbenet kriterium! Der findes imidlertid aktuelt ingen faste sproglige kriterier, som afgør, om en person skal have tilbud om dansk på en sprogscole eller ordblindeundervisning på VUC. Der er behov for en sådan rettesnor, som først og fremmest bør indrettes efter, hvilket talesprogligt niveau der er nødvendigt for, at man kan profitere tilstrækkeligt af ordblindeundervisningen.

De erfaringer, jeg i et par tilfælde har gjort mig med stærkt ordblinde, som også fungerede dårligt mundtligt, er, at det bliver umuligt at fokusere tilstrækkeligt på læsningen og skrivningen. Undervisningen udvikler sig lynhurtigt til læse-skrive-udtale-grammatik-ordforrådsundervisning! Ellers kan deltageren simpelt hen ikke følge med og får kun et ringe udbytte. Der bliver med andre ord uvægerligt tale om en mere generaliseret undervisning. Dette hører sprogscoolen til, hvor der er flere lektioner til rådighed, og hvor underviserne er uddannet til at undervise mere bredt i dansk.

Som det er nu, må visitator på VUC ud fra den vejledende samtale med den enkelte skønne, om det danske talesprog er tilstrækkeligt udviklet til, at ordblindeundervisning er en mulighed.

Ordblinde med dansk som andetsprog har først og fremmest de samme vanskeligheder som andre ordblinde

De har de karakteristiske afkodningsvanskeligheder og analysevanskeligheder, der bunder i en dysfunktion i det fonologiske system. Der ses også vanskeligheder med de fonologiske repræsentationer, dvs. ”hvad ordene egentlig hedder”.

Ordblinde med dansk som andetsprog har desuden nogle vanskeligheder oveni

De har i kraft af deres baggrund med et andet modersmål end dansk tillægsvanskeligheder, som gør det til en endnu større udfordring for dem at opnå en funktionel læse-skrivefærdighed på dansk.

Først og fremmest er der tale om:

- Vokalvanskeligheder
- Særlige fonologiske vanskeligheder
- Begrænset ordforråd
- Anderledes kulturbaggrund og muligvis mindre almen viden
- Grammatiske/syntaktiske vanskeligheder
- Sandsynligvis større hyppighed af blokeringer

Vokalvanskeligheder, både i udtalen og i stavningen

Der ligger en stor udfordring i at arbejde med vokalvanskelighederne. For det første har de fleste ordblinde med dansk som andetsprog temmelig store vokalvanskeligheder, ofte både ekspressivt og impressivt. Dvs., at deltagerne både har nogle vokaler, de siger forkert, og nogle, de skriver forkert. Og det drejer sig ikke bare om vanskeligheder inden for vokalfamilierne, som fx med at kende forskel på i og e eller på y og ø. Der kan sagtens være forvekslinger af o og ø, u og y, a og o – ja, af hvad som helst. Eller måske har deltageren et repertoire på 4 vokaler i stedet for 9, så fx u, o, å og ø alle udnævnes til ”o”.

Når eller hvis det så er lykkedes at bringe en acceptabel orden i perception og produktion af de lydrette vokaler – ja, så venter de ikke-lydrette! Vokalerne på dansk er i sandhed en udfordring.

Hvad gør man?

– Uhyre banalt, men virkningsfuldt: Udfærdig en side med ord, hvor den pågældende vokal indgår lydret: Fx en side med y-ord som lyd, gys, hytte, ymer, mystisk osv. Det er en stor fordel, hvis man kan lave siden individuelt med ord, som den pågældende rent faktisk har brug for, fx på arbejdet eller i uddannelsen.

– Hvis en deltager har vanskeligheder specielt med nogle bestemte vokaler, fx u og y, kan man udfærdige en tilsvarende side med to spalter – en til lydrette u-ord og en til lydrette y-ord, så man hurtigt og nemt kan træne og siden genopfriske forskellen på dem. Man kan også finde så mange minimale ordpar som muligt, fx lus-lys, sur-syr osv. og herigennem træne perceptionen og produktionen af netop den forskel. Minimale ordpar er generelt en rigtig god ting, fordi man kan fokusere maksimalt på det, man vil træne.

– Bring orden i rundede og urundede vokaler. Nogle deltagere bruger fx kun urundede vokaler. Lav en oversigt over, hvilke vokaler der er rundede, og hvilke der er urundede. Træn ved hjælp af spejl. Et ord som ”situation” er rundetheds-gymnastik.

– Udfærdig en side, hvor hver vokal forbindes til et velkendt ord med lydret vokal – så der fx står ”u som ur”, ”a som alle”, ”o som Olsen”. Væn deltagerne til at referere til dette, hver gang du eller deltagerne er i tvivl om, hvilken vokal der tales om – hvis én fx spørger: ”Staves sport med å?” vil jeg svare: ”Mener du o som Olsen eller å som åben?” For selv om jeg opfatter et ”å” fra deltageren, kan det sagtens være ment som et ”o”. Det er vigtigt at holde sig for øje.

For mange er det en stor fordel at have denne side liggende foran sig under arbejdet. Deltagerne har faktisk brug for at blive ”mindet om” repertoiret af vokaler. Spørger jeg eksempelvis til vokalen i ”skæg”, kan jeg måske aflæse rådvildhed hos deltageren – indtil hans blik falder på det som regel højt værdsatte papir, og han udbryder: ”Nå ja, æ som æg!” Det betyder ikke, at han rammer rigtigt hver gang, men buddene kommer hurtigere og bliver også bedre, typisk inden for den rigtige vokalfamilie.

Note om udtale/fonologiske repræsentationer

Det kan i det hele taget ikke undgås, at der ”sniger sig” en del fokus på udtale ind i undervisningen. For hvordan skal en deltager kunne lære stavemåden af et ord, hvis hun udtaler ordet forkert? Hvis hun siger ”instution” for ”institution” og ”bedose” for ”bedøvelse”? Dette skyldes ikke blot udtalevanskeligheder, men hænger oftest sammen med de vanskeligheder med de fonologiske repræsentationer, som deltagerne har i kraft af deres ordblindhed. Det er helt nødvendigt at arbejde med dette aspekt også.

I praksis kan en god samlet øvelse være stavelsesdeling og udtale af ord med fokus på vokaler samt tryk. Hvis en deltager siger ”bedose”, måske endda med tryk på første stavelse, så kan hun typisk ikke stave det rigtigt, og ydermere vil det ikke blive forstået, når hun siger det. Derfor: Lad deltagerne dele ord i stavelser, fx en side med 20 ord, som derefter gennemgås. Det vil jeg gerne sætte en tyk streg under: Gennemgå det *altid*. Deltagerne får intet ud af at høvle igennem kopisider uden gennemgang. I gennemgangen indgår trykket i ordene som en vigtig del. Deltagerne er typisk på forhånd uden viden om trykkets betydning ved udtalen af ordene – og det er faktisk noget af det, der er afgørende for, om de bliver forstået.

Det er naturligvis umuligt at træne udtalen af alle de danske ord, der er behov for. Men at man arbejder med det kan ikke undgå at betyde, at opmærksomheden hos deltagerne vækkes, og bevidsthedsniveauet øges. Det giver deltagerne nogle brugbare redskaber at arbejde med stavelsesdeling, så de selv kan gå videre i deres udvikling frem mod en bedre udtale, hvis motivationen er til stede. Det forklarer jeg dem, så de bliver bevidste om, at når vi gennemgår danske ords betydning og udtale, er det for at give dem redskaber til læse-stave-udviklingen, og at de forventes *selv* at fortsætte udviklingen.

Ydermere kan udviklingen styrkes ved brug af de kompenserende it-programmer.

Særlige fonologiske vanskeligheder, som først og fremmest bemærkes i stavningen

Man kan komme ud for, at der ses specielle fonologiske vanskeligheder, der bunder i deltagerens modersmål. Det kan eksempelvis være manglende perception af forskellen på p og b eller en opfattelse af, at der bør komme en vokal efter hver konsonant – hvis der ikke er konsonantklynger på deltagerens modersmål.

”Bevidstgørelse” er nøgleordet også i denne sammenhæng. Man må bevidstgøre deltageren om de områder af den danske fonologi, som er forskellige fra deltagerens modersmål.

Det er afgjort en fordel at være talepædagog, idet man kommer til at trække meget på sin talepædagogiske viden om artikulation.

Det er ikke altid, det lykkes via fonologien. En af mine deltagere kunne ikke få lært at huske forskel på b og p – hvilken der var aspireret, og hvilken der ikke var. Hun kunne godt fremkalde forskellen, når vi øvede det, men hun kunne ikke overføre det til virkeligheden, dvs. hun kunne ikke høre, om fx ”parkering” skulle være med p eller b, for aspirationsfaktoren sagde hende simpelthen ikke noget. Til sidst gik vi over til at bruge et visuelt aspekt i stedet, så hun – når hun var i tvivl – skulle skrive ordet to gange, en gang med p og en gang med b. Så kunne hun oftest afgøre, hvilket ord der så rigtigt ud.

Hvilke tekster?

Det er oplagt at benytte sig af de letlæringsbøger for voksne, der er på markedet. De findes på flere forskellige niveauer, og hellere begynde på et for let niveau end på et for svært.

I hvert fald indtil læselysten og gå-på-modet er etableret, er det bedst, hvis bøgerne omhandler almenmenneskelige problemstillinger som kærlighed, problemer på arbejdet eller bekymring for afkommet. Historiske romaner, også dem der er skrevet letlæst, vil typisk være for stor en mundfuld. Der vil oftest mangle både for meget forforståelse og for meget ordforråd, og deltagerne skal nok kun have dem, hvis de decideret ønsker historiske bøger.

Der findes ikke ret mange letlæste fagbøger, der er skrevet til voksne. Gyldendals ”De små fagbøger”, som er beregnet til yngre skolebørn, er fremragende både tekstmæssigt og visuelt – hvis deltagerne kan tage det. Det er individuelt, om en person psykisk kan ”bære” at læse noget, der egentlig er beregnet til børn.

Der udgives en månedsavis, tidligere ”På let dansk”, nu ”Ligetil.nu”, hvor aktuelle emner tages op (<http://www.ligetil.nu/>). Det betyder, at deltagerne får mulighed for at læse sig til viden om, hvad der sker i Danmark og den øvrige verden, selv om de ikke er i stand til at læse en almindelig avis. Skønt avisen søger at være letlæst, stiller den dog krav til læserens læsefærdighed. Lix ligger på 36-38, hvilket først og fremmest skyldes lange ord. Når en artikel handler om, at kasseassistenterne får lønforhøjelse, så er det altså vanskeligt at undgå ord som kasseassistenter og lønforhøjelse.

Der findes ligeledes den netbaserede <http://www.ugeexpressen.dk/Page.asp>, som er skrevet til børn og unge, men udmærket kan læses af voksne.

Læseforståelse

Her omtales ordforråd, viden om læsning/læseforståelse samt betydningen af almen viden.

Det er indlysende, at ordforrådet betyder utrolig meget for, hvor godt læsningen fungerer. Når man i kraft af sin ordblindhed har vanskeligheder med at afkode ordene i den tekst, der ligger foran én, ja, så går det simpelthen ikke, at man ikke kender måske en tredjedel af ordene. Så bryder læsningen sammen, og det bliver meningsløst. Det må ikke ske. Deltagerne har brug for succesoplevelser med læsning, og den succes består først og fremmest i at opleve, at det læste giver mening, og at man får en oplevelse eller ny viden ud af at læse. Det er underviserens ansvar at finde tekster, deltagerne kan magte.

Hvad gør man?

Samtidig med at ordforrådet er afgørende for læseforståelsen, virker forholdet også den modsatte vej rundt:

Læsning er den faktor, der er allermest afgørende i forhold til ordforrådets størrelse på modersmålet (Nagy, Herman & Anderson, 1985, Jenkins, Stein & Wysocki, 1984). Den er også en kraftfuld

faktor, når der drejer sig om indlæring af ordforråd på et fremmedsprog (Elly & Mangubhai, 1983), så at man bruger tid på at lade deltagerne komme i gang med en bog i undervisningen, som der så læses videre i derhjemme, er en god investering.

Det kan være vanskeligt at undervise i ordforråd – der er simpelthen bare for mange ord! Men det er en naturlig del af undervisningen at svare på spørgsmål om ords betydning, når der dukker ukendte ord op, og det gør der adskillige gange i løbet af en undervisningsgang.

En god øvelse, der både omhandler ordforråd og morfologi, er ”semantisk kortlægning”. Her udforsker man de dragter, morfemer kan iklæde sig, dvs. for- og efterstavelser. Hvis vi har ordet ”mulig”, kan det jo eksempelvis blive til ”mulighed”, ”umulig”, ”muligvis” og ”muliggøre”. Lad deltagerne skrive sætninger med ordene, så de bliver fortrolige med deres brug. Det er bl.a. brugen af ord med for- og efterstavelser, der løfter deltagerens skriftlige niveau op, og det er helt nødvendigt at lære at beherske mange af den type ord i et uddannelsesforløb.

Øvelser med synonymmer kan gøre ordforrådet mere nuanceret. Det er godt at vide, hvad ”bruge” betyder, men kender man ikke ”anvende” og ”benytte”, risikerer man hurtigt at gå i stå i en fagtekst. Og hvor mange synonymmer findes der for ”underlig”? (svar: Ufatteligt mange). Øvelser i at finde synonymmer og antonymer eller sortere ord i overbegreber og underbegreber – det er øvelser, der styrker lagringen af ord i betydningsnetværk. Forståelsen af et ord bliver sikrere, når vi mentalt kan placere ordet i forhold til andre ord (Henriksen, 2004). Henriksen påpeger også, at det er nødvendigt at gentage ordene flere gange i meningsfulde sammenhænge, hvis man skal gøre sig forhåbninger om, at der sker en indlæring.

En del af de øvelser, man bruger til ordblinde med dansk som modersmål, kan give problemer for ordblinde med dansk som andetsprog på grund af ordforrådet. Eksempelvis sker det ofte, når man rimer, at der kommer lavfrekvente ord frem som fx ”siv”, ”viv”, ”kiv”. Det vil tage for meget af undervisningstiden at skulle forklare alle de ord i forhold til, hvad deltagerne kan bruge det til – hvornår er det lige, man får brug for ”kiv” igen? Det kan være hensigtsmæssigt at vælge de øvelser fra, hvis det er færdige øvelser, som det ikke er muligt at ændre i. Hvis det derimod er muligt at tilpasse øvelserne, kan man nøjes med at medtage de forholdsvis hyppige ord.

Faste vendinger er en del af ordforrådet. De sværeste er dem, som er bygget op af helt almindelige småord – funktionsord snarere end indholdsord. Sammen får ordene en betydning, man på ingen måde kan regne ud. Det er ikke mærkeligt, at deltageren ikke forstår det, når hun læser:

”Hun er desværre ved at falde af på den.”

”De så stort på underskuddet.”

”Nu er jeg vist på den.”

Lettere går de, når vendingen er mere malerisk, som fx ordsprog. ”At sælge skindet før bjørnen er skudt” er et godt eksempel på et ordsprog, som kan give et indre forestillingsbillede og dermed en forståelse. Ofte findes næsten tilsvarende ordsprog/faste vendinger på personens modersmål.

