

# LST som inklusionsværktøj

*Af Helle Bundgaard Svendsen, Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen, VIA University College, samt konsulent for Nationalt Videncenter for læsning (hbs@via.dk)*

Inklusion er et stort og bredt begreb. I denne pakke anlægger vi en pragmatisk inklusionsforståelse (Dyson, 1999). Det betyder, at vi er optaget af undervisning og af at skabe gode læringsbetingelser og læringsudbytte for alle elever, også dem med læse- og skrivevanskeligheder.

Inklusion handler om at sikre disse elever mulighed for at deltage i undervisningens meningsfulde faglige aktiviteter og således bidrage til og have udbytte af undervisningen på lige fod med de øvrige elever. På den vis gives de mulighed for fagligt at udvikle sig så meget som muligt, ligesom de oplever sig som en del af klassens faglige fællesskab (Haug, 2014).

*Tilgængelighed* er grundlaget for at inkludere elever med læse- og skrivevanskeligheder, der anvender LST.

"Hvis man skal opnå inklusion og fuld deltagelse for mennesker med funktionsnedsættelse, så kræver det barrierefri og inkluderende designs. Forebyggelsen og fjernelsen af barrierer betyder, at mennesker med funktionsnedsættelse skal have mulighed for at tilgå information, at udføre deres opgaver og få opfyldt deres behov med værdighed og uden hindringer (...)" (Brackenreed, 2008:71, egen oversættelse).

En inkluderende undervisning forholder sig således til de kontekstbarrierer for deltagelse, eleven kan møde i undervisningen, samtidig med at den indtænker elevens læringsforudsætninger i undervisningens indhold, tilrettelæggelse, udførelse og evaluering. Når læse- og skriveteknologi anvendes som inklusionsværktøj, øges elevens mulighed for at føle sig inkluderet.

## Tre væsentlige didaktiske aspekter

Når vi inkluderer elever med læse- og skrivevanskeligheder, der anvender LST, i den almene undervisning, er det vigtigt at forholde sig til tre didaktiske aspekter (Svendsen, 2017). Det drejer sig om: elevernes forudsætninger, læse- og skriveteknologi samt didaktiske principper (se figur 1).



Figur 1: Tre didaktiske aspekter af betydning for at inkludere elever med læse- og skrivevanskeligheder, der anvender læse- og skriveteknologi

### Elevernes forudsætninger

Selvom elever med læse- og skrivevanskeligheder tilbydes LST, ser vi desværre ofte, at de ikke har lyst til at bruge det i klassen. Det kan skyldes, at de føler sig anderledes og ikke har lyst til at "stikke ud", men det kan også handle om, at de ikke oplever, at deres måde at læse og skrive på med teknologi understøttes i undervisningen. Det kan betyde, at de har svært ved at vurdere, hvornår og til hvad de skal bruge teknologien. Ligesom de ikke kender til og derfor kan have vanskeligt ved at bruge de teknologiske muligheder, som findes.

Man ved, at elever med læse- og skrivevanskeligheder oftere udvikler lavt selvværd, lav self-efficacy, angst og depression (Swalander, 2012). Det kan skyldes deres gentagne oplevelse af ikke at slå til i skolen. De oplever alt for ofte nederlag med at klare de opgaver, de stilles. Det har betydning for deres udvikling som selvregulerede lærende.

### Selvregulering under læring

Vores selvregulering i en læringsituation er afhængig af vores tidligere erfaringer med samme slags opgave. Selvregulering handler således om den indflydelse, vi udøver over vores egen motivation og tænkning og egne følelser og handlemønstre (Bandura, 1994). Her har det betydning, om man lykkes med aktivt og konstruktivt at styre sin motivation, sin tænkning, sine følelser og sine handlinger mod et bestemt mål i læringsituationen, eller om man giver op og mister energien over for læringsopgaven. Det har betydning for, hvor meget energi elever anvender i læringsituationen, om de har negative eller positive erfaringer med sig. Har eleverne mange negative erfaringer med ikke at slå til i skolesammenhæng eller i den konkrete opgavetype, kan det være vanskeligt for dem at forholde sig aktivt og konstruktivt til et givent mål. Derfor kan de virke dovne eller negative på læreren, men bag denne attitude ligger deres erfaringer med ikke at slå til.

Samtidigt er det vigtigt at pege på, at selvregulering er cyklisk. Det vil sige, at tidligere erfaringer danner baggrund for de justeringer og forandringer, individet foretager i en given situation (Zimmerman, 2000). Det betyder, at den negative læringsspiral kan brydes hos eleven. Det er derfor vigtigt, at vi har fokus på disse elever i vores undervisning, sådan at de oplever at kunne mestre de opgaver, vi stiller. Ligesom det er vigtigt, at deres måde at læse og skrive på (med anvendelse af LST) bliver en del af den undervisning, der foregår.

