



Pigen uden ordforråd var hunderød for
at blive gennemheilet til eksamen

Af kunstner Theis Vallø Madsen

Udarbejdet af Kamma Laub Denker Sennenvald, Cpr: 210381
Vejleder: Helle Bonderup Grene
VIA, 67411740, Ordblindeundervisning for voksne
Maj 2017

Indhold	
Indledning.....	2
Problemformulering	2
Metode	2
Case	3
Afdækningsresultater	3
Teorier om dysleksi.....	5
Kendetegn ved dysleksi	6
AH	7
Didaktiske overvejelser	8
Mindset.....	8
Selværd	8
Motivation	9
Den praktiske undervisning.....	9
Evaluering.....	12
Fonologisk og morfologisk kompetence.....	13
Strukturelement	13
Revisionskompetence.....	14
Overgangen til ungdomsuddannelse.....	14
Perspektivering.....	15
Referencer - Teori.....	16
Referencer -Testmateriale.....	18

Indledning

Det er en kulturteknik at læse og skrive. Megen kommunikation foregår i stadig større grad i skriftlig form f.eks. Facebook og mails. Hvis dyslektikeren ikke får støtte i form af læse- og skriveteknologi (LST) og kvalificeret faglig stilladsering, kan dysleksi hurtigt blive en social vanskelighed, jf. vejledning til *Ordblindetesten*¹. Det skal helst ikke blive sådan, at dyslektikeren føler sig dum til alt skolerelateret. Afdækningsresultater kan afføde en indsats, en særligt tilrettelagt undervisning, som støtter informantens læse- og skriveudfordringer samt medvirker til at mindske de psykosociale følger af at tro, at der er noget galt med én. Det gælder både for den unge i grundskolen og den voksne på VUC². Ønsket er at blive inkluderet i fællesskabet, være selvforvaltende og livsduelig i alle dets arealer. Det gælder i høj grad også min informant, kaldet M. Der er ændringer i gymnasie- og erhvervsskolereformen, så kravene til de unges kvalifikationer skærpes, med karakterminimum. Ms ønske er at uddanne sig til psykolog. Derfor er der stor grund til at støtte Ms skriftsproglige udvikling.

Ud fra ovenstående betragtninger dannes baggrund for at undersøge følgende:

Problemformulering

Hvordan udfolder jeg en undervisningsplan med eksempler, som tilgodeser at informanten forbedrer sine afkodningsstrategier og sit morfemkendskab, hvilket kan kvalificere brugen af LST, med henblik på læsning og skrivning af psykologitekster og på længere sigt støtte overgangen til ungdomsuddannelse?

Metode

Nedenfor beskrives, hvordan jeg vil anvende udvalgte teoretikere som baggrund for at udarbejde et udpluk af et forløb.

I første afsnit vil jeg beskrive Ms udfordringer på baggrund af afdækningen³.

Andet afsnit vil der indgå teorier om dysleksi ud fra bl.a. Elbros⁴ definition på dysleksi. Der beskrives, hvilken betydning arbejdshukommelsen og den fonologiske sløjfe har for læsning.

I det didaktiske afsnit vil bl.a. psykologiske betragtninger indgå på baggrund af bl.a. mindset-teorien af Dweck, selvværd jf. Samuelsson og motivationsaspektet af bl.a. Bråten. Den lektologiske pædagogik er udgangspunktet for vejledning af M.

Løbende vil der diskuteres, hvilke udfordringer der er i forhold til at forbedre Ms afkodningsstrategier og morfemkendskab, så M kan kvalificere brugen af LST, og deraf få mere ud af sin læsning og skrivning af psykologitekster. Der vil indgå refleksioner over, hvordan overgangen til ungdomsuddannelse bliver god for dyslektikere.

¹ (Nobelius, 2017)

² Voksenuddannelsescenter

³ Bilag1

⁴ Professor ved Kbh's Universitet og leder af Center for Læseforskning

Afslutningsvist evalueres og perspektiveres for at opsamle som svar på problemformuleringen.

I min opgave vil teorihenvisninger være i fodnoter samt test, interviews og undervisningsopgaver vil stå i fodnoter med henvisning til bilag.

Case

M går i 9. kl. på Farsø Efterskole, som er en efterskole for normalt begavede elever med dysleksi og/eller dyskalkuli. M har fået udført Ordblindetesten⁵ og e/Læsetesten. Afdækningen på skolen foretages ikke for at finde ud af, hvem der er dyslektiker og hvem, der er i skriftsprogsvanskeligheder. I mødet med den enkelte tages højde for dennes primære udfordringer og afledte vanskeligheder. Det betyder bl.a., at undervisningen foregår med digitaliserede tekster og M støttes med LST. Formålet er, at der skabes et overskud, som kan bruges til forståelse.

Afdækningsresultater

Forrige år fik M en score på 56 i *Den tværgående Ordblindetest*, som ses på billedet. At testen er tværgående betyder, at den går på tværs af uddannelserne, så M ikke skal testes næste sted, M kommer. Resultatet vidner om, at M er i fonologiske vanskeligheder.

Ud fra Ms egen forståelse har flere øvelser med suffikser resulteret i flere faste repræsentationer af rod- og bøjningsmorfemer. Udfordringen er at M overgeneraliserer, når hun er i tvivl, hvilket ses i resultatet af RIOO⁶. M sætter endelser på, så f.eks. *antenne* skrives *antænen* og *amme* bliver *ammen*.

Ovenstående resultat understøttes af prøven fra Diavokken *Find det, der lyder som et ord*⁷. Her har M 15,8% rigtige, taget uden brug af LST. M er derfor i gruppen med 10-percentil for 9. kl. M har dermed store vanskeligheder, når M ikke kan stave sig gennem ord, ved at bruge viden om, at hvert grafem har en bestemt

Ordblindetestscore: 56

Gennemsnit for uddannelsestrin: 95 (Grundskole: 7.klasse)

Grænseværdier for uddannelsestrinnet:



Deltest	Antal rigtige	% rigtige af besvarede	Rigtige pr. minut	Deltestscore
Find stavemåden	10 af 19	53%	2	48
Find det der lyder som et ord	8 af 15	53%	4	20
Ordforråd, Antal rigtige	15			

Testdeltagerens spørgsmål

Modersmål:
Var dansk det første sprog, du lærte?

Ordblindehistorie:
Får du særlig støtte til læsning ak
Har du tidligere fået særlig støtte
Er der en lærer, der har sagt til dig
Har du nogen hjælpemidler til at læse?
Det kan for eksempel være et pro

Selvoplevede vanskeligheder:
Var det svært for dig at lære at læse?
Har du svært ved at læse?
Har du svært ved at stave?
Tror du, at du er ordblind?

1	antænen	23	ønde
2	tønen	24	staje
3	dille	25	arje
4	stken	26	nugår
5	tør	27	raier
6	stje	28	bedøme
7	ammen	29	praset
8	sigga	30	stårår
9	saføe	31	gafelle
10	skivt	32	skrole
11	lyyter	33	gråtte
12	hjul	34	hjen
13	avtale	35	avgger
14	dalar	36	fæls
15	tæppen	37	arbelsinge
16	måken	38	dugger
17	søte	39	asrte
18	millen	40	sælle
19	addsen	41	ranie
20	vesken	42	kulligse
21	konår	43	valle
22	låden		

⁵ Bilag2

⁶ Bilag3. RIOO er en test, der benyttes for individuelt at målrette ordforslagene i CD-ORD

⁷ Bilag4

lyd. M er udfordret ved at anvende den logografiske strategi, da M ikke genkender hele ordets ord-billede. Når der ikke er ydre ledetråde til at fastholde forståelsen, bliver læsningen usikker. Det ty-der på, at den fonologiske sløjfe udfordres⁸.

*Morfemlæseprøven*⁹ har M taget både med og uden LST. Prøven afdækker hastighed af genken-delse og forståelse af skrevne ord. Ms score, uden brug af LST er meget lav; 2 dvs. 6,2% rigtige, da testen er afhængig af afkodning. Når M anvender LST, er det ikke den samme mængde energi, der går til at stave ordene. Når LST benyttes markeres tre ord ad gangen, hvilket også medfører øget tidsforbrug og fejltryk. Da middelværdien er 15, og M nu har en score på 6 dvs. 18,75% rigtige, indi-kerer det, at M har meget vanskeligt ved at genkende og forstå ord.

Læsefærdighed, -hastighed og -korrekthed undersøges ved at anvende Elbros lister¹⁰. Når M læser nonord, kræver det, at hun kan udnytte skriftens lydprincip. Derfor vil M have større vanskeligheder ved nonord, end ved læs-

ning af rigtige ord, hvilket resultatet også vidner om.

I listen *Rigtige ord*, læses 3,47 rigtige ord pr. min. Mens M ved *Nonordsli-sten*, læser 2,2 rigtige ord pr. min. Fejltyper som er fremtrædende¹¹ er bl.a. reversalfejl i udtalen; *birk* udtales [bærg]. Altså føl-ges det fonematiske prin-cip ikke, så hvert bogstav har en standardudtale¹².

Bilag. Elbros ordlister

20 rigtige ord, liste 1	Resultat	Bemærkninger	20 nonsensord, liste 1	Resultat	Bemærkninger
læ	[læ:]		gæ	[ˈgæ]	
du	[dʉ:]		tu	[ˈtu]	
ur	[ur:]		us	[ˈus]	
pil	[pɪ:]		øit	[ˈøit]	
sæt	[sæt]	udtalte sætte Overgeneralisering af endelse Kort vokal ved lyd af dobbeltkonsonant	sæem	[sæem]	
køn	[køn:]		køem	[køem]	
træ	[træ:]		græ	[ˈgræse]	Forsøger at danne en mening ud af ordet, så det blive en fejlbøjning af ordet græsse
fri	[fri:]		dri	[ˈdri]	
øje	[ˈøjə]		evø	[ˈøvwø]	udtalte øvrig Reversalfejl Føjer vokal til
håbe	[hæ:bə]	r-lyd til sidst Føjer konsonant til, overgeneralisering af flertalsendelse	bøke	[ˈbøge]	
løbe	[lø:bə]		æppe	[ˈækpə]	
dyne	[dy:nə]		døne	[dø:ðə]	udtalte døde. Danner mening ud af ordet Konsonantforveksling
birk	[bærg]	udtalte brik Reversalfejl Lydstridigt	øirk	[gørgə]	udtalte med -e til sidst
skud	[sgʌð]	udtalte skod Vokalforveksling Lydstridigt	skug	[ksugʉ:]	Lød på ingen måde som det pågældende ord. Reversalfejl Fonemer der ikke kan identificeres.
glad	[glæð]	udtalte gled	elød	[glu:ðə]	Vokalforveksling

M har vanskeligt ved at læse ord med lidt flere bogstaver. Det kan bl.a. skyldes, at M har en usikker ortografisk repræsentation i hukommelsen, hvilket bevirker, at *æble* udtales [æ:bə]. Vokalforveks-linger ses også, så *skud* udtales [sgʌð]. M har en delvis alfabetisk læsning, da hun udtaler en del ord i strid med skriftens lydprincip, *girk* udtales [giggə]¹³. Desuden skal M gøres opmærksom på reg-lerne om at lydene [b], [d] og [g] staves med *p*, *t* og *k*, når det efterfølgende bogstav er *s*; *spejl*, *sta-kit* og *skur*. I opgaveopbygningen er jeg inspireret af Zieglers staveudviklingsmodel, da den giver en indikation for, hvilke opgaver M kan præsenteres for¹⁴.

⁸ (Dahlin, s. 41 ff)

⁹ Bilag5

¹⁰ Bilag6

¹¹ (Clausen & Nobelius, s. 36ff)

¹² (Sennensvald, 2016)

¹³ (Elbro C. Læsevanskeligheder, s. 71ff)

¹⁴ Bilag7

Ms fonologiske udfordringer kommer bl.a. til udtryk på tekst- og sætningsniveau, hvilket *Hverdags-skrivning*¹⁵ indikerer. Uden LST scores 2, som i den vejledende scorefordeling ligger i trin 1, hvilket betyder, at M kan tilbydes undervisning tilrettelagt for ordblinde. Ved brug af LST scores 7, så hun

Med CD-ORD - Hverdagsskrivning

Forfelt	Centralfelt			Slutfelt			
	F	v	n	a	V	N	A
Tak for blomsterne og den hilsen det	var			sødt			at dig,
men du	vil			nok gerne	høre		om mit uheld
og det	kan	jeg		godt	forstå,		
jeg	vil			også gerne	fortæller	dig	om det.
så det der sker	er						at jeg køre på arbejdet
og der	er			grøn			da jeg kiggede op
men så	bliverd	der		hurtigt rødt			
og jeg	nåede			ikke	at stoppe		i tiden(.)
så	bliver	jeg			ramt		af bilen(.)
og nu	er	jeg					på hospitalet
men jeg	har	det		godt.			
hvad							med dig
	går	det		godt			

er stadig på trin 1, nu i kategorien *Øvrige*. Ms skrivning med LST blev kvalificeret. M har fået et større overblik ved, at M nu kan takke for blomsterne. Grundet manglende syntaktisk og semantisk kendskab, er det et meget analytisk talesprogspræget sprog. M benytter oftest ligefrem ordstilling, hvor subjekt, bl.a. "...jeg nåede ikke..." , er i forfeltet. Den samlede score for vurderingselementerne er lav. Ud fra resultaterne, at der derfor mange trin op til kravene for en gymnasial tekst. Samlet set er det den sproglig bearbejdning, der er udfordringen, uanset om det er en tekst, der skal læses, rettes eller skrives¹⁶.

Ud fra afdækningen af M kan indsatsen og brugen af LST kvalificeres, ved at undervisningseksemplerne tager udgangspunkt i ovenstående betragtninger.

Teorier om dysleksi

I en faglig sammenhæng benyttes begrebet dysleksi, men i mit arbejde med M betegner jeg det som ordblindhed eller at være i læse- og skrivevanskeligheder. Det giver mening, fordi M er testet med *Ordblindetesten*, og går på en ordblindeefterskole. I bilag har jeg valgt at tage flere definitioner med, for at rumme dybden og bredden i definitionerne¹⁷. Diskrepansen mellem IDA¹⁸ og Høien & Lundbergs definition er, at sidstnævnte beskriver, at dysleksi er genetisk funderet og at retskrivningsvanskelighederne fortsætter i voksenalderen. Elbro opridser, at de fonologiske forstyrrelser kan findes i afvigelser i den neurologiske funktion og struktur. Forskningen tyder på, at kromosommarkører, der har betydning for dysleksi er 1, 2, 6 og 15¹⁹.

¹⁵ Bilag8

¹⁶ (Red., Justesen, & Pedersen, 2010, s. 29)

¹⁷ Bilag9

¹⁸ Den internationale dysleksiorganisation

¹⁹ (Høien & Lundberg, 2015, s. 105 ff)

Årsagskæden med de genetiske og neurologiske kendetegn, som giver sig udslag i sproglige samt læse-/stavevanskeligheder, bliver påvirket af miljøfaktorer. Den væsentligste faktor for stimulering er undervisning, der bl.a. kan indbefatte: bogstavkendskab og fonemopmærksomhed vha. rim og remser, sange og højt læsning, for at styrke den sproglige opmærksomhed, så risikoen for læsevanskeligheder mindskes senere²⁰. M nævner, at hun ikke læser særlig meget, og ikke i førskolealderen har oplevet at familien i stor stil sprogstimulerede.

Når afkodning ikke fungerer, giver det andre afledte vanskeligheder. M har en double deficit, en dobbelt vanskelighed²¹. Det udmønter sig ved, at M både har vanskeligt ved de enkelte sproglyde, men også har meget langsom benævnelse, der influerer på forarbejdningshastigheden²². Ved start på Ms skrivning, hviskes grafemet meget langsomt, hun lyderer. Her udtales enkeltlydene for bogstaverne, ved at M siger bogstavets lyd f.eks. sss-ttt... M laver lydsyntese, ved at glide ind på ordet.

M har komobiditet mellem dysleksi og ADHD. Tillægsproblemet gør sig for mange dyslektikere udslag i opmærksomheds- og koncentrationsvanskeligheder. Eftersom M er i behandling, spiller det formodentlig ikke nogen signifikant rolle. Dermed er det ikke noget, der tages i betragtning. Jeg er bekendt med forskning, der beskriver sammenhæng mellem ADHD og dysleksi, men vurderer, at ADHD ikke er Ms primære vanskelighed²³.

Kendetegn ved dysleksi

Efter at have fået overblik over hvad bl.a. dysleksi er, vil der nedenfor belyses, hvordan læseprocessen kan forekomme. I det foregående afsnit har der været eksempler på flere staveprincipper, derfor vil det ikke fremgå her²⁴.

Læseformlen: $A \times F = L$.

Afkodning gange forståelse lig læsning. Læsning er ikke en lineær proces, men foregår i en vekselvirkning. Der forekommer ingen læsning, før begge faktorer er i spil. En anden variabel er motivation. Hvis M ikke er motiveret for at forsøge at afkode og forstå, læses der ikke. Der er flere, som har en forståelse af, at læsning altid er med øjnene. Her må der rokkes ved Ms forståelse, så M får et mere nuanceret billede af, hvad læsning også er. Her er spørgsmål som, *snyder man ved at læse med briller?* En øjenåbner til at brede læsebegrebet ud.

²⁰ (Elbro C. Læsevanskeligheder, 2008, s. 106 ff)

²¹ (Elbro C. 2008, s. 148 ff)

²² Bilag

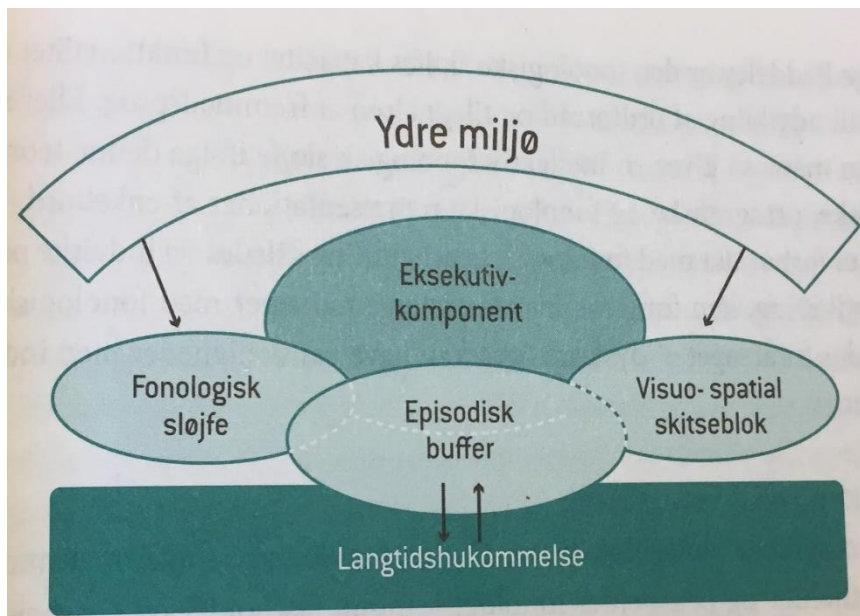
²³ (Stefan Samuelsson, s. 229 ff)

²⁴ Bilag10

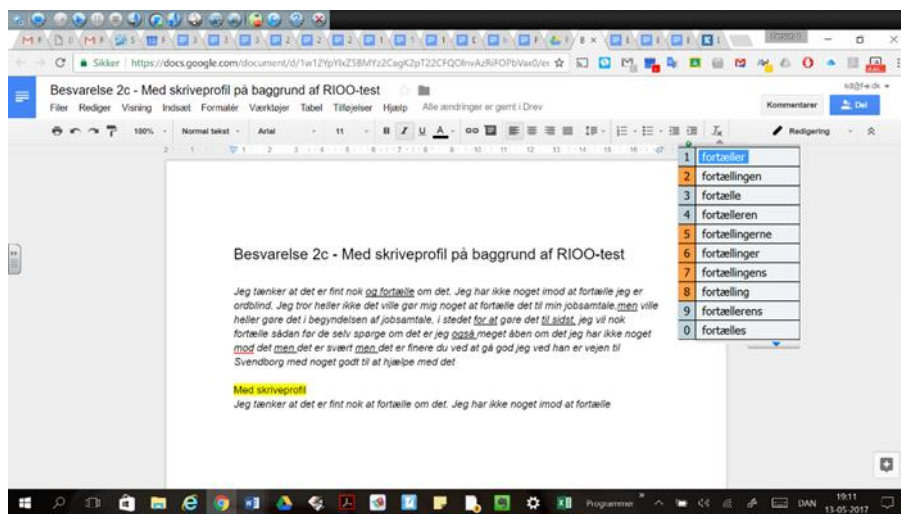
Der er en vis mængde overskud til rådighed for hele læse-/skriveprocessen. Arbejdshukommelsen (AH) og den fonologiske sløjfe er på overarbejde, når afkodning kræver meget energi.

AH

For at få en forståelse af, hvad AH er, og hvordan den fonologiske sløjfe er udfordret for dyslektikere, anvendes teorien udviklet af Baddeley & Hitch. De beskriver AH som et dynamisk informationsbearbejdnings-system, der behandler visuelle og fonologiske oplysninger, forinden lagring i langtidshukommelsen (LH). Modellen er fra *Grundbog i lektologisk pædagogik*²⁵.



Den beskriver AHs samspil med LH og omgivelserne. AH indbefatter fire elementer: Den centrale eksekutivkomponent (CE) der har til opgave at fokusere, udvælge og kontrol af adgang til LH. Den fonologiske sløjfe (FS), som fastholder og bearbejder lydenheder. Den visuospatiale skitseblok (VS) fastholder og bearbejder visuel og rumlig information, hvilket betyder noget i forhold til at kunne visualisere f.eks. ved skriftsprog. Den episodiske buffer sammenholder information fra både FS og VS med udvalgt information fra LH for deraf at udvikle nye repræsentationer²⁶. Da AHs kapacitet er begrænset og de fire komponenter deles om denne, resulterer det i, at når M enten har en ineffektiv fonologisk afkodning eller en ineffektiv visuospatial bearbejdning, går der en stor del af kapaciteten til det. Så er der mindre til rådighed til CEs udvælgende og strukturerende funktion. Derfor er det vigtigt at være eksplisit og gentagende²⁷, så der er større mulighed for, at ordene bliver til faste repræsentationer, som lagres tydeligt i LH. Efterfølgende vil der da være mulighed og adgang til, at de kan hentes frem igen. Det



²⁵ (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 31)

²⁶ (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 30ff)

²⁷ (Bråten, 2009, s. 227)

kan være en stor hukommelsesbelastning for FS at ordforslagene ikke er personligt indstillet, så M skal ned til 8. ord i listen, før det rigtige ord er der. På billedet kan ses, at Ms brug af alternative ord-forslag bliver markeret med en anden farve end de andre ord på listen. Her er det ønskede ord nr. 3, dog ikke i de alternative forslag. Her skal afvejes, hvordan det er mest hensigtsmæssigt at justere ordforslagene ud fra Ms fejltyper for at kunne fastholde information.