I undervisningen kan man fx lave et tema om faste vendinger for at skærpe opmærksomheden på dem. Her kan deltagerne skrive små tekster, hvor de afprøver brugen af vendingerne. Derudover må man naturligvis tage vendingerne op, når de forekommer – forklare dem og gøre opmærksom på, at de er ret væsentlige for forståelsen af dansk. Deltagerne må blive opmærksomme på, når noget ligner en fast vending – skrive den ned, hvis de læser hjemme – spørge om det i undervisningen. På nettet findes <http://www.idiomordbogen.dk/> hvor man kan søge hjælp. Den er dog ikke helt fyldestgørende. Af de tre ovennævnte vendinger havde den kun forklaring på den ene.

I læseundervisningen skal man også forklare, hvad læsning egentlig går ud på. Det kan man ikke tage for givet, at alle er med på. Nogle steder i verden gælder det stadig om at kunne en tekst udenad, og der bliver ikke spurgt til forståelsen. Forklar derfor om læseforståelsen:

- At man skal bestræbe sig på at få indre billeder frem af det, man læser, så der nærmest kører en indre film.
- At det ikke er alt af betydning, der står i teksten, men at det er nødvendigt at ”læse mellem linjerne”, fx når det drejer sig om personernes følelser og motiver. Når der står: ”Hendes hænder skælvede,” er det ikke bare en oplysning om noget, der sker, ligesom hvis der havde stået: ”Hun gik ned ad trappen.” Det er en usynlig opfordring til læseren om at tolke personens sindstilstand – er hun nervøs? Angst? Ophidset?
- Det træner man – hvad mener hun mon, når hun siger sådan og sådan? Hvorfor kigger han ned i jorden? Hvorfor sparker hun ham under bordet?
- Deltagerne har også brug for at vide, at de skal være opmærksomme på deres egen forståelse og med passende mellemrum spørge sig selv, om det læste giver mening. Dette gælder nok i endnu højere grad, når man læser på et andet sprog end sit modersmål.

Jeg husker en deltager, der havde læst, at ”Mrs. White vaskede sig med tungen, rullede sig sammen og lagde sig til at sove.” Der var ikke nogen af ordene, hun ikke kendte, men hun havde ikke foretaget den inferens, at Mrs. White var en kat – hun havde heller ikke undret sig over den mærkelige opførsel fra en tilsyneladende voksen kvinde. Hun havde en passiv læseindstilling, som ikke var hensigtsmæssig.

En god øvelse kan være at lade deltagerne gå sammen to og to. De læser hver sin tekst og skal så hver især genfortælle deres tekst for den anden – gerne en tekst med en klar og tydelig handling, fx en vandrehistorie.

Fordelen ved det er, at deltagerne skal kommunikere mere ”ægte” end man kan gøre det, når man genfortæller for underviseren, som kender teksten i forvejen, eller for de øvrige deltagere, som også har læst den. Her er det kun læseren/fortælleren, der sidder inde med hele indholdet.

En anden øvelse er at læse den første side fra en bog og se, hvor meget man kan udlede af den. Hvor er vi henne, såvel i tid som i sted? Hvor gamle er personerne? Får vi noget at vide om deres indbyrdes forhold?

Kulturbaggrund eller almen viden?

Det er min opfattelse, at det ikke først og fremmest er personens kulturbaggrund, der spiller ind på forståelsen af tekster. Deltagerne kan sagtens komme fra ikke-vestlige lande og alligevel have en god viden om det danske samfund og den vestlige verdens livsform som sådan. Dette afhænger i højere grad af uddannelsesniveaet og herunder niveaet af almen viden. Det er i og for sig meget enkelt: Jo større viden man er i besiddelse af, jo lettere er det at forstå de tekster, man læser. Det er så alment, at man med fuld ret kan sige det samme om ”gammeldanske” ordblinde.

Når jeg skønner, at der er forhindringer i en tekst i form af fænomener, som er ukendte for deltagerne, forsøger jeg at tage højde for det. Jeg giver dem derfor den relevante forforståelse, *inden* de går i gang med at læse – ellers var det jo heller ikke forforståelse. Det kunne eksempelvis være at forklare, hvad ”konfirmation” vil sige, inden de tager fat på Læselyst-bogen ”I de voksnes rækker”, som tager sin begyndelse midt i hovedpersonens konfirmation.

Grammatiske/syntaktiske vanskeligheder i den skriftlige produktion

Hos nogle ses mange grammatiske/syntaktiske vanskeligheder i skriftsproget. Det drejer sig typisk om fejl i ordstillingen og om manglende eller forkerte endelser.

Jeg forsøger at få disse sprogfejl til fylde så lidt som muligt i undervisningen, da de efter min bedste overbevisning hører hjemme i sprogundervisningen, dvs. på en sprogskole. Det kan være, at en deltager skriver: ”Jeg aldrig kommer at forstå det.” Hvis en person skriver sådan – med

forkert ordstilling og manglende forholdsord – vil hun sandsynligvis også sige det på den måde mundtligt, så det kan siges at være et generelt sprogligt problem hos vedkommende og ikke et specifikt skriftligt problem.

En ordblind pædagog med dansk som andetsprog, jeg har undervist, advarede mig på forhånd om, at hun aldrig havde været i stand til at få styr på udsagnsordenes bøjning. Jeg syntes alligevel, vi skulle gøre forsøget, da det generede hende, når hun formulerede sig på skrift. Men efter en række forskellige øvelser måtte jeg sande, at hun havde ret: Vi ville kunne bruge uendelig mange timer på udsagnsordene, og uden garanti for succes. Vi blev derpå enige om at lade det ligge og i stedet udnytte CD-ORD's ordforudsigelse.

Kompenserende programmer, først og fremmest i den skriftlige produktion

De deltagere med dansk som andetsprog er i lighed med ordblinde med dansk som modersmål generelt utrolig glade for de kompenserende programmer. Det har vist sig, at CD-ORD er det mest hensigtsmæssige, når der skal skrives. Årsagen er den tydelige udtale, man kan få med den digitale Per-stemme. Ordet udtales leksikalsk, dvs. med stærktryk. Den syntetiske tale er derimod "født" til at læse i sammenhæng, og enkeltord kan lyde forkert, når man bruger den auditive feedback på den måde, som mange foretrækker, nemlig at der læses op efter hvert ord, man skriver. Jeg har adskillige gange oplevet, at deltagerne blev direkte vildledt – på den måde, at de havde stavet et ord rigtigt, men den syntetiske stemme læste ordet tryksvagt, så de blev i tvivl og slettede det rigtigt stavede ord for at begynde forfra. Det er naturligvis uacceptabelt, at deltagerne bliver vildledt frem for vejledt.

Jeg har haft deltagere, som anskaffede sig CD-ORD, og som brugte det til at træne udtalen af ord hjemme, idet de jo kunne skrive dem og få dem at høre igen og igen.

Hvad gør man?

Skrivning:

Man kan med fordel veksle mellem formuleringsopgaver og diktat.

Det er klart, at det er vigtigt med formuleringsopgaver. En målsætning med undervisningen kan meget vel være, at deltageren udvikler et skriftsprog og oplever, at det kan lade sig gøre at kommunikere skriftligt.

Opgaverne skal være meget konkrete og jordnære. Som underviser må man seriøst forsøge at sætte sig ind i, hvordan det er ikke at have et skriftsprog. Selv om deltagerne måske nu teoretisk set kan skrive takket være CD-ORD eller et andet støtteprogram, mangler de stadig øvelse og fornemmelse for, hvordan man går i gang med en tekst, troen på at de kan skrive osv. Eksempler på opgaver kan være at skrive en mail til en ven, at skrive en annonce til Den blå avis, at skrive noget, der kunne stå i et barns kontaktbog eller at skrive en indbydelse til en fest.

Selv med de jordnære opgaver kan det dog virke voldsomt for nogle at skulle formulere en tekst. De kan føle sig blokerede eller "blanke". Så kan man begynde med at formulere sætninger, fx "Skriv denne sætning færdig: "De skulle snart....." eller "Hvorfor har du...". Den øvelse er også god til at træne brugen af tekstbånd, som mange slet ikke bruger ud over "så" og "og". Fx "Skriv denne sætning færdig: "Jeg vil ikke betale tømreren, eftersom...." Og "Du kan ikke nå det, med mindre....".

En konkret opgave kan også være at beskrive, hvad der sker på et billede eller en lille tegneserie. Her skal man være opmærksom på, at man som voksen dansker har års ubevidst træning i at afkode visuelle signaler. Det er tit, de deltagere med dansk som andetsprog ikke har det, og de kan have svært ved at trække det ud af en tegneserie, som vi andre uden videre forstår. Derfor skal man sørge for at gennemgå tingene, snakke om hvad det er man ser på billedet eller i tegneserien, inden

deltagerne bliver sluppet løs og skal skrive om det. Det handler om at gøre opgaven overskuelig og minimere usikkerheden.

Hvis deltageren både er helt uvant med at formulere sig skriftligt og samtidig er computeruvant, kan det komme til at tage meget lang tid at få skrevet noget. Jeg havde en elev, som havde skriveblokering og samtidig var usædvanlig lang tid om at finde de enkelte bogstaver på tastaturet. Hun var også computeruvant og skulle lære at bruge piletasterne og de øvrige taster. Vi aftalte, at hun skulle skrive en eller to tekster af hjemme til hver gang, for at hun skulle opnå et bedre tastaturkendskab, og det lykkedes. Man kunne måske synes, at det var en bevidstløs og træls opgave at skulle skrive af. Men sådan oplevede hun det ikke. Hun vidste, hvad formålet var, og var enig i, at hun havde brug for at lære computeren bedre at kende og få et bedre tastaturkendskab.

Hvor meget skal man rette deltageres tekster?

Nogle er perfektionister og vil gerne have det skriftlige arbejde rettet, så der ikke er så meget som et komma, der mangler – andre vil blive alt for nedslåede over at blive rettet så hårdhændet.

Oftest vil jeg ikke rette alt. Har deltageren skrevet: ”Jeg har levede” i stedet for ”jeg har levet” – jamen, fred være med det. Det samme gælder fx: ”Der var hvid gulve”.

Man bør naturligvis altid rette, når der er tale om fejl, der kan betyde, at teksten misforstås, for kommunikationen skal fungere. Tænk bare på, hvis deltageren skriver ”Har I nogle lus?” I stedet for ”Har I noget lys?”

Man kan også aftale med deltagerne, hvad det er, der bliver rettet, ud fra hvad man har arbejdet med i undervisningen. Ud over eventuelle meningsforstyrrende fejl kan det fx være vokalfejl eller endelsesfejl, som man vælger at fokusere på.

Kort om læsning: Skan tekster ind og lyt til dem. Tjek deltageres forståelse. Begynd med let forståelige og relativt korte tekster, så deltagerne fra begyndelsen får opfattelsen af, at denne arbejdsmåde er noget, der kan læres.

Det kunne være fint at få undersøgt, om ordblinde med dansk som andetsprog har sværere ved at forstå den syntetiske tale end ordblinde med dansk som modersmål. De få erfaringer, jeg hidtil har gjort, kunne tyde på det. Her har mine deltagere foretrukket at lytte til den digitale Per-stemme i CD-ORD, til trods for at det går langsomt og er temmelig enerverende at lytte til den stødvise oplæsning uden intonation. Mit gæt er, at deltageren med dansk som andetsprog skal være virkelig god til dansk, før hun kan forstå den syntetiske tale godt nok til at drage nytte af den.

Blokeringer, først og fremmest i forhold til skrivningen

Det er min oplevelse, at der er forholdsvis flere deltagere med dansk som andetsprog, som lider af blokeringer i forhold til skrivning (sjældnere læsning) – nemlig en del af dem, som har gået i skole i deres oprindelige hjemland. Det kommer vel ikke som nogen overraskelse, at de fleste lande i verden har et skolesystem, der er mere kontant og barskt end det danske. Mange steder er der absolut ingen forståelse for læse-skrivevanskeligheder, og nogle af de deltagere med dansk som andetsprog, jeg har haft, har berettet om fysisk afstraffelse, ydmygelse og latterliggørelse på grund af vanskelighederne. Ingen tvivl om at det kan medføre skader på psyken, bl.a. i form af læse- eller skriveblokeringer. Blokeringerne kommer fysisk til udtryk som fx mavesmerter, hjertebanken, sved der springer frem. At det faktisk er en form for angst virker oplagt.

Hvad gør man?

Eneundervisning vil typisk være en forudsætning for at få hul på blokeringen. Deltageren kan simpelthen ikke klare at skulle forholde sig til andre og sammenligne sig med andre, når han skal vove sig ud i det, der for ham føles som et minefelt.

Undervisningen skal være støttende, opmuntrende, venlig, humoristisk og optimistisk. Så let i praksis, og så svært at beskrive! Her kommer alligevel et forsøg.

Vær rolig og afslappet. Deltagerens uro må ikke smitte dig.

Vær fortrøstningsfuld. Når I går i gang, skal du føle dig helt sikker på, at når lektionen er slut, har deltageren skrevet en tekst. Det kan godt være, den kun er på tre linjer, og det kan godt være, du har hjulpet ved hvert eneste ord. Men det er deltageren, der har skrevet, og du har kun hjulpet så meget, som det var nødvendigt.

Hvis deltageren skriver "klonin" for koloni, siger du ikke: "Nej, det staves k-o-l-o-n-i." Du siger: "Prøv at sige ordet. Ja, ko-lo-ni. Hvad er den første stavelse?" Måske kommer det rigtige, måske siger hun "klo". Så må du sige: "Nej, den første stavelse hedder "ko". Prøv at skrive "ko". Og så videre med de næste stavelser.

Når deltageren skal lære at bruge ordforudsigtelse, siger du ikke: "Se, ordet står lige der." I stedet siger du: "Prøv at kigge i listen. Kan du genkende ordet? Hvis ja er det fint, hvis ikke siger du: "Prøv at få ordene at høre."

Når deltageren blokerer og ikke synes, hun kan formulere en eneste sætning, siger du: "Glem skærmen og tastaturet. Se på mig i stedet. Nu tænker du på episoden om kolonien. Hvad tænker du om den?" Deltageren siger måske: "Jeg tænkte, at jeg blev nødt til at sige op." Du gentager sætningen og siger: "Hold fast i den sætning og skriv den ned."

Lad i begyndelsen være med at rette, hvis deltageren måske begynder hver sætning med "og" eller "så". I begyndelsen skal der kun opmuntring til. Hvert et ord på skærmen er en sejr. Kun meningsforstyrrende ting rettes.

Når deltageren ikke længere har sved på panden eller andre steder, eller ondt i maven eller andet, kan du begynde at sige: "Nu hvor du har det meget bedre med at skrive og kan meget mere end før, kan vi arbejde med, hvordan du får lavet nogle flotte sætninger. Lad os se på, hvordan man kan begynde sætninger på forskellige måder."

Evaluering af undervisningen

Evalueringen kan stort set foregå ligesom for "gammeldanske" ordblinde:

Der evalueres på

1. Læsefærdighed

Hastighed, præcision og forståelse ved højtlesning af tekst. Lad deltageren læse en tekst af tilsvarende sværhedsgrad som ved den yderligere testning, deltageren var igennem inden undervisningen blev påbegyndt. Undersøg forståelsen ved at lade deltageren genfortælle det læste. Sammenlign derpå læsehastigheden, præcisionen og forståelsen med resultaterne fra testningen før undervisningens påbegyndelse. Se også kvalitativt på læsefejlene. Er der færre af de "vilde" gæt? Retter deltageren i højere grad selv sine fejl? Er læseforståelsen forbedret?

Hastighed og præcision ved højtlesning af enkeltord. Igen: Sammenlign med resultaterne fra den indledende læse-skriveundersøgelse. Er hastigheden øget? Er fejlene blevet færre? Har fejltypene ændret sig? Retter deltageren flere af fejlene selv?

2. Stavefærdighed

Giv deltageren den samme diktat som ved den indledende læse-skriveudredning og sammenlign med resultaterne fra dengang. Er der færre fejl? Er fejlene mere lydbevarende? Er der lydfølgeregler eller staveregler, der er blevet indlært?

Jeg har hidtil evalueret stavefærdigheden uden brug af støtteprogram, men har tænkt mig at gå over til at gøre både/og: Først teste uden, dernæst med. På den måde vil man både få oplysninger om, hvor meget stavefærdigheden er forbedret rent objektivt, og i hvor høj grad deltageren bliver kompenseret for sine stavevanskeligheder ved hjælp af støtteprogrammet.

3. Perception af vokaler

Jeg evaluerer på perception af vokaler, hvis det har været en del af undervisningen. Her bruger jeg min egen ”auditiv-visuel matching”-test, som har en del, der tester perceptionen af vokaler vha. nonsensord. Resultaterne herfra peger entydigt på, at det er muligt gennem undervisning at opnå en bedre perception af de danske vokaler.

4. Skriftlig formulering/at kunne skrive noget selvstændigt

Det er ikke altid muligt for deltageren at skrive noget selvstændigt ved den indledende læse-skriveundersøgelse. Men det vil stort set altid være muligt til slut, også takket være de læse-skrivestøttende it-hjælpe midler. Det er i sig selv et stærkt vidnesbyrd om fremgang – fra intet at kunne på dette felt til på et eller andet niveau at kunne få sine tanker ned.

Har deltageren skrevet til den indledende læse-skriveundersøgelse, har det typisk været ud fra spørgsmålet: ”Hvorfor er du her i dag? Hvad vil du gerne opnå?”, og til den afsluttende testning kunne spørgsmålet lyde: ”Hvad synes du, du har fået ud af undervisningen?”

Når man evaluerer den skriftlige produktion, kan man starte med at se på omfanget af det skrevne. Var det 12 ord i første omgang og 102 ord nu? Så er det en sejr i sig selv. Derefter kan man se på, om det skrevne er blevet lettere at forstå – hvis det var svært at forstå i første omgang. Er der kommet flere endelser på ordene? Er der måske også bisætninger nu? Vover deltageren sig ud i nogen sværere ord end før?

Evalueringen foregår med brug af læse-skrivestøttende it-hjælpe midler, for det er i løbet af undervisningen blevet en integreret del af deltagerens nyvundne skrivefærdighed.

Afsluttende bemærkninger

Som det nok fremgår, er der adskillige delområder inden for dette store område, som vil have særdeles godt af at blive undersøgt nærmere. Meget påtrængende er behovet for kriterier for, hvornår en borger med dansk som andetsprog skal tilbydes ordblindeundervisning.

En undersøgelse af, i hvor høj grad ordblinde med dansk som andetsprog har gavn af de kompenserende programmer, er et andet oplagt emne.

En undersøgelse af udviklingen af vokalperception og -produktion hos deltagerne i løbet af et undervisningsforløb kunne være et spændende pædagogisk projekt.

Virksomhedsforlagt ordblindeundervisning

Af Lotte M. Mikkelsen, uddannelseskonsulent, VUC Sønderjylland.

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvordan virksomhedsforlagt ordblindeundervisning kan organiseres og praktiseres. Afsnittet beskriver et projekt for ordblinde ved VUC Sønderjylland samt de erfaringer, der er gjort undervejs.

Projekt Ordblinde var et samarbejde mellem flere store sønderjyske virksomheder og VUC Sønderjylland. Projektet strakte sig over tre år (2005 – 2008). Projektets formål var at gøre mulighederne for ordblindeundervisning på virksomhederne bedre og mere synlige samt udbrede kendskabet til muligheder for it-støtte. Endvidere skulle projektet informere bredt om begrebet ordblindhed og frem for alt medvirke til at afskaffe fordommene omkring ordblinde.

I forbindelse med projektet blev der oprettet infocentre i tilknytning til kantiner på de enkelte virksomheder. Åbningstiden var 2½ time hver af ugens første tre dage, og det var naturligvis sammenfaldende med medarbejdernes frokostpauser. Derudover var der opsøgende infocenter to aftener hver anden måned, den sidste lørdag i måneden og én nat i kvartalet.

Hverdagsinfocenter

Tanken bag de faste infocentre var, at læse- og stavesvage og ordblinde havde mulighed for at henvende sig og høre om undervisning, tilmelde sig undervisning, se it-hjælpemidler med videre. De faste steder og tidspunkter gjorde, at infocenteret var et åbent tilbud til medarbejderne om at komme og få en uforpligtende snak. Der var også mange, der efterfølgende ringede til mobilnummeret, som var tilknyttet infocenteret.

Opsøgende infocenter – aften, nat og weekend

Infocentrene på disse tidspunkter var planlagt til at skulle fungere på samme måde som hverdagsinfocentrene, når medarbejderne gik i kantinerne for at spise. Men aften-, nat- og weekendholdene spiser oftest deres mad i produktionen, så der kommer få personer i kantinerne på disse tidspunkter. Derfor blev de opsøgende infocentre en personlig snak med hver enkelt medarbejder ved hver deres arbejdsplads. Inden jeg som VUC's opsøgende konsulent gik ind i dette, var det vigtigt at undersøge flg.:

- om man på nogen måde kan ødelægge akkorder,
- komme til skade,
- eller være årsag til, at andre blev uopmærksomme og kom til skade.
- yderligere forklarede jeg, hvor jeg kom fra og hvad min mission var.

Kunne jeg spotte en værkfører eller arbejdsleder, meldte jeg altid min ankomst og ærinde. Og det blev stor succes. Jeg overvejede og afprøvede forskellige ”åbningssætninger” – men kom dog frem til følgende: ”Jeg kommer fra VUC, og jeg er her for at tilbyde undervisning – er det noget, du har brug for?”

Hvis jeg nævnte ordet ”ordblindhed”, bevirkede det desværre, at mange gik i forsvarsposition, måske fordi de på ingen måde var forberedt på at skulle vedkende sig deres vanskeligheder med skriftsproget.

Jeg møder naturligvis mange mennesker, og det er min erfaring, at de personer, der resolut siger ”Nej” og virker aggressive, er de mennesker, der melder sig til undervisning, næste gang jeg kommer rundt på virksomheden. De fleste mennesker siger ”Nej tak, der mener jeg ikke, at

jeg har brug for” med et smil, ”men spørg ham eller hende derovre”. Jeg er meget bevidst om ikke at spørge personer i flok på mere end tre personer. Holder en afdeling pause, spørger jeg, om jeg må sætte mig med dem og snakker med dem om alt andet end VUC og undervisning. Derefter opsøger jeg dem.

Jeg gør meget ud af at spørge alle personer. Ingen skal føle, at jeg har fået netop dem udpeget eller danne sig ideer om, at jeg kan se på dem, at de er ordblinde. Jeg har mødt mange mennesker, der siger ”Jeg havde aldrig selv meldt mig. Hvis ikke du var kommet, var jeg aldrig kommet i gang”.

Opsummering – projekt ordblindhed

Projektets mål var, at 100 ordblinde i arbejde skulle tilbydes ordblindeundervisning som en del af arbejdstiden. I løbet af tre år fik vi tilbudt ordblindeundervisning til 208 medarbejdere på de sønderjyske arbejdspladser. I alt har 22 virksomheder deltaget i projektet og tilbudt deres medarbejdere at gå til ordblindeundervisning i arbejdstiden.

Hvad lærte vi af projektet, og hvad kan vi anbefale?

- **Infocentre**

De egentlige infocentre gav mange henvendelser i begyndelsen, men nu afholder vi udelukkende infodage. Vi er stadig opsøgende og anser denne form for vejledning, som den bedste. Vi laver lejlighedsvis infocentre på de forskellige virksomheder.

- **Fast korps**

Vi har et fast korps af lærere og vejledere, som tager ud på virksomhederne. Vi har en målsætning om, at den enkelte ordblinde møder færrest mulige personer og kommer i undervisning i løbet af 1 - 2 uger. Det lykkes nemt. Vi samarbejder i VUC erhvervsafdelingen og VUC's forskellige afdelinger om at tilrettelægge holdene så homogene som muligt, så hurtigt og fleksibelt som muligt fx vedrørende mødetider.

- **Indbydelse til visitationstest**

Det er i den forbindelse meget vigtigt at være fleksibel mht. test- og afdækningstidspunkter. Lærerne eller en vejleder på de enkelte virksomheder har nogle faste tidspunkter i sit skema, hvor de gennemfører visitationstesten. Men det er vigtigt og meget afgørende, at de fx kan teste en medarbejder på nathold efter kl. 15, hvor han eller hun står op. Flexibilitet er her afgørende for deltagerens fremmøde. Hvis en medarbejder skal indbydes til test, aftaler vi tidspunktet med vedkommende med det samme og udleverer et brev i let og forståeligt sprog med mødested og telefonnummer.

- **Afdækning af skriftsproglige forudsætninger og færdigheder**

Når deltageren er visiteret til undervisning, indbydes der til afdækning af skriftsproglige forudsætninger og færdigheder. Til denne afdækning får deltageren et brev med til værkføreren. Igen er fleksibilitet vedrørende afdækningstidspunkt vigtig.

- Yderligere er det en fordel, at deltageren møder samme person i produktionshallerne og til visitationstest, og en del af deltagerne møder samme person til afdækning og undervisning. Det giver et godt forhåndskendskab til deltageren, og det er en stor tryghed for deltageren at møde den samme person.
- På længere sigt giver det nu den effekt, at mange deltagere som fx er afsluttet i undervisning foreslår andre kolleger at ringe eller møde op i infocenteret og få en uforpligtende snak.

Virksomheden og medarbejderne ved, hvem de skal henvende sig til, og vores rolle som dem, der tager sig af de læse og stavesvage og ordblinde, er alment kendt.

- **Undervisning**

Undervisningen foregik fra kl. 8.30 til 11.30, fra kl. 14.30 til 17.30 og fra kl. 18 til 21. Det gav de medarbejdere, der var på skiftehold, mulighed for at have den samme underviser, ligegyldigt hvilket skiftehold de arbejdede på. Det var meget eftertragtet på virksomhederne. Nu foregår undervisningen, når det passer den enkelte virksomhed fx i dagtimerne men også tidlig morgen og meget sen aften.

- **Undervisning – rent fysisk**

Undervisningen foregår som regel i virksomhedens lokaler - øns om muligt samme lokaler hver gang. Det sparer lærer og kursister for megen forvirring.

- Placer en kasse med mindst fire velfungerende bærbare computere med diverse kompenserende programmer, træningsprogrammer, ordbøger og internetadgang, printer, projektor og ordbøger i hver virksomhed. Dette grej kan lærer og kursist benytte, indtil kursisterne har fået deres eget it-udstyr. Kassen kan derefter returneres til VUC's it afdeling, tjekkes for fejl og udlånes på ny. Ved VUC Sønderjylland har vi fire kasser i omløb.
- Endvidere er adgang til en kopimaskine en fordel, ligesom internetadgang er en nødvendighed.
- Det er oftest en god idé med konkrete læse- og skriveopgaver fra hverdagen, og virksomhederne har ofte ønsker om, at der undervises i bestemte firmablanketter eller sikkerhedsforskrifter. Vi forsøger at imødekomme dette ved at inddrage dele af materialet. Det er vigtigt at gøre virksomheden opmærksom på, at det er deres ansvar, at medarbejderne har fuld forståelse af fx blandingsforhold, sikkerhedsforskrifter med videre.
- På de fleste ordblindehold sidder deltagere fra virksomhedens forskellige afdelinger og skift. Derfor præciserer vi, at de ting, som foregår i undervisningen, intet har at gøre med arbejdet i produktionen og omvendt og derfor heller ikke skal refereres i andre sammenhænge.
- Yderligere har vi ved VUC Sønderjylland en mobil autocamper, som kører fra virksomhed til virksomhed. Autocamperen kaldes ordmobilen og er indrettet som et undervisningslokale med plads til 6 personer. Den er udstyret med internet, bærbare computere, fladskærm, undervisningsmaterialer, kopimaskine og endda kaffemaskine. Den giver os mulighed for at undervise på fx byggepladser og gør tilgængeligheden til undervisningen nem.

Hjælpemidler

Når deltagerne er begyndt i undervisningen, søger kursisten med hjælp fra læreren Jobcenteret om hjælpemidler og undervisningsmaterialer. Dette gøres efter Lov om aktiv beskæftigelsesindsats. Kursisten ansøger normalt om en computer med kompenserende programmer samt ordbøger og eventuelle træningsprogrammer.

Når deltageren har modtaget sit kompenserende it, indbydes vedkommende til et it-kursus på tre lektioner. Kurset tilrettelægges, så der er maksimalt fire deltagere på holdet. Undervisningen foregår i samme lokaler som ordblindeundervisningen. Igen er fleksibilitet nøgleordet, for tidspunkterne for it-undervisningen må foregå på tidspunkter, hvor deltagerne kan.

- Deltagerne får en gennemgang af de kompenserende programmer, Word, skanner og skannerpen mv.
- Det er vigtigt, at den enkelte deltager behersker den bevilgede it, og det er afgørende, at vedkommende får en grundig indføring i it for selv at have mod på at udforske it'en.

Uddannelses- og erhvervsvejledning

Af Marianne Lyngsholm, forhenværende studievejleder og FVU- og ordblindekonsulent, VUC Lyngby.

Dette afsnit beskriver formålet med uddannelses- og erhvervsvejledning for ordblinde.

Rammer for vejledning – almen og specifik vejledning

Udbyderen af ordblindeundervisningen for voksne skal udpege en ordblindevejleder for en 3-årig periode. Vejlederen skal have de fornødne forudsætninger og relevant uddannelse for at kunne varetage en bred og almen uddannelses- og erhvervsvejledning. På VUC vil det typisk være én eller flere studievejledere, der har ordblindevejledning som specialismråde. Da vejledning også indgår som et element i undervisningen, har underviseren og testlederen en rolle som specifik ordblindevejleder fx som vejleder ved brug af it-hjælpe midler eller ved henvisning til anden undervisning efter den obligatoriske visitationstest. Underviseren kan imidlertid ikke forventes at have studievejlederens brede vejlederkompetencer. Et samspil mellem vejleder og underviser er af afgørende betydning for kvaliteten af den samlede ordblindevejledning, som deltageren møder.

Uddannelses- og erhvervsvejledningens formål

Formålet med uddannelses- og erhvervsvejledning for ordblinde er at sikre, at deltageren får vejledning og information om ordblindeundervisning og om relevante uddannelses- og erhvervsmuligheder samt støtteordninger. Trods vedvarende afkodningsproblemer kan mange ordblinde i dag nå langt med uddannelse og arbejde takket være effektiv og målrettet ordblindeundervisning, kompenserende hjælpemidler og kompetent uddannelses- og erhvervsvejledning. Vejlederens primære rolle er sammen med deltageren at afdække ønsker, behov og muligheder for (efter-)uddannelse og erhverv på et realistisk niveau uden at ”stirre sig blind” på den ordblinde deltagers handicap.