### Læse- og skriveteknologi

Som et led i at inkludere disse elever skal man som skole og lærer overveje en række organisatoriske forhold:

- Eleverne skal have en personlig computer eller tablet til rådighed<sup>1</sup>.
- Det er desuden vigtigt, at der er it-support på skolen, som sikrer, at læse- og skriveteknologien fungerer for både elever og lærere.
- Alle faglærere skal introduceres for den læse- og skriveteknologi, eleverne anvender, således at de kan integrere den i deres undervisning, og de skal tage ansvar for, at eleverne får deres undervisningsmateriale digitalt.
- Eleverne kan med fordel deltage i særligt tilrettelagte introduktionsforløb, hvor de får mulighed for at lære at bruge læse- og skriveteknologien, og de skal have både fysiske og didaktiske rammer i den almene klasse, som giver dem mulighed for at anvende den.

Desuden har det betydning for elevernes inklusion, at skole og lærere forholder sig til nogle værdimæssige spørgsmål:

- Hvordan skaber vi åbenhed overfor elevers anvendelse af LST på vores skole og i vores undervisning?
- Hvordan forholder vi os til elevers anvendelse af LST – anser vi læsning og skrivning med og uden LST for ligeværdigt?

Dysleksi Norge har lanceret muligheden for at blive en dysleksivenlig skole. Her lægger de også vægt på både organisatoriske, værdimæssige og sociale forhold som betydningsfulde for elevernes inklusion.

I forhold til læse- og skriveteknologi påpeger de, at en skole, der er dysleksivenlig, har et bredt læremiddeltilbud, således at alle elever har adgang til alt fagstof. Og at skolen har rutiner for brug af:

- IKT
- Læse og skriveteknologi
- Lydbøger og digitaliseret tekst
- Skanning af tekst
- Pædagogisk software

---

<sup>1</sup> I Norge er det muligt at få tilskud til indkøb af PC samt installation via NAV.

## Didaktiske principper

Når elever med læse- og skrivevanskeligheder, der anvender LST, inkluderes i undervisningen, er det vigtigt, at læreren forholder sig til, hvordan elever, der har behov for det, kan anvende LST til de opgaver, de får.

En række didaktiske principper har også vist sig at spille en rolle i forhold til disse elevers inklusion (Svendsen, 2017): målstyring og struktur, eksplicit og stilladseret samt modellering og samarbejde. Det er generelle og gode principper, men elever med læsevanskeligheder har i særlig grad glæde af disse, da de grundet deres vanskeligheder kan have svært ved at overkomme de opgaver, der stilles til dem i skolen.

## Målstyring og struktur

**For det første** er det vigtigt, at undervisningen er målstyret og struktureret. Det vil sige, at der er en klar sammenhæng mellem indhold, elevaktiviteter og læringsmål. Målene skal være tydelige – også for eleven. Elever lærer generelt mere, hvis de kender og har samarbejdet med læreren om at formulere målene for det, de skal lære (Hattie, 2013).

En målstyret og struktureret undervisning kan tænkes i tre faser:

| Indledningsfasen  | Arbejdsfasen   | Afslutningsfasen  |
|---|--|---|
| Læringsmål: Hvad skal vi lære?                            | Elevaktiviteter – med afsæt i læringsmål og fagligt fokuspunkt | Opsamling af og tilbagemelding på læringsmål og fagligt fokuspunkt (feedback) |
| Fagligt fokuspunkt for undervisningen: Hvad skal vi lave? |  | Perspektivering til det videre arbejde (feedforward)                          |
| Elevernes forudsætninger og forforståelser                |  | Fællesgørelse   |

Figur 2: efter Skibsted m.fl., 2015.

Indledningsfasen, her får eleverne klarhed over, hvad de skal lære (læringsmål), og hvad de skal lave (det faglige fokuspunkt), og får mulighed for at aktivere deres forforståelse ud fra deres forskellige forudsætninger.

I arbejdsfasen arbejder eleverne med meningsfulde elevaktiviteter målrettet læringsmålet, og i afslutningsfasen fællesgøres elevernes erfaringer med elevaktiviteterne, læringsmålene og det faglige fokuspunkt evalueres, ligesom læreren skaber perspektiver frem til det videre arbejde (Skibsted m.fl., 2015).