Didaktiske overvejelser

I ovenstående afsnit så vi på, hvad dysleksi er, og hvilke udfordringer det kan give. Det leder mig til at beskrive og anvende udvalgte teoretikere for at give bud på centrale didaktiske optikker, der tager højde for psykosociale aspekter.

Mindset

Mindset-teorien af Dweck²⁸ handler om, hvordan man tænker om sig selv og om sine egne egenskaber. Enten har man et fixed mindset, eller også har man et growth i forskellige arenaer. Hvis man har et fixed mindset, opfatter man sine evner som urokkelige og uden mulighed for at udvikle dem. Med et growth mindset anses evner som noget, der kan ændres. Udgangspunktet er, at alle personer kan opnå udvikling. Intelligens og evner er ikke statiske. Erkendelsen af, at man kan gøre noget ved sine færdigheder f.eks. at læse, vil i de fleste tilfælde skabe motivation og være medvirkende til at ændre på selvbilledet. Det samme gør sig gældende, når M i samtalen finder ud af, hvad ordblindhed er, og hvad det ikke er. For et growth mindset vil en udfordring være en mulighed for at rykke sig vha. den rette strategi, tid og støtte²⁹. I interviewet³⁰ havde M overvejende growth mindset³¹, hvilket betyder, at M har en selvforståelse af, at hun kan flytte sig og har en god self-efficacy³², hvilket handler om Ms forventning til en given opgave lykkes.

Selvværd

Dyslektikere viser sig statistisk set at have mindre selvværd end andre personer. Da lavt selvværd hæmmer motivation og handlekompetence, er det noget, der skal tages hånd om. M skal vha. overkommelige mål opdage en progression, og få øje på at M er lykkedes. M bør erkende, at det ikke kun er fordi, hun er blevet hjulpet, som forklaring på, at det lykkedes. Ovenstående går i tråd med den lektiologiske forståelse af undervisning og vejledning: "*...som en strategibåren og læringsorienteret vejledning, der støtter elever eller studerende med skriftsprogsvanskeligheder i at udvikle strategier og udnytte værktøjer, der kan bruges i en given uddannelseskontekst, såvel aktuel som fremtidig*"³³.

Det M arbejder med, skal være meningsfuldt og følelsen af selv at bestemme, er vigtig for motivation, og narrativet der fortælles³⁴. Det er derfor naturligt at arbejde med et uddrag fra *I dysleksiens minefelt*, så M identificerer sig med de interviewede, der har læst psykologi³⁵. Ved en oplevelse af,

²⁸ Professor i psykologi

²⁹ (Kortnum, Nielsen, & Videsen, 2016)

³⁰ Bilag11

³¹ Bilag12

³² Bilag13

³³ (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 18 f)

³⁴ (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 53 ff)

³⁵ (Red., Justesen, & Pedersen, 2010, s. 77 ff)

ikke at have kontrol over eget liv, er der en risiko for, at opleve tillært hjælpeløshed³⁶. For ikke at falde i Rosenthaleffekten³⁷, er der grund til at arbejde med Ms oplevelse af kontrol. Gøre M opmærksom på, hvornår og hvilke strategier, der lykkedes i arbejdet.

Motivation

I Holmgårds afhandling beskriver eleverne, at de bare vidste, at de var anderledes, da de blev spurgt, hvornår de fandt ud af, at de havde dysleksi³⁸. Det kan have stor indflydelse på deres forventning til at mestre. Bråten arbejder i den forbindelse med ydre og indre motivation. Ms forventning om mestring bygger på tidligere erfaringer. M har en høj grad af indre motivation for at se serier, hvor hun deraf lærer engelsk. Her har M en naturlig nysgerrighed, engagement og forkærlighed for at udfordre sig selv ved f.eks. ikke at have undertekster på. Men kommer det til en læseopgave, har M lave forventninger til, at være særlig hurtig eller forstå det læste, hvilket M nævner i interviewet før læseprøverne³⁹. En undgåelsesfokuseret mestring⁴⁰ kan vælges ved at gå på toiletet, men M får en meget større oplevelse af succes, ved at benytte en problemfokuseret, når M anvender LST, hvilket også kan ses i resultatet for de to læseprøver⁴¹.

Den praktiske undervisning

Ovenstående didaktiske betragtninger vil jeg i forløbet implementere. Nedenfor vil der både indgå yderligere didaktiske, praktiske og pædagogiske overvejelser, som ligger til grund for undervisningen, se billede.

Program for dagen præsenteres

Repetere, lave loops: fra logbog repeteres regler og sidste uges fokus

Præsenterer teori, modellere, stilladsere

- Fonologisk kompetence
- Strukturelement
- Revisionskompetence

Evaluende samtale og logbog

³⁶ (Stefan Samuelsson, s. 182 ff)

³⁷ (Frost, 2006)

³⁸ (Holmgaard, s. 52)

³⁹ Bilag14

⁴⁰ (Metner & Storgård, 2017)

⁴¹ Bilag1

Denne strækker sig over 8 uger med 1,5 time pr. uge. De tre første gange beskrives detaljeret i bilag, og er opdelt med tre forskellige aktiviteter i hver time (a, b og c)⁴². Hensigten er, at opgave 1a skal danne stillads for aktivitet 2a og 3a og så fremdeles. Ved at gentage sidste uges fokus er målet

at overindlære og derved konsolidere viden. Hver aktivitet vil starte med teori, eksempler og modellering. Derefter arbejder M stilladserende med opgaverne⁴³. Det er væsentligt, at M støttes og gives feedback mundtligt og skriftligt, så hun ikke hænger fast i hyperfejl⁴⁴. I den evaluende samtale er der optag⁴⁵ af Ms svar og italesættelse af, hvordan hun har øvet sig i at løse opgaverne, for at bevidstgøre om erhvervede strategier og viden. Den digitale logbog er samlingspunkt for refleksion. M vil arbejde med sin metalæring om bl.a. læring om sig selv i en lærende situation.

Målene er i zonen for nærmeste udvikling⁴⁶, dvs. de skal være overkommelige, så M kan få oplevelsen af at beherske de grundlæggende færdigheder. Hensigten er også, at skabe blik for forskellige indsatsområder⁴⁷, så der er lejlighed til at anerkende M for sin indsats på flere planer⁴⁸.

Udsnit af plan for undervisningsforløb

	Logbog Præsenterer teori, modellere	Indhold og form
1a	Fonologisk kompetence	<ol style="list-style-type: none"> Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. For at introducere til teksten på et helhedsniveau aktiverer Ms forhåndsforståelse om tekstens indhold ved at jeg stiller spørgsmål om tema, centrale og vanskelige ord (f.eks. ressourcer) og hvad teksten forudsiger ved at kigge på overskrifter og forklare hvad det er for en tekst. Dette gøres for at styrke den sproglige kompetence, aktivere forhåndsforståelse og skærpe Ms forventning til teksten. Ved at stille spørgsmål til teksten stimuleres M i at være nysgerrig på teksten og tænke frem i teksten. I samtalen skabes grundlag for at forstå teksten, som deraf giver mulighed for, at M skaber læseforståelsesstrategier til at kunne tilgå en anden tekst fremover (Hagtvet et al, 2016, s. 293f). Et udvalgt afsnit af Elisas beretning / dysleksiens minefelt læses op (Justesen, s. 85f). I samtalen arbejdes med hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfer er (præfix og suffiks) og hvordan tapping kan arbejdes med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden i <i>dem</i> og <i>jeg</i>. Desuden at i ordet <i>have</i> er <i>a</i>-lyden lang, mens den er kort i <i>alene</i>. Her vil vi gå på vokallydsjagt.
		<ol style="list-style-type: none"> Ved at modellere og stilladserer kan M få et indtryk af, hvordan man kan skabe nye ord, ved at ændre på præfix og suffiks. Ved at tage en lyd fra eller til et ord, bliver M opmærksom på ordenes lydige opbygning. Det er selvfølgelig nemmest med lydrette ord.
1b	Struktur	<ol style="list-style-type: none"> Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Ufuldstændige sætninger og punktum efter en helmening: Ud fra udvalgte sætninger i teksten, tales om, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Hvornår sættes punktum? Vi taler om, hvad en helmening er. Både på SMART Notebook og i papirform, så der skabes mulighed for at pusle med halve og hele sætninger, samtidig med, at M kan få læst dem op. Sætninger er klippet op og der er byttet rundt på, hvordan man kan starte sætninger forskelligt, og hvordan man kan smide flere ord ind i en sætning (både på papir og på SMART Notebook). M hører et udvalgt tekststykke fra / dysleksiens minefelt og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her. M spørges ind til, hvad en sætning er og om hun kan forstå, hvad hun læser, når der mangler punktummer. Igen læses et stykke fra den udvalgte tekst uden punktummer. Her er det ikke Ms egen tekstproduktion, der læses op, da hun allerede ved, hvor der burde være punktummer. Tale om, hvordan M arbejder med tale-til-tekst, TTT for at gøre M opmærksom på hendes strategier og udvikle dem til mere faste arbejdsgange ved at nedskrive strategien i punktform. Så kan M have den foran sig og repetere, når hun fremover arbejder med tekstproduktion.

⁴² Bilag15,16,17

⁴³ (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2015, s. 47ff)

⁴⁴ (Clausen & Nobelius, 2010, s. 46f)

⁴⁵ (Dysthe, 1997)

⁴⁶ Vygotsky, jf. stilladsering

⁴⁷ Bilag18

⁴⁸ (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2016, s. 289)

*Fonologik*⁴⁹, som jeg er inspireret af, er et multisensorisk læse-/stavemateriale, inspireret af HELP. Udgangspunktet er en tælle teknik, kaldet tapping. Fremgangsmåden medvirker til at M øver glidning, der kan hjælpe til at segmentere. Det er en omvej, der kræver energi, men en måde at angribe ord, når M er fonologisk usikker.

At skrive betyder for M også indtaling jf. lytteskrivning⁵⁰ samt anvendelse af LST. Når Ms fonologiske udfordringer ligger dybt, har M svært ved at lytte-rette. Udfordringerne er både, at M har vanskeligt ved at høre endelserne, og Ms udtale af ord kan være utydelig. For at øve udtalen, bliver opgaven at træne først enstavelsesord *nu, vi*, derefter flerstavelsesord *have, læste* og sammensatte ord, *lydblind, støtteundervisning*. Desuden kan øvelser med bl.a. appen Say-Hi være medvirkende til at bevidstgøre om, hvor lydene ligger i munden.

I arbejdet med morfemer anvendes Arnbaks beskrivelse af disse til at forklare M rod-, forstavelses-, aflednings-, og bøjningsmorfemer⁵¹. Denne viden kan da støtte M i stavning med LST, da mere præcis brug af ordforslag kræver, at M kan flere ord i morfemet og udnytter viden om jokertegn⁵².

Når jeg tilrettelægger tiltagene er det væsentligt at vide, hvad der står i *Bekendtgørelsen om ordblindeundervisning for voksne*⁵³. I planlægningen af undervisningen skal der tages udgangspunkt i Ms forudsætninger, behov og ønsker jf. § 7.

I undervisningen har M været med til at udarbejde et forslag til dikterings- og korrekturprocedure⁵⁴, som M stilladseres af, for at skabe overblik over processen, se billede.

Forslag til skrive- og korrekturprocedure

Udarbejdet i samarbejde med M

1. Indtaling (TTT) med fokus på helmening.
 - a. Stikord til start - midte - slutning.
 - b. Memo kan være en mulighed for at huske den overordnede tanke og struktur, eller en god sætning.
 - c. Kontekstafhængighed: Indtal ord "omkring" det ord, du gerne vil have den rigtige form af. Dvs. undlad for mange enkeltordsdikteringer og støj, da det giver et resultat med mange fejdikteringer.
 - d. Sig *punktum* efter en helmening.
 - e. Brug CD-ORD, ordforslag, elektroniske ordbøger og jokertegn.
 - f. Med arbejdet i to dokumenter sættes de ved siden af hinanden på skærmen, så der er færre klik, mere overblik og lettere at kopiere noget over.
2. Oplæsning med LST med henblik på at revidere det skrevne på sætningsniveau.
 - a. Hvor skal sættes punktum? Er der sat nok?
 - b. De rigtige ord? Andre synonymmer, så der skabes variation.
 - c. Startes med det samme led? Hvordan kan sætningen byttes rundt, så det ikke er den samme måde, der startes med?
 - d. Flere ord ind for at beskrive og farve mere?
 - e. De rigtige endelser? (brug Per-stemmen og langsom hastighed)
3. Afsnitsniveau
 - a. Hænger sætningerne sammen?
 - b. Er der ord, der skal kobles på for at sætningerne hænger bedre sammen? [Kohæsion](#)
 - i. F.ks. ordene: *derfor, for, fordi, da, så at, så, for at, som følge af, altså, forudsat*.

⁴⁹ (Mose & Højbjerg, 2017)

⁵⁰ (Saabye, 2017)

⁵¹ (Arnbak, 2005)

⁵² Bilag19

⁵³ (Ministeriet for børn, 2017)

⁵⁴ Bilag20

LYT og RET med CD-ORD

Ving hvert enkelt punkt af, når opgaven er udført.

1. Fokus på indhold

CD-ORD: "læs langt"-profilen

Læs hele din opgave igennem:

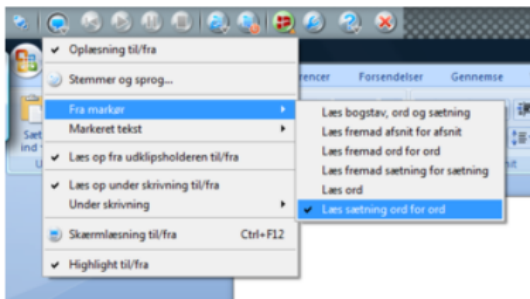
- Er der en god start?
- Er der en god slutning?
- Er der et godt indhold?
- Er der et budskab?
- Har du brugt sanserne til at beskrive med?
- Har du den rigtige overskrift?
- Tjek at du har svaret på alle opgaverne.

2. Fokus på sætninger

CD-ORD: "læs dybt"-profilen

Gå ind i CD-ORD og vink af under "fra marker" → "læs sætning ord for ord".

Læs stilen igennem – sætning for sætning.



- Har du sat punktummer? Sæt evt. flere punktummer undervejs.
- Har du lavet hele sætninger?
- Har du sat punktum, efter hver afsluttet helmening?
- Har du sat spørgsmålstegn, hvor der er spørgsmål? Start med stort efter spørgsmålstegn.
- Har du sat repliktegn ved direkte tale? Anførelsetegn ("), når replikken begynder og slutter.

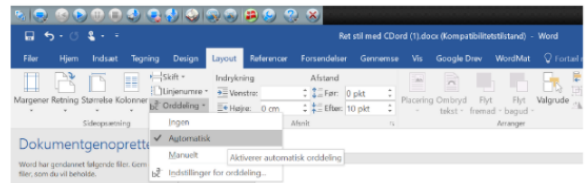
3. Fokus på ordene

CD-ORD: "læs dybt"-profilen med Per-stemmen

- Er det de rigtige ord, som du bruger?
- Er de stavet rigtigt?
- Ret ord med **rod** strek under.
- Er endelserne rigtige?
- Er tiden rigtig? Skal det være nutid eller datid, som du skriver i? Vær konsekvent; gør det hele tiden.

4. Fokus på layout

- Svarer layoutet til den genre, som du skriver i? Skal det f.eks. være i spalter?
- Indsæt automatisk orddeling i word.



- Linieafstand? Oftest skal den være 1,15
- Har du lavet afsnit, hvor du starter med at skrive om noget nyt?

Du har nu lavet et grundigt rettearbejde.

Afløber trykt dit arbejde ved at dele det med kd@f-s.dk

Desuden har M arbejdet med at anvende rettearket: LYT-og-RET med CD-ORD som vist⁵⁵.

Alle ovennævnte fokuspunkter skal være stilladserende faktorer, for at M kan lykkes med en ungdomsuddannelse.

I næste afsnit er der nedslag i forløbet, der vurderer Ms udvikling.

Evaluering

Logbogen har været en medierende støtte og en god måde at styrke Ms metakognitive forståelse, ved at sammenholde med indsatsområderne. Desuden underbygges oplevelsen af mestring, der har motiveret til ny indsigt.

⁵⁵ Bilag21

Fonologisk og morfologisk kompetence

M kan nu prikke vokaler og opdele morfer i stavelser fra enstavelses- til tostavelsesord og med konsonantklynger. Det har været nødvendigt at justere og have fokus på bestemte ord M skulle arbejde med, da M ikke kan høre konsonantklynger med *r* jf. RIOO-testen. M har konsolideret sin viden om fonologi og morfologi, og deraf er der sket små fremskridt i Ms skriveproces med LST ved at hun i højere grad tager sig tid til at tappe bogstaver og bruge ordforslag. På baggrund af større bevidsthed om lyde i ordene, er M blevet bedre til at diktere distinkt og tydeligt.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1 Tilpasning af CD-ord								
2 Vokalen a	RA → RE							
3		1						
4 Vokaltrappe	Æ → E	E → Æ	E → I	Ø → Y	Å → O	Å → U	O → U	
5		2	0	1	2	1	1	1
6 Diftonger	AJ → EG	AG → EG	EJ → EG	AJ → EJ	AG → EJ	EG → EJ		
7		1	0	0	1		0	
8	AV → AF	AU → AF						
9		2	0					
10 Enkeltkons. → dobbeltkons.	D → DD	F → FF	G → GG	K → KK	L → LL	M → MM	N → NN	
11		0	2	0	1	2	1	1
12	P → PP	R → RR	S → SS	T → TT				
13		0	2	1	1			
14 Stumme konsonanter	J → HJ	V → HV	N → ND					
15		0	2	2				
16 Kons.klynger - udeladelser	SK → SKR	SP → SPR	ST → STR					
17		1	0	1				
18 Konsonantforvekslinger	B → PP	BB → PP	D → TT	DD → TT	G → KK	GG → KK		
19		1	0	0	0	1	0	
20	K → GG	KK → GG	S → C	LD → LL	ND → NN	NN → ND		
21		1	0	2	0	0	0	
22								

Strukturelement

Til opgave 2b beskriver M, at der er forskel på, hvilken dikteringsprocedure M vælger, når M skriver langt i forhold til kort.

Proceduren bærer præg af, at M har vanskeligt ved at fastholde længere sætninger samtidig med, at M får dem rettet løbende. I opgaver, hvor M skriver længere passager (det vil sige mere end to linier), er M ikke lige så grundig i korrekturdelen, da M bruger overskud på at fastholde de bedre formulerede sætninger. Det underbygger nødvendigheden i at have et beredskab til at fastholde og strukturere sætningerne, så korrekturfasen imens skrivning ikke fravælges.

Når en større skriftlig opgave er dikteret, er der ikke den samme motivation for at rette efterfølgende. Det kan være fordi, M har brugt meget energi på at konstruere sætninger. M har ikke været mødt af forventninger om, at M skal bruge tid på at rette og strukturere. Måske har der været en forventning til, at det blot var godt, hvis hun fik skrevet noget. En sidste grund kan være, at M ikke kan huske, hvad M rent faktisk vil med den pågældende sætning, når hun efterfølgende skal i gang med at rette.

I samtalen undersøgte vi, hvad der skulle til, for at M både kan huske de gode sætninger i skriveprocessen og få rettet mest muligt. M kunne i højere grad ved større opgaver øve sig i at få struktur på både forløb og skriveopgave som helhed, så hun f.eks. opdeler opgaven i en start, en midte og en slutning jf. Brudholm⁵⁶ og Gades skabeloner⁵⁷, hvor der skrives stikord til hvert element eller ved at lydoptage. Når jeg har præsenteret skabelonerne til stikord for M, har hun udtrykt, at det begrænser dikteringsflow og idégenerering. Men med mere øvelse, bliver energien forhåbentlig stille og roligt frigivet til også at kunne genere afsluttede sætninger.

⁵⁶ (Brudholm, 2011)

⁵⁷ (Jensen)

Revisionskompetence

I opgave 2c er de to første sætninger afsluttede. M brugte meget tid på at rette dem. Den efterfølgende sætning er lang, uafsluttet og mindre klart formuleret. Til sidst i sætningen har M dikteret noget, der er blevet til Svendborg, hvilket er meningsforstyrrende. Der er brugt sætningskoblinger, vha. bindeordene *men, for, at, til sidst* og *også*. Desuden er anvendt elliptiske sætningskonstruktioner, hvor sætningerne kædes sammen ved at udelade referentkoblingen "...og fortælle om...". Det finitte verbal er underforstået⁵⁸.

Besvarelse 2c - Revisionskompetence

Åben dit CD-ORD med ordforslag tændt, samt din telefon til diktering, så du kan diktere ud fra udvalgte overskrifter omformuleret til din livssituation og drømme for fremtiden. Brug både diktering vha. telefon og docs til at revidere det skrevne.

Skal man fortælle, at man er ordblind til en jobsamtale?

Jeg tænker at det er fint nok og fortælle om det. Jeg har ikke noget imod at fortælle jeg er ordblind. Jeg tror heller ikke det ville gøre mig noget at fortælle det til min jobsamtale, men ville heller gøre det i begyndelsen af jobsamtale, i stedet for at gøre det til sidst, jeg vil nok fortælle sådan før de selv spørge om det er jeg også meget åben om det jeg har ikke noget mod det men det er svært men det er finere du ved at gå god jeg ved han er vejen til Svendborg med noget godt til at hjælpe med det

M har en tendens til, at snuppe endelserne af, når det er noget, der er svært at udtale. Det kunne tyde på, at M har vanskeligt ved at hente de faste repræsentationer frem. Derfor er det væsentligt at øve sig i artikulation, for at blive god til at diktere, jf. opgave 2c og 3c⁵⁹.

Et fokus efterfølgende de tre undervisningsgange kan være at beskæftige sig yderligere med, hvornår der er kohærens på sætnings- og afsnitsniveau⁶⁰. M må øve, hvornår hun kan sætte sætningerne meningsfuldt sammen, så det ikke bliver talesprogspræget og opremsende.

Følgende afsnit er nedslag i anbefalinger fra projektet *It-rygsæk til tiden*⁶¹, der skulle medvirke til en mere ubesværet overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse for dyslektikere.

Overgangen til ungdomsuddannelse

Jeg er vidende om, at som elev på efterskole, kan M ikke modtage OBU⁶², men at viden om det i høj grad er vigtigt for mit virke, så jeg kvalificeres yderligere. Det er tilbuddet, som M vejledes til at blive støttet af efterfølgende. Når M oplever, at der stilles nye krav i uddannelsesforløbet og efterfølgende, kan M henvende sig for at få OBU-undervisning, og deraf få en individuel tilrettelagt støtte.

I *It-rygsæk til tiden* blev der visiteret 334 elever, 13,6 %, i 9. og 10. kl. til LST. Projektet undersøgte bl.a. hvor mange, der fortsat brugte hjælpemidler, hvilket var 228⁶³. Nedenfor er der ud fra elevinterviews, samlet et udpluk af anbefalinger, som er særligt vigtige for at LST kan blive en støtte i overgangen.

⁵⁸ Bilag22

⁵⁹ (Hansen, 2015, s. 90ff)

⁶⁰ (Jørgensen & Pedersen, s. 120ff)

⁶¹ Finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

⁶² Gratis undervisning for ordblinde for voksne på VUC og HF.

⁶³ (Gandil & Olsen, s. 39 ff)

Det er centralt, at overlevering om dysleksi systematiseres. Hurtig instruktion af LST, og at det følger eleven både på skolen og i hjemmet, peger eleverne også på. Der skal være fuld anvendelse af LST i alle fag også til prøverne. De oplevede ikke ændrede forventninger til dem, efter de fik LST. LST anvendes mere til stavning end til læsning. Alligevel bør eleven opfordres til at benytte LST til læsning. Sidste anbefaling jeg vil trække frem er, at inddragelse af eleven i planlægningen af uddannelsesforløb med LST er nødvendig. Anbefalingerne vil jeg kommentere i næste afsnit.

Perspektivering

I forhold til elevernes anbefalinger har de nogle meget brugbare nedslag. Når M skal videre i ungdomsuddannelse, er det væsentligt at have fokus på de betragtninger. M er så svagt afkodende, at M både bruger LST til skrivning og læsning. At skrive uden LST er ikke en mulighed, da M ved skrivning ikke kun skal genkende, men også genkalde ord. Det forudsætter sikkerhed i lydprincippet for at kunne finde de rigtige ordforslag i listen ved brug af LST. Det er også væsentligt at arbejde med CD-ORDs stemme- og hastighedsindstillinger. Generelt skal der være undervisning i, hvordan M skal bruge LST og ikke kun undervise med LST, hvilket Svendsen netop også udleder i sin Ph.d.⁶⁴. Det vil være ønskeligt, at når M går ud af grundskolen, er disse færdigheder så befæstet, at der kan være fokus på læring og de nødvendige strategier.

Det er væsentligt, at viden om, hvor man orienterer sig om nyt teknologi, bliver videregivet, og de værktøjer M ved, er de foretrukne, skal M være så meget dus med, at M har mindre behov for hjælp til installation, opdatering og nyanskaffelse. Det kræver kontinuerlig modellering og gentagelse forinden.

Digitalisering af alle læremidler bør være et krav fra ledelsen, så alle tekster er tilgængelige også årsværkerne vha. NOTA⁶⁵, som er et bibliotek for mennesker med syns- og læsehandicap. M skal vide, hvad M gør, når hun møder f.eks. en ikke læsbar PDF. Desuden bør der undervises i forskellige måder at læse på: via NOTA, e-bøger, tekster på telefon, oplæsning med LST mm. Der bør også undervises i forskellige måder at skrive på: med blyant, tastatur, diktering, brug af ordforslag med LST og telefon, anvendelse af ordbøger, indbyggede synonymordbøger, Google Translate mm. Desuden en undervisning i anvendelse af smartphones som værktøj til læsning, skrivning og andre typer opgaver.

En stor viden om dysleksi skaber grundlag for at have høje forventninger til dyslektikere, på lige fod med de der ikke har det. Ifølge Swalander er det motiverende at opleve positive forventninger. Derfor bør lærere italesætte forventningerne også i vejledningen til forældre⁶⁶.

Når kravene øges på Ms vej til uddannelse, er det centralt, at M klædes kvalificeret på for at bygge bro med strategier, skabeloner og LST. At M ved, hvor M kan søge hjælp, og videreudvikle sine erhvervede kompetencer indenfor fonologi og morfologi, struktur og revision for bl.a. at kunne diktere hele sætninger og justere sætningskonstruktionen. At M ved hvordan hun justerer LST til hvilke

⁶⁴ (Svendsen, s. 223ff)

⁶⁵ (Kulturministeriet, 2017)

⁶⁶ (Stefan Samuelsson, s. 178ff)

formål, er nødvendigt for at nå målet om at læse psykologi, da læsekravet stiger markant. Jeg er fortrøstningsfuld, da Ms oplevelse af at mestre er drivkraften for at nå målet.

Referencer - Teori

- Arnbak, E. (2005). *Udnyttelse af skriftens betydningsprincip – en genvej til effektiv læsning og stavning*. Hentet fra <http://docplayer.dk/426614-Udnyttelse-af-skriftens-betydningsprincip-en-genvej-til-effektiv-laesning-og-stavning-elisabeth-arnbak.html>
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan*. Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2009). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. Klim.
- Clausen, J. K. (2009). *Skriv løs med IT - funktionel staveundervisning, lærervejledning*. Dansk Videnscenter for Ordblindhed.
- Clausen, J. K., & Nobelius, T. (2010). *Orblindes stavning - problemer og undervisning*. Den gule serie nr. 69.
- Dahlin, K. (2012). Arbejdshukommelse. I S. Samuelsson, *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Elbro, C. (2004). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.
- Elbro, C. (2008). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal.
- Elbro, C., Cain, K., & Oakhill, J. (2015). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Frost, J. (Nr. 3 2006). Ekspert i at undgå at lære! *Læsepædagogen*.
- Gade, M. (2006). *Kompensatorisk it - it-hjælpedealer i undervisningen*. Forlaget Malling Beck.
- Gandil, T., & Olsen, M. (2016). *It-rygsæk til tiden – smidige overgange*. Udarbejdet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, UVM.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv læseundervisning på mellemtrinnet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, E. (2015). *Dæmonsernes port - Materiale til studie af dansk sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hermann, R. S. (feb 2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse*. Hentet fra www.uvm.dk: <https://www.regeringen.dk/media/3014/bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-rapport-digital-version-01.pdf>
- Holmgaard, A. (Oktober 2007). *Viljen til læsning - læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Hentet fra http://ordbl.dk/pdf/viljen_til_laesning_oktober_2007.pdf

- Høien, T., & Lundberg, I. (2015). *Dysleksi - fra teori til praksis*. Special-pædagogisk Forlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (13. 5 2017). *Opskrifter på den gode tekst*. Hentet fra MV-Nordic: <https://www.mv-nordic.com/dk/nyheder/artikler1/laese-skrivestotte-i-undervisningen/margit-gades-opskrifter-pa-den-gode-tekst>
- Justesen, H., & Pedersen, A. L. (2010). *I dysleksiens minefelt*. Rådgivnings- og støttecenteret ved Aarhus Universitet.
- Juul, H., & Elbro, C. (nr. 1 2001). Når bogstavets lyd afhænger - Om tilegnelsen af videregående afkodningsfærdighed. *Dansk psykologisk Forlag*.
- Jørgensen, M., & Pedersen, O. (2005). *Læreren som sproglig vejleder*. Dansk lærerforening.
- Kortnum, A. A., Nielsen, J. A., & Videsen, P. A. (2016). *Mindsetbaseret undervisning - Fra præstationskultur til læringskultur*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kulturministeriet. (13. 5 2017). *NOTA*. Hentet fra NOTA: <https://nota.dk/>
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier - på melletrinnet og i overbygningen*. Klim.
- Metner, L., & Storgård, P. (2017). *Mestring og Mestringsstrategier*. Hentet fra PsykologCentret Viborg: www.KRAP.nu/mestring.pdf
- Ministeriet for børn, u. o. (13. 5 2017). *Bekendtgørelsen om ordblindeundervisningen for voksne*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25011>
- Mose, T., & Højbjerg, M. (13. 5 2017). *Fonologik*. Hentet fra alfabetdigital.dk: <http://ny.alfabetdigital.dk/index.php/portal/fonologik-1>
- Nobelius, T. (3.. April 2017). *Den tværgående ordblindetest. Version 4*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/VejledningOrdblindetestenVersion4.pdf>
- Nottingham, J. (2013). *Nøglen til læring*. Dafolo.
- Pedersen, A. L., & Hjorth, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - Grundbog i lektiologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Red., Jandorf, B. D., & Clausen, J. K. (2010). *Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne*. Undervisningsministeriet.
- Red., Justesen, H. T., & Pedersen, A. L. (2010). *I dysleksiens minefelt - Interviews med ordblinde akademikere om skolegang og studier*. Hentet fra DPU: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/uddannelse/raadgivningsogstoettecentret/publikationer/rarsc/uddannelse_rsc_20100913120039_i-dysleksiens-minefelt-3-udg.pdf
- Sennenvald, K. L. (2016). *Teorier om læsning og skrivning samt afdækning af skriftsprogsvanskeligheder*.
- Stefan Samuelsson, e. a. (2012). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Svendsen, H. B. (September 2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen. Ph.d.-afhandling*. Hentet fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet: https://www.ucviden.dk/portal/files/39694257/Afhandlingen_Teknologibaseret_l_sning_og_skrivning_i_folkeskolen_Helle_Bundgaard_Svendsen.pdf
- Sørensen, S. H. (2016). *Litteraturstudie: Vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder*. Hentet fra EVA: [file:///D:/Downloads/Vedholdenhed%20hos%20voksne%20med%20svage%20basale%20faerdigheder_www%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Vedholdenhed%20hos%20voksne%20med%20svage%20basale%20faerdigheder_www%20(1).pdf)
- Saabye, B. (13.. 5. 2017). *Lytteskrivning* . Hentet fra Lytteskrivning: <http://www.lytteskrivning.dk/hvad-er-lytteskrivning.html>

Referencer -Testmateriale

1. Arnbak, Brostrøm & Gellert (2006): Undervisningsministeriet: *Interviewguide til ordblindundervisning for voksne*. Interviewguide Lokaliseret den 13.12.2016
2. Arnbak, Elisabeth (2007a): *Læsetekster for unge og voksne*. Dansk Psykologisk Forlag.
3. Arnbak, Elisabeth (2007b): *Læsetekster for unge og voksne - Vejledning*. Dansk Psykologisk Forlag.
4. Elbro, Carsten (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Elbros ordlister*. Elbros ordlister Lokaliseret den 13.12.2016
5. Gellert, Anna Steenberg (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Hvilket ord er rigtigt stavet? Hvilket ord er rigtigt stavet?* Lokaliseret den 13.12.2016
6. Juul, Holger (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Morfemlæseprøven? Morfemlæseprøven* Lokaliseret den 13.12.2016
7. Nielsen og Petersen (1992): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Find det, der lyder som et ord*. Standarder - Find det, der lyder som et ord Lokaliseret den 13.12.2016
8. Petersen, Dorthe Klint (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Fonologisk ordforrådsprøve*. Standarder-Fonologisk ordforrådsprøve Lokaliseret den 13.12.2016
9. Petersen, Dorthe Klint (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Semantisk ordforrådsprøve*. Standarder-Semantisk ordforrådsprøve Lokaliseret den 13.12.2016
10. Petersen, Dorthe Klint (s.a.): Københavns Universitet, Center for læseforskning. *Find det der lyder som et ord*. Find det der lyder som et ord Lokaliseret den 13.12.2016.
11. Undervisningsministeriet. Kvalitet og tilsynsstyrelsen (s.a.): *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk*. Vejledning til læseprøven FSA Lokaliseret den 13.12.2016
12. Nobelius, Trine (8.9.2016): Undervisningsministeriet. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. *Ordblindetest*. Den tværfaglige ordbindetest Lokaliseret den 13.12.2016

Oversigt over bilag

Bilag	Indhold
1	Oversigt over afdækningsmaterialerne
2	Den tværgående Ordblindetest - med informants oplysninger
3	RIOO
4	Find det, der lyder som et ord
5	Morfemlæseprøven
6	Elbros lister
7	Zieglers staveudviklingsmodel
8	Hverdagsskrivning
9	Definitioner af dysleksi
10	Staveprincipper
11	Interviewspørgsmål
12	Ms bevidstgørelse af mindset
13	Self-efficacy
14	Interviewguide
15	Undervisningsgang 1 (1a, 1b, 1c)
16	Undervisningsgang 2 (2a, 2b, 2c)
17	Undervisningsgang 3 (3a, 3b, 3c)
18	Indsatsområder
19	Jokertegn
20	Forslag til skrive- og korrekturprocedure
21	LYT og RET med CD-ORD
22	Besvarelse 2c Revisionskompetence og 2c med skriveprofil
23	Besvarelse 2b
24	Plan over undervisningsforløb
25	Billedguide i opsætning af RIOO
26	Sætningskema

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Navn på afdækningsmateriale	Rigtige	Fejl	%-rigtige	Kategori	Tid	Formål og bemærkninger	Hvad fortæller det?
Fonologiske og basale afkodnings- og indkodningsproblemer Og ordforråd							
DIAVOK: Find det, der lyder som et ord; 38 ord	6	18	$\frac{6}{38} \cdot 100 = 15,8$	D Standarder - Find det, der lyder som et ord	Fastlagt tid: 5 min	Næde 24 Manglede 14 Afdækning af M's udnyttelse af det fonematiske princip i læsningen, for at få en præcis afkodning. Testen undersøger om informant kan finde nye ord, der kan lyde som et rigtigt ord, fx jor lyder som jord. Testens pålidelighed og gyldighed er høj og veldokumenteret	M udnytter ikke det fonematiske princip i læsningen af lydrete ord
Fonologisk ordforrådsprøve; 25 opg.	16	9	$\frac{16}{25} \cdot 100 = 64$	<10-percentil for elever i 9. kl. 25-percentil for elever på ordblindeefterskole eller professionskole. 16.0-percentil Standarder-fonologisk ordforråd	Oplæsning af testtager	Afdækning af M's impressive ordforråd vha. M's kendskab til hørte ord. Indgår fonologiske distraktorer. Eleven skal finde oplæst ords synonym, hvor forslagene lyder meget ens, men forskellige betydning. Afdækker om eleven har en usikker fonologisk repræsentation. Testen har en høj pålidelighed Reliabilitet = 0,99	M har en lav percentil, hvilket kan skyldes manglende læsning, der afføder ringe ordforråd. Ms ordforråd er under middel og ikke alderssvarende.
Semantisk ordforrådsprøve; 25 opg.	18	7	$\frac{18}{25} \cdot 100 = 72$	Mellem 25- og 50-percentil Standarder-Semantisk ordforråd	Oplæsning af testtager	Afdækning af M's impressive ordforråd vha. M's kendskab til hørte ord. Indgår semantiske distraktorer. Eleven skal finde oplæst ords synonym, hvor	M har stadig en usikker semantisk repræsentation/usikkert ordforråd.

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Navn på afdækningsmateriale	Rigtige	Fejl	%-rigtige	Kategori	Tid	Formål og bemærkninger	Hvad fortæller det?
Morfemlæseprøve, 32 opg. Hvilket ord har ikke en betydningsdel fælles med de andre?	2	1	$\frac{2}{32} \cdot 100 = \frac{25}{4} = 6,25$	Middelværdien er 15, og da informan-ten har 2 rigtige, må det vidne om, at hun har meget vanskeligt ved at genkende og forstå ordene.	2 min.	Afdækning af om informanten hurtigt kan genkende og forstå skrevne ord med flere morfer. Informant skal vælge det ord, ud af fire, der ikke har et morfer til fælles.	
Morfemlæseprøve, 32 opg. Hvilket ord har ikke en betydningsdel fælles med de andre? Med brug af LST	6		$\frac{6}{32} \cdot 100 = \frac{75}{4} = 18,75$	Da middelværdien er 15, og informan-ten nu har 6 rigtige, er resultatet, at hun er placeret tættere på middel, men har stadig store vanskeligheder		Informant når at læse 3 ord. Informanten har fået 3 gange så mange rigtige ved brug af CD-ORD, hvilket må siges at være et stort fremskridt. Der er også udfordringer forbundet ved brug af LST, da selve markeringen af ordene tager en del tid og fejlklik.	
DIAVOK: Fonologisk opmærksomhed 1. Tag en lyd væk, 10 opg. 2. Hvor findes lyden? 10 3. Hvor findes lyden på samme plads? 10	1. 7 2. 9 3. 6	1. 3 2. 1 3. 4	1. 70 2. 90 3. 60	B	Indtalt på CD Ca. 30 min.	Afdækning af M's fonologiske opmærksomhed, -talesproget er opbygget af lyde.	
Elbros ordlister Rigtige ord, Liste 1, 20 ord Liste 2, 20 ord	Liste 1: 11	Liste 1: 9	Liste 1: $\frac{11}{20} \cdot 100 = 55$	Liste 1: $\frac{11}{190} \approx 0,05789474$ $0,05789474 \cdot 60 \approx 3,47$ rigtige pr. min.	Liste 1: 3 min 10 sek.	Undersøgelse af læsefærdighed, -hastighed og -korrekthed.	

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Navn på afdækningsmateriale	Rigtige	Fejl	%-rigtige	Kategori	Tid	Formål og bemærkninger	Hvad fortæller det?
	Liste 2: 7	Liste 2: 13	Liste 2: $\frac{7}{20} \cdot 100 = 35$	Liste 2: $\frac{7}{188} \approx 0,03723404$ $0,03723404 \cdot 60 \approx 2,23$ pr. min.	Liste 2: 3 min 8 sek.	Læsning af enkeltord, uden støtte i en tekstsammenhæng/ydre ledetråde. Ordblinde er netop usikre læsere af enkeltord, usikre i indre ledetråde, men bedre til at læse sammenhængende tekst.	
<i>Elbros ordlister</i> Nonord Liste 1, 20 ord	Liste 1: 9	Liste 1: 11	Liste 1: $\frac{9}{20} \cdot 100 = 45$	Liste 1: $\frac{9}{245} \approx 0,03673469$ $0,03673469 \cdot 60 \approx 2,2$ rigtige pr. min.	Liste 1: 4 min 5 sek.	Korrelationen var 0,86, som er meget høj mellem nonordlisterne. Tyder på en høj reliabilitet/pålidelighed. Validiteten/gyldigheden er også høj, da der er en tæt sammenhæng mellem konstaterede vanskeligheder med at læse – og vanskeligheder med læsning af listerne med nonsensord.	
Liste 2, 20 ord	Liste 2: 6	Liste 2: 14	Liste 2: $\frac{6}{20} \cdot 100 = 30$	Liste 2: $\frac{6}{216} = \frac{1}{36}$ $\approx 0,02777778$ $0,02777778 \cdot 60 \approx 1,67$ rigtige pr. min.	Liste 2: 3 min 36 sek.	Ved brug af kun 20 ord bliver pålideligheden selvfølgelig lidt lavere.	

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Stavning									Hvad fortæller det?
DIAVOK: Orddiktat; 23 ord	4	19	$\frac{4}{23} * 100$ $= \frac{400}{23}$ $\approx 17,39$	E		Indtalt på CD Ca. 10 min	Afdækning af M's evne til at stavre ikke-lydrette ord. Vidner om, at M ikke kender mange ord, som hun kan skrive som hele ordbilleder. De fire ord der er rigtigt stavet, er ord hun kan huske ordbilledet af, da det er ord, som oftest kan indgå i hverdagen og dermed er blevet gentaget adskillige gange.	Ikke udnyttelse af velkendte morfemer i stavningen samt ikke genkendelse af hele ordbilleder Fejltyper f.eks.: bidst → bisk: stumt d træsko → tærsko: reversalfejl Venlig → vælli: bl.a. vokalforveksling	
DIAVOK: Vrøvdiktat; 17 ord	5	12	$\frac{5}{17} * 100$ $= \frac{500}{17}$ $\approx 29,4$	E		Indtalt på CD Ca. 10 min	Afdækning af M's evne til at udnytte det fonematiske princip i stavning. Evnen til at give hver lyd i et ukendt ord et bestemt bogstav. Vidner om, at M ikke kan genkende de hørte lyde vha. bogstaverne. Hun har vanskeligt ved at lytte sig frem til en ukendt stavemåde.	Ikke udnyttelse af det fonematiske princip i stavning Fejltyper f.eks.: mof → mote: vokalforveksling og ekstra endelse æse → æså: vokalforveksling hymme → hym: mangler dobbeltkonsonant låde → lée: mangler konsonant, bevidsthed om d-lyd	

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Navn på afdækningsmateriale	Rigtige	Fejl	%-rigtige	Kategori	Tid	Formål og bemærkninger	Hvad fortæller det?
DIAVOK: Find det ord, der er rigtigt stavet; 38 ord	4	1	$\frac{4}{38} * 100 = \frac{100}{19} \approx 10,52$	E	Fastlagt tid: 1 min	Afdækning af M's evne til at genkende hele ordbilleder, hvilket har betydning for M's læsehastighed. M kan ikke i tilstrækkelig høj grad genkende hele ordbilleder, hvilket resulterer i et langsomt læsetempo.	Meget langsomt læsetempo. Bruger ikke helordslæsning eller genkendelse af hele ordbilleder, men afkoder fonologisk.
Hvilket ord er rigtigt stavet? 52 opg.	12	10	$\frac{12}{52} * 100 = \frac{300}{13} \approx 23$		3 min.	Informant bruger gættestrategi og springer til de ord, som hun mener at kende. M når 22 opg.	
Læseforståelse							
Læsetekster for unge og voksne, 60 opg.	3		$\frac{3}{60} * 100 = 5$		15 min. til hver af de tre tekster.	Afdækning af unge og voksnes funktionelle læsefærdighed. v. Elisabeth Arnbak. Dansk Psykologisk Forlag, 2007	M har en langsom afkodning og har både en manglende læseforståelse og inferensdannelse. M når ikke til Spørgsmålene ved flere af teksterne. Ufuldstændige læsestrategier til de forskellige tekstgenrer
Læsetekster for unge og voksne MED brug af LST	22		$\frac{22}{60} * 100 = \frac{110}{3} \approx 36,7$				Med LST, når M betydeligt mere. Tekstforståelsen og inferensdannelsen bliver også betydeligt bedre.
FSA, 9. kl. læseprøve MED brug af LST, 50 opg.	26		$\frac{26}{50} * 100 = 52$	Karakter 02	45 min. (incl 15 min. for længet tid)	FSA, prøver eleverne i flere dele elementer i læsningen: bl.a. strategi, hastighed, indire og ydre ledetråde/inferensdannelse.	
Skrivning							

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Hverdagsskrivning						bilag 4 på uvm. hjemmeside	Voksnes færdigheder i at kommunikere på skrift i hverdagen. Af Elisabeth Arnbak og Ina Brostrøm	Manglende skriftsproglig indsigt.
Hverdagsskrivning MED CD-ORD								Større sammenhæng og overblik over genre og sætningsopbygning.
Navn på afdækningsmateriale	Rigtige	Fejl	%-rigtige	Kategori	Tid	Formål og bemærkninger	Hvad fortæller det?	
Arbejdshukommelse DIAVOK: Find figurer; 6 opgaver	6		100	A	Indtalt på CD Ca. 5 min	Identificerer en begrænset verbal arbejdshukommelse. Evnen til at fastholde og bearbejde lydlig information. Vidner om, at M formår at sætte lyde, ord og sætninger sammen til en helhed, der giver mening.		
Yderligere undersøgelser Interviewguide								
Tillægsinterview til hverdagsskrivning					Se bilag	Interviewguiden anvendes som udgangspunkt for den indledende samtale. Udviklet til FVU af Elisabeth Arnbak, Ina Brostrøm og Anna Gellert Undervisningsministeriet 2006		
Brug af skriftsprog i hverdagen					Bilag 1 på uvm. hjemmeside	Undersøger hvilke strategier M benytter før, under og efter skrivning. Giver et indblik af M's brug af skriftsprog i hverdagen. M's besvarelser vidner om, at hun læser, når det er påkrævet ellers forsøger hun at bruge strategier, hvor hun kan løse		

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

Den tværgående ordblindetest									opgaven digitalt eller få familiemedlemmer til at hjælpe.	
									Et redskab til identifikation af ordblindhed. Trine Nobelius Læringskonsulent Styrelsen for Undervisning og Kvalitet	
									15 opgaver, som skal løses på 5 min. <u>Den</u> <u>tværgående</u> <u>ordblind-</u> <u>detest</u>	

En del afdækningsmaterialer kan placeres flere steder i skemaet.

Bilag 1. Oversigt over afdækningsmaterialer

DIAVOK, en diagnostisk læse- og stavetest for voksne af Ina Nielsen og Dorthe Klint Petersen

Kat.	1. Find det ord, der er rigtigt stavet	2. Orddiktat	3. Find det, der lyder som et ord	4. Vævledik-tat	5. Find figurer	6. Fonologisk opmærksomhed
A					X (6)	
B						X (22)
C						
D			X(6)			
E	X (4)	X(4)		X(5)		

Testrapport for:

Stamoplysninger

Navn (egen indtastning):

CPR-nummer:

Institution:

Ordblindetestscore: 56

Gennemsnit for uddannelsestrin: 95 (Grundskole: 7.klasse)

Grænseværdier for uddannelsestrinnet:



Deltest	Antal rigtige	% rigtige af besvarede	Rigtige pr. minut	Deltestscore
Find stavemåden	10 af 19	53%	2	48
Find det der lyder som et ord	8 af 29	28%	1	64
Ordforråd, Antal rigtige	15 af 15			

Testdeltagerens spørgeskemabesvarelser

Modersmål:

Var dansk det første sprog, du lærte at tale? ja

Ordblindehistorie:

Får du særlig støtte til læsning alene eller på et lille hold? ja

Har du tidligere fået særlig støtte til læsning alene eller på et lille hold? ja

Er der en lærer, der har sagt til dig, at du er ordblind? ja

Har du nogen hjælpemidler til at læse og stave, som dine klassekammerater ikke bruger? ja

Det kan for eksempel være et program på computeren, der kan læse højt.

Selvoplevede vanskeligheder:

Var det svært for dig at lære at læse og stave? ja

Har du svært ved at læse? ja

Har du svært ved at stave? ja

Tror du, at du er ordblind? ja

Refleksioner om RIOO

På baggrund af RIOO, kan M få en specifik aflastning, så ordforslagene prioriteres og indstilles, så det ikke er for langt nede i ordforslagslisten. RIOO-testen kan være for unuanceret i forhold til de mange indstillingsmuligheder, der er i CD-ORD. CD-ORDs standarsindstilling er forbedret de sidste år og vil formentlig være ganske udmærket for 9 ud 10 ordblinde. De som har særligt svære vanskeligheder kan man da lave særlig indstilling for, så de får nogle fornuftige ordforslag i de første ord på listen. Derudover tager RIOO-testen meget tid, da alting skal registreres manuelt. Derfor vil jeg argumentere for, at det kan give mening af benytte den til få kursister, men ikke til større hold. I hverdagen vil det give større mening at øve M strategier for anvendelse af TTT, hvor skriveprofilen vil være særligt anvendelig i en retskrivningssituation, når M ikke må bruge TTT.

Nr.	Målord	Fejl	/ Fejl	/ Fejl	/ Fejl
1	antenne	Æ → E	1		
		N → NN	1	ND → NN	
2	tynde	Ø → Y	1		
		N → ND	1	NN → ND	
3	bleg	AJ → EG		AG → EG	EJ → EG
4	sokkel	Å → O			
		K → KK	1	G → KK	GG → KK
5	tørre	R → RR	1		
6	stejle	AJ → EJ		AG → EJ	EG → EJ
7	amme	M → MM			
8	cigar	S → C	1		
9	straffe	ST → STR			
		F → FF	1		
10	skridt	SK → SKR	1		
11	lytter	T → TT	1	D → TT	DD → TT
12	hjul	J → HJ			
13	aftale	AV → AF	1	AU → AF	
14	driller	L → LL	1	LD → LL	
15	tæppe	E → Æ			
		P → PP		B → PP	BB → PP
16	muggen	Å → U	1	O → U	
		G → GG		K → GG	1 KK → GG
17	sprød	SP → SPR			
18	middel	D → DD			
19	adresse	RA → RE			
		S → SS	1		
20	hviske	V → HV	1		
		E → I	1		
21	kunder	Å → U		O → U	1
		N → ND	1	NN → ND	
22	lønnen	N → NN		ND → NN	
23	yndig	Ø → Y	1		
24	steg	AJ → EG	1	AG → EG	EJ → EG
25	arrig	R → RR	1		
26	nikker	E → I			
		K → KK		G → KK	1 GG → KK
27	rejer	AJ → EJ	1	AG → EJ	EG → EJ
28	bedømme	M → MM	1		
29	præcis	S → C	1		
30	stråler	ST → STR	1		
31	gaffel	F → FF	1		
32	skrue	SK → SKR			
33	grotte	Å → O	1		

		T → TT		D → TT		DD → TT	
34	hjerne	J → HJ					
35	afgøre	AV → AF	1	AU → AF			
36	fælles	E → Æ					
		L → LL	1	LD → LL			
37	appelsin	P → PP		B → PP	1	BB → PP	
38	dugger	G → GG		K → GG		KK → GG	
39	sprang	SP → SPR					
40	seddel	Æ → E	1				
		D → DD					
41	rene	RA → RE	1				
42	kulisse	S → SS					
43	hval	V → HV	1				

Rigtigt		Andet
E		
NN		
Y		
ND		
EG		1
O		1
KK		
RR		
EJ		1
MM	1	1
C		1
STR		1
FF		
SKR		1
TT		1
HJ	1	
AF		
LL		1
Æ	1	1
PP	1	
U		
GG		
SPR		1
DD		1
RE		
SS		
HV		
I		
U		1
ND		
NN		1
Y		1
EG		1
RR		1
I	1	1
KK		
EJ		
MM		
C		1
STR		1
FF		1
SKR	1	1
O		

TT	1	
HJ	1	1
AF		1
Æ	1	1
LL		
PP		1
GG	1	1
SPR		1
E		1
DD		
RE		1
SS		1
HV		1

fra Diavolken

Instruktion til "Find det der lyder som et ord"

Underviser og elever gennemgår første eksempel, og underviseren siger: *"I denne opgave skal I finde det vrøleord, der lyder som et rigtigt ord, når man udtaler det. I det første eksempel er der sat en ring om "jor", fordi det lyder som den jord vi går på".*

Underviseren højt læser de tre andre nonsensord fra samme række og beder eleverne selv lave de to øvrige eksempler på siden. Derefter gennemgår underviser og elev eksemplerne, idet underviseren sikrer sig, at alle elever forstår princippet i opgaven. Underviseren kan evt. bede eleverne læse alle nonsensordene fra eksemplerne højt for hinanden.

Derefter siger underviseren: *"I får fem minutter til at lave så mange opgaver, som I kan nå. Jeg siger, når tiden er gået og I skal stoppe. Der er to sider med opgaver, så I skal gå om på siden efter, hvis I bliver færdige med den første. Er der nogen spørgsmål? Så gå om på næste side og begynd nu!"*

Efter 5 minutter siger underviseren: *"Tiden er gået. Luk hæftet".*

Facitliste

eksempel 1: jor, eksempel 2: hæsd, eksempel 3: sgi

1: di, 2: ta, 3: åsd, 4: sgo, 5: tan, 6: sdol, 7: flæsg, 8: tel, 9: plas, 10: hydde, 11: sbise, 12: sigar, 13: nåmmer, 14: bukæt, 15: sæggen, 16: masgine, 17: garasje, 18: glæmd, 19: låfd, 20: hajn, 21: sgrit, 22: brøsd, 23: væm, 24: sægs, 25: pragtsg, 26: drægge, 27: sirgus, 28: fabræg, 29: æfder, 30: såbbe, 31: kvenne, 32: uhæl, 33: segger, 34: sdraing, 35: jælbe, 36: bæsd, 37: sdelfærdi, 38: pasjænd

Find det, der lyder som et ord

6 rigtige



Opgaver

1.	ki	fi	tu	di	✓
2.	na	pæ	ta	øn	✓
3.	åsd	åsm	åfs	åsl	✓
4.	sgå	spo	sgo	snå	✓
5.	ant	tan	nal	na	✓
6.	ols	dols	sdol	dost	✓
7.	fæls	fælsd	flæsg	flels	✓
8.	fys	mof	tel	nel	✓
9.	spal	plæs	plas	salb	✓
10.	hydde	hyffe	hysle	hysfe	✓
11.	sbese	sbuse	sbise	befse	✓
12.	sigam	sigar	cigam	cigat	✓
13.	nåmmer	nymmer	måmmer	fåmmer	✓
14.	bukæt	busæt	munæd	bakæf	✓
15.	sænnen	gæssen	sæggen	saggen	✓
16.	mosgine	masgene	masgine	måsgene	✓
17.	garangsje	garase	garasje	garanje	✓
18.	glæmd	gælmd	gelmd	kleng	✓
19.	låfd	låfs	lufs	tulf	✓



Find det, der lyder som et ord

20.	hajn	henej	hunøj	hajan	/.
21.	sgret	sgrit	srit	grit	/.
22.	bløsd	bøls	brøsd	brums	/.
23.	væm	mev	mæv	vam	/.
24.	sæfs	sægs	sems	sels	/.
25.	tiskprag	pratis	pratisk	pragtisg	
26.	dagge	drige	derge	drægge	
27.	syrgus	sængus	sdirgus	sirgus	
28.	sabreg	fabræg	frabem	famern	
29.	efel	æfle	efler	æfder	
30.	dåbbe	såbbe	såffe	gåbbe	
31.	kvise	kvenne	kine	knie	
32.	uhæl	uhæf	hælg	uhelg	
33.	syller	soffer	segger	semmer	
34.	sdrong	sdång	sdraing	sdrung	
35.	julbe	hælbe	jælbe	helbø	
36.	kæsde	busme	bæmse	bæsde	
37.	sdelsærði	sdelfærði	sdilsærdig	sdelværði	
38.	patoend	pasin	pasjænd	pajend	

Bilag

DIAVOK, en diagnostisk læse- og stavetest for voksne af Ina Nielsen og Dorthe Klint Petersen

Kat.	1. Find det ord, der er rigtigt stavet	2. Orddiktat	3. Find det, der lyder som et ord	4. Vrøvediktat	5. Find figurer	6. Fonologisk opmærksomhed
A					X (6)	
B						X (22)
C						
D			X(6)			
E	X (4)	X(4)		X(5)		

Morfemlæseprøve

3 ord 2 rigtige

Testen afdækker, om deltagerne hurtigt kan genkende og forstå skrevne ord med flere betydningsdele (morfemer). Opgaven er at finde det ord blandt fire som IKKE har et morfem til fælles med de øvrige ord – fx venlig / venstre / veninde / venskab. Det rigtige svar er *venstre* (se instruktionen).

Deltagerne får 2 minutter til at løse så mange af i alt 32 opgaver som muligt.

Prøven er udviklet af Holger Juul.

I en afprøvning med 118 elever i slutningen af 8. klasse (2015) var gennemsnittet 15,0 rigtige; standardafvigelsen var 4,2. Eleverne kom fra to københavnske folkeskoler hvor gennemsnitskaraktererne i dansk ved folkeskolens afgangsprøve i de foregående år havde ligget tæt på landsgennemsnittet.

Morfemlæsning (Hvilket ord har ikke en betydningsdel fælles med de andre?) Af Holger Juul, Center for Læseforskning, Københavns Universitet Instruktion) Begynd med at vise arket med de fire eksempelopgaver. Bed deltageren om at udpege det ord der ikke har en betydningsdel tilfælles med de tre andre i den første opgave. Hvis deltageren ikke finder svaret selv, så fortæl at det er betydningsdelen gul i betydningen en gul farve der er fælles for tre af ordene. Lad derefter deltageren forsøge igen. Fortæl til sidst at det rigtige svar (det ord der ikke har noget fælles med de andre) er ordet gulvtæppe. Her har gul ikke har noget med farven gul at gøre – bogstaverne indgår i gulv som betyder noget helt andet. Giv denne forklaring, også hvis deltageren selv har fundet det rigtige svar. Lad på tilsvarende måde deltageren forsøge sig med den næste eksempelopgave. Forklar (også hvis deltageren svarer rigtigt) at betydningsdelen ven indgår i tre af ordene – men ikke i ordet venstre – som derfor er det rigtige svar. I eksempel 3 er det benzinpris der stikker ud; forklar at ris i de tre andre ord står for noget med ris: rismel er mel lavet af ris (dette ord forekommer i en af opgaverne, men det skal man ikke fortælle – men det er godt at tydeliggøre ordets betydning, da det ikke er så almindeligt et ord.); risengrød er grød lavet af ris, og grødris er ris der bruges til at lave grød. Lad på samme måde deltageren prøve de sidste to eksempelopgaver med feedback. I eksempel 4 er det seksualitet der stikker ud; her svarer bogstavfølgen seks ikke til talordet seks. Når deltageren har forstået princippet (gentag om nødvendigt eksemplerne), så forklar at deltageren skal løse en række lignende opgaver ved at indcirkle/understrege det ord der ikke har en betydningsdel fælles med de andre. Man skal løse opgaverne så hurtigt som muligt. Hvis man ikke kan finde svaret i en opgave, må man gerne gætte på svaret eller springe over og gå videre til den næste. Gå videre til arkene med de rigtige opgaver og start tidtagningen. Afslut efter præcis to minutter. Du må ikke hjælpe deltageren med at løse opgaverne undervejs, men evt. kan I tale om svarene når prøven er afsluttet.

Morfemlæseprøve

(Hvilket ord har ikke en betydningsdel fælles med de andre?)

Deltagerens navn: _____

Eksempelopgaver

(1.) gulgrøn gulspurv gulvtæppe gulbrun

(2.) venlig venstre veninde venskab

(3.) benzinpris rismel risengrød grødris

(4.) seksogtyve sekskant seksårig seksualitet

UDEN UD-UD

Opgaver

1. solhat	<u>soldat</u>	solbriller	solskin	✓
2. <u>tånegl</u>	tåspids	forstå	storetå	✓
3. trætop	træsko	<u>træthed</u>	træben	✓
4. nattefrost	naturlig	godnat	midnat	
5. hestesko	skotøj	skonummer	fiasko	
6. tyveri	indbrudstyv	tyvekoster	enogtyve	
7. hankat	vildkat	advokat	missekat	
8. hvalpefedt	hvalspæk	hvalfanger	hvalhaj	
9. synlig	synspunkt	synål	synsbedrag	
10. andenplads	andefugl	andebryst	andedam	
11. flybillet	flyskræk	flystyrt	flytbar	
12. knaldrød	knækbrød	lakserød	lyserød	
13. hjertestop	bølgetop	trætop	krøltop	
14. krokus	kroferie	krostue	krovært	
15. udateret	udadvendt	udansk	udisciplineret	
16. indarbejde	indpasse	indbetaling	indianer	
17. fodbold	fodring	fodvorte	fodspor	
18. gråvej	gråhåret	grådig	gråspurv	

Gå til næste side >>>

19. kastanje	indkast	kastebold	stenkast
20. bageovn	bagben	bagefter	bagdør
21. finpudse	delfin	finregn	ufin
22. risemel	rugmel	karamel	hvedemel
23. modangreb	modlys	modgift	modehus
24. hundehus	hundjævel	hunkat	hundyr
25. bilejer	bildør	bilferie	billigt
26. øvelokale	øverst	øvelse	øvebog
27. dypelse	lempelse	rævepelse	bekæmpelse
28. nybyggeri	nydansker	nybagt	nydelse
29. udadtil	hertil	pastil	indadtil
30. medansvar	medalje	medejer	medmenneske
31. globryllup	globalisering	globetrotter	globus
32. afrikaner	afgrænse	afkorte	afkøling

Morfemlæsning FACITLISTE

Eksempelopgaver

(1.) gulgrøn	gulspurv	gulvtæppe	gulbrun
(2.) venlig	venstre	veninde	venskab
(3.) benzinpris	rismel	risengrød	grødris
(4.) seksogtyve	sekskant	seksårig	seksualitet

Opgaver

1. solhat	soldat	solbriller	solskin
2. tånegl	tåspids	forstå	storetå
3. trætop	træsko	træthed	træben
4. nattefrost	naturlig	godnat	midnat
5. hestesko	skotøj	skonummer	fiasko
6. tyveri	indbrudstyv	tyvekoster	enogtyve
7. hankat	vildkat	advokat	missekat
8. hvalpefedt	hvalspæk	hvalfanger	hvalhaj
9. synlig	synspunkt	synål	synsbedrag
10. andenplads	andefugl	andebryst	andedam
11. flybillet	flyskræk	flystyrt	flytbar
12. knaldrød	knækbrød	lakserød	lyserød
13. hjerTESTOP	bølgetop	trætop	krøltop
14. krokus	kroferie	krostue	krovært
15. udateret	udadvendt	udansk	udisciplineret
16. indarbejde	indpasse	indbetaling	indianer
17. fodbold	fodring	fodvorte	fodspor
18. gråvej	gråhåret	grådig	gråspurv

Gå til næste side >>>

19. kastanje	indkast	kastebold	stenkast
20. bageovn	bagben	bagefter	bagdør
21. finpudse	delfin	finregn	ufin
22. risemel	rugmel	karamel	hvedemel
23. modangreb	modlys	modgift	modehus
24. hundehus	hundjævel	hunkat	hundyr
25. bilejer	bildør	bilferie	billigt
26. øvelokale	øverst	øvelse	øvebog
27. dypelse	lempelse	rævepelse	bekæmpelse
28. nybyggeri	nydansker	nybagt	nydelse
29. udadtil	hertil	pastil	indadtil
30. medansvar	medalje	medejer	medmenneske
31. globryllup	globalisering	globetrotter	globus
32. afrikaner	afgrænse	afkorte	afkøling

Med CD-ord

Morfemlæseprøve

(Hvilket ord har ikke en betydningsdel fælles med de andre?)

Deltagerens navn: _____

Eksempelopgaver

(1.) gulgrøn	gulspurv	gulvtæppe	gulbrun
(2.) venlig	venstre	veninde	venskab
(3.) benzinpris	rismel	risengrød	grødris
(4.) seksogtyve	sekskant	seksårig	seksualitet

> Med brug af CD-ORD tager det
betydeligt længere tid fordi markering af ord
besværliggøres.

MED CO-ORJ

Opgaver

1. solhat	<u>soldat</u>	solbriller	solskin	✓
2. tånegl	tåspids	<u>forstå</u>	storetå	✓
3. trætop	træsko	<u>træthed</u>	træben	✓
4. nattefrost	<u>naturlig</u>	godnat	midnat	✓
5. hestesko	skotøj	skonummer	<u>fiasko</u>	✓
6. tyveri	indbrudstyv	tyvekoster	enogtyve	
7. hankat	vildkat	<u>advokat</u>	missekat	✓
8. hvalpefedt	hvalspæk	hvalfanger	hvalhaj	
9. synlig	synspunkt	synål	synsbedrag	
10. andenplads	andefugl	andebryst	andedam	
11. flybillet	flyskræk	flystyrt	flytbar	
12. knaldrød	knækbrød	lakserød	lyserød	
13. hjertestop	bølgetop	trætop	krøltop	
14. krokus	kroferie	krostue	krovært	
15. udateret	udadvendt	udansk	udisciplineret	
16. indarbejde	indpasse	indbetaling	indianer	
17. fodbold	fodring	fodvorte	fodspor	
18. gråvej	gråhåret	grådig	gråspurv	

Gå til næste side >>>

19. kastanje	indkast	kastebold	stenkast
20. bageovn	bagben	bagefter	bagdør
21. finpudse	delfin	finregn	ufin
22. rismel	rugmel	karamel	hvedemel
23. modangreb	modlys	modgift	modelhus
24. hundehus	hundjævel	hunkat	hundyr
25. bilejer	bildør	bilferie	billigt
26. øvelokale	øverst	øvelse	øvebog
27. dyppelse	lempelse	rævepelse	bekæmpelse
28. nybyggeri	nydansker	nybagt	nydelse
29. udadtil	hertil	pastil	indadtil
30. medansvar	medalje	medejer	medmenneske
31. globryllup	globalisering	globetrotter	globus
32. afrikaner	afgrænse	afkorte	afkøling

Bilag. Elbros ordlister

20 rigtige ord, liste 1	Resultat	Bemærkninger	20 nonsensord, liste 1	Resultat	Bemærkninger
læ	[lɛʔ]		gæ	[ˈgɛ]	
du	[lɛʔ]		tu	[ˈtu]	
ur	[uɔʔ]		us	[ˈus]	
pil	[piʔ]		pit	[ˈpidʔ]	
sæt	[sɛdɔ]	udtalte sætte Overgeneralisering af endelse Kort vokal ved lyd af dobbeltkonsonant	sæm	[sæmʔ]	
køn	[kœnʔ]		køm	[kœmʔ]	
træ	[trɛʔ]		græ	[gɹæseʔ]	Forsøger at danne en mening ud af ordet, så det blive en fejlbøjning af ordet græsse
fri	[friʔ]		dri	[ˈdriʔ]	
øje	[ˈlɔ]		evø	[œwvi]	udtalte øvrig Reversalfejl Føljer vokal til
håbe	[hɔːbɔ]	r-lyd til sidst Føljer konsonant til, overgeneralisering af flertalsendelse	høke	[ˈhøge]	
løbe	[løːbø]		gæpe	[ˈækpø]	
dyne	[dyːnø]		døne	[døːðø]	udtalte døde. Danner mening ud af ordet Konsonantforveksling
birk	[bɛg]	udtalte brik Reversalfejl Lydstridigt	girk	[gɪgø]	udtalte med -e til sidst
skud	[sgɔð]	udtalte skod Vokalforveksling Lydstridigt	skug	[ʁusguʔ]	Lød på ingen måde som det pågældende ord. Reversalfejl Fonemer der ikke kan identificeres.
glad	[gleð]	udtalte gled	glod	[gludø]	Vokalforveksling

Bilag 6

		Vokalforveksling. Lydstridigt			overgeneralisering af endelse
æble	[æ:bə]	udtalte <i>abe</i> vokalforveksling. Lydstridigt Udeladelse af konsonant	æbre	[bæʁεgə]	Reversalfejl Ekstra vokal Overgeneralisering af endelse
kiste	[kis]	udtalte <i>kis</i> , fik ikke endelsen med	tiste	[tristə]	Føjer ekstra konsonant til
trøst	[trøε]	udtalte <i>trø</i> Afsnupper endelse	trøft	[trøfdə]	Føjer ekstra vokal til endelsen
strøm	[sdʁœʔ]	udtalte <i>strø</i> Afsnupper endelse	strun	[ʁɔsdən]	Reversalfejl Føjer ekstra vokal til
kærlighed	[kæʁli]	udtalte <i>kærlig</i> afsnupper endelse	sarløkvæd	[ʁɔsdvœð]	Reversalfejl Føjer både konsonant og vokaler til Endelsen lykkes

Ordforklaring				
' = stød	: = lang vokal	' = tryk	.	= mellemtryk

3 min 10 sek

Elbros ordlister

Rigtige ord (liste 1)

- ✓ læ
- ✓ du
- ✓ ur
- ✓ pil
- sæt → sætte
- ✓ køn
- ✓ træ
- ✓ fri
- ✓ øje
- håbe → håber
- ✓ løbe
- ✓ dyne
- birk → birke
- skud → skod
- glad → gled
- æble → abe
- kiste → kis
- trøst → trø
- strøm → strø
- kærlighed → kærlig

Hvis både liste 1 og liste 2 er brugt, opgøres der samlet under liste 2.

Navn: _____	Dato: _____
Antal rigtige: _____	Læsetid: _____
Rigtige (%): _____	Ord pr. minut: _____
	Rigtigt læste ord pr. minut: _____

3 min 8 sek

Elbros ordlister

Rigtige ord (liste 2)

- ✓ ti
- ✓ sø
- ✓ at
- ✓ tør
- ✓ jul
- vin → vine
- ✓ abe
- glo
- stå
- huse → husem
- gave → gave
- dåse → då
- aske → ask
- bold → blod reveal
- blød → blodt
- gråt → gås
- ✓ kasse
- smagt → smæk
- straf → svar
- kedeligt → svækket

Navn: _____ Dato: _____

Antal rigtige: _____ Læsetid: _____

Rigtige (%): _____ Ord pr. minut: _____ Rigtigt læste ord pr. minut: _____

4 min 5 sek

Elbros ordlister

Nonsensord (liste 1)

- ✓ gæ
- ✓ tu
- ✓ us
- ✓ pit
- ✓ sæm
- ✓ køm
- ✓ græ
- ✓ dri
- evø → øvi
- hoke → hokø
- gæpe → æpe
- døne → døde
- girk → gike
- skug → rusk u
- glod → glødø
- æbre → bærige
- tiste → triste
- trøft → trøfte
- strun → rusten
- sarløkved → rustved

Hvis både liste 1 og liste 2 er brugt, opgøres der samlet under liste 2.

Navn: _____	Dato: _____	
Antal rigtige: _____	Læsetid: _____	
Rigtige (%): _____	Ord pr. minut: _____	Rigtigt læste ord pr. minut: _____

3 min 36 sek

Elbros ordlister

Nonsensord (liste 2)

- ki → kig
- nø → on
- ✓ ap
- tøb → tøj
- ✓ juk
- ✓ våp
- ale → allé
- gly → gy
- stu → stut
- ✓ hube
- ✓ gafe
- ✓ dive
- asbe → sabø
- balk → balkø
- klød → klokøde
- prit → prite
- fasse → faskø
- smapt → småpt
- stryk → strøyk
- kanabigt → kamabigt

Navn: _____ Dato: _____

Antal rigtige: _____ Læsetid: _____

Rigtige (%): _____ Ord pr. minut: _____ Rigtigt læste ord pr. minut: _____

Zieglers Staveudviklingsmodel

1: Trin	2. Trin	3. Trin	4. Trin	5. Trin
Sproglig opmærksomhed	Lydret Stavning	Lydfolgereregler	Morfemer	Beherskelse
a) omsætte sproglyde til bogstaver	a) skelne mellem lydrette konsonanter i forlyd	a) anvende konsonantforbindelser: 2 i forlyd	a) bruge store og små bogstaver	På dette trin forekommer sjældent stavefejl.
b) gengive antal lyde i ord	b) gengive relevante vokaler	b) anvende konsonantforbindelser: 2 i udlyd	b) dele et ord i stamform og endelser	Ved særligt vanskelige staveopgaver, kan en god staver komme til at begå fejl. Disse fejl skyldes ikke manglende beherskelse af strategier.
c) danne sammensatte ord	c) skelne mellem lydrette konsonanter i udlyd	c) anvende konsonantforbindelser: 3 i forlyd	c) stave udsagnsords endelser	
d) gengive antal stavelser i ord	d) gengive relevante bogstaver i korrekt	d) anvende konsonantforbindelser: 3 i udlyd	d) stave navneords endelser	Ved gennemlæsning vil disse fejl ofte blive korrigeret af eleven

Hverdagsskrivning for voksne

Udviklet til FVU
af Elisabeth Arnbak og Ina Borstrøm
Undervisningsministeriet, 2002

Hverdagsskrivning for voksne

Et materiale til afdækning af voksnes skriftlige fremstilling

Indhold

Hverdagsskrivning for voksne	3
Udformning	3
Vurderingskriterier	4
Vejledende scorefordeling til brug ved trinplacering	5
Testtagers instruktion	6
Vurderingsskema	7
Deltagers opgave og skriveark	11

Hverdagsskrivning for voksne

De fleste voksne har ikke noget stort behov for at kunne kommunikere på skrift i hverdagen. Telefonen har erstattet tidligere tiders brevskrivning, og de fleste børn og voksne klarer sig med at skrive korte beskeder på 'gule sedler' eller e-mails, når de fra tid til anden er nødt til at kommunikere på skrift. På virksomhederne er der overordentlig stor forskel på, hvor meget den enkelte medarbejder har behov for at kommunikere skriftligt. I en del virksomheder skal enkelte medarbejdere kunne udforme skriftlige rapporter og vejledninger med et fagligt indhold; men de fleste medarbejdere vil alene have behov for at skrive korte beskeder, lave fejlmeldinger, ordrebestillinger eller lignende.

Hvis man skal afdække voksne svage skriftsprogsbrugeres færdigheder i at kommunikere på skrift, er det derfor vanskeligt at argumentere for, at det kan gøres funktionelt ved eksempelvis at bede den voksne om at skrive en beretning om en ferie; den slags aktiviteter indgår ikke som en nødvendig del af voksnes skriftsproglige aktiviteter. Det er ligeledes vanskeligt at identificere én bestemt teksttype, som mange voksne svage skriftsprogsbrugere skriver eller har behov for at skrive på job.

Den funktionelle skriveopgave *Hverdagsskrivning for voksne* er derfor udformet som en e-mail. Skriveopgaven er tænkt som en slags 'baseline', altså et udgangspunkt for vurderingen af voksnes færdigheder i skriftlig fremstilling. E-mail er en uformel teksttype, der i formen minder om en telefonsamtale. E-mail skrives ofte i hverdagssituationer og har ofte en modtager som er bekendt for skriveren. Afsender og modtager af en e-mail står anført øverst i teksten, og man kan endda anføre tekstens emne i et særligt felt, så modtager er forberedt på afsenders formål med henvendelsen inden læsning af teksten. For at skrive godt må man vide, hvad situationen kræver af teksten, og da e-mailen som teksttype er ganske uformel, er ordvalget præget af hverdagsord, og skrivestilen er talesprogsnær. *Hverdagsskrivning for voksne* skal således afdække, om den voksne er i stand til at kommunikere et bekendt indhold i almindeligt hverdagsprog på skrift.

Udformning

Hverdagsskrivning for voksne er et materiale til afdækning af voksnes færdigheder i skriftlig fremstilling. Den voksne deltager skal skrive en e-mail, der omhandler en ulykke, til en god kollega. Denne udformning er valgt for at give skriveopgaven en tidssvarende, funktionel ramme. Skriveopgaven tager udgangspunkt i et billedforlæg, som består af 6 billeder i en sammenhængende billedserie. I billedserien præsenteres skriveren for hændelsesforløbets ramme (sted og personer), selve ulykken, årsagen til ulykken og ulykkens konsekvenser. *Hverdagsskrivning* skal skrives i et fortrykt format, og opgaven indledes med en kort skriftlig introduktion, hvori skriveopgaven præciseres. Tidsrammen for skriveopgaven er 15 minutter.

Vurderingskriterier

I vurderingsskemaet står anført, hvilke sproglige, stilistiske og funktionelle elementer der vurderes i den voksnes tekst. Vurderingen af voksnes skriftlige fremstilling ved hjælp af *Hverdagskrivning for voksne* er baseret på både kvantitative og kvalitative mål. Hvert element i de tre områder, der vurderes i teksten, bidrager til den samlede vurdering af den voksnes tekst med ét point; men selve vurderingen af hvert enkelt element er baseret på underviserens personlige skøn, dvs. på en kvalitativ analyse.

Det anbefales, at man følger denne fremgangsmåde ved vurderingen af den voksnes skriftlige produkt:

1. Giv en kvalitativ vurdering af teksten på basis af elementerne i de tre områder:
 - a. Handlingselementer (for hvert handlingselement gives 1 point, markeret med et x, hvis deltagerens tekst indeholder alle de nævnte delementer)
 - b. Funktionalitet (for hvert funktionsrettet aspekt gives 1 point, markeret med et x, hvis deltagerens tekst indeholder aspektet)
 - c. Form, stil og retstavning (for hvert element gives et point, markeret med et x, hvis deltagerens tekst 'lever op' til elementet. Bemærk, at der skal foretages en helhedsvurdering af teksten på dette område; en enkelt fejl tages ikke i betragtning)
2. Når hvert område er vurderet, optælles antal afkrydsede rubrikker, og deltagerens point-antal sammentælles. Nu kan deltagerens færdigheder i at skrive en kort funktionel tekst placeres på et af de fire FVU-trin på basis af de vejledende scoregrupper.
3. Hvis den voksnes tekst er karakteriseret ved mange stavfejl eller udansk syntaks og sprogbrug, og hvis dette generer læsningen af teksten, bør en placering på trin 1, særligt tilrettelagt for enten ordblinde eller to-sprogede voksne, overvejes.

Vejledende scorefordeling til brug ved trinplacering

Der er udarbejdet en vejledende scorefordeling på *Hverdagsskrivning for voksne* til brug ved trinplacering under FVU.

Vejledende scorefordeling	Trin 1			Trin 2	Trin 3	Trin 4
	Tilrettelagt for ordblinde	Tilrettelagt for tosprogede	Øvrige			
Hverdagsskrivning for voksne *)	Op til 4		5 – 8	9 – 12	13 - 16	

*)

Deltagere med mange stavfejl eller udansk syntaks placeres på trin 1 tilrettelagt for ordblinde eller tosprogede eller henvises til *Danskuddannelse for voksne udlændinge* eller ordblindeundervisning (*Specialundervisning for voksne*).

Testtagers instruktion

Til hver prøvedeltager udleveres

- Hverdagsskrivning (billedforlæg, opgaveformulering og svarark)

Testtagerens instruktion til testdeltageren

Testtageren siger:

”Hans Jepsen har været ude for en trafikulykke.

På tegningerne i opgaven kan du se, hvordan ulykken skete.

Hans Jepsen har fået en buket blomster af sin gode kollega, Arne Olsen.

Du skal skrive en e-mail til Arne Olsen, som om du var Hans Jepsen.

Du skal blandt andet fortælle om, hvordan ulykken skete, og hvordan du har det.

Kig på tegningerne, og læs oplægget til opgaven, før du skriver din e-mail.

Du har 15 minutter til at løse denne opgave.”

Vurderingsskema for Hverdagsskrivning

UDEN

MED LØ-ORD

Navn: Handlingselementer Alle elementer skal være nævnt i teksten for at give point	
1. Ramme (Sted og aktører) Begge aktører i ulykken skal beskrives: Hans på cykel og bilisten. Det skal endvidere fremgå af teksten, hvor ulykken finder sted (i et lyskryds mellem Møllegade og Blomstervænget).	
2. Ulykke Teksten skal beskrive, hvordan ulykken sker og hver af de to parter rolle (cyklist og bilist) i forløbet (fx <i>Bilisten kørte lige ind i mig, så jeg væltede</i>).	
3. Konsekvens Teksten skal beskrive, hvilke konsekvenser ulykken har for Hans (både at jeg-fortælleren er kommet til skade, og at der tilkaldes en ambulance).	
4. Handlingsforløb Her skal det vurderes, om teksten kommunikerer et hændelsesfor- løb, der kan forstås uden at læseren ser på billedforlægget.	
Pointsum for handlingselementer	0

1

1

2

UDEN

MED UD-ORD

<p style="text-align: center;">Funktionalitet</p> <p><u>Alle</u> elementer skal være nævnt i teksten for at give point</p>		
<p>5. Fortællesynsvinkel I teksten skal det klart fremgå, at Hans er fortælleren. Teksten skal således have en gennemført jeg-fortæller, og det skal klart fremgå, at det er Hans.</p>	1	1
<p>6. Modtagerrettet information Det skal fremgå klart af teksten, at Hans skriver en e-mail for at takke for blomsterne, som Arne har sendt. Denne information vil typisk stå i e-mailens indledning.</p>		1
<p>7. Bekendthed Det skal fremgå af teksten, at Hans ved, at Arne er bekendt med ulykken. Det skal endvidere fremgå, at Hans og Arne er gode bekendte, og dette angives ved kun at skrive fornavne i teksten.</p>		
<p>8. Nutid I e-mailen skal Hans fortælle, hvordan han har det nu (<i>fx Jeg har stadig svært ved at støtte på benet, men det går langsomt fremad</i>).</p>	1	1
<p>9. Fremtid I teksten bør Hans også fortælle, hvornår han forventer at vende tilbage til arbejdet, eller hvad der skal ske med ham, for at han kan komme på arbejde igen. Fremtidsudsigterne skal rettes mod arbejdslivet for at signalere betydningen af, at Hans og Arne er kolleger.</p>		
<p>10. Teksten som et afsluttet hele E-mailen skal fremstå som et hele. Teksten skal derfor både indeholde en indledning, selve brødteksten, en afslutning og en hilsen.</p>		1
<p>Pointsum for funktionalitet</p>	2	4

UOEN

MED UD-UD

<p align="center">Form, stil og retstavning</p> <p>(Der gives en helhedsvurdering, en enkelt fejl bør ikke tages i betragtning)</p>	
<p>11. Syntaktisk korrekte helmeninger</p> <p>Teksten skal være skrevet i syntaktisk korrekte helmeninger (herunder korrekt ordstilling). I vurderingen ses der bort fra den voksnes tegnsætning.</p>	
<p>12. Tegnsætning</p> <p>Den voksnes brug af punktummer vurderes. Der gives en helhedsvurdering, hvilket betyder, at der bør ses bort fra en enkelt punktumfejl i teksten.</p>	
<p>13. Kohæsion</p> <p>I teksten vurderes det, om den voksne er i stand til at benytte tekstbånd (kohæsive bånd) på en måde, så tekstens elementer knyttes sammen i et logisk hele. Der ses på brug af referencer (pronominer, bekendthed) samt på brug af tids- og steds- og årsagsadverbialer.</p>	
<p>14. Grammatisk/syntaktiske markører</p> <p>Det vurderes, om den voksne er i stand til at benytte korrekte syntaktisk/grammatiske markører i teksten. Der ses på om den voksne har en korrekt brug af bøjningsendelser i de tre hovedordklasser og en korrekt brug af præpositionsforbindelser.</p>	
<p>15. Tegnsætning</p> <p>I teksten vurderes den voksnes kommatering. Der gives en helhedsvurdering, hvilket betyder, at der bør ses bort fra en enkelt kommateringsfejl i teksten.</p>	
<p>16. Ordvalg</p> <p>I teksten vurderes den voksnes sprogbrug og stilleje. Det vurderes om der benyttes et præcist, indholdstungt ordvalg (fx sammensætninger, beskrivende adjektiver, handlingsverber), eller om den voksne hovedsagelig benytter generelle, upræcise ord og vendinger.</p>	
<p>Pointsum for form, stil og retstavning</p>	0
<p>Samlet score på vurderingselementer</p> <p>Handlingselementer Funktionalitet Form, stil og retstavning</p>	2

/

/

7

Undervisers kommentarer om særlige forhold ved den voksnes tekst, der bør indgå i vurderingen af deltagerens trinplacering og undervisning, fx udansk syntaks og ordvalg, læderende retstavning, ensformig sætningsstruktur, forkert teksttype, uhensigtsmæssigt tidsskift, indforstået handling eller ordvalg:

Hverdagsskrivning for voksne

Deltagerens navn

Dato

Undervisningssted

Skriv en e-mail til en god kollega

Oplæg

Hans Jepsen har været ude for en trafikulykke.

Tirsdag d. 17. februar 2001 ved halvsyv-tiden cyklede han fra sin bopæl i Blomstervænget.

På vej til sit arbejde som værkfører i Sitroflex blev han kørt ned af en bilist i et vejkryds.

Tegningerne på næste side viser, hvordan ulykken skete.

Hans Jepsen har fået en buket blomster af sin gode kollega, Arne Olsen.

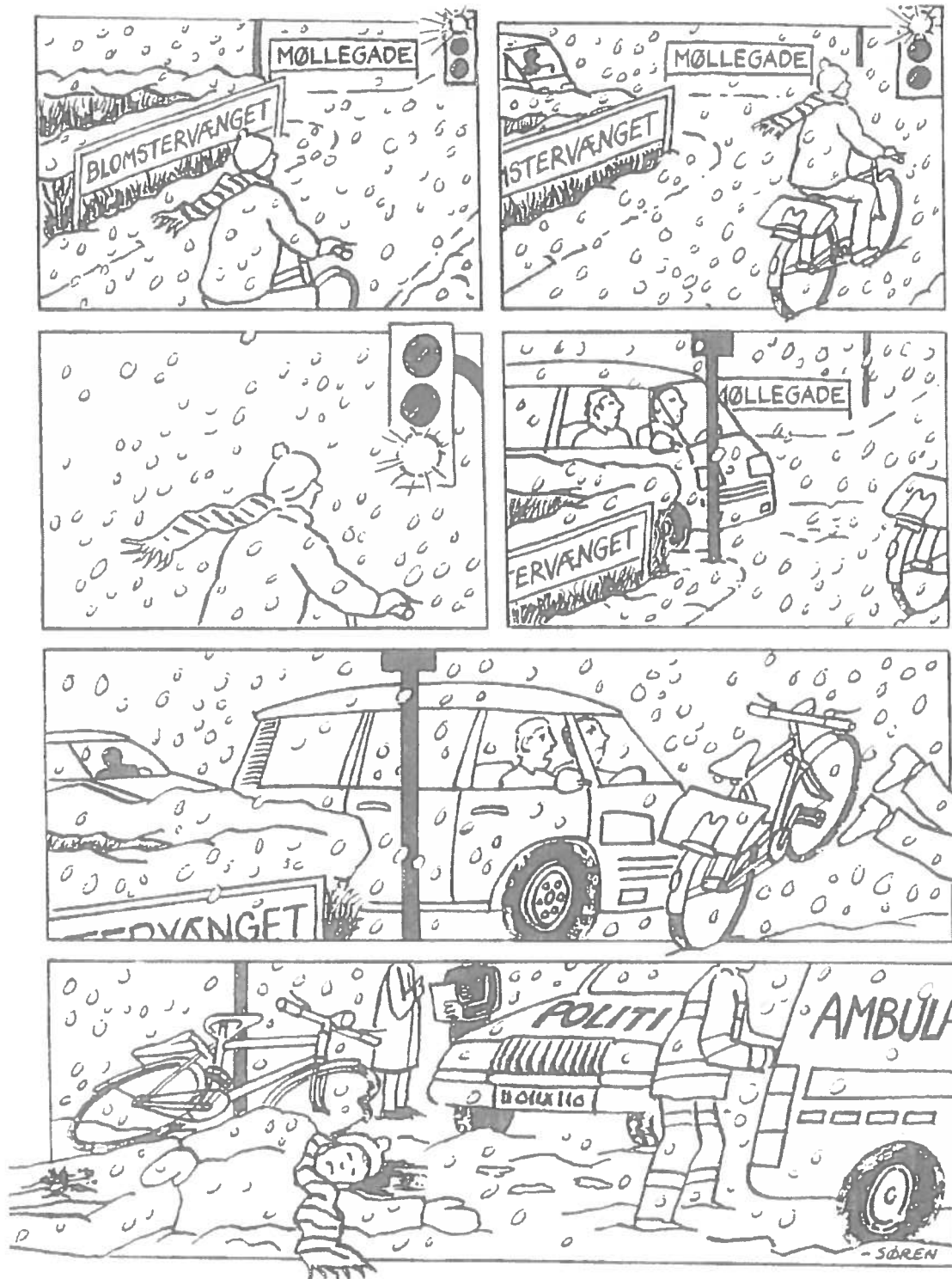
Du skal skrive en e-mail til Arne Olsen, som om du var Hans Jepsen.

Du skal blandt andet fortælle om, hvordan ulykken skete, og hvordan du har det.

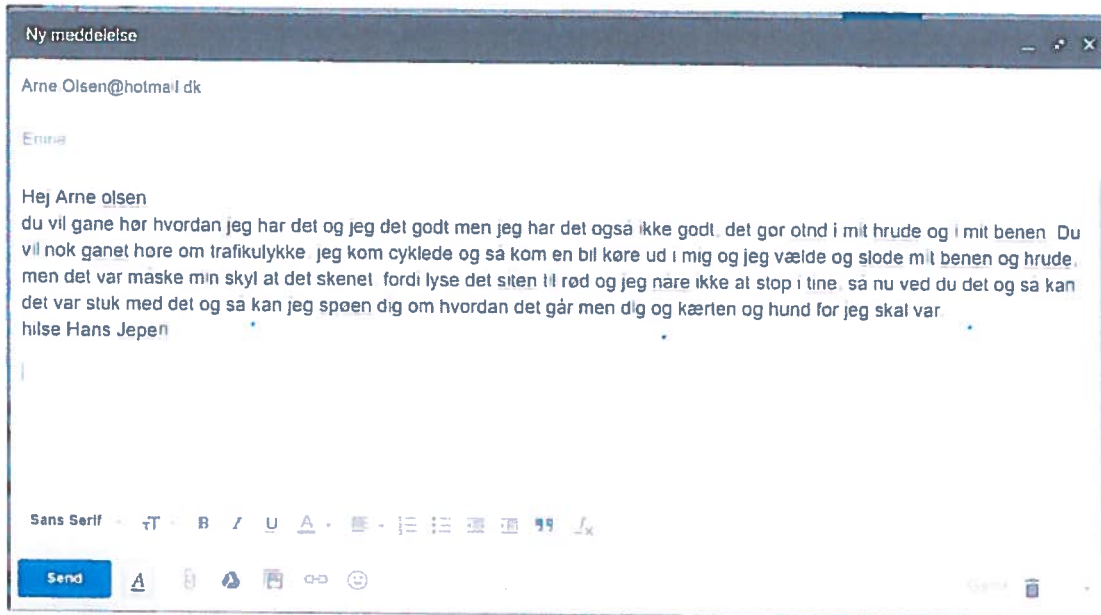
Kig på tegningerne, før du skriver din e-mail.

Du har 15 minutter til at løse opgaven.

Hans Jepsen har været ude for en trafikulykke. Her kan du se, hvordan ulykken skete:



Uden CD-ORD



Med CD-ORD



M rettede ikke med stavekontrollen på noget tidspunkt under prøven.

Definitioner af dysleksi

Den internationale dysleksiorganisation (IDA's) forskningsbaserede arbejdsdefinition fra 2003

"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."

Det danske Nationalleksikon, Elbro, 1992

"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 stavefejlene 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 dagligdagstekster. 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."

Høien og Lundbergs definition fra 2001

"Dysleksi er en forstyrrelse i bestemte sproglige funktioner, som er vigtige for at kunne udnytte skriftens principper ved kodning af sproget. Forstyrrelsen giver sig først til kende som vanskeligheder ved at opnå automatiseret ordafkodning i forbindelse med læsning. Forstyrrelsen kommer også tydeligt frem gennem dårlig retskrivning. Den dyslektiske forstyrrelse går i reglen igen i familien, og man må antage, at den skyldes en genetisk disposition. Karakteristisk for dysleksi er også, at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om læsningen efterhånden kan blive acceptabel, findes vanskelighederne med retskrivning sædvanligvis fortsat. Ved en grundigere kortlægning af de fonologiske færdigheder ser man, at svagheden på dette område ofte også fortsætter i voksenalderen."

Fra 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.*

Staveprincipper

På dansk er der en del principper for stavning. De fire jeg vil nævne, er lydprincippet, betydningsprincippet, traditionsprincippet og oprindelsesprincippet[1]. Lydprincippet beskriver, at der er koblet én sproglyd til hvert bogstav. Det kan enten være standardudtaler eller betingede udtaler, fordi dansk ikke er et særlig lydret sprog[2]. Det betyder, at *o* skal vide, at *o* ændrer udtalekvalitet, så der er forskel på vokallyden (af grafemet *o*) i *ordene* og *forkert*. Udtalekvaliteten ændres afhængig af, hvor det står i ordet, samt hvilke bogstaver, der står omkring det. *o* skal også vide at i ordet *lydene* er *y*-lyden lang, mens den er kort i *lytte*, da der er dobbeltkonsonant[3]. Betydningsprincippet handler om, at man skal finde ud af, hvordan ordene hænger sammen eller er anderledes fra andre ord f.eks. ordet *seksten* skrives ikke *sajsten*, da det er i familie med *seks*. Betydningen af traditionsprincippet er, at man forsøger at bevare skriftbilledet, som har været i mange år, f.eks. stumt *h* i *hvem*. Oprindelsesprincippet betyder, at nogle fremmedord beholder deres specielle stavemåder[4].

[1] (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 170ff)

[2] (Juul & Elbro, 2001, s. 3f)

[3] (Elbro C. 2008, s. 70ff)

[4] (Elbro C. 2004, s. 67f)



Interview med M

FOKUS: udtale, skrivning, struktur, rette,

- Interview om Ms forestilling om viden.

Hvor sikker er viden? *Bliver nødt til at tilpasse det.*

Hvor simpel er viden? *Kompleks.*

Hvor kommer viden fra? *Undersøger nyt. Åben for muligheder, opfølgning.*

Ms forståelse af hvorvidt viden er simpel eller kompleks er afgørende for motivation. (side 53, Grundbog i lektiologisk pædagogik). I et lektiologisk perspektiv er ovenstående interessant, da det peget på, at underviseren bør forholde sig til.

- Hvad siger hun til resultaterne af afdækningen? Dette er udgangspunktet. Hvilke tiltag skal da vælges.

God mening. Sætningskema. -> gør det mere forsimplet. Som i en kerne ->

Spørge ind til hendes fokuspunkter: udtale, Skrivning, struktur, rette,

lydgenstande

Sammenhæng mellem motivation og værdisætning af egen indsats (56 lektiologisk)

1. Identitetsværdi: Den værdi det har for en elev at klare sig godt i en bestemt opgave. Begrebet kan også forstås som den værdi, udførelsen af en særlig opgave har i forhold til at bekræfte vedkommendes ideal-jeg.
2. Den indre værdi: Er den interesse, en elev har for en opgave eller et bestemt emne, eller den glæde vedkommende får ved at beskæftige sig med opgaven eller emnet. Læser med godt udbytte til trods for svage læsekompetencer, pga. interesse for emnet.
3. Brugsværdi: Knyttet til begrebet mål. Værdien bestemmes af, hvor godt opgaven understøtter de mål, som vedkommende har på kort eller lang sigt. Hvis eleven er meget målrettet og har en stærk vilje, kan vedkommende godt være motiveret for at gøre noget, som vedkommende ikke er interesseret i, og som vedkommende faktisk finder lidt ubehageligt.
4. Omkostningerne: De negative konsekvenser af en given indsats. Tid, penge, arbejde, sociale omkostninger. Bliver altid afvejet - bevidst eller ubevidst - i forhold til udbytte af indsatsen, målt med ovenstående tre værdikategorier.

Spørgsmål til M

1. Hvordan ser Ms ideal-jeg ud ifh til dansk? Syner M, at det er flovt, at hun ikke kan dansk? Tror hun at de ekstra timer vil bringe hende nærmere sit ideal-jeg, eller frygter hun, at hendes eget billede af, at hun er dum, vil blive bekræftet?
2. Har M en indre tilskyndelse til at beskæftige sig med problemstillinger i dansk? Syner hun det er spændende?
3. Hvor vigtigt er det for M at bestå dansk? Hvis vedkommendes karrieremål er at blive psykolog, har det der laves i timerne måske ingen plads i hendes egen målsætning. Hun tænker måske, at hun altid kan tage dansk på et suppleringskursus, hvis hun ændrer karrieremål. Men det kan også være,

Skuffet - på sig selv.

frustrerende ikke flovt.

Bliver bedre over den, rigtig hjælp

Brug for forklaring

Godt lide dansk. Gør det i alle fag. Har været vant til at være.

- Meget vigtig?

÷4

at hun har mere nære mål: Opnå anerkendelse hos forældre og venner, som anser hende for at være seriøs?

4. Hvad vil kammeraterne sige?

Hun ved at jeg kun ved at jeg er glad.

Hvordan er det at være ordblind? Hvad betyder det at være ordblind? Både de primære og afledte vanskeligheder? (Der er en del du har vanskeligheder ved: bogstavlydforbindelse (afkode). Det betyder ikke at du ikke kan lære at forstå tekster (bygge op til denne mestringsforventning)

skriftlig læse og forståelse læser.

Hvordan bliver du set med den udfordring jeg har?

Den vågnende forståelse af egen udfordring. Mestring af en opgave, gør at vi lykkes. Hvor meget og hvilken type hjælp er nødvendig for, at eleven kan løse problemet? (71, intensiv læseundervisning)

læse → side af gangen. Senere → brainstorm i hovedet. - start og skilning pasen sammen. - Så bliver jeg på det kedote?

Tage afsæt i, i opgaven: Når du siger sådan her, hvad betyder det så? lektologiske grundmodel: hvad vil du og hvor vil du gerne hen. Hvad betyder det? Er det manglende tekstfering siden du ikke forstår det læste. De kan beskrive at de kan læse af det de er vant til.

Vi bruger ikke så meget tid, så vi kan ikke sætte os i deres sted. Læse på 3. fremmedsprog : matche lidt. De mister overblikket over ord, sætninger og sammenhæng. De skal være færdige. Det bliver meningsløs oplæsning.

Hvorfor lykkes du i de forskellige sammenhænge? Hvad gjorde du, hvad valgte du ikke at gøre? Jeg kunne også kun fordi du hjalp mig. Hvad var det jeg hjalp dig med? Så skal den viden overføres. Få flere succeser. De var bare heldige. Aktiv forventning om, at vi kan forstå. Vi vil prøve igen. Bliver stædig. Vedholdenhed.

Hvilken tilgang har M, når hun læser og laver opgaverne? Droppe det. Lortemaskine eller vende det indad → Hvad lykkes for dig? Tekst jeg kan forholde mig til, interessant, ser den - ikke det skit vi har: sætte sig sammen med en. Samarbejde. Vi kan bedre huske hvor vi har fejlet fremfor hvor vi har lykket

Kan du huske om du fik godnathistorier da du var lille og legede du med ord vha. rim og remser?

Præsentation af den lektologiske grundmodel'

Logbogskrivning s 269 Intensiv →

Centrale temaer der skal noteres: jf Dysthe, Det flerstemmige klasserum

Hvad elev og lærer gjorde, som bidrog til fremskridt, fx elevernes arbejdsindsats, forskellige løsningsforslag eller forandringer i strategibrug.

- Markerer udhelt - ord. - Ma. hvad der har → IN. - Så bliver jeg på det kedote? - baggrundsideen - Skabeloner. - hjælper sætninger. - Overstuder dig. - Skult ad. - Forholde sig til Bygge selv på Læsning: God tekst god stemme - Følge med i lingo springe. Ikke det samme at læse. Noget man kan arbejde med. SVA ZNDE.

Hvilke fremskridt der kunne registreres i elevernes arbejde og indsats (i forhold til opsatte mål), især fremskridt knyttet til læsestrategier.

Vurderinger af, hvor godt tilpasning af tekster og opgaver "ramte" eleven.

Refleksioner knyttet til egne tilbagemeldinger til eleven om elevens mestring og attributioner.

Eksempler på, hvordan læreren bidrog til mere hensigtsmæssige attributioner og gav "selvbilledstøttende" tilbagemeldinger.

Lærereens læring i løbet af en arbejds-session.

Interaktivskema. Analyse og tiltagsmodel

I læselog/metakognition: Hvordan har du arbejdet? Hvad har lykket? Hvordan har det du gjorde indvirket på læsningen? Hvordan har arbejdet fungeret i forhold til de mål, som var sat for læringsarbejdet, til de konkrete aktiviteter?

I dit interview fortalte du, at du valgte både at tage pc OG bøger med? Hvorfor? Var indscanningen ikke god nok? Eller var det for ikke at skille dig ud?

*For at føle mig normal
Hvordan den i bøger.*

Mindsetbaseret undervisning - Bevidstgørelse af elevens mindset

Tabel 5.1: LÆS UDSAGNENE OG VURDER, HVOR ENIG DU ER I DEM

1: Meget enig 2: Delvis enig 3: Hverken eller 4: Delvis uenig 5: Meget uenig	1	2	3	4	5
Jeg er bange for at begå fejl i klassen.				X	
Hvis en opgave er meget svær, søger jeg nogle gange bekræftelse hos andre i, at den er meget svær at løse.				X	
Hvis man skal slide hårdt for at løse en opgave, er det udtryk for, at man ikke er intelligent.					X
En vigtig drivkraft for mig er at få ros for mit produkt (aflevering, oplæg osv.).		X			
Nogle gange takker jeg nej til en faglig udfordring, fordi jeg er usikker på, hvordan opgaven skal løses.			X		

➔

1: Meget enig 2: Delvis enig 3: Hverken eller 4: Delvis uenig 5: Meget uenig	1	2	3	4	5
Jeg kan godt lide opgaver, der er lette, men som ser svære ud.				X	
Det er vigtigt for mig at leve op til andres forventninger (fx forældre og klassekammerater).				X	
Det, der interesserer mig mest, når jeg får en aflevering tilbage, er, hvilken karakter jeg har fået.		X			
Hvis jeg ikke kan løse en opgave, sidder jeg maks. 20 minutter med den.			X		
Nogle gange kan jeg godt lade være med at prøve at løse en opgave, fordi jeg ikke har lyst til at finde ud af, at jeg ikke kan løse opgaven.		X			
Når jeg ikke kan løse en opgave, er det ofte på grund af nogle ydre faktorer (uro i klassen, fritidsarbejde osv.).			X		
Mine evner rækker kun til et bestemt niveau, og det niveau kender jeg sådan cirka.					X



Et fixed mindset

Er af den opfattelse, at ens intelligens, personlighed og karakter er statisk og uformbar. Ens potentiale er bestemt ved fødslen.



Et growth mindset

Er af den opfattelse, at ens intelligens, personlighed og karakter kan udvikles og er formbar. Ens sande potentiale er ukendt.

Har et ønske om at	blive opfattet som klog i alle situationer. Man må aldrig fejle.	udfordre sig selv, tage chancer og lære. Man tager udfordringer med oprejst pande.
Udfordringer	Undgår udfordringer, går i forsvarsposition og giver nemt op pga. forhindringer.	Omfavn timer udfordringer, og fortsætter trods forhindringer.
Indsats	Hvorfor gøre noget ud af det? Det kommer alligevel ikke til at forandre noget.	Udvikling og læring kræver en indsats.
Kritik	Ignorerer konstruktiv kritik.	Lærer af kritik. Hvordan kan man forbedre sig?
Andres succes	Føler sig truet af andres succes. Hvis andre lykkes, mislykkes jeg selv.	Finder inspiration i andres succes.
Håndtering af nederlag	Ser sig selv som en fiasko og dum.	Nederlag er okay. Man må jo prøve at gøre det bedre næste gang.

Selvbillede og self-efficacy

Swalander beskriver teorien om det globale selvbillede, der er hierarkisk og multidimensionalt opdelt, hvilket betyder, at det er inddelt i forskellige domæner, såsom et fagligt og et fysisk selvbillede. Afhængig af hvor væsentligt et område er for personen, påvirker dette det globale selvbillede (Stefan Samuelsson, s. 178-188). Når M f.eks. har en aflevering for, kan hun i den forbindelse vælge at søge udenom forhindringen, når hun har et negativt selvbillede indenfor det specifikke domæne. Det kan være M har en opfattelse af, at hun ikke slår til. M kan dermed vælge at give op på forhånd eller undskylde sig med, at hun ikke kan finde ud af det. Efterhånden kan det betyde, at M udvikler et mønster af indlært hjælpeløshed. Swalander udleder at det igen kan resultere i "*...lav selvfølelse, svage præstationer, nedsatte forventninger, reduceret motivation, begrænset vedholdenhed samt passivitet*" (Stefan Samuelsson, s. 188)". Banduras begreb self-efficacy, er væsentlig i den sammenhæng, da det beskriver elevens forventninger og vurderinger af, hvordan en given opgave lykkes ud fra tidligere erfaringer deraf motivationspotentialet. Teorien beskriver at hvis M oplever, at M har kontrol over sin livssituation, har hun intern locus of control. Hvis M i stedet attribuerer årsager til begivenheder til noget, der ligger uden for hendes personlige kontrol, såsom tilfældigheder, held eller en lærer, har hun ekstern locus of control.

Interviewguide til ordblindeundervisning for voksne

Det er et interview, der er beregnet til voksne, så der kan være nogle spørgsmål, der ikke helt giver mening ud fra din optik, men så prøv at svar så godt som muligt.

2

Interviewguide til ordblindeundervisning

Afdækning af deltagerens baggrund, motivation og undervisningsbehov

Interviewguiden benyttes som grundlag for den indledende samtale. Intervieweren stiller deltageren de enkelte spørgsmål og noterer deltagerens svar.

Spørgsmål, der særligt retter sig mod tosprogede voksne, er markeret med kursiv.

ja

Hvad er dit modersmål? _____

Hvilke andre sprog taler du? _____

Hvilke andre sprog læser og skriver du? _____

Hvor længe har du boet i Danmark? _____ år

Er du dansk statsborger? nej ja

Har du fået undervisning i dansk? nej ja

Evt. hvor og hvor længe har du fået danskundervisning? _____

Har du bestået nogen prøver? nej ja

Evt. hvilke(n)? _____

2. Læse- og stavevanskeligheder

Oplever du selv, at du er ordblind? nej ja

Evt. hvordan har du fået denne opfattelse? Da jeg skulle læse i skolen

Er der andre fra din nærmeste familie, der har eller har haft problemer med at læse, stave og skrive? nej ja

Evt. hvem? Søster, far og farfar

Har du modtaget specialundervisning i skolen? nej ja

Har du modtaget specialundervisning som voksen? nej ja

Evt. i hvilke(t) fag og hvor længe? _____

Bruger du it eller andre hjælpemidler, når du læser eller skriver? nej ja

Evt. hvilke(t)? Har brugt CD-ORD næsen altid, fra 2. eller 3. Jeg har altid haft computer med mig.

3. Skolegang, uddannelse og job

Skolegang

Hvor længe har du gået i skole i Danmark? 10 år, Bh.-kl. med år.

Hvor længe har du gået i skole i dit hjemland? _____ år.

Beskriv din skolegang, herunder:

- Hvordan gik det med at lære at læse og skrive i skolen? Uddybet i noter _____
- Kunne du lide at gå i skole? Uddybet nej ja
- Kunne du lide at arbejde med læsning og skrivning? udddybet nej ja
- Kunne du lide at læse bøger? udddybet nej ja
- Har du haft mange skoleskift? nej ja
- Evt. hvorfor? _____

Uddannelse

Har du en afsluttende eksamen fra skolen? Informant går på efterskole, så nedenstående spørgsmål er ikke aktuelle for hende nu. nej ja

Evt. hvilken? *Fra hvilket land?* _____

Har du en uddannelse? nej ja

Evt. hvilke(n)? *Fra hvilket land?* _____

Er du i gang med en uddannelse? nej ja

Evt. hvilken? _____

Modtager du specialpædagogisk støtte (SPS) til uddannelsen? nej ja

Har dine læse- og stavevanskeligheder haft betydning for skole og uddannelse? nej ja

Evt. på hvilken måde? _____

Hvad har du gjort og og tænkt? Jeg vil ikke lade mig begrænse af, at jeg er ordblind. Mine tanker om uddannelse er at jeg selvfølgelig vil tage et hensyn til at jeg er ordblind. Jeg skal ikke springe ud i en virkelig lang uddannelse, jeg ikke kan gennemføre, hvis jeg ikke har lyst til det.

Job

Er du i job? nej ja

Evt. hvilket? _____

Har du haft jobs indenfor de sidste fem år? nej ja

Evt. hvilke(t)? _____

Indgår der læsning og skrivning i dit arbejde? nej ja

Evt. på hvilken måde? _____

Hvordan klarer du at	Dårligt	Ikke så godt	Middel	Temmelig godt	Virkelig godt	
læse på a skolen?			x			Er blevet bedre. Læser meget mere selv.
skrive på		x				

4. Fritid

Hvad kan du godt lide at lave i din fritid? Se serier, engelsk mest. Og så familier og venner. Jeg kan godt lide fodbold, ikke sådan det tager overhånd og så kan jeg også godt lide at være kreativ.

Skal du bruge læsning og skrivning i din fritid?

 nej

 ja

Evt. hvordan? Det skal man jo altid, for at kunne kommunikere med venner osv.

Har din læsefærdighed begrænset dit valg af interesser?

 nej

 ja

Evt. hvordan? Man kunne godt være med i en bogklub, men det er man nok ikke, når det ikke interessere én på samme måde, når man ikke kan læse.

Har du brug for hjælp til at klare læsning og skrivning i fritiden?

 nej

 ja

Evt. hvem og hvordan? Jeg har spurgt meget, hvad jeg lige skulle skrive i forhold til SMS eller Messenger. Det er jeg blevet bedre til at indtale.

Hvilken tv-kanal ser du mest? Jeg zapper rigtig meget. Jeg kan godt lide for unge og den der Discovery.

5. Henvendelsesgrunde

Hvor har du hørt om ordblindeundervisning? _____

Hvorfor vil du gerne gå til ordblindeundervisning? _____

Hvordan synes du selv, at du	Dårligt	Ikke så godt	Middel	Temmelig godt	Virkelig godt	
læser ord på dansk ? <input type="text"/>			x			Jeg prøver først, og ellers spørger jeg, hvis det er et svært ord.
forstår tekster på dansk ? <input type="text"/>				x		
staver ord på dansk ? <input type="text"/>		x	x			
skriver tekster på dansk ? <input type="text"/>		x, uden CD-ORD og det tager meget lang tid		X, hvis jeg må bruge mit CD-ORD og må indtale		

6. Personlige mål med ordblindeundervisning

Har du bestemte planer for din fremtid (fx nyt arbejde, uddannelse eller andet)?

10. på Farsø Efterskole. Efter det så tror jeg, at jeg skal ind på en anden skole. Jeg ved ikke om det skal være gymnasiet eller hvad det skal være.

Hvad vil du gerne blive bedre til?

at forstå det, du læser

at læse hurtigt

at stave

at skrive

grammatik

udtale

andet _____

7. Vurdering af egen arbejdsindsats

Hvor meget tid vil du bruge uden for undervisningen på at blive bedre til at læse og skrive?

Det man gør bare tilfældigt ved at skrive beskeder. Det tror jeg, at det er det jeg gør. Jeg har en bog med på efterskole, men er bare ikke begyndt på den. Der bruger jeg øjnene. Vil gerne bruge min mobil mere til at læse med, f.eks. når jeg går en tur.

Hvad forventer du, at læreren skal gøre for, at du bliver bedre til at læse og skrive?

Hvad forventer du, at du selv skal gøre for at blive bedre til at læse og skrive?

8. Andet

1a - Fonologisk kompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

I denne opgave skal hun *øve sig i at arbejde mere i dybden med opgaverne* (fra *Indsatsområder*). At bevidstgøre sig om hvilken strategi, der er hensigtsmæssig for at tilgå opgaven, frem for at vælge gætte- eller undvigelsesstrategien, så hun kan blive mere *tilfreds med egen arbejdsindsats*.

Ved at prikke vokalerne og øve tapping med udvalgte enstavelsesord, uden konsonantklynger (*var, dem, vil, jeg*) *opøves sproglig bevidsthed*, så M har større udbytte ved at skrive med LST. Hun *øver afkodning og stavning*, hvor målet er, at hun bliver bedre til at udtale ord og deraf bedre til at diktere.

M *øver at opdele morfemer i lyde og stavelser og prikke vokaler* (f.eks. *livet, bliver, giver, klassen*, s. 85 *I dysleksiens minefelt*) så hun kan bruge fonem- og stavelsesgrænser aktivt i egen skrivestrategi. Ved at *opøve opmærksomhed på stavelser*, vil M få større mulighed for at læse ord i større helheder fremfor bogstav for bogstav. Sikkerheden i læse- og skrivesituationer vil da også øges.

M har bevidsthed om, hvad et morfem er, for at blive bedre til at bryde ordene ned i mindre dele og udlede, hvad roden er, hvis der f.eks. er et stumt bogstav i roden skal det også være i bøjningen (f.eks. *hjælp, ordblinde* s. 85 *I dysleksiens minefelt*).

M *øver vha. modellering og stilladsering at danne nye begreber ved at bruge sin viden om morfemer, præfiks og suffiks*, i forhold til, om de står før og efter roden (f.eks. *ordblinde, klassen* s. 85 *I dysleksiens minefelt*). Ved at stavelsesdele skabes afgrænsede enheder og arbejdshukommelsen belastes lidt mindre, end hvis M skulle lydere hver bogstav-lyd-forbindelse. En anden fordel er, at ordenes betydning lettere opfattes ved at arbejde med hvad rod-morfemer, præfiks og suffiks er.

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål.
2. For at introducere til teksten på et helhedsniveau aktiverer Ms forhåndsforståelse om tekstens indhold ved at jeg stiller spørgsmål om tema, centrale og vanskelige ord (f.eks. *ressourcer*) og hvad teksten forudsiger ved at kigge på overskrifter og forklare hvad det er for en tekst. Dette gøres for at styrke den sproglige kompetence, aktivere forhåndsforståelse og skærpe Ms forventning til teksten. Ved at stille spørgsmål til teksten stimuleres M i at være nysgerrig på teksten og tænke frem i teksten. I samtalen skabes grundlag for at forstå teksten, som deraf giver mulighed for, at M skaber læseforståelsesstrategier til at kunne tilgå en anden tekst fremover (Hagtvet et al, 2016, s. 293f).

3. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning *I dysleksiens minefelt* læses op (Justesen, s 85f).
4. I samtalen arbejdes med hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfiks og suffiks) og hvordan tapping kan arbejdes med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden i *dem* og *jeg*. Desuden at i ordet *have* er a-lyden lang, mens den er kort i *alene*. Her vil vi gå på vokallydsjagt.
5. Ved at modellere og stilladsere kan M få et indtryk af, hvordan man kan skabe nye ord, ved at ændre på præfiks og suffiks.
6. Ved at tage en lyd fra eller til et ord, bliver M opmærksom på ordenes lydige opbygning. Det er selvfølgelig nemmest med lydrette ord.

Til M

1. Først læser jeg et afsnit af Elisas beretning i *I dysleksiens minefelt*, som du imens følger med øjnene.
2. Jeg har valgt ord ud, der er i teksten, som jeg først vil prikke, for at du kan se princippet i at prikke ordene (*har* og *fik* s. 85 *I dysleksiens minefelt*).
3. Derefter prikker vi sammen et ord (*gik* s. 85 *I dysleksiens minefelt*).
4. Til slut prikker du selv fire udvalgte ord fra teksten (f.eks. *var, dem, vil, jeg* s. 85 *I dysleksiens minefelt*).
 - a. Opgaverne med at prikke vokalerne og dele i stavelser foregår både på papir og SMART Notebook for at understøtte visuelt-spatialt og at opgaven kan tilgås digitalt.
5. Næste opgave er at tappe ordene, og derefter lave en glidning mellem lydene, så det kan være en hjælp til at samle ordet (*var, dem, vil, jeg*) . Hvad er tapping 1?
7. Nu skal vi undersøge hvad et ord er, og hvordan det opdeles. Det gør vi både på papir og i Smart Notebook, så du både kan mærke ordet og få det oplæst.
8. Vi skal undersøge hvordan vi kan ændre på ordet ved at sætte noget foran eller bagved. Først gør vi det sammen og derefter skal du gå på jagt efter ord der kan ændres.
9. Nu er opgaven at du lægger en l-lyd til ordet *vi*.
10. Derefter tager du den sidste lyd væk fra ordet *har*.
11. Til sidst erstatter du den første lyd med en anden, ved ordet *fik*.

Stavelsesdeling

Fra Fonologik 1, s 26ff med eksempler fra *I dysleksiens minefelt*.

Huskeregul 1: Hvis der kun er en konsonant mellem vokalerne, går den som hovedregel til højre f.eks. *læ-se, do-ven*

Huskeregul 2: Hvis der er to konsonanter mellem vokalerne, skal hver vokal som hovedregel have en konsonant f.eks. *kun-ne, ver-den*

Huskeregul 3: Hvis der ikke er nogen konsonanter mellem vokalerne, skal du dele mellem vokalerne f.eks. *nå-et, pa-u-ser*

1b - Struktur

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Målet er, at M kan blive mere bevidst om, hvor punktummerne skal sættes, så det bliver lettere at diktere. Danne stærkere bevidsthed om, hvornår en sætning er en sætning, for at blive bedre til at diktere, så revisionstiden mindskes og for at få struktur på en skriftlig opgave.

Blive bevidst om egen dikteringsprocedure.

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål.
2. Ufuldstændige sætninger og punktum efter en helmening:
Ud fra udvalgte sætninger i teksten, tales om, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Hvornår sættes punktum? Vi taler om, hvad en helmening er. Både på SMART Notebook og i papirform, så der skabes mulighed for at pusle med halve og hele sætninger, samtidig med, at M kan få læst dem op. Sætninger er klippet op og der er byttet rundt på, hvordan man kan starte sætninger forskelligt, og hvordan man kan smide flere ord ind i en sætning (både på papir og på SMART Notebook).
3. M hører et udvalgt tekststykke fra *I dysleksiens minefelt* og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her.
4. M spørges ind til, hvad en sætning er og om hun kan forstå, hvad hun læser, når der mangler punktummer. Igen læses et stykke fra den udvalgte tekst uden punktummer. Her er det ikke Ms egen tekstproduktion, der læses op, da hun allerede ved, hvor der burde være punktummer.
5. Tale om, hvordan M arbejder med tale-til-tekst, TTT for at gøre M opmærksom på hendes strategier og udvikle dem til mere faste arbejdsgange ved at nedskrive strategien i punktform. Så kan M have den foran sig og repetere, når hun fremover arbejder med tekstproduktion.

Til M

1. Nu læser jeg en sætning op, og så skal du overveje, om du mener det er en sætning, eller om der mangler noget. Nogle gange er det en kort sætning og andre gange er den lang. Her arbejdes både på papir og SMART Notebook.

Fra *I dysleksiens minefelt* s 79

Mange kan måske ikke forstå, hvorfor jeg læser så meget, som jeg gør(1).

Det skyldes, at jeg har været ude i den virkelige verden, og jeg har fundet ud af, hvordan jeg ikke vil leve mit liv(2).

Derfor har jeg intet imod at lægge en stor indsats i studiet(3).

Jeg vil gerne ofre meget for studiet, da jeg ved, at det er det, jeg vil(4).

Jeg følger en normal studienormering og det er selvfølgelig med til at gøre studiet ekstra hårdt(5).

2. Nu hører du et tekststykke og så skal du overveje, hvornår og hvorfor der kommer punktummer de forskellige steder.
3. Ud fra hvad vi nu har arbejdet med, hvad mener du da, er en sætning? Nu læses et stykke op, hvor der mangler punktummer. Når du mener, der skal være punktum, så siger du til.
4. Hvordan arbejder du med TTT? Forklaring nedskrives og italesættes, så det bliver Ms TTT-guide.

1c - Revisionskompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Øve diktering af sammenhængende sætninger, så M bliver bekendt med ordbogens kontekstafhængighed i telefonen og på Google-applikationer.

Ud fra dialogisk samtale og opgaver øves og bevidstgøres om, hvad der er vigtigt for et godt dikteringsresultat.

At M skriver sine tanker om skole og uddannelse på baggrund af Elisas beretning / *dysleksiens minefelt*

Arbejdsgang

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål.
2. Først lyttes til Elisas beretning og derefter skal M selv konstruere sætninger om lignende tanker og refleksioner ud fra sin optik.
3. Der øves, først med modellering og derefter stilladsering af Ms diktering, for at gøre M opmærksom på, at ordbogen er kontekstafhængig. Derfor er det mest hensigtsmæssigt at diktere hele sætninger, frem for kun enkeltord, da fejlprocenten ellers er høj og så vil rettetarbejdet være tilsvarende længere, hvis fejlen da registreres.

Til M

4. Først læser jeg et afsnit af Elisas beretning i *dysleksiens minefelt*, som du imens følger med øjnene.
5. Din opgave er at lytte godt til afsnittet og overveje, hvad du selv tænker i forhold til dine nuværende og fremtidige oplevelser om samme emne.
6. Efter hvert afsnit skriver du din overvejelser ned. Du skal bruge alle de hjælpemidler, som vi har talt om: bl.a. indtaling med iPhone og skrivning med CD-ORD vha. ordforslag og jokertegn.
7. Åben dit CD-ORD med ordforslag tændt og opret et dokument, så du kan diktere ud fra udvalgte overskrifter omformuleret til din livssituation og drømme for fremtiden.
8. Prøv først at diktere et ord og prøv efterfølgende at diktere ordet i en sætning for deraf at opleve forskellen på, hvor stor genkendelse der er.

2a - Fonologisk kompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

I denne opgave skal hun *øve sig i at arbejde mere i dybden med opgaverne (fra Indsatsområder)*. At bevidstgøre sig om hvilken strategi, der er hensigtsmæssig for at tilgå opgaven, frem for at vælge gætte- eller undvigelsesstrategien, så hun kan blive mere *tilfreds med egen arbejdsindsats*.

Kan prikke vokalerne, opdele morfemer i stavelser og øve tapping, med tostavellesord, med konsonantklynger og længere end sidste undervisningsgang (*spejlet, læste, lydblind, hvilket*). Målet er at M bliver bedre til at skrive med LST. Desuden at udtale ord på baggrund af større bevidsthed om lydene i ordet, så M bliver bedre til at diktere.

Kan anvende sin viden om, hvad et morfem er, ved at bryde ordene ned i mindre dele og udlede, hvad roden er (*lydblind, støtteundervisning, speciallærer*). Desuden tilegner M sig viden om stavelsesdeling ved sammensatte ord.

Kan danne nye begreber ved at bruge sin viden om morfemer, præfiks og suffiks (*muligheder, begrænsning, videbegærlig og bogstaverne, s. 85 og 87 I dysleksiens minefelt*).

Med MV-Nordic-appen kan M blive bevidst om og støtte forståelsen af, hvor lydene skabes i mundhulen, så hun kan støttes, for at finde ud af, hvilket bogstav det er, når hendes fonologiske beredskab er så udfordret. Desuden er der i appen øvelser i, hvilken lyd udvalgte ord starter med.

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål.
2. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning *I dysleksiens minefelt* læses op (Justesen, s. 87f).
3. I samtalen repeteres hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfiks og suffiks), og hvordan tapping kan arbejdes videre med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden (af grafemet o) i *ordene* og *forkert*, det første lyder som en o-lyd, mens det 2. lyder som en å-lyd. Desuden at i ordet *lydene* er y-lyden lang, mens den er kort i *lytte*, da der er dobbeltkonsonant. Vi vil tale om flere ord fra teksten, for at M får en forståelse af betingede udtalelser.
4. Ved at modellere og stilladsere øver M sit kendskab til, hvordan hun kan skabe nye ord, ved at ændre på præfiks og suffiks (*muligheder, begrænsning, videbegærlig og bogstaverne*).
5. Arbejde med MV-Nordics app for at støtte det fonologisk element i udtalen, så M bliver bevidst om, hvor lydene ligger i munden. Det er både som højere orden, men i virkeligheden er denne bevidsthed noget, som hun også kan bruge, når hun skal stave.

Til M

1. Først læser jeg et afsnit af Elisas beretning i *I dysleksiens minefelt*, som du imens følger med øjnene.
2. Hvad er et morfem? Vokallydsjagt: Fælles arbejde med at finde eksempler på, hvornår der er forskel på vokallyde.
3. Nu arbejdes med sammensatte ord (*rejseaktivitet, fremmedsprog*).
4. Jeg har valgt ord ud, der er i teksten, som jeg først vil prikke, for at du kan huske princippet i at prikke ordene (*spejlet, læste, lydblind*).
6. Derefter prikker vi sammen et ord (*hvilket*).
7. Til slut prikker du selv fire udvalgte ord fra teksten (*lytter, forstå, blive, bedre s. 87 I dysleksiens minefelt*).
8. MV-Nordics applikation *Se bogstavlyde* installeres, og de første konsonanter og vokaler i ordene *lytter* og *blive* aktiveres i appen, for at høre lydene og bevidstgøres om mundstillingen.

Stavelsesdeling

Fra Fonologik 1, s 26ff med eksempler fra *I dysleksiens minefelt*.

Huskeregul 1: Hvis der kun er en konsonant mellem vokalerne, går den som hovedregel til højre f.eks. *læ-se, do-ven*

Huskeregul 2: Hvis der er to konsonanter mellem vokalerne, skal hver vokal som hovedregel have en konsonant f.eks. *kun-ne, ver-den*

Huskeregul 3: Hvis der ikke er nogen konsonanter mellem vokalerne, skal du dele mellem vokalerne f.eks. *pri-o-ri-te-re, re-su-mé-et*

Tapping

Fonologik, som jeg er inspireret af, er et multisensorisk læse-stavemateriale, som er inspireret af HELP, der tager udgangspunkt i en tælle teknik, kaldet tapping, der træner grundlæggende principper for læsning og stavning. *Fonologik* er udviklet af Thomas Mose og Mikael Højbjerg på baggrund af forskningsbaseret viden om ordblindes evner og behov.

2b - Struktur

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Målet er, at M kan anvende sin erhvervede viden om, hvor punktummerne skal sættes, så det bliver lettere at diktere.

Blive bevidst om hvad et afsnit er, og hvornår der skal være et afsnit.

Anvender sin egen dikteringsprocedure. Italesætter forskellige mulige procedurer i arbejdet med TTT.

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Der laves loops fra logbogen for at repetere og overindlære regler og brug af Ms nyerhvervede viden.
2. Ud fra mere komplekse sætninger i teksten, arbejdes med og repeteres, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Her benyttes både SMART Notebook og opbrudte sætninger fra teksten i papirformat.
3. M skal med egne ord fortælle, hvornår der sættes punktum, for at hun får reflekteret og skabt en metakognitiv bevidsthed derom.
4. M hører et udvalgt tekststykke fra *I dysleksiens minefelt*, og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her.
5. M spørges ind til, hvad et afsnit er, og hvorfor man har afsnit. Ud fra Ms egen tekstproduktion fra sidst finder vi sammen ud af, hvor der kan være hensigtsmæssigt afsnitsinddelinger.
6. Spørge ind til, hvordan M bruger sin viden om TTT i sin tekstproduktion, for at M bliver bevidst om egne strategier og for at hun kan konsolidere den erhvervede viden. Undersøge sammen, om der er forskel på hvilke TTT-strategier der benyttes afhængig af genre.

Til M

1. Nu læser jeg en sætning op, og så skal du overveje, om du mener det er en sætning, eller om der mangler noget. Nogle gange er det en kort sætning og andre gange er den lang. Her arbejdes både på papir og SMART Notebook.

Fra *I dysleksiens minefelt* s 87

Denne misforståede

undervisningsform gav mig

nok et livslangt traume m.h.t. at udtrykke mig på

et

fremmedsprog, og det udmøntede sig

i en sørgelig begrænsning

i min rejseaktivitet.

Først i en alder af 40 år er jeg kommet over det, og er
begyndt at kunne "turiste" på egen hånd. Jeg har oplevet, at folk lytter
interesseret og venligt, og at de alligevel er
i stand til at forstå mig, selvom jeg udtaler ordene forkert. Kommunikation handler om
mere end at udtale lydene korrekt – det handler også om at
lytte: Sortere støjen væk og lytte til de væsentlige ting.

2. Nu hører du et tekststykke og så skal du overveje, hvornår og hvorfor der kommer afsnit de forskellige steder.
3. Forklar hvordan du dikterer og om der er ændringer i din procedure afhængig af, hvilket skriveformål.

2c - Revisionskompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Øve diktering af sammenhængende sætninger, så M bliver bekendt med ordbogens kontekstafhængighed i telefonen og på Google-applikationer.

En større bevidsthed om, hvad der er vigtigt for et godt dikteringsresultat såsom støjgener eller at sige det foregående ord i dikteringen, for at få det problematiske ord stavet rigtig.

M skriver sine tanker om skole og uddannelse på baggrund af 2. del af Elisas beretning *I dysleksiens minefelt*

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Der laves loops fra logbogen for at repetere og overindlære regler og brug af Ms ny erhvervede viden.
2. Større bevidsthed om et godt dikteringsresultat: Her tales om, hvordan M overskuer de forskellige skift mellem diktering på mobil til skrift på et Google Docs. Herefter lyttes ord eller sætningen med Per-stemmen, da den er meget distinkt og tydelig og dermed fordelagtig at benytte i retteprocessen. Hvis det ikke lyder rigtigt, betyder det, at M skal finde et andet ord ud fra ordforslagene. Alternativt finde et synonym. Igen er det en procedure, som både gennem dialogisk undervisning skal spørges ind til, hvordan hun gør nu og hvad der på længere sigt vil være fordelagtigt.
3. Først lyttes til 2. del af Elisas beretning, og derefter skal M selv konstruere sætninger om lignende tanker og refleksioner ud fra sin optik.
4. Der øves, først med modellering og derefter stilladsering af Ms diktering, for at gøre M opmærksom på, at ordbogen er kontekstafhængig. Derfor er det mest hensigtsmæssigt at diktere hele sætninger, frem for kun enkeltord, da fejlprocenten ellers er høj og så vil rettetarbejdet være tilsvarende længere, hvis fejlen da registreres.

Til M

5. Først læser jeg 2. del af Elisas beretning i *I dysleksiens minefelt*, som du imens følger med øjnene.
6. Din opgave er at lytte godt til afsnittet og overveje, hvad du selv tænker i forhold til dine nuværende og fremtidige oplevelser om samme emne.
7. Efter hvert afsnit skriver du din overvejelser ned. Du skal bruge alle de hjælpemidler,
8. som vi har talt om: bl.a. indtaling med iPhone og skrivning med CD-ORD vha. ordforslag og jokertegn.
9. Inden da taler vi om, hvordan din procedure normalt er, når du dikterer, for at du kan fastholde sætningen i hukommelsen indtil det bliver en sætning på pc'en.

10. Åben dit CD-ORD med ordforslag tændt og opret et dokument, så du kan diktere ud fra udvalgte overskrifter omformuleret til din livssituation og drømme for fremtiden.
11. Prøv først at diktere et ord og prøv efterfølgende at diktere ordet i en sætning for deraf at opleve forskellen på, hvor stor genkendelse der er.

3a - Fonologisk kompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

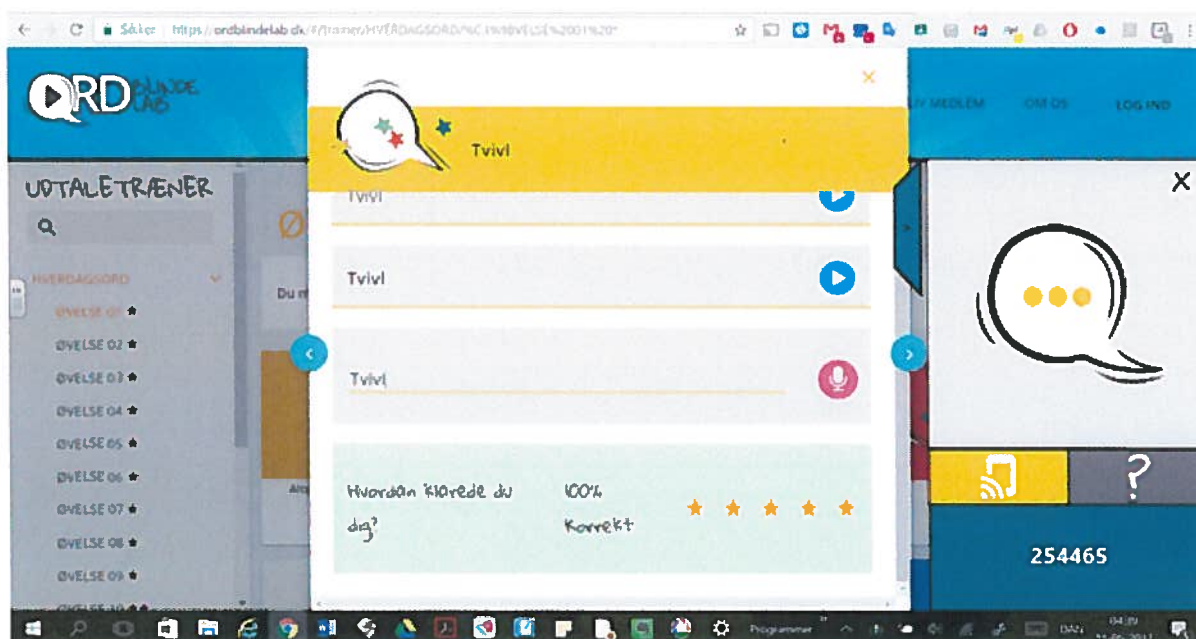
Arbejde mere i dybden med opgaverne (fra Indsatsområder). At bevidstgøre sig om hvilken strategi, der er hensigtsmæssig for at tilgå opgaven, frem for at vælge gætte- eller undvigelsesstrategien, så hun kan blive mere tilfreds med egen arbejdsindsats.

Kan prikke vokalerne, opdele morfemer i stavelser og øve tapping, med tostavelsesord, med konsonantklynger og længere end sidste undervisningsgang (*skabeloner, nødvendigt, videnskabelig, ansøgningen*). Målet er at M bliver bedre til at skrive med LST. Desuden at udtale ord på baggrund af større bevidsthed om lydene i ordet, så M kan blive bedre til at diktere.

Kan anvende sin viden om, hvad et morfem er, ved at bryde ordene ned i mindre dele og udlede, hvad roden er (*jobsøgning, ansættelsessamtaler, sekretærhjælp s. 90 I dysleksiens minefelt*). Desuden tilegner M sig viden om stavelsesdeling ved sammensatte ord bl.a. i forhold til limbogstaver.

Kan danne nye begreber ved at bruge sin viden om morfemer, præfix og suffiks (*muligheder, begrænsning, rutinebesvarelser, videbegærlig, s. 89 og 90 I dysleksiens minefelt*). Her arbejdes med de samme ord, samt få nye.

Med appen SayHi kan M blive bevidst om og støtte forståelsen af, hvor lydene er i mundhulen.



Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Der laves loops fra logbogen for at repetere og overindlære regler og brug af Ms nyerhvervede viden.
2. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning *I dysleksiens minefelt* læses op (Justesen, s 87f).
3. I samtalen repeteres hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfiks og suffiks), og hvordan tapping kan arbejdes videre med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden (af grafemet o) i *ordene* og *forkert*. Desuden at i ordet *lydene* er y-lyden lang, mens den er kort i *lytte*, da der er dobbeltkonsonant. Her vil vi gå på vokallydsjagt i Ms egen tekst ud fra vokallyden o.
4. Ved at modellere og stilladsere øver M sit kendskab til, hvordan hun kan skabe nye ord, ved at ændre på [præfiks](#) og [suffiks](#) (*muligheder, begrænsning, videbegærlig og bogstaverne*).
5. Samtale om hvad SayHi kan støtte det fonologiske element i udtalen, for at blive bevidst om, hvor lydene ligger i munden. To ord fra teksten øves. Flere ord fra dagens program øves med SayHi. SayHi er en ordbog, der skriver det dikterede ord, og efterfølgende udtaler det på det angivne sprog. Den indstilles til at være dansk til dansk. Øvelsen ud på, at hun får sans for ordets rytmer. M dikterer et ord, som SayHi gentager og skriver. Derefter vil M kunne tjekke, at det er det samme ord, der står der, ved at klikke på ordet. SayHi har både en rigtig god stemme og artikulation er meget tydelig.
6. Desuden er der Udtaletræneren i [Ordblindelab](#) af Allan Madsen, hvor M gratis kan indtale 50 ord om dagen og få respons via en procentsats på udtalen efterfølgende. Der kan både øves hverdagsord samt fagbegreber fra jordbrugs- og SOSU-uddannelsen, så udtalen opøves og arbejdet med TTT vil have større succesrate.



Til M

1. Først læser jeg et afsnit af Elisas beretning i *I dysleksiens minefelt*, som du imens følger med øjnene.
2. Hvad er et morfem? Vokallydsjagt: Fælles arbejde med at finde eksempler på, hvornår der er forskel på vokallyde.
3. Nu arbejdes med sammensatte ord
4. Jeg har valgt ord ud, der er i teksten, som jeg først vil prikke, for at du kan huske princippet i at prikke ordene
7. Derefter prikker vi sammen et ord.
8. Til slut prikker du selv fire udvalgte ord fra teksten
9. SayHi installeres og der arbejdes med udtalekvaliteten.

Stavelsesdeling

Fra Fonologik 1, s 26ff med eksempler fra *I dysleksiens minefelt*.

Huskeregul 1: Hvis der kun er en konsonant mellem vokalerne, går den som hovedregel til højre f.eks. *læ-se, do-ven*

Huskeregul 2: Hvis der er to konsonanter mellem vokalerne, skal hver vokal som hovedregel have en konsonant f.eks. *kun-ne, ver-den*

Huskeregul 3: Hvis der ikke er nogen konsonanter mellem vokalerne, skal du dele mellem vokalerne f.eks. *pri-o-ri-te-re, re-su-mé-et*

Tapping

Fonologik, som jeg er inspireret af, er et multisensorisk læse-stavemateriale, som er inspireret af HELP, der tager udgangspunkt i en tælle teknik, kaldet tapping, der træner grundlæggende principper for læsning og stavning. *Fonologik* er udviklet af Thomas Mose og Mikael Højbjerg på baggrund af forskningsbaseret viden om ordblindes evner og behov.

1. I forhold til tapping arbejdes videre med de hyppigst betingede udtaler og de lærte bogstavlyde. Der arbejdes med indledende fonologiske opmærksomhedsøvelser, dobbeltkonsonant og konsonanternes betingede udtaler. Desuden arbejdes med vokaltrapperne og vokalerne betingede udtaler. Beskrivelse af hvad [tapping 2](#) er
2. M skal foran sig have en side med vokalerne stikord (på rød A4-side) og konsonanternes betingede udtaler (på en blå A4-side).
3. Stavelsesdeling: Ved sammensatte ord stavelsesdeles hvert ord for sig. Ellers deles på morfemniveau, når det bliver sværere ved sammensatte og mere komplicerede ord. Det er væsentligt, at M prøver at udtale ordet, mens hun deler i stavelser. M skal støttes i sin undersøgelse af ordene. Ud fra mine kommentarer og spørgsmål medieres Ms læring om opbygningen af ordene (Hagtvet et al, 2016, s. 298ff).

3b - Struktur

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Målet er, at M kan anvende sin erhvervede viden om, hvor punktummerne skal sættes, så det bliver lettere at diktere.

Blive bevidst om hvad et afsnit er, og hvornår der skal være et afsnit. Hvordan hænger den sammen med den næste sætning? Hvilke kohæsive bånd er der? Afsnit

Anvender sin egen dikteringsprocedure. Italesætter forskellige mulige procedurer i arbejdet med TTT.

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Der laves loops fra logbogen for at repetere og overindlære regler og brug af Ms nyerhvervede viden.
2. Ud fra mere komplekse sætninger i teksten, arbejdes med og repeteres, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Her benyttes både SMART Notebook og opbrudte sætninger fra teksten i papirformat.
3. M skal med egne ord fortælle, hvornår der sættes punktum, for at hun får reflekteret og skabt en metakognitiv bevidsthed derom.
4. M hører et udvalgt tekststykke fra *I dysleksiens minefelt*, og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her.
5. M spørges ind til, hvad et afsnit er, og hvorfor man har afsnit. Ud fra Ms egen tekstproduktion fra sidst finder vi sammen ud af, hvor der kan være hensigtsmæssigt afsnitsinddelinger.
6. Spørge ind til, hvordan M bruger sin viden om TTT i sin tekstproduktion, for at M bliver bevidst om egne strategier og for at hun kan konsolidere den erhvervede viden. Undersøge sammen, om der er forskel på hvilke TTT-strategier der benyttes afhængig af genre.

Til M

1. Nu læser jeg en sætning op, og så skal du overveje, om du mener det er en sætning, eller om der mangler noget. Nogle gange er det en kort sætning og andre gange er den lang. Her arbejdes både på papir og SMART Notebook.

Fra I dysleksiens minifelt s 87

*Denne misforståede undervisningsform gav mig
 nok et livslangt traume m.h.t. at udtrykke mig på et
 fremmedsprog, og det udmøntede sig i en sørgelig begrænsning
 i min rejseaktivitet.*

*Først i en alder af 40 år er jeg kommet over det, og er
 begyndt at kunne "turiste" på egen hånd. Jeg har oplevet, at folk lytter
 interesseret og venligt, og at de alligevel er
 i stand til at forstå mig, selvom jeg udtaler ordene forkert. Kommunikation handler om
 mere end at udtale lydene korrekt – det handler også om at
 lytte: Sortere støjen væk og lytte til de væsentlige ting.*

2. Nu hører du et tekststykke og så skal du overveje, hvornår og hvorfor der kommer afsnit de forskellige steder.
3. Forklar hvordan du dikterer og om der er ændringer i din procedure afhængig af, hvilket skriveformål.

3c - Revisionskompetence

Mål og begrundelse

Ms egne læringsmål er bl.a. knyttet til flere af Ms indsatsområder (se bilag *indsatsområder*).

Øve diktering af sammenhængende sætninger, så M bliver bekendt med ordbogens kontekstafhængighed i telefonen og på Google-applikationer.

En større bevidsthed om, hvad der er vigtigt for et godt dikteringsresultat såsom støjgener eller at sige det foregående ord i dikteringen, for at få det problematiske ord stavet rigtig.

Forslag til retteprocedure udarbejdes

Ret med CD-ORD (læser, langt og kort)

Arbejdsgang og begrundelse

1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Der laves loops fra logbogen for at repetere og overindlære regler og brug af Ms nyerhvervede viden.
2. Større bevidsthed om et godt dikteringsresultat
3. Arbejde med procedure for at rette.
4. Der øves at rette med CD-ORD

Indsatsområder

Inspireret af model (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2016, s. 285)

	Arbejdsområder	Selvopfattelse og motivation	Bevidsthed om sprogets form	Sprogforståelse og aktiv brug af sproget	Læse- og skrivefærdigheder på ord- og teksthiveau
	<p>Prøver at arbejde mere i dybden med opgaverne</p> <p>Oplever sig mere integreret i arbejdsfællesskabet. Kan bidrage på flere måder, netop fordi M er i et ordblindemiljø og deraf er integreret.</p> <p>Virker som om hun er mere tilfreds med egen arbejdsindsats, når M får større indsigt i bevidste læringsstrategier.</p>	<p>Er bevidst om og kan sprogliggøre, hvad ordblindhed er og ikke er.</p> <p>Har indsigt i hvordan mindset, motivation, indsats, mestringsstrategier og mulige resultat hænger sammen.</p> <p>Øver sig i at blive motiveret for læring på baggrund af fokuspunkterne: fonologisk kompetence, struktur og revisionskompetence</p> <p>metalæring om bl.a. læring om sprog,</p>	<p>Har bevidsthed om hvad et morfem er.</p> <p>Danner nye begreber ved at bruge sin viden om morfemer, præfiks og suffiks, i forhold til, om de står før og efter roden.</p> <p>Kan opdele morfemer i lyde og stavelser og prikke vokaler.</p> <p>Opøver sproglig bevidsthed, afkodning og stavning.</p> <p>Kan ændre på sætningsstruktur.</p> <p>Kan fylde sætningen</p>	<p>Anvender sin erhvervede viden til at nuancere sit sprog om og i teksten.</p> <p>Kan reflektere over indholdet efter lytning til en tekst, hvormed det bliver sat i relation til egen erfaringsverden og uddannelsesønske.</p>	<p>Er mere bevidst om, hvor punktummerne placeres og hvad en sætning er.</p> <p>Er mere bevidst om egen dikteringsprocedure.</p> <p>Kan bedre disponere og skrive en kort tekst om et kendt emne med brug af LST.</p> <p>Er bekendt med ordbogens kontekstafhængighed og deraf øver sig i at diktere i sætninger frem for enkeltordsdiktering.</p>

		<p>læring om det at lære for at udvikle metakognition og læring om sig selv i en lærende situation.</p>	<p>mere ud. Er blevet klar over og øver sig i at farve sætningen med adjektiverne, der lægger sig op ad substantiverne (navneord), pronomenerne (stedord) eller proprierne (egennavne).</p>		<p>Udnytter viden om hvordan man tilgår et ord og en sætning</p> <p>I korrekturfasen benyttes ortografiske og morfologiske strategier koblet med at læse teksten med LST.</p> <p>I nogle tilfælde ved enkelte og korte ord bruges fonologiske strategier på lyd- og stavelsesniveau for at kunne anvende LST til skrivning</p> <p>Ved meget få ord bruges ortografiske og morfologiske strategier på især korte ord f.eks. <i>hvor, gå, en, men, jeg, har</i></p> <p>Bruger LST og mere bevidste strategier til at læse tekst.</p>
--	--	---	---	--	--

Jokertegn i CD-ORD

For at kunne bruge jokertegn, skal oplæsning og ordforslag naturligvis være slået til.

Jokertegn er "pladsholdere" for andre tegn.

Jokertegnet * (stjerne)

Man kan indsætte * for at få forslag i ordlisten med *ingen*, *et* eller *flere* bogstaver på den plads, hvor * er sat ind.

Man kan sætte * for bogstaver i *starten* af et ord, *slutningen* af et ord eller *inde* i ordet.

Jokertegnet # (Hashtag eller havelåge)

Man kan indsætte # i slutningen af et ord. # betyder, at der ikke skal komme flere bogstaver efter #.

Dette tegn bruges, når man er sikker på ordets *slutning*.

Jokertegnet _ (underscore)

_ erstatter *ét* bogstav i et ord. Man kan indsætte _ for det *første* bogstav i et ord, for et bogstav *inde* i ordet eller for et bogstav i *slutningen* af ordet.

Tastatur



Forslag til skrive- og korrekturprocedure

Udarbejdet i samarbejde med M

1. Indtaling (TTT) med fokus på helmening.
 - a. Stikord til start - midte - slutning.
 - b. Memo kan være en mulighed for at huske den overordnede tanke og struktur, eller en god sætning.
 - c. Kontekstafhængighed: Indtal ord "omkring" det ord, du gerne vil have den rigtige form af. Dvs. undlad for mange enkeltordsdikteringer og støj, da det giver et resultat med mange fejdikteringer.
 - d. Sig *punktum* efter en helmening.
 - e. Brug CD-ORD, ordforslag, elektroniske ordbøger og jokertegn.
 - f. Med arbejdet i to dokumenter sættes de ved siden af hinanden på skærmen, så der er færre klik, mere overblik og lettere at kopiere noget over.

2. Oplæsning med LST med henblik på at revidere det skrevne på sætningsniveau.
 - a. Hvor skal sættes punktum? Er der sat nok?
 - b. De rigtige ord? Andre synonymmer, så der skabes variation.
 - c. Startes med det samme led? Hvordan kan sætningen byttes rundt, så det ikke er den samme måde, der startes med?
 - d. Flere ord ind for at beskrive og farve mere?
 - e. De rigtige endelser? (brug Per-stemmen og langsom hastighed)

3. Afsnitsniveau
 - a. Hænger sætningerne sammen?
 - b. Er der ord, der skal kobles på for at sætningerne hænger bedre sammen? Kohæsion
 - i. F.eks. ordene: *derfor, for, fordi, da, så at, så, for at, som følge af, altså, forudsat.*

LYT og RET med CD-ORD

Ving hvert enkelt punkt af, når opgaven er udført.

1. Fokus på indhold

CD-ORD: "læs langt"-profilen

Læs hele din opgave igennem:

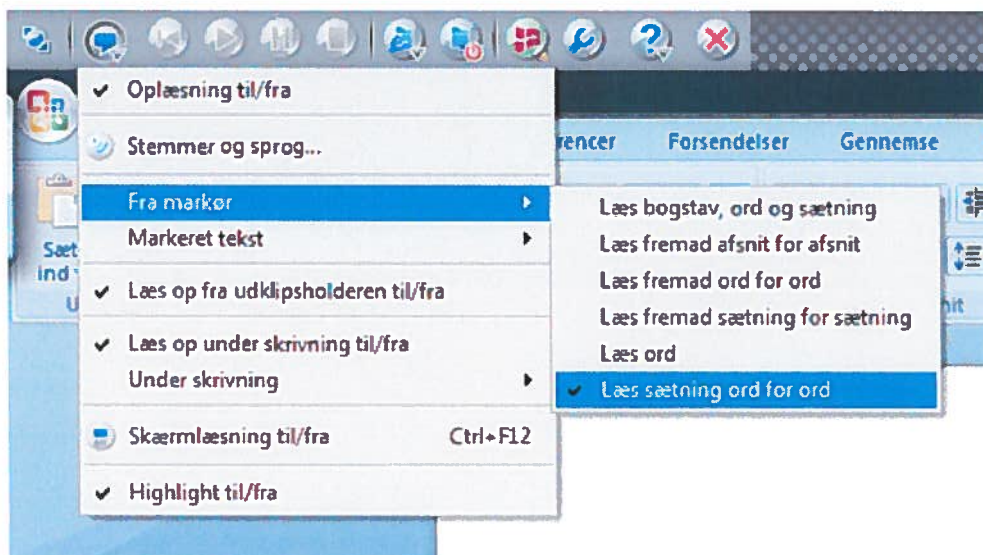
- Er der en god start?
- Er der en god slutning?
- Er der et godt indhold?
- Er der et budskab?
- Har du brugt sanserne til at beskrive med?
- Har du den rigtige overskrift?
- Tjek at du har svaret på alle opgaverne.

2. Fokus på sætninger

CD-ORD: "læs dybt"-profilen

Gå ind i CD-ORD og vink af under "fra markør" → "læs sætning ord for ord".

Læs stilen igennem – sætning for sætning.



- Har du sat punktummer? Sæt evt. flere punktummer undervejs.
- Har du lavet hele sætninger?
- Har du sat punktum, efter hver afsluttet helmening?
- Har du sat spørgsmålstegn, hvor der er spørgsmål? Start med stort efter

spørgsmålstegn.

- o Har du sat repliktegn ved direkte tale? Anførselstegn ("), når replikken begynder og slutter.

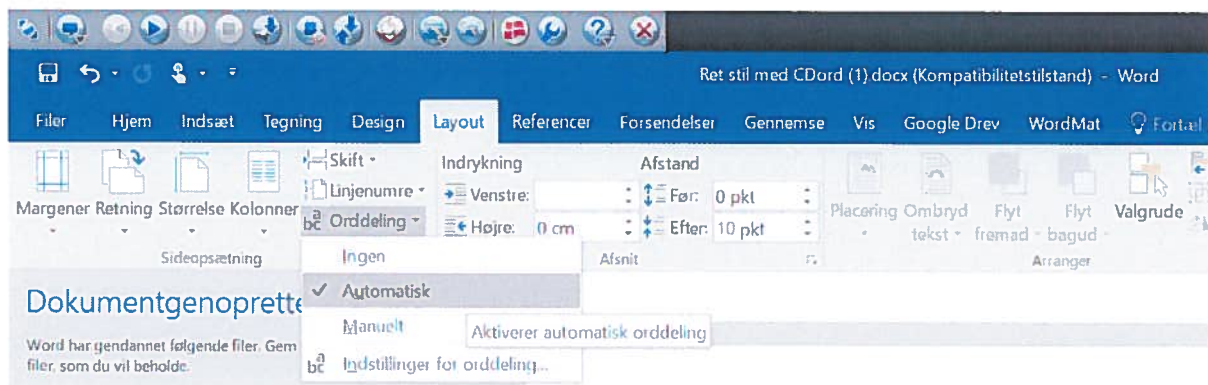
3. Fokus på ordene

CD-ORD: "læs dybt"-profilen med Per-stemmen

- o Er det de rigtige ord, som du bruger?
- o Er de stavet rigtigt?
- o Ret ord med **rød** streg under.
- o Er endelserne rigtige?
- o Er tiden rigtig? Skal det være nutid eller datid, som du skriver i? Vær konsekvent; gør det hele tiden.

4. Fokus på layout

- o Svarer layoutet til den genre, som du skriver i? Skal det f.eks. være i spalter?
- o Indsæt automatisk orddeling i word.



- o Lineafstand? Oftest skal den være 1,15
- o Har du lavet afsnit, hvor du starter med at skrive om noget nyt?

Du har nu lavet et grundigt rettearbejde.

Aflever trykt dit arbejde ved at dele det med kd@f-e.dk

Besvarelse 2c - Revisionskompetence

Åben dit CD-ORD med ordforslag tændt, samt din telefon til diktering, så du kan diktere ud fra udvalgte overskrifter omformuleret til din livssituation og drømme for fremtiden. Brug både diktering vha. telefon og docs til at revidere det skrevne.

Skal man fortælle, at man er ordblind til en jobsamtale?

Jeg tænker at det er fint nok og fortælle om det. Jeg har ikke noget imod at fortælle jeg er ordblind. Jeg tror heller ikke det ville gøre mig noget at fortælle det til min jobsamtale, men ville heller gøre det i begyndelsen af jobsamtale, i stedet for at gøre det til sidst, jeg vil nok fortælle sådan før de selv spørge om det er jeg også meget åben om det jeg har ikke noget mod det men det er svært men det er finere du ved at gå god jeg ved han er vejen til Svendborg med noget godt til at hjælpe med det

De to første sætninger er afsluttede. M brugte også meget mere tid på at rette dem. Den efterfølgende sætninger er meget lang, uafsluttet og mindre klart formuleret. Til sidst i sætningen har hun dikteret noget der er blevet til Svendborg, hvilket bliver meningsforstyrrende. 3. sætning er mere talesprogsnær og opremsende med brug af sætningskoblinger, såsom bindeordet *men*, *for at*, *til sidst* og *også*. Der er en klar tendens til, at M ikke helt kan overskue sætningskonstruktionen og derefter retteprocessen. Når M retter teksten kan det være vanskeligt at rette sætningen om Svendborg, da det kræver, at hun stadig kan huske, hvad der er, hun vil formulere. Ellers kan det betyde, at hun starter forfra med denne sætning, for at skabe forståelse og en afsluttet sætning. Den 3. sætning indikerer at hun har vanskeligt ved at bryde teksten om i afsluttede elementer med flere punktummer. I den følgende undervisning skal der være yderligere fokus på, hvornår hun skal afslutte en sætning.

Besvarelse 2c - Med skriveprofil på baggrund af RIOO-test

Jeg tænker at det er fint nok og fortælle om det. Jeg har ikke noget imod at fortælle jeg er ordblind. Jeg tror heller ikke det ville gøre mig noget at fortælle det til min jobsamtale, men ville heller gøre det i begyndelsen af jobsamtale, i stedet for at gøre det til sidst, jeg vil nok fortælle sådan før de selv spørge om det er jeg også meget åben om det jeg har ikke noget mod det men det er svært men det er finere du ved at gå god jeg ved han er vejen til Svendborg med noget godt til at hjælpe med det

Med skriveprofil

Jeg tænker at det er fint nok at fortælle om det. Jeg har ikke noget imod at fortælle

Besvarelse 2b - Struktur

Nu taler vi om, hvordan din procedure normalt er, når du dikterer, for at du kan fastholde sætningen i hukommelsen indtil det bliver en sætning på pc'en.

Hvis jeg kun mangler et ord, men kan resten af sætningen, så vil jeg tage det ord lige før det ord jeg ikke kan, og indtale sammen med ordet. I stedet for, at det bliver hele sætningen igen.

Hvis jeg har en rigtig god sætning, så indtaler jeg den, så jeg ikke kommer til at glemme den.

Der er forskel på hvordan M retter. I forhold til om det er en lang eller kort tekst, der skal produceres. Jo kortere svaret er, des mere grundig i retteprocessen. Korte tekster rettes med det samme. Med længere tekster dikterer hun længere afsnit for at huske alt det hun vil skrive.

Afsnit laves, når jeg ikke kan skrive mere om et emne, så laver jeg en afrunding, og så bliver det et afsnit. Det giver også mere overblik og gør det mere overskueligt.

Udpluk af undervisningsforløb

Program for dagen præsenteres

Repetere, lave loops: fra logbog repeteres regler og sidste uges fokus

Præsenter teori, modeller, stilladsere

- a. Fonologisk kompetence
 - b. Strukturelement
 - c. Revisionskompetence
- Evaluende samtale og logbog