Mål og målgrupper

Mange ordblindes ambitionsniveau med hensyn til uddannelse og arbejde er ofte meget beskedent. Det kan skyldes lavt selvværd, bl.a. fordi den ordblinde ikke har fået et specifikt og målrettet undervisningstilbud under sin skolegang. Det er vigtigt, at vejledningstilbuddet til voksne ordblinde er målrettet, så ordblinde klarer sig bedst muligt i uddannelse, erhverv og fritidsliv trods deres oftest vedvarende læse- skriveproblemer.

Målet for mange ordblinde er hurtigst muligt at komme videre. De ønsker fx et intensivt undervisningstilbud og it-hjælpe midler. For andre er et roligt og mere langstrakt forløb evt. kombineret med hensyntagende undervisning (fagundervisning) fx i engelsk og matematik det bedste tilbud. Målene for ordblinde, der henvender sig for at få ordblindeundervisning, kan være meget forskellige. Der er stor spredning blandt ordblinde mht. selvværd, fagligt niveau, kvaliteten af tidligere skolegang, abstraktionsniveau, ønsker om uddannelse samt opbakning fra den ordblindes personlige netværk. Alle disse faktorer bør tages i betragtning ved opstilling af mål sammen med den ordblinde deltager.

1. **Unge uden uddannelse fx uden folkeskolens afgangsprøve eller med lave karakterer i dansk**

Unge ordblinde kan være henvist fra det lokale Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), fra uddannelsesinstitutioner fx gymnasium, erhvervsskole eller ungdomsskole. Ofte er det forældre til den ordblinde, der henvender sig i vejledningen. Deltagere på VUC (Almen

Voksenuddannelse, AVU, eller hf) kan være henvist af fx danskunderviseren.

En af vejlederens vigtigste opgaver er sammen med deltageren at afdække ønsker om uddannelse og erhverv – også i de situationer, hvor deltageren ikke selv som det første giver udtryk for ønsker om uddannelse. Først afdækkes ønsker og behov uden hensyntagen til deltagerens ordblindhed. Dernæst guider vejlederen den ordblinde i en uddannelses- og jobretning, der er realistisk og tilpasset den ordblindes kompetencer og muligheder for hjælpemidler. Selv om den unges motivation for at tage AVU (evt. forbedre Folkeskolens Afgangsprøve) kan være lav, kan udsigten til et ønskejob alligevel motivere deltageren til at tilmelde sig AVU. Den ordblinde kan støttes af vejlederen til at få hævet sit ambitionsniveau trods nederlag i skolen. Vejlederen hjælper deltageren med at opstille nogle mål for uddannelse eller arbejde.

Nogle har behov for ordblindeundervisning sideløbende med eller inden uddannelsens start. Andre har kun behov for it-hjælpemidler, fx hvis de allerede har modtaget meget ordblindeundervisning. Det er vigtigt at gøre det klart for den ordblinde, at mulighederne for at gennemføre en uddannelse kan forøges betragteligt med it-hjælpemidler. Hvis deltageren ikke skal gå til ordblindeundervisning, er det en naturlig del af vejledningen at hjælpe med at søge om it-hjælpemidler ved at henvise til relevant ansøgningsinstans fx jobcenter eller social-/handicapcenter. Det er den ordblinde selv, der eventuelt med vejlederens hjælp skal søge om it-hjælpemidler

Et voksenuddannelsesmiljø på et VUC, en daghøjskole, et oplysningsforbund eller anden undervisningsinstitution kan have en positivt afsmittende virkning på den ordblinde og inspirere til at tage en uddannelse. Et samarbejde mellem vejlederne ved de lokale uddannelsesinstitutioner og UU kan være en støtte for de unge ordblinde og medvirke til at undgå frafald.

2. **Ordblinde under uddannelse**

For AVU-kursister, hf-kursister eller andre studerende er det vejlederens opgave at fastholde deltageren i de mål, han/hun har sat sig og om nødvendigt hjælpe med at ændre på målene. På et VUC kan et tæt samarbejde mellem vejleder, hf-tutor og undervisere være en vigtig faktor for, om deltageren når sit uddannelsesmål og gennemfører sit uddannelsesforløb. Fuldtidsstuderende på VUC får som oftest statens uddannelsesstøtte (SU) og bliver derved automatisk fulgt tæt på grund af kravet om studieaktivitet. Man kan også være med til at fastholde deltageren ved ansøgning om specialpædagogisk støtte (SPS). Det er uddannelsesinstitutionen fx et gymnasium eller en erhvervsskole, der er SPS-ansvarlig og skal hjælpe med ansøgningen. VUC er SPS-ansvarlig for sine hf-kursister. Det er vigtigt, at SPS søges i god tid inden uddannelsens start.

3. **Ordblinde i beskæftigelse**

For ordblinde i beskæftigelse kan det være et mål i sig selv, at deltageren lærer at bruge it-hjælpemidler i sit arbejde og får et ordblindetilbud, der bl.a. retter sig mod dette mål.

Vejlederens opgave er også at gøre den ordblinde opmærksom på efteruddannelsesmuligheder med løngodtgørelse, Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) og mulighed for ordblindeundervisning.

4. **Ledige ordblinde**

I perioder med lav ledighed vil der sandsynligvis være en relativ stor gruppe af ordblinde blandt de ledige. Der er fare for udstødning, stigmatisering og fastholdelse i ledighed, hvis ikke jobsøgningen kombineres med et målrettet tilbud om ordblindeundervisning og it-hjælpemidler (se også punkt 1.). Målet set fra jobcentrenes side er, at ledige hurtigst muligt kommer i

ordinære job. For en ledig ordblind kan det være en uoverskuelig opgave at søge job, da det kræver udarbejdelse af en skriftlig ansøgning.

Målet for især unge ledige uden uddannelse kan være at komme i gang med en uddannelse og søge SU. På kort sigt kan det indebære en nedgang i indtægt, men på lidt længere sigt kan det betyde et mere meningsfyldt arbejdsliv.

5. Ordblinde på førtidspension

Nogle ordblinde er på førtidspension på grund af store og invaliderende læseproblemer eventuelt kombineret med andre handicap, fx dysfasi. Selv om et tilbud om eneundervisning kunne synes som det bedst egnede, kan det også være en fordel for den ordblinde at være på et hold, hvor han/hun kan spejle sig i andre med lignende problemer og komme ud af en isoleret tilværelse. Målet er ikke nødvendigvis at komme i arbejde eller uddannelse, da det sandsynligvis ikke er realistisk. Imidlertid skal vejlederen ikke helt udelukke muligheden for, at den ordblinde kan få et fleksjob med it-hjælpemidler og mentorordning.

Visitationstest

Hvis vejlederen vurderer, at det er relevant, tilbydes deltageren visitationstesten. Ønske om it-hjælpemidler og SVU kan noteres i Interviewguiden til visitationstesten, så vejlederen kan hjælpe med ansøgningen inden holdstart.

Vejledning til andet tilbud efter visitationstesten

Vejledning til andet tilbud bør ske, hvis testlederen efter den indledende samtale vurderer, at ordblindeundervisning ikke er det rette tilbud. Hvis en deltager på baggrund af resultatet af den obligatoriske elektroniske visitationstest ikke kan tilbydes ordblindeundervisning, kan det anbefales, at testlederen lægger kopi af interviewguiden og resultatet af visitationstesten til vejlederen, der snarest henviser til et andet tilbud, fx AVU eller FVU. Testlederen kan også uddele FVU-foldere og FVU-vejlederens visitkort.

Personer med tegn på generelle indlæringsvanskeligheder henvises til et specialundervisningstilbud i deltagerens lokaleområde – se oversigt over udbydere, der tilbyder specialundervisning for voksne på Undervisningsministeriets portal Uddannelsesguiden: <http://www.ug.dk/>

Deltagere med dansk som andetsprog, der ikke viser tegn på ordblindhed, henvises enten til det lokale sprogcenter eller til Dansk som 2.sprog, AVU på VUC evt. kombineret med FVU. Minimumskravet for at starte på VUC er Danskprøve 2 (til FVU trin 1 eller Dansk som 2.sprog, basis) og Danskprøve 3 (til AVU, Dansk som 2. sprog trin 1) – se bekendtgørelserne for AVU, FVU og Sprogcenterundervisning.

Unge under 18 år, der efter visitationstesten ikke har adgang til ordblindeundervisning, henvises til deltagerens eventuelle uddannelsesinstitution, fx gymnasium eller erhvervsskole, eller til det UU, deltageren tilhører med anbefaling om støtteundervisning i dansk, men ikke FVU, hvor aldersgrænsen er 18 år. Studerende, der efter visitationstesten ikke har adgang til ordblindeundervisning, men viser tegn på ordblindhed, kan henvises til SPS-screeningen. Læs mere om SPS-screeningen på Kontoret for specialpædagogisk støttes hjemmeside: <http://www.spsu.dk>.

Vejledning hos VUC's driftoverenskomstparter

Ordblindeundervisningen er forankret på VUC, der skal være driftsherre for mindst én anden udbyder i sit geografiske dækningsområde. Det kan ikke forventes, at alle private udbydere har vejledere med kompetence til at give en bred uddannelses- og erhvervsvejledning. Derfor kan en

driftsoverenskomststager have en aftale med VUC i deres overenskomst om at henvise ordblinde deltagere til uddannelses- og erhvervsvejledning på VUC.

Vejledning om økonomi og it-hjælpemidler

Vejledning om økonomi og sociale forhold afhænger af den ordblindes tilknytning til arbejdsmarkedet eller uddannelsessystemet:

- Uddannelsessøgende
- Ledige
- Beskæftigede
- Andre, fx færdiguddannede eller førtidspensionister

Uddannelsessøgende

Uddannelsessøgende kan søge SU, hvis de har mindst 23 lektioners undervisning (17 lektioner hvis de har et barn under 7 år) – dog tæller ordblindeundervisningen ikke med i de 23/17 lektioner. Læs mere på Statens uddannelsesstøttes hjemmeside: <http://www.su.dk/>. Der er krav om studieaktivitet. Deltageren skal selv holde sig orienteret om sin SU på Statens uddannelsesstøttes hjemmeside. Det kan anbefales, at en talesyntese er tilgængelig på en vejleder-pc uden for vejlederkontoret. Der bør ligge en kortfattet, lettilgængelig lamineret vejledning i brug af talesyntesen ved siden af computeren, gerne med flere skærmbilleder, så vejledningen bliver visuelt klar og tilgængelig.

It-hjælpemidler kan søges via den specialpædagogiske støtteordning (SPS), der gælder for Erhvervsuddannelser, frie grundskoler, private gymnasier og hf-kurser ved seminarier og CVU, frie kostskoler, gymnasier og hf, SOSU og PGU samt videregående uddannelser. På Kontoret for specialpædagogisk støttes hjemmeside: <http://www.spsu.dk/> fås yderligere information om SPS.

SPS-ordningen gælder ikke for AVU, erhvervsgrunduddannelser (EGU) og åbne uddannelser. Disse deltagere henvises til at søge it-hjælpemidler gennem kommunen efter Serviceloven, medmindre AVU-forløbet indgår som en del af en handlingsplan. I så fald søges it-hjælpemidler hos Jobcentrene. Ved åbne uddannelser kan støtte søges gennem jobcentre, såfremt uddannelsen er en naturlig overbygning til uddannelse på bachelorniveau.

SU-Styrelsen tilbyder nu en computerbaseret screening til elever med læse- og skrivevanskeligheder på erhvervsuddannelserne, SOSU og de gymnasiale uddannelser, som ikke har dokumentation for deres vanskeligheder, men som oplever, at de er ordblinde. Screeningen downloades af uddannelsesinstitutionen via link fra spsu-nettet. Se mere på Kontoret for specialpædagogisk støttes hjemmeside for institutioner <http://spsu-net.spsu.dk>. (lukket netsted, som kræver adgangskode. Uddannelsesinstitutionerne har adgangskode ellers kontakt sps@su.dk). Formålet med screeningen er at kunne udpege elever med ordblindhed og sammen med uddannelsesinstitutionens indstilling begrunde tildeling af tilskud til SPS til den enkelte elev.

Ordblinde deltagere kan søge om dispensation til eksamen ved diverse uddannelsesinstitutioner. Deltagerne skal gøres opmærksom på, at de skal henvende sig i uddannelsesinstitutionens studievejledning i god tid – spørg vejlederne om tidsfrister og dokumentationskrav.

Ledige

Ledige, der går til undervisning om dagen, skal stå til rådighed for evt. anvist arbejde. Dog kan ordblindeundervisning indgå i en handlingsplan, så den ledige kan koncentrere sig om uddannelsesforløbet.

Beskæftigede

Beskæftigede mellem 20 og 65 år kan søge SVU i max 18 uger, min. 3 lektioner/uge i min 37 lektioner pr. ordblindeundervisningsforløb. SVU til ordblindeundervisning kan søges af kortuddannede og faglærte, der er i uopsagt stilling, og som har fået bevilget orlov af deres arbejdsgiver. SVU kan ikke gives med tilbagevirkende kraft, hvorfor det er vigtigt at få afklaret behovet for SVU inden start af undervisning. Læs mere på Statens Voksenuddannelses hjemmeside: <http://www.svu.dk/>.

It-hjælpemidler til ledige

Ledige, der står til rådighed for arbejdsmarkedet samt beskæftigede kan søge it-hjælpemidler hos jobcentrene, fx it-rygsæk – dog kun i forbindelse med Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats Kapitel 10 *Vejledning og opkvalificering* § 32 samt Kapitel 14 *Tilskud til udgifter til hjælpemidler og introduktion ved tilbud* § 76 og 77.

Andre – fx færdiguddannede i en jobsøgningsperiode – er henvist til Servicelovens § 112 og 113, hvilket er problematisk, fordi kommunerne normalt ikke er opmærksomme på, at denne gruppe befinder sig i et støttemæssigt tomrum og derfor hører ind under Serviceloven med den ofte sendrægtige sagsbehandlingstid.

Der kræves dokumentation for ordblindhed i form af en afdækning (resultat af den obligatoriske visitationstest er ikke tilstrækkeligt). For uddybende information om økonomiske forhold og it-hjælpemidler henvises til afsnittet om kompensatorisk it side 25.

Vejledning efter ordblindeundervisning

Inden et forløb med ordblindeundervisning slutter, kan vejlederen efter aftale med underviseren komme på holdbesøg for at tilbyde individuel uddannelses- og erhvervsvejledning. Nogle ordblinde kan have behov for et AVU-basisforløb i dansk, matematik eller engelsk (under 9. kl. niveau) i forlængelse af ordblindeundervisningen eller sideløbende med denne. Andre fortsætter på FVU og/eller på AVU eller hf. Hold med hensyntagende undervisning (fagundervisning) i engelsk eller matematik for ordblinde kan også være et godt tilbud.

Det er vejlederens opgave at hjælpe den ordblinde med at komme videre med uddannelse eller job, som er realistisk i forhold til den ordblindes forudsætninger og motivation. Ledige henvises til jobcentrene for vejledning om it-støtte og eventuel personlig assistance, mentorordning.

Ordblindeforeningen

Det kan være relevant at henvise voksne ordblinde til brugerorganisationen Ordblinde/Dysleksiforeningen. Læs mere på Ordblinde/Dysleksiforeningens hjemmeside: <http://ordblindeforeningen.dk/>

Vejleder – undervisersamarbejde

Samarbejde mellem vejledere og undervisere er altafgørende for ordblinde deltagere. Det kan anbefales, at alle danskursister på AVU og hf-holdene på VUC'erne screenes. En screening kan være en stavetest – dog ikke testmateriale fra ordblinde- eller FVU-testmateriale. En sådan screening kan være et godt instrument til at spotte læse- og skrivesvage deltagere. Vejlederen kan eventuelt i samarbejde med en hf-læsevejleder vurdere, om deltageren skal henvises til den obligatoriske elektroniske visitationstest, FVU-test eller et stavekursus i VUC's studieværksted.

Ordblindevejlederen anbefales løbende at informere hele AVU- og hf-vejledergruppen om ordblindeundervisning og visitation. AVU- og hf-underviserne kan informeres via personaleblad og eventuelt ved pædagogiske temadage. Holdbesøg er også et effektivt redskab til at skabe bro mellem vejleder, underviser og deltager.

Underviserne kan opfordres til løbende at spotte ordblinde i undervisningen – ikke blot i dansk eller sprogfag, men også i naturvidenskabelige fag, som ordblinde ofte vælger for at undgå for meget læsestof. Fx kan mange stavfejl i fysik, biologi eller samfundsfagsrapporter være et signal til underviseren om, at der kan være tale om ikke erkendt/opdaget ordblindhed. Det samme gælder, hvis en deltager klager over svært læsestof eller bruger meget lang tid på at læse.

Det er en fordel for ordblinde deltagere, hvis underviserne lægger opgaver digitalt i et studieforum, så deltageren har tid til at forberede sig på tekst, der skal læses og ikke overraskes i undervisningen af uoverskueligt læsestof, der skal læses under tidspres og uden brug af it-støtte.

AVU- og hf-skemaerne kan lægges, så der er ”bånd” i skemaet dvs. faste skemamoduler til ordblindeundervisning midt på dagen. Derved vil ordblindeundervisningen indgå som en naturlig del af skemaet, og ordblinde deltagere undgår at skulle gå til ordblindeundervisning i ydertimer, hvor motivationen kan være lav.

Vejledersamarbejde lokalt og regionalt

Det kan anbefales at danne tværinstitutionelt, lokalt og regionalt vejledernetværk med mulighed for gensidig erfarings- og vidensdeling.

PR- og opsøgende arbejde – forlagt undervisning

Internt opsøgende arbejde kan ske ved holdbesøg (ved AVU- og hf-holdstart og -afslutning) og løbende information i kursist- og personaleblad eller i digitalt studieforum. Løbende kontakt med danskunderviserne kan medvirke til, at ordblinde studerende opdages, så de kan tilbydes ordblindeundervisning og/eller hjælp til ansøgning om it-hjælpemidler sideløbende med øvrige fag på VUC.

Eksternt kan PR- og opsøgende arbejde med fordel ske i tæt samarbejde med opsøgende FVU-konsulenter. Ordblindevejlederne kan medvirke ved PR- og info-arrangementer på fx virksomheder, i fagforeninger eller beboerklubber.

Referenceliste

Hvad er ordblindhed?

- Clausen, J. K. & Haven, D. (2005). *Voksne ordblinde - en antologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal Uddannelse.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 53, s. 1-14.
- Rack, J.P., Snowling, M.J. & Olson, R.K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), s. 28-53.

Afdækning af behov for it

Lærervejledning til Dictus: www.dictus.dk.

Afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger

- Arnbak, E. (2001). *Læsetekster for Unge og Voksne*. Dansk psykologisk Forlag.
- Borstrøm, I & Arnbak, E. (2002). "Hverdagsstavning for voksne". I: *Vejledning til trinplacering (2. udgave)*. Afdækning af FVU-deltageres erfaringer, færdigheder og strategier i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Undervisningsministeriet.
- Callesøe, I. (1989). *Visitationsmaterialet*. Special-pædagogisk Forlag
- Gellert, A.S. (2009). *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog – en faglig og pædagogisk udfordring*. Undervisningsministeriet. Rapporten hentes på http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Voksne/PDF09/090504_rapport_tosprogede_ordblinde.ashx
- Gellert, A. (2003). "Find det rigtige ord!". I: *Vejledning til trinplacering (2. udgave)*. Afdækning af FVU-deltageres erfaringer, færdigheder og strategier i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Undervisningsministeriet.
- Gellert, A. (2003). "Tosprogede voksnes afkodningsfærdigheder". I: *Vejledning til trinplacering (2. udgave)*. Afdækning af FVU-deltageres erfaringer, færdigheder og strategier i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Undervisningsministeriet.
- Gellert, A. & Elbro, C. (2007). "Hvilket billede passer til ordet?" I: *Vejledende Læsetest for Voksne*. Undervisningsministeriet.
- Grønborg, A. m.fl. (1993). *Ordkendskabstesten*. Special-pædagogisk Forlag.
- Illeborg, K. D. & Nissen, A. (2001). *NY – Skal vi danske test*. VUC Vestegnen.
- Illeborg, K. D. & Nissen, A. (2005). *Vejledende læse- og retstavningsundersøgelse – et diagnosticeringsmateriale til voksne ordblinde, "Helleruptesten"*. VUC Vestegnen.
- Nielsen, I. & Petersen, D.K. (1992). *DIAVOK. En diagnostisk læse- og stavetest*. AOF-Danmark

Kompensatorisk it

- Anderson, B. (2006). It, språk och läsning, *LÆSEPÆDAGOGEN*, nr. 5.
- Arendal, E. (2006). *Hjælpe midler til mennesker med ordblindhed*. Hjælpe middeleinstitutet.
- Arendal, E. (2007). *Voksne ordblindes læring ved anvendelse af it-hjælpe midler*
Modulopgave, "Master i Specialpædagogik" ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
Opgaven læses og hentes på http://hmi.dk/media/-300023/files/Voksne_ordblindes_lring_med_it_hjlpemidler.doc
- Arendal, E. & Mikkelsen, T. B. (2006). E-bogen – et øjebliksbillede. *HIT*, 3.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2000). *Kompensatorisk stöd vid studier – for personer med betydande läs- og skrivsvårigheter*.

Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel ved läs- och skrivsvårigheder*. <http://www.studentlitteratur.se/>

Gade, M. (2006). *Kompensatorisk it, -it-hjælpemidler i undervisningen*. Forlag Malling Beck.

Haven, D. (2004). *@lfatec-rapport* <http://www.hmi.dk/page294.aspx?recordid294=22&q=@lfatec>

NUH (2006). *Nordisk informations-DVD om teknologisk læse- og skrivestøtte i arbejdslivet*

<http://www.hmi.dk/page294.aspx?recordid294=20>

Nav Nonite har også udgivet et web-baseret informationsmateriale som kan læses på

<http://www.nonite.no/web/ls/>

Petersen, L. , 2005: *It som hjælpemiddel*, I: J. K. Clausen, J. og D. Haven (red.): Voksne ordblinde – en antologi, s. 131-146. Dansk Psykologisk Forlag.

Links:

Uddannelse

Hovedlink: Statens Uddannelsesstøtte/Specialpædagogisk støtte (SPS): <http://www.spsu.dk/>

Bekendtgørelse om lov om specialpædagogisk støtte ved videregående uddannelser LBK nr. 210 af 01/03/2007

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25295>

Vær særlig opmærksom på AVU (Almen Voksenuddannelse), EGU (Erhvervsgrunduddannelse) samt åbne uddannelser:

AVU og EGU: der er i lovgivningen ikke anført sektoransvar for SPS, dvs. at der på AVU og EGU ingen forpligtelse er til at sørge for specialpædagogisk støtte til elever med funktionsnedsættelse og deraf følgende studiemæssigt handicap. Derfor skal der for AVU-elever, som deltager i undervisningen som led i en jobplan, søges i henhold til Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats § 76 (se nedenfor). For andre AVU-elever skal der søges i henhold til Bekendtgørelse om hjælp til anskaffelse af hjælpemidler og forbrugsgoder i henhold til serviceloven § 112, 113 og 115 (se nedenfor).

Åbne uddannelser: Der er i lovgivningen ikke anført sektoransvar for SPS, dvs. at der på åbne uddannelser ingen forpligtelse er til at sørge for specialpædagogisk støtte til studerende med funktionsnedsættelse og deraf følgende studiemæssigt handicap. De fleste studerende vil kunne støttes i henhold til Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats § 76 (se nedenfor). Alternativt serviceloven § 112, 113 og 115.

Arbejdsmarked:

Hovedlink: Arbejdsmarkedsstyrelsen

<http://www.ams.dk/Reformer-og-indsatser/Indsatser/Handicap.aspx> samt

Specialfunktionen Job & Handicap <http://www.bmhandicap.dk>

LBK nr. 938 af 25/09/2009 Bekendtgørelse af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats. § 74-77 samt § 100: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=127186>

Samfunds- og privatliv:

Hovedlink: Socialministeriet: <http://www.ism.dk>.

Serviceloven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126342>.

Bekendtgørelse om hjælp til anskaffelse af hjælpemidler og forbrugsgoder efter serviceloven LBK nr. 941 af 01/10/2009: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20907>

Socialministeriet, 2006: Vejledning om hjælpemidler, biler, boligindretning mv. Vejledning nr. 6 til serviceloven (pdf-udgave).

<http://www.social.dk/lovgivning/reglerogafgoerelser/allegaeldende/Serviceydelse/index.aspx?id=f0d2d66d-c4cd-4fa4-870e-2d2081be030c>

Løbende evaluering

FVU-logbog

http://usvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/fvulogbogkopiark-ret.doc

Vejledning i brug af FVU-logbog

http://usvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/forsoeg_og_udvikling/logbogvejledningstekst-ret.doc

Undervisning i fonologisk og morfologisk opmærksomhed

Baddely, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Becker-Christensen, C. (1987). *Bogstav og lyd*, bind 1. Nordisk Forlag.

Dalby, M. mfl. (1992). *Bogen om læsning III*. Munksgaard.

Elbro, C. (1996). Kan man forudsige ordblindhed? *Mål & Mæle*, 19.

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.

Høien, T. & Lundberg, I. (2005). *Dysleksi: fra teori til praksis*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Petersen, D. K. & Borstrøm, I. (1997). Kan man forebygge ordblindhed i børnehaveklassen? *Mål & Mæle*, 4.

Shaywitz, S. (2005). *Overcoming dyslexia*. New York: Vintage Books.

Snowling, M. J. (2006). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.

10Finger, Mikro Værkstedet

Undervisning i afkodning

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.

Frost, J. (1980). *Øvelser i analyse/syntese*. Gyldendal

Høien, T. & Lundberg, I. (2005): *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kulpa, L. (2007). *Navne og adresser – afkodningstræning*. Forlaget Filippa.

Undervisning i stavning

Arendal, E. (2006). *Hjælpemidler til mennesker med ordblindhed*. Hjælpemiddelinstittet.

Arnbak, E. (1993). *Er mor-femdeling mord? Et materiale til undervisning i morfologi*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Arnbak, E. (1995-1998). *Ordtanken*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Arnbak, E. (2004). *Hvad er der galt ved måtte stavet som "mote"? Centrale faktorer i den pædagogiske implementering af ny forskningsbaseret viden: Underviserens sproglige forudsætninger og pædagogiske praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitet for Mikro Værkstedet A/S og ITMF-sekretariatet. <http://www.itmf.dk/forskning/forskningsrapport468.doc>

Arnbak, E. (2005). *Udnyttelse af skriftens betydningsprincip – en genvej til effektiv læsning og stavning*. Mikro Værkstedet A/S.

Carreker, S. (2005). Teaching Spelling. I: J. R. Birsh (red.), *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, (257-295). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L. C., Pollo, T. C. & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 27-49.
- Detlef, C. & Lund, J. (1986). *Stavning*. Dansk lærerforeningen.
- Drake, D. A. & Ehri, L. C. (1984). Spelling acquisition: Effects of pronouncing words on memory for their spellings. *Cognition and Instruction*, 1, 297-320.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20, 19-36.
- Elbro, C. (2002). Det er ret svært at lære at læse dansk. *Mål & Mæle*, 1, 10-17.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Gade, M. (2006). *Kompensatorisk it – it-hjælpe midler i undervisningen*. Forlag Malling Beck.
- Gillingham, A. & Stillman, B. W. (1997). *The Gillingham manual: Remedial training for children with specific disability in reading, writing and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Joshi, R. M. & Aaron, P. G. (2005). Spelling: Its development, assessment, instruction, and the science of it. *Perspectives*, 31(3), 1-4.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008-2009). How words cast their spell. *American Educator*, 6-43.
- Juul, H. (2004a). *Spelling problemse in Danish*. PhD Dissertation. Copenhagen: Department of Scandinavian Research, University of Copenhagen.
- Juul, H. (2004b). Staveproblemer i dansk. *Læsepædagogen*, 3.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling. Development, disability and instruction*. Baltimore: York Press.
- Petersen, B. (2004). *Lydrette ord i det danske sprog*. Special-pædagogisk Forlag.
- Retskrivningsordbogen* (2001) 3. udgave, Dansk Sprognævn, Alinea.
- 10Finger, Mikro Værkstedet.
- Pøhler, L. & Pøhler, T. (2009). *Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogsvanskeligheder*. Dafolo.

Undervisning i læseforståelse og metakognition

- Elbro, C. (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.
- Elbro, C. & Nielsen, P. (1996): *Videregående læsning*, Dansk lærerforeningen, København.
- Gellert, A. & Isaksen, J. (2005): *Hverdagslæsning*, Alinea.
- Knudsen, L. (2003): *Læseforståelse og tekstgenrer*, Læserapport nr. 37
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-406.

Om læseforståelsesundervisning generelt

- Elbro, C. (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.
- Haven, D. (2002). Undervisning af voksne med læsevanskeligheder. I: E. Arendal, D. Haven, M. Jansen & L. Pøhler. *Specialundervisning i læsning*, s. 137-161. Vejle: Kroghs Forlag.
- Pearson, P. D. & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. I: Barr, R., Kamill, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. D. (red.): *Handbook of Reading Research*, Vol. II, s. 897. 931. New York: Longman.
- Pressley, M. (2000). What Should Reading Comprehension Instruction be the Instruction of? I: Barr, R., Kamill, M., Mosenthal, P., & Pearson, P. D. (red.): *Handbook of Reading Research*, Vol. III, London: Longman.

Undervisning i procesorienteret skrivning

Kock, C. & Tandrup, B. (1999): *Skriv Rigtigt*, Gyldendal

Funktionel undervisning i grammatik

Arnbak, E. (1993). *Er mor-femdeling mord? Et materiale til undervisning i morfologi*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Elbro, C. (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal Uddannelse.

Engberg-Pedersen, E.; Fortescue, M.; Harder, P.; Heltoft, L.; Jakobsen, L. F. (1996): *Content, Expression and Structure. Studies in Danish Functional Grammar*.

Harder, P. (1997): Hvad er funktionel grammatik?, *Sprogforum, Tidsskrift for sprog og kultur pædagogik*. Nr. 7, Vol. 3.

Haastrup, K. (1997): Grammatikkens rolle i de nye læseplaner for folkeskolen. *Sprogforum, Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*. Nr. 7, Vol. 3, 1997.

Lyon, G.R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 53.

Læseplaner i folkeskolen: <http://us.uvm.dk/grundskole>

Márquez, G. G. (1967): *100 års ensomhed*. Samleren.

Saeed, J. (1997): *Semantics*. Blackwell Publishing.

Undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog

Elley, W.B. & Mangubhai, F. (1983): The Impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, vol. 19.

Henriksen, B. (2004). Ordforråd og ordforrådsindlæring. I: A. Holmen (red.) *Studier i dansk som andetsprog*, Akademisk Forlag.

Jenkins, J.R., Stein, M. L. & Wysocki, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American Educational Research Journal*, vol. 21 nr. 4.

Nagy, W.E., Anderson, R.C. & Herman, P.A. (1987). Learning Word Meaning From Context During Normal Reading. *American Educational Research Journal*, vol. 24 nr.2.

Links:

www.paaletdansk.dk

www.ugeexpressen.dk

www.idiomordbogen.dk

Virksomhedsforlagt ordblindeundervisning

Projekt Infocenter, Projektansvarlig Margit Viig tlf. 73 61 33 82, MVK@VUCSYD.DK

Uddannelseskonsulent, Lotte M. Mikkelsen tlf. 29 99 6057, LLM@VUCSYD.DK

Uddannelses- og erhvervsvejledning

Links:

Uddannelsesstøtte

SU: www.su.dk

SVU: www.svu.dk

Jobcentrene: http://www.ug.dk/erhverv.aspx?article_id=arbm-jobcentre

Uddannelsesguiden: www.ug.dk

UU:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Vejledning/Vejledningsordninger/Fra%20grundskole%20til%20videregaaende%20uddannelser/Ungdommens%20uddannelsesvejledning.aspx>

FVU og AVU

FVU:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Uddannelse%20og%20undervisning%20for%20voksne/Forberedende%20voksenundervisning.aspx>

AVU:

<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Uddannelse%20og%20undervisning%20for%20voksne/Almen%20voksenuddannelse.aspx>

Undervisningsministeriets vejviser til voksenuddannelse:

<http://www.ug.dk/Forside/FlereOmraader/maalgrupper/efteruddannelse.aspx>

Sprogcentrenes undervisningstilbud:

<http://www.emu.dk/erhverv/flygtningeogindvandrere/danskandet/sprogcenter.html#indhold997>

Fagligt pædagogisk netværk for undervisere i ordblindeundervisningen

Fagligt pædagogisk netværk for undervisere i ordblindeundervisningen er et netværk mellem repræsentanter for udbyderne af undervisningen for voksne med ordblindhed og Dansk Videnscenter for Ordblindhed. Netværkets fokusområde er voksne med ordblindhed. Netværkets opgave er at følge udviklingen i undervisningen af voksne med ordblindhed, koordinere indsatsen inden for de forskellige sektorer og foreslå særlige initiativer iværksat. Netværket skal desuden inddrage erfaringer og forslag fra andre institutioner, der har berøring med undervisning af voksne med ordblindhed. Dansk Videnscenter for Ordblindhed varetager sekretariatsfunktionen i netværket. For informationer kontakt faglig centermedarbejder Martin Hauerberg Olsen, Dansk Videnscenter for Ordblindhed, mho@dvo.dk, tlf. 45114184

Dansk Videnscenter for Ordblindhed

Dansk Videnscenter for Ordblindhed er et landsdækkende videnscenter, der indsamler, bearbejder og formidler viden om ordblindhed. Videnscenteret udpeger og leder projekter på væsentlige indsatsområder og stiller viden om ordblindhed til rådighed for alle. Videnscenteret rådgiver fagfolk om ordblindhed. Videnscenteret er en selvejende institution under Servicestyrelsen i Velfærdsministeriet.

Videnscenteret udgiver 6 gange om året et gratis elektronisk nyhedsbrev.

Læs mere på <http://www.dvo.dk/>

Bilag

Bilag 1

Bekendtgørelse nr. 1372 af 15. december 2005 om ordblindeundervisning for voksne

Bilag 2

Forslag til test til afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger

Bilag 3

Forslag til individuel undervisningsplan

Bilag 1 Bekendtgørelse om ordblindeundervisningen for voksne

BEK nr. 1372 af 15/12/2005 Gældende
Offentliggørelsesdato: 23-12-2005
Undervisningsministeriet

[Vis mere...](#)

Senere ændringer til forskriften

- BEK nr. 580 af 22/06/2009

Oversigt (indholdsfortegnelse)

Kapitel 1	Formål og terminologi
Kapitel 2	Undervisning samt uddannelses- og erhvervsvejledning
Kapitel 3	Optagelse til og deltagelse i undervisningen m.v.
Kapitel 4	Udbud m.v.
Kapitel 5	Uddannelsesinstitutioner og driftsoverenskomster m.v.
Kapitel 6	Leder- og lærer kvalifikationer, lokaler m.v.
Kapitel 7	Tilsyn og klage
Kapitel 8	Forskellige regler
Kapitel 9	Ikrafttræden
Bilag	Indholds- og bilagsfortegnelse
Bilag 1	

Den fulde tekst

Bekendtgørelse om ordblindeundervisning for voksne

I medfør af § 3, stk. 2, § 5, stk. 4, § 7, stk. 3, § 8, stk. 2, § 10, stk. 1 og 3, § 14, stk. 4, § 18, stk. 7 og 8, § 19, stk. 4, § 23, stk. 3, § 24 og § 26, stk. 2, i lov om forberedende voksenundervisning og ordblindeundervisning for voksne, jf. lovekendtgørelse nr. 16 af 7. januar 2005, som ændret ved lov nr. 592 af 24. juni 2005 og lov nr. 1153 af 7. december 2005, fastsættes:

Kapitel 1

Formål og terminologi

§ 1. Ordblindeundervisning for voksne er målrettet personer med basale vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget (ordblinde), der har behov for særligt tilrettelagt undervisning for at afhjælpe eller begrænse vanskelighederne og forbedre deres muligheder for at klare sig i sammenhænge, der kræver skriftsproglige færdigheder. Der skal være tale om undervisning, som ikke ydes i henhold til anden lovgivning.

Stk. 2. Undervisningens indhold skal kunne medvirke til at forbedre deltagerens mulighed for at benytte kompenserende strategier og metoder, der øger deltagerens mulighed for at fungere i beskæftigelse, uddannelse, samfundslivet og privatlivet, herunder at give deltageren mulighed for at forstå, anvende og producere skrevne tekster og at anvende relevante hjælpemidler.

§ 2. I denne bekendtgørelse forstås ved

- 1) voksenuddannelsescentrets tilbud: Ordblindeundervisning, der udbydes af voksenuddannelsescentre og driftsoverenskomstparter, jf. § 17,
- 2) uddannelsesinstitutionen: Den uddannelsesinstitution m.v., jf. §§ 17 og 19, der udbyder ordblindeundervisning for voksne, og
- 3) lederen: Lederen af uddannelsesinstitutionen, for folkeoplysende foreninger dog den person, der forestår ledelsen af ordblindeundervisning, jf. § 18, stk. 3.

Kapitel 2

Undervisning samt uddannelses- og erhvervsvejledning

§ 3. Undervisningen omfatter:

- 1) undervisning, der kompenserer for deltagerens vanskeligheder gennem styrkelse af skriftsproglige og kommunikative færdigheder og
- 2) specialpædagogisk bistand.

Stk. 2. Gennem undervisning efter stk. 1, nr. 1, udvikler deltageren sine funktionelle læse-, skrive- og stavefærdigheder og færdigheder i at bruge kompenserende hjælpemidler, herunder it-hjælpemidler.

Stk. 3. Gennem bistand efter stk. 1, nr. 2, stilles relevante pædagogiske hjælpemidler til rådighed for deltageren i undervisningen.

Stk. 4. Gennem bistand efter stk. 1, nr. 2, ydes rådgivning af deltageren og efter aftale med deltageren af personer med tilknytning til deltageren, for eksempel om tiltag, der kan kompensere for deltagerens skriftsproglige vanskeligheder i hverdagen.

Stk. 5. Undervisningen efter stk. 1, nr. 1 og 2, tilrettelægges individuelt, på baggrund af en samlet vurdering af deltagerens behov og forudsætninger, og fører frem mod det færdighedsniveau, som vurderes at være relevant for deltageren.

§ 4. Uddannelsesstedet kan tilbyde deltagere i undervisning efter § 3 fagundervisning i fag, som forudsætter skriftsproglige færdigheder. Undervisningen tilrettelægges under hensyntagen til deltagerens ordblindhed.

§ 5. Undervisningen tilrettelægges i forløb med op til 80 undervisningstimer. Det forudsættes, at deltageren har udbytte af undervisningen. En undervisningstime har en varighed af 45 minutter.

§ 6. It kan inddrages som redskab i undervisningen.

§ 7. Undervisningen tilrettelægges som eneundervisning eller undervisning på hold med 2-6 deltagere, idet holdstørrelsen tilpasses deltagerens behov.

Stk. 2. Undervisningen tilrettelægges i samarbejde mellem lærer og deltager, således at den

- 1) tager udgangspunkt i deltagerens erfaringer og interessefelter,
- 2) synliggør deltagerens faglig udvikling,
- 3) fremmer deltagerens lyst til at arbejde med sine skriftsproglige færdigheder uden for undervisningstiden.

§ 8. Underviser og deltager evaluerer løbende undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt deltagerens læreproces med udgangspunkt i den individuelle undervisningsplan.

§ 9. Uddannelsesinstitutionen tilbyder individuel eller kollektiv uddannelses- og erhvervsvejledning for deltagere i ordblindeundervisning.

Stk. 2. Til at varetage vejledningen udpeger lederen efter internt opslag en eller flere lærere ved uddannelsesinstitutionen for normalt 3 år ad gangen og fastsætter for hver vejleder et antal timer for 1 år eller anden fastsat periode ad gangen.

Stk. 3. Vejledningsfunktionen integreres i en eksisterende uddannelses- og erhvervsvejledning ved uddannelsesinstitutionen.

Stk. 4. I bilag 1 til denne bekendtgørelse er der fastsat regler om

- 1) uddannelses- og erhvervsvejledningens formål og
- 2) vejledernes opgaver.

Kapitel 3

Optagelse til og deltagelse i undervisningen m.v.

§ 10. Alle, der efter undervisningspligtens ophør har basale vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget, og som har forudsætninger for at følge ordblindeundervisningen med udbytte, har adgang til undervisningen, jf. dog stk. 5-7.

Stk. 2. Ordblindeundervisning udbydes åbent, og kan ikke forbeholdes en bestemt deltagerkreds, jf. dog stk. 3.

Stk. 3. Ordblindeundervisning, der af uddannelsesinstitutionen gennemføres lokalt på offentlige og private virksomheder, i foreninger og faglige organisationer, på uddannelsesinstitutioner m.v., kan forbeholdes de ansatte på den eller de pågældende virksomheder, medlemmer af den eller de pågældende foreninger eller faglige organisationer, uddannelsessøgende på den eller de pågældende institutioner m.v.

Stk. 4. Uddannelsesinstitutionen tilbyder deltageren en indledende samtale og vurderer, om ordblindeundervisning kan være et relevant tilbud. Afviste deltagere vejledes om relevante undervisningstilbud, der kan tilgodese deltagerens undervisningsbehov.

Stk. 5. Vurderer uddannelsesinstitutionen, at ordblindeundervisning kan være det rette tilbud, foretages en afdækning af deltagerens skriftsproglige færdigheder. Ved afdækningen skal anvendes testmateriale, som stilles til rådighed af Undervisningsministeriet. Afdækningen foretages af en person med forudsætninger herfor.

Stk. 6. Viser testen, at deltageren opfylder betingelserne for at modtage ordblindeundervisning, indstilles det til lederen af voksenuddannelsescentret, at deltageren tilbydes undervisning og der afgives forslag til undervisningens mål, omfang og tilrettelæggelse. Driftsoverenskomstparter afgiver indstilling herom til lederen af det voksenuddannelsescenter, som de har indgået overenskomst med.

Stk. 7. Lederen træffer alle afgørelser om den enkelte deltager. Lederen af voksenuddannelsescentret træffer dog alle afgørelser, om hvorvidt deltageren har basale vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget, om ordblindeundervisningen er et relevant tilbud for deltageren, om iværksættelse af undervisningen og om tilbuddets omfang.

§ 11. Med udgangspunkt i afdækning af deltagerens forudsætninger, færdigheder samt læse-, stave- og skrivebehov opstilles en individuel plan for undervisningens mål og indhold. Den individuelle plan drøftes med deltageren inden undervisningen igangsættes

§ 12. Uddannelsesinstitutionen registrerer deltagelsen i undervisningen. Deltageren skal have mulighed for gennem udskrift heraf at kontrollere registreringen af sin egen deltagelse.

Kapitel 4

Udbud m.v.

§ 13. Voksenuddannelsescentret giver et tilstrækkeligt tilbud, således at det sikres, at alle, der opfylder betingelserne i § 10, stk. 1, kan modtage ordblindeundervisning inden for en rimelig geografisk afstand og på flere typer uddannelsesinstitutioner.

Stk. 2. Ved en rimelig geografisk afstand forstås, at tilbud om ordblindeundervisning skal være beliggende inden for 75 minutters befordringstid med nærmeste offentlige transportmiddel fra deltagerens bopæl, medmindre tilbuddet ligger inden for en afstand på 30 km ad offentlig vej. I tilfælde, hvor særlige geografiske forhold gør sig gældende, kan undervisningsministeren fravige denne grænse.

Stk. 3. Voksenuddannelsescentret koordinerer centrets udbud af ordblindeundervisning inden for det geografiske område, som centret har ansvar for etablering af kapaciteten til under hensyntagen til regionsrådets koordinerende funktion, jf. § 16. Er et voksenuddannelsescenters geografiske ansvarsområde beliggende i to regioner, samarbejder voksenuddannelsescentret med begge disse regioner om regionernes koordinering efter denne bekendtgørelse.

§ 14. Det enkelte voksenuddannelsescenter udarbejder en plan for centerets udbud af ordblindeundervisning, samt om driftsoverenskomstparternes udbud inden for det geografiske område, som centeret har ansvar for etablering af kapaciteten til. Planen udarbejdes på baggrund af resultatet af en løbende evaluering. I planen angives

- 1) prognoser for behovet,
- 2) mål for indsatsen og
- 3) omfanget af udbuddet ved det pågældende voksenuddannelsescenter og driftsoverenskomstparter (arten og antallet af undervisningssteder).

Stk. 2. Planen revideres løbende på grundlag af de konstaterede behov og offentliggøres på voksenuddannelsescenterets samt driftsoverenskomstparterers hjemmesider. Regionsrådet hører årligt om planen samt forud for indgåelse eller opsigelse af driftsoverenskomst.

§ 15. Det enkelte voksenuddannelsescenter informerer offentligt om centerets udbud af ordblindeundervisning, samt om driftsoverenskomstparternes udbud, bortset fra undervisning, der er forbeholdt en bestemt deltagerkreds, jf. § 10, stk. 3, med angivelse af undervisningssted.

Stk. 2. Voksenuddannelsescentrets tilbud, bortset fra undervisning der er forbeholdt en bestemt deltagerkreds, indberettes til informationssystemet for voksenuddannelse, jf. bekendtgørelse om informationssystemet for voksenuddannelser (VIDAR).

§ 16. Regionsrådet koordinerer i samarbejde med voksenuddannelsescentrene og andre udbydere af undervisning efter denne bekendtgørelse indsatsen i regionen, herunder den geografiske placering af udbuddet og kapaciteten, med henblik på at der er et tilstrækkeligt og varieret tilbud til alle.

Stk. 2. Ved koordineringen anvendes den plan for udbud af ordblindeundervisning for voksne, som det enkelte voksenuddannelsescenter udarbejder. På baggrund heraf indgår i koordineringen resultater af evalueringer af de enkelte voksenuddannelsescentres indsatser i regionen, hensyntagen til regionens samlede behov, målet for indsatsen i regionen samt omfanget af udbuddet ved voksenuddannelsescentre og driftsoverenskomstparter (arten og antallet af undervisningssteder) i regionen.

Stk. 3. Regionsrådet, regionens voksenuddannelsescentre samt andre udbydere af undervisning efter denne bekendtgørelses regler inden for regionen mødes mindst en gang hvert halve år.

Kapitel 5

Uddannelsesinstitutioner og driftsoverenskomster m.v.

Ordblindeundervisning inden for voksenuddannelsescentrets tilbud

§ 17. Ordblindeundervisning udbydes på voksenuddannelsescentrene. Efter driftsoverenskomst med voksenuddannelsescentret kan ordblindeundervisning udbydes af

- 1) uddannelsesinstitutioner godkendt til at udbyde arbejdsmarkedsuddannelser, jf. lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v.,
- 2) uddannelsesinstitutioner godkendt efter lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse,
- 3) folkehøjskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler, jf. lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)

- 4) folkeoplysende foreninger og daghøjskoler, jf. lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning, frivilligt folkeoplysende foreningsarbejde og daghøjskoler samt om Folkeuniversitetet (folkeoplysningsloven),
 - 5) private institutioner m.v., som før den 1. januar 2001 har indgået driftsoverenskomst med et amtsråd om læsekurser eller ordblindeundervisning i henhold til lov om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne, dog kun om undervisning inden for det eller de pågældende områder,
 - 6) produktionskoler, jf. lov om produktionskoler,
 - 7) Skovskolen, jf. universitetsloven,
 - 8) sprogcentre, jf. lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.,
 - 9) uddannelsesinstitutioner, der udbyder grundlæggende søfart suddannelser under Økonomi- og Erhvervsministeriet, jf. lov om maritime uddannelser,
 - 10) skoler, der udbyder social- og sundhedsuddannelser, jf. lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser,
 - 11) uddannelsesinstitutioner, der er godkendt sammenlagt i medfør af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., og
 - 12) regionale og kommunale institutioner med specialundervisning for voksne, jf. lov om specialundervisning for voksne.
- Stk. 2.* Forinden voksenuddannelsescentret indgår driftsoverenskomst, indhentes en udtalelse fra uddannelsesudvalget, og regionsrådet høres.

Stk. 3. Undervisningsministeren kan godkende, at et voksenuddannelsescenter indgår driftsoverenskomst med andre uddannelsesinstitutioner end de i stk. 1 nævnte.

§ 18. Driftsoverenskomster skal indeholde de nærmere vilkår for varetagelse af undervisningsforpligtelsen, herunder

- 1) rammerne for udbud, lokaleforhold og undervisningens geografiske placering,
- 2) eventuel gennemførelse af undervisning lokalt,
- 3) indberetning om undervisning og deltagelse i undervisning, herunder om indberetning i elektronisk form og i et bestemt format, herunder oplysninger efter § 31,
- 4) økonomiske vilkår,
- 5) leder- og lærer kvalifikationer,
- 6) plan for udvikling af medarbejdere,
- 7) eventuel forsøgs- og udviklingsvirksomhed,
- 8) ændring og opsigelse af driftsoverenskomsten og
- 9) vilkår for driftsoverenskomsterparternes varetagelse af vejledningspligten.

Stk. 2. Af driftsoverenskomster, der indgås med private uddannelsesinstitutioner, skal det fremgå, at videregivelse af oplysninger er omfattet af persondataloven.

Stk. 3. I driftsoverenskomster, der indgås med folkeoplysende foreninger, tages stilling til, hvem der forestår ledelsen af undervisningen.

Ordblindeundervisning uden for voksenuddannelsescentrets tilbud

§ 19. Ordblindeundervisning kan udbydes af uddannelsesinstitutioner under Kriminalforsorgen.

Ordblindeundervisning, der gennemføres lokalt

§ 20. Uddannelsesinstitutionen kan gennemføre ordblindeundervisning lokalt på offentlige og private virksomheder, i foreninger og faglige organisationer samt på uddannelsesinstitutioner m.v.

Stk. 2. Gennemførelse af undervisning lokalt sker efter aftale mellem lederen og den eller de pågældende virksomheder m.v., herunder hvorvidt deltagelse i undervisningen skal være forbeholdt ansatte på den eller de pågældende virksomheder, medlemmer af den eller de pågældende foreninger eller faglige organisationer eller uddannelsessøgende på den eller de pågældende uddannelsesinstitutioner m.v.

Skolesamarbejde

§ 21. Uddannelsesinstitutioner inden for voksenuddannelsescentrets tilbud, hvor ordblindeundervisning indgår i undervisningstilbudet, samarbejder inden for rammerne af det lokale skolesamarbejde, der gælder for voksenuddannelsescentre, erhvervsskoler og arbejdsmarkedsuddannelsescentre, og hvor uddannelsesinstitutionerne som led i samarbejdet danner et lokalt fælles samarbejdsforum, som mødes mindst en gang hvert kvartal.

Stk. 2. Samarbejdet omfatter udnyttelse af ledige ressourcer, lærere, udstyr, lokaler m.v. samt information og vejledning af virksomheder og borgere om ordblindeundervisning. Samarbejdet kan omfatte udbud af undervisning samt gensidig orientering om planlagte eller forventede aktiviteter.

Kapitel 6

Leder- og lærer kvalifikationer, lokaler m.v.

§ 22. Lederen skal have de nødvendige pædagogiske, administrative og ledelsesmæssige forudsætninger for at forestå ledelsen af ordblindeundervisning for voksne.

§ 23. For at kunne varetage ordblindeundervisning skal underviseren have bestået fagmodul 6 (dysleksi og individuel afdækning) og 7 (undervisning og rådgivning af dyslektikere) i den pædagogiske diplomuddannelse, undervisning i læsning og matematik for voksne, eller have tilsvarende kvalifikationer.

§ 24. Uddannelses- og erhvervsvejledere skal have de nødvendige forudsætninger for at vejlede.

§ 25. Uddannelsesinstitutionen afholder undervisningsudgifterne til fornøden efter- og videreuddannelse af ledere og lærere.

§ 26. Ordblindeundervisning, herunder undervisning der gennemføres lokalt på virksomheder m.v., skal foregå i tidssvarende og egnede lokaler med fornødent udstyr.

Stk. 2. Udstyret skal muliggøre, at it kan inddrages i undervisningen som redskab, og at it kan integreres i undervisningen som ledsagekundskaber.

Stk. 3. For undervisning, der gennemføres lokalt på virksomheder m.v., afholdes udgifterne til lokaler og udstyr af den pågældende virksomhed m.v.

Kapitel 7

Tilsyn og klage

§ 27. Undervisningsministeriet fører pædagogisk, retligt og økonomisk tilsyn med ordblindeundervisning, der udbydes af voksenuddannelsescentre og driftsoverenskomstparter. Undervisningsministeriet kan indhente alle oplysninger om undervisningen, drift og øvrig virksomhed vedrørende ordblindeundervisning til brug for udøvelsen af tilsynet.

Stk. 2. Undervisningsministeriet fører pædagogisk og retligt tilsyn med ordblindeundervisning, der udbydes af uddannelsesinstitutioner under Kriminalforsorgen.

§ 28. Deltageren kan indbringe afgørelser, som træffes af lederen i henhold til denne bekendtgørelse, for Undervisningsministeriet, når klagen vedrører retlige spørgsmål.

Stk. 2. Klagefristen er 3 uger fra den dag, hvor afgørelsen er meddelt klageren. Undervisningsministeriet træffer afgørelse om at dispensere fra fristen, når usædvanlige forhold begrundes det.

Stk. 3. Klagen indgives til lederen. Lederen udarbejder en udtalelse om klagen og giver klageren lejlighed til inden for en frist af 2 uger at fremkomme med eventuelle kommentarer til udtalelsen. Lederen videresender klagen til Undervisningsministeriet sammen med udtalelsen og klagerens eventuelle kommentarer.

Stk. 4. Afgørelser, som træffes af lederen, skal indeholde vejledning om klageadgang og klagefrist.

Stk. 5. Voksenuddannelsescentres afgørelser vedrørende driftsoverenskomster kan ikke indbringes for anden myndighed.

Kapitel 8

Forskellige regler

§ 29. Undervisningsministeriet kan yde tilskud til

- 1) konsulentvirksomhed inden for ordblindeundervisning, herunder til understøttelse af netværksdannelse,
- 2) efter- og videreuddannelse af ledere, lærere og andre ansatte ved ordblindeundervisning og
- 3) forsøgs- og udviklingsarbejde inden for ordblindeundervisning, herunder til landsdækkende erfaringsopsamling og -formidling.

Stk. 2. Undervisningsministeriet kan bemyndige voksenuddannelsescentret til at fordele og administrere ministeriets tilskud i henhold til stk. 1.

Stk. 3. For tilskud omfattet af stk. 2 sker udbetaling, regnskabsaflæggelse og revision efter ministeriets bestemmelse.

§ 30. Undervisningsministeriet kan tillade fravigelser af bekendtgørelsen for at fremme forsøgs- og udviklingsarbejde. Samtidig med godkendelsen fastsætter Undervisningsministeriet forsøgs- eller udviklingsvirksomhedens varighed og rapporteringsform.

Stk. 2. Undervisningsministeriet træffer afgørelse om at dispensere fra bekendtgørelsen, når det er begrundet i usædvanlige forhold.

§ 31. Undervisningsministeriet kan fra voksenuddannelsescentre og driftsoverenskomstparter kræve alle oplysninger om ordblindeundervisning til brug ved varetagelsen af ministeriets opgaver.

Stk. 2. Undervisningsministeriet kan kræve oplysningerne meddelt i elektronisk form og i et bestemt format samt med angivelse af CPR-nummer for deltagere. Undervisningsministeriet kan kræve oplysningerne fra driftsoverenskomstparterne indsendt gennem voksenuddannelsescentret.

Kapitel 9

Ikrafttræden

§ 32. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. januar 2007.

Undervisningsministeriet, den 15. december 2005

P.M.V.
Kim Mørch Jacobsen
Uddannelsesdirektør

/Helle Mortensen

Bilag

Indholds- og bilagsfortegnelse

Kapitel 1	<i>Formål og terminologi</i>	§§ 1 og 2
Kapitel 2	<i>Ordblindeundervisning samt uddannelses- og erhvervsvejledning</i>	§§ 3-9
Kapitel 3	<i>Optagelse til og deltagelse i undervisningen m.v.</i>	§§ 10-12
Kapitel 4	<i>Udbud m.v.</i>	§§ 13-16
Kapitel 5	<i>Uddannelsesinstitutioner og driftsoverenskomster m.v.</i>	§§ 17-21
Kapitel 6	<i>Leder- og lærer kvalifikationer, lokaler m.v.</i>	§§ 22-26
Kapitel 7	<i>Tilsyn og klage</i>	§§ 27-30
Kapitel 8	<i>Forskellige regler</i>	§§ 29-31
Kapitel 9	<i>Ikrafttræden</i>	§ 32
Bilag 1	<i>Uddannelses- og erhvervsvejledning</i>	

Bilag 1

UDDANNELSES- OG ERHVERVSVEJLEDNING

1. Uddannelses- og erhvervsvejledningens formål

Formålet med uddannelses- og erhvervsvejledningen er at sikre, at deltageren får vejledning og information om ordblindeundervisning og om relevante uddannelses- og erhvervs muligheder samt støtteordninger.

2. Vejledernes opgaver

Vejledernes opgaver er især:

- vejledning om indhold og tilrettelæggelse af ordblindeundervisning
- vejledning om uddannelses- og erhvervsvalg efter ordblindeundervisning,
- vejledning til andet relevant undervisningstilbud (FVU, danskuddannelse til voksne udlændinge, almen voksenuddannelse, specialundervisning for voksne m.v.), hvor ordblindeundervisning vurderes ikke at være det rette tilbud,
- vejledning om undervisningsmæssige, økonomiske, sociale og personlige spørgsmål, herunder for økonomisk støtte under og efter ordblindeundervisning,
- vejledning om støtteordninger for handicappede i uddannelse eller job,
- udadvendt virksomhed, herunder kontakt til arbejdsmarkedet og vejledningsopgaver i forbindelse med uddannelsesplanlægning, samarbejde med vejledere og lærere ved uddannelsesinstitutionen samt vejledere med relation til deltageren,
- deltagelse i lokalt og regionalt vejledersamarbejde og
- medvirken ved udformning af uddannelsesinstitutionens informationsmateriale.

Bilag 2 Oversigt over test

Hovedsigtet med følgende oversigt er at præsentere et udvalg af relevante testmaterialer, hvis resultater kan danne et præcist udgangspunkt for at tilrettelægge en undervisning, som deltagere i ordblindeundervisningen kan få udbytte af. Det drejer sig om afdækning af læseforståelse, afkodning og stavning, kritiske sproglige forudsætninger for læsning og stavning samt deltagernes behov for it-støtte.

Testene er valgt, fordi de er afprøvet på målgruppen, og desuden er de enkle og lette at administrere. Vi skal gøre opmærksom på, at flere undervisningsinstitutioner landet over har udviklet egne testbatterier med deltest inden for de nævnte områder.

Færdighedsområde	Testmateriale	Beskrivelse
DELTAGERE MED DANSK SOM MODERSMÅL		
1. Læseforståelse		
Funktionel læsefærdighed	Læsetekster for Unge og Voksne Elisabeth Arnbak (2001)	Testmaterialet "Læsetekster for Unge og Voksne" (Arnbak, 2001) afdækker den enkeltes færdighed i at læse hverdagstekster inden for tre forskellige teksttyper: Opslagstekster, informerende tekster og fortællende tekster. Opgaverne til de tre tekstgrupper afdækker forskellige færdigheder af relevans for god læseforståelse, herunder at identificere faktuel information i teksten og sammenholde denne på tværs af tekster. En afdækning med dette testmateriale kan give testlederen mulighed for at sammensætte homogene hold, differentiere undervisningsformer og materialer samt vurdere deltagerens forudsætninger for at læse og forstå uddannelsestekster. "Læsetekster for Unge og Voksne" er en gruppetest bestående af tre deltest. Hver deltest tager 15 minutter. Læs mere om materialet på Dansk Psykologisk Forlags hjemmeside: http://www.dpf.dk/Item.aspx?Department=21&Category=21&TestCollection=124
2. Afkodning og stavning		
a. Helordgenkendelse	"Find det ord, der er rigtigt stavet" fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)	"Find det ord, der er rigtigt stavet" undersøger, hvor god deltageren er til at genkende ord som hele ordbilleder. "Find det ord der er rigtigt stavet" er en gruppeprøve, og testen tager ca. 5 minutter. Læs mere om materialet på AOF's Forlags hjemmeside: http://www.aofforlag.dk/(2wdtwoay5wtfoirnih5dx31)/info.aspx?id=50
b. Det fonematiske princip i læsning	Elbros ordlister	"Elbros ordlister" består af højtlesning af rigtige ord og nonsensord. Det er en individuel prøve, og tidsforbruget varierer. Læs mere om materialet på Center for Læseforsknings hjemmeside: http://laes.hum.ku.dk
3. Stavning		
a. Lydret stavning	"Vrøvlediktat" fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)	"Vrøvlediktat" undersøger, hvordan deltageren staver ord, som aldrig er set før, dvs. nonsensord. For at opnå et godt resultat må deltageren kunne anvende en lydligt baseret strategi, da det ikke er muligt at stave til vrøvleord ud fra ordbilleder.

b. Kontekstbetinget, morfologisk og etymologisk stavning	”Hverdagsstavning for voksne” (Borstrøm & Arnbak, 2002)	<p>”Vrøvediktat” er en gruppeprøve, og testen tager ca. 10 minutter. Læs mere om materialet på AOF’s Forlags hjemmeside: http://www.aofforlag.dk/(2wdtwoaay5wtfoirmih5dx31)/info.aspx?id=50</p> <p>Hvis deltageren har en relativt høj score på den basale staveprøve O2 stavning fra visitationstesten, kan man afdække deltagerens funktionelle retstavning med ”Ortografisk staveprøve”. Staveprøven er udformet som en traditionel sætningsdiktat, hvor deltageren skal skrive alle ord i diktaten. Den afdækker deltagerens retstavning inden for tre forskellige områder: Kontekstbetinget stavning, morfologisk stavning og etymologisk stavning.</p> <p>”Ortografisk staveprøve” er en gruppeprøve, og den tager ca. 15 minutter. Læs mere om materialet på Undervisningsministeriets hjemmeside: http://usuvn.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-luni04-bilag3.pdf</p>
4. Kritiske forudsætninger for læsning og stavning		
Bogstavkendskab	”Bogstavlæsning” i ”Vejledende læse- og retstavningsundersøgelse – et diagnosticeringsmateriale til voksne ordblinde” (Illeborg & Nissen, 2005)	”Bogstavlæsning” er en individuel prøve, og tidsforbruget er individuelt. Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til VUC Vestegnen, www.vucvestegnen.dk , tlf.: 45 11 42 50/51
Fonologisk opmærksomhed	”Tag en lyd væk”, ”Hvor findes lyden?” og ”Hvor findes lyden på samme plads?” fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)	Testene er gruppeprøver, og hver test tager ca. 5 minutter. Læs mere om materialet på AOF’s Forlags hjemmeside: http://www.aofforlag.dk/(2wdtwoaay5wtfoirmih5dx31)/info.aspx?id=50
Arbejdshukommelse	”Find figurer” fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)	I testmaterialet ”DIAVOK” (Nielsen & Petersen, 1992) findes testen ”Find Figurer”. ”Find Figurer” er en gruppeprøve, og testen tager ca. 5 minutter. Læs mere om materialet på AOF’s Forlags hjemmeside: http://www.aofforlag.dk/(2wdtwoaay5wtfoirmih5dx31)/info.aspx?id=50
	”Test af cifferspændvidde” fra testmaterialet ”Vejledende læse- og retstavningsundersøgelse – et diagnosticeringsmateriale til voksne ordblinde” (Illeborg & Nissen, 2005)	”Test af cifferspændvidde” er en individuel prøve, og tidsforbruget er individuelt. Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til VUC Vestegnen, www.vucvestegnen.dk , tlf.: 45 11 42 50/51
Ordforråd – ordmobilisering	”Deltest A” fra ”Ordkendskabstesten” (Grønborg mfl., 1993)	”Deltest A” tester deltagerens ekspressive ordforråd. Det er en individuel prøve, og testen tager ca. 10 minutter. Læs mere om materialet på Specialpædagogisk Forlags hjemmeside: http://www.spf-herning.dk/default.asp

Skriftlig fremstilling	”Hverdagsskrivning for voksne” (Borstrøm & Arnbak, 2002).	Skriveopgaven tager udgangspunkt i et billedforlæg, som består af 6 billeder i en sammenhængende billedserie. Deltageren skal skrive en e-mail til en god kollega, der handler om en ulykke. ”Hverdagsskrivning for voksne” er en individuel prøve, og tidsforbruget er op til 15 minutter. Læs mere om materialet på Undervisningsministeriets hjemmeside: http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-luni04-bilag4.pdf
DELTAGERE MED DANSK SOM ANDETSPROG		
1. Afdækning af færdigheder og forudsætninger på deltagerens modersmål		
1. Læseforståelse	”Visitationsmaterialet” (Callesøe, 1989)	Materialet giver mulighed for at afdække, hvorvidt en deltager besidder basale færdigheder i læsning på følgende sprog: vietnamesisk, arabisk, tamil, kurdisk, polsk, somali, farsi, engelsk, dansk, serbokroatisk og tysk. Deltageren skal i en række opgaver matche ord og sætninger på det relevante sprog med billeder. Testlederen kan kontrollere, om opgaverne er rigtigt løst, ved at sammenligne angivne koder på ordkortene og billederne. Selv om testlederen ikke selv har kendskab til deltagerens modersmål, kan dette materiale således give et fingerpeg om, hvorvidt deltageren besidder basale læsefærdigheder på et af de sprog, som ”Visitationsmaterialet” er oversat til. Materialet kan imidlertid ikke i sig selv danne grundlag for diagnosticering af ordblindhed. ”Visitationsmaterialet” er en individuel test, hvor tidsforbruget varierer fra deltager til deltager. Læs mere om materialet på Specialpædagogisk Forlags hjemmeside: http://www.spf-herning.dk/default.asp (søg på ordet ”Visitationsmateriale”).
Funktional læsefærdighed	”Læsetekster for Unge og Voksne”, Elisabeth Arnbak & (2001)	”Læsetekster for Unge og Voksne” kan i princippet også anvendes til at afdække læseforståelse af hverdagstekster blandt deltagere med dansk som andetsprog, men udgør ofte en meget stor udfordring for deltagere med et begrænset ordforråd. ”Læsetekster for Unge og Voksne” er en gruppetest bestående af tre deltest. Hver deltest tager 15 minutter. Læs mere om materialet på Dansk Psykologisk Forlags hjemmeside: http://www.dpf.dk/Item.aspx?Department=21&Category=21&TestCollection=124
	”Stillelæsning” fra testmaterialet ”NY - Skal vi danske test” (Illeborg & Nissen, 2005)	Som et muligt supplement eller alternativ til afdækning af læseforståelse kan der peges på testene af ”Stillelæsning”. Der er tale om individuelle test, hvor tidsforbruget varierer fra deltager til deltager. Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til VUC Vestegnen, www.vucvestegnen.dk , tlf.: 45 11 42 50/51

2. Afkodning

- a. Helordgenkendelse "Find det ord, der er rigtigt stavet" fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)
- Også blandt deltagere, der ikke har dansk som modersmål er det relevant at afdække færdigheder i *helordsgenkendelse* med deltesten "Find det ord, der er rigtigt stavet"
[http://www.aofforlag.dk/\(2wdtwoaay5wtfoirnih5dx31\)/info.aspx?id=50](http://www.aofforlag.dk/(2wdtwoaay5wtfoirnih5dx31)/info.aspx?id=50)
- b. Det fonematiske princip i læsning Elbros ordlister
- Til afdækning af deltagerens færdigheder i at udnytte det fonematiske princip i læsning kan testlederen fx anvende "Elbros ordlister" bestående af lister med hhv. rigtige ord og nonsensord, som deltageren skal læse højt. Der er tale om en individuel test, og tidsforbruget varierer. Læs mere om materialet på Center for Læseforsknings hjemmeside: <http://laes.hum.ku.dk>
- "Tosprogede voksnes afkodningsfærdigheder" (Gellert, 2003).
- Alternativt kan testlederen med henblik på afdækning af deltagerens færdigheder i udnyttelse af det fonematiske princip i læsning bede deltageren om at højtlæse ordlisterne fra materialet "Tosprogede voksnes afkodningsfærdigheder". Læs mere om materialet i Undervisningsministeriets FVU-trinplaceringsvejledning på Undervisningsministeriets hjemmeside:
<http://usuvvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-luni04-bilag8.pdf>
- Testlederen kan ved deltagerens højtlæsning af ordlisterne bl.a. forsøge at vurdere, hvorvidt der optræder ikke-bogstavbevarende læsefejl, som ikke kan forklares ud fra forskellene mellem dansk og personens modersmål, ud fra manglende undervisning eller andre forhold. Testlederen bør være opmærksom på, at deltageren med et andet modersmål end dansk kan have særlige vanskeligheder i forbindelse med lydlig forskelle og strukturer, der ikke er kendt fra modersmålet, fx forskelle mellem udtalen af nogle af de danske vokallyde (fx *lus* kontra *lys*). Også de komplekse stavelser i danske ord kan være et stort problem (fx udtalen af ord som *blomst*, hvor der optræder flere konsonanter både før og efter vokalen). Nogle deltagers udtalebetingede vanskeligheder kan derfor ligne ordblindevanskeligheder uden at være det.

3. stavning

- a. Lydret stavning "Basal staveprøve" fra testmaterialet "Hverdagsstavning for voksne" (Borstrøm & Arnbak, 2002).
- Der er tale om en diktat, som kan tages som gruppetest på ca. 15 minutter. Testlederen bør ved vurderingen være opmærksom på, at nogle stavefejl kan skyldes, at deltageren ikke har kunnet genkende de ord, der blev læst op under diktaten, og derfor har haft vanskeligt ved at gengive disse ord på skrift. "Basal staveprøve" er en papirudgave af den elektroniske stavetest O2 i den elektroniske visitationstest til ordblindeundervisning for voksne. Læs mere om materialet i Undervisningsministeriets FVU-trinplaceringsvejledning:

		<p>http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-juni04-bilag3.pdf</p>
	<p>”Vrøvediktat” fra DIAVOK (Nielsen og Petersen, 1992)</p>	<p>En anden mulighed er at anvende den ovenfor omtalte test ”Vrøvediktat” fra testmaterialet ”DIAVOK” (Nielsen & Petersen, 1992) med henblik på afdækning af deltagerens færdighed i at udnytte det fonematiske princip i stavning. Her bør testlederen specielt være opmærksom på, at nogle stavfejl kan skyldes ringe færdigheder i at skelne mellem de forskellige vokallyde på dansk.</p> <p>Endvidere kan en fejlanalyse af deltagerens frie skriftlige formuleringer bidrage med viden om, hvor deltageren har styrker og svagheder i forhold til stavning. Testlederen bør ved vurderingen være opmærksom på, at mange af deltagerens stavfejl kan skyldes begrænset erfaring med det danske skriftsprog og således ikke uden videre skal tolkes som tegn på ordblindhed.</p>
<p>b. Kontekstbetinget, morfologisk og etymologisk stavning</p>	<p>”Hverdagsstavning for voksne” (Borstrøm & Arnbak, 2002)</p>	<p>Hvis deltageren har en relativt høj score på den basale staveprøve O2 stavning fra visitationstesten, kan man afdække deltagerens funktionelle retstavning med ”Ortografisk staveprøve”. Staveprøven er udformet som en traditionel sætningsdiktat, hvor deltageren skal skrive alle ord i diktaten. Den afdækker deltagerens retstavning inden for tre forskellige områder: Kontekstbetinget stavning, morfologisk stavning og etymologisk stavning.</p> <p>”Ortografisk staveprøve” er en gruppeprøve, og den tager ca. 15 minutter. Læs mere om materialet på Undervisningsministeriets hjemmeside: http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-juni04-bilag4.pdf</p>
<p>4. Kritiske forudsætninger for læsning og stavning</p>		
<p>Bogstavkendskab</p>	<p>”Bogstavlæsning” i ”Vejledende læse- og retstavningsundersøgelse – et diagnosticeringsmateriale til voksne ordblinde” (Illeborg & Nissen, 2005)</p>	<p>Deltagerens kendskab til alfabetet bør afdækkes, fx ved hjælp af ”Bogstavlæsning” fra testmaterialet ”Vejledende læse- og retstavningsundersøgelse – et diagnosticeringsmateriale til voksne ordblinde”.</p> <p>”Bogstavlæsning” er en individuel test, og tidsforbruget er individuelt. Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til VUC Vestegnen, www.vucvestegnen.dk, tlf.: 45 11 42 50/51</p>
<p>Fonologisk opmærksomhed og arbejdshukommelse</p>		<p>I princippet er det også relevant at afdække fonologisk opmærksomhed og arbejdshukommelse blandt deltagere med dansk som andetsprog, men med mindre deltagerens danske sprogforståelse er særdeles god, vil det være meget problematisk at anvende gængse danske test som de tidligere omtalte opgaver i</p>

Ordforråd	i testmaterialet ”DIAVOK” (Nielsen & Petersen, 1992).
	Det er vigtigt at afdække det danske ordforråd blandt deltagere med dansk som andetsprog, da det udgør en væsentlig del af de dansksproglige forudsætninger og bør have afgørende betydning for valget af undervisningsmaterialer. Det kan imidlertid være problematisk at anvende test, som er udformet med henblik på afdækning af ordforråd blandt voksne med dansk som modersmål, idet sådanne test ofte indeholder for få lette opgaver til at afdække, hvilke typer af ord deltagere med begrænsede danskundskaber rent faktisk kender.
”Find det rigtige ord!” (Gellert, 2003).	”Find det rigtige ord!” er udviklet til afdækning af ordkendskab hos deltagere med dansk som andetsprog. ”Find det rigtige ord!” er en gruppetest, som tager ca. 15 minutter. Læs mere om materialet i Undervisningsministeriets trinplaceringsvejledning: http://usuvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/Vejledninger/documents/Trinplacering-laes-vej-juni04-bilag9.pdf
Testen ”Hvilket billede passer til ordet?” indgår som deltest 2 i Undervisningsministeriets ”Vejledende læsetest for Voksne” til brug i FVU og AMU (Gellert & Elbro, 2007).	Denne test indeholder flere relativt lette opgaver og færre svære opgaver end ordforrådstesten O3 i den elektroniske visitationstest til ordblindeundervisningen for voksne. ”Hvilket billede passer til ordet?” er en gruppetest, som tager ca. 10 minutter.
”Find det rigtige billede” fra testmaterialet ”NY – Skal vi danske test” (Illeborg & Nissen, 2001).	Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til Undervisningsministeriet, pædagogisk konsulent Julie Kock Clausen, tlf.: 33 92 52 52, Julie.kock.clausen@uvm.dk
	”Find det rigtige billede” indeholder billeder af nogle meget hyppige ord (fx <i>ur</i> og <i>stol</i>) og kan eventuelt anvendes som grundlag for identifikation af personer med et meget begrænset ordforråd. Der er tale om en individuel test, hvor tidsforbruget varierer fra deltager til deltager. Informationer om materialet kan fås ved henvendelse til VUC Vestegnen, www.vucvestegnen.dk , tlf.: 45 11 42 50/51

Referenceliste

Bilag 3 Forslag til individuel undervisningsplan

Deltagers navn Cpr-nr. Job Uddannelse Civilstand	Underviseres navne og kontaktoplysninger
Evt. pårørendes navn og kontaktoplysninger	
Resultater og afdækning/iagttagelse Interviewguide Visitationsscore Resultat af afdækning af skriftsproglige færdigheder og forudsætninger Behov for it-støtte	
Mål for ordblindeundervisningen Målet for deltageren: Hvad vil jeg gerne blive bedre til – på kort sigt – på langt sigt? Hvor meget tid vil/kan jeg afsætte hver dag til hjemmearbejde/lektier? Delmål: En præcisering af forskellige typer faglige mål relateret til resultater og afdækning.	
Undervisning Tilrettelæggelse (ene-, hold-) Indhold Omfang Startdato Slutdato Aftaler om hjemmearbejde/lektier	
Evaluering Evalueringsdato En evaluering af undervisningsforløbet og en begrundelse for en fortsættelse af ordblindetilbuddet samt ny målbeskrivelse, herunder fremtidig brug og behov for it-støtte.	
Erhvervs- og uddannelsesvejledning En beskrivelse af den fremadrettede vejledning, der evt. er gennemført og konklusion på den	
Deltagers underskrift	Underviseres underskrift