Elever med læsevanskeligheder er ofte på overarbejde i undervisningen, fordi de konstant udfordres på netop det, de har vanskeligt ved – at læse og skrive. Derfor kan de opleve at miste overblikket, hvis de ikke får klar besked på, hvad de skal lave, og hvordan de skal lave det. De oplever måske, at læreren tydeligt forklarer opgaven, men ikke forklarer, hvordan de løser den med LST, og at der altså forventes af dem, at de selv finder ud af det. De må således i højere grad selv gentænke, hvordan netop de kan løse en given opgave med brug af LST, eller de må undlade at anvende LST

og dermed knytte mere energi til læse- og skriveprocessen end deres klassekammerater. Derfor kan de have særlig glæde af, at opgaverne og målene med dem er konkrete, og at de kender den struktur, de skal arbejde under.

### Eksplicit og stilladseret

**For det andet** er det vigtigt, at undervisningen er eksplicit. Det betyder, at undervisningen er konkret, og at den direkte viser eller forklarer, hvad eleverne skal gøre, hvordan de skal gøre det, og hvorfor de skal gøre det. Et karakteristisk træk ved den eksplicite undervisning er også, at den er stilladseret. Elever, der anvender LST, kan have stor glæde af, at læreren ekspliciterer, hvordan de kan anvende LST. På den måde skal de ikke i så høj grad selv gentænke opgaverne og kan således frigive energi til at løse opgaven.

Stilladsering handler om, at læreren understøtter eleven netop så meget som nødvendigt og lader eleven overtage og styre læreprocessen i den takt, eleven magter det. Det er i situationer, hvor læreren formår at kombinere høje forventninger og krav med passende støtte, at elever lærer mest. Elever stilladserer også hinanden, når de arbejder sammen. Elever, der anvender LST, kan føle sig anderledes, og derfor er det vigtigt at være opmærksom på deres samarbejde med andre elever.

### Modellering og samarbejde

**For det tredje** er det væsentligt, at læreren modellerer i undervisningen. Når man modellerer, viser man tingene i stedet for at instruere eller forklare.

Når vi sætter eleverne i gang med en opgave, instruerer vi dem ofte i opgaven. Det vil sige, at vi forklarer, hvad de skal gøre, og svarer på de spørgsmål, de måtte have. Når vi modellerer, skal vi i stedet selv udføre en lignende opgave som den, vi ønsker, at eleverne efterfølgende skal løse. Mens vi udfører opgaven, fortæller vi højt om det, vi tænker undervejs.

Målet med at modellere er at give elever, der ikke af sig selv kan regne ud, hvordan de skal løse opgaven, mulighed for at se, hvordan en rollemodel løser den. På den måde får de mulighed for først at imitere, for senere at udvikle mere selvstændige måder at løse opgaven på. Hvis man ikke modellerer, vil en del elever være usikre på, hvad der forventes af dem, og de får ikke den hjælp, de har behov for.

Iagttagelsen af rollemodeller er ifølge Bandura (1994) en af de fire væsentligste kilder til udvikling af 'self-efficacy'. Banduras pointe er, at lærermodellering øger elevernes muligheder for mestring og mestringserfaringer, og det er væsentligt for at kunne opbygge en robust 'self-efficacy' (Bandura, 1994). 'Self-efficacy' er troen på egne evner til at mestre en given opgave. Når det er særligt væsentligt for elever med læse- og skrivevanskeligheder, skyldes det, at de har højere risiko for at udvikle lav self-efficacy end andre elevgrupper.

Samarbejde kan tænkes sammen med ideen om at anvende rollemodeller som læringsstøtte. Bandura (1997) forklarer, hvordan vi lærer gennem at se, hvordan andre, der slider med samme problemstilling, overvinder den. Det kan f.eks. være andre elever med læse- og skrivevanskeligheder, der er blevet gode og selvstændige brugere af LST, som viser yngre elever, hvordan de gør, også når det driller.

Når vi møder rollemodeller, styrkes vores self-efficacy, det vil sige vores egen tro på, at vi kan klare en given opgave. Det kan derfor være en pædagogisk pointe at lade elever, der anvender LST, samarbejde, også på tværs af klassetrin og alder. Man kan f.eks. organisere det på små it-hold eller som læsemakkere.

#### Litteratur:

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Brackenreed, D. (2008). Assistive technology as an accommodation for a student with mild disabilities: The case of Alex. *Exceptionality Education International*, 18(2), 69-81.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.), *Inclusive education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Haug, P. (2014). *Inklusion*. Frederikshavn: Dafolo.

Skibsted, E., Svendsen, H. B., Østergaard, K., & Langager, S. (2015). *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Svendsen, H. B. (2017). Et didaktisk spændingsfelt undervisning af unge med og i skriftsprogvanskeligheder, der anvender læse- og skriveteknologi. *LearningTech*, 2 [https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/05\\_Et-didaktisk-sp%C3%A6ndingsfelt\\_web.pdf](https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2019/04/05_Et-didaktisk-sp%C3%A6ndingsfelt_web.pdf)

Swalander, L (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. In Samuelsson (Ed.) *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (pp. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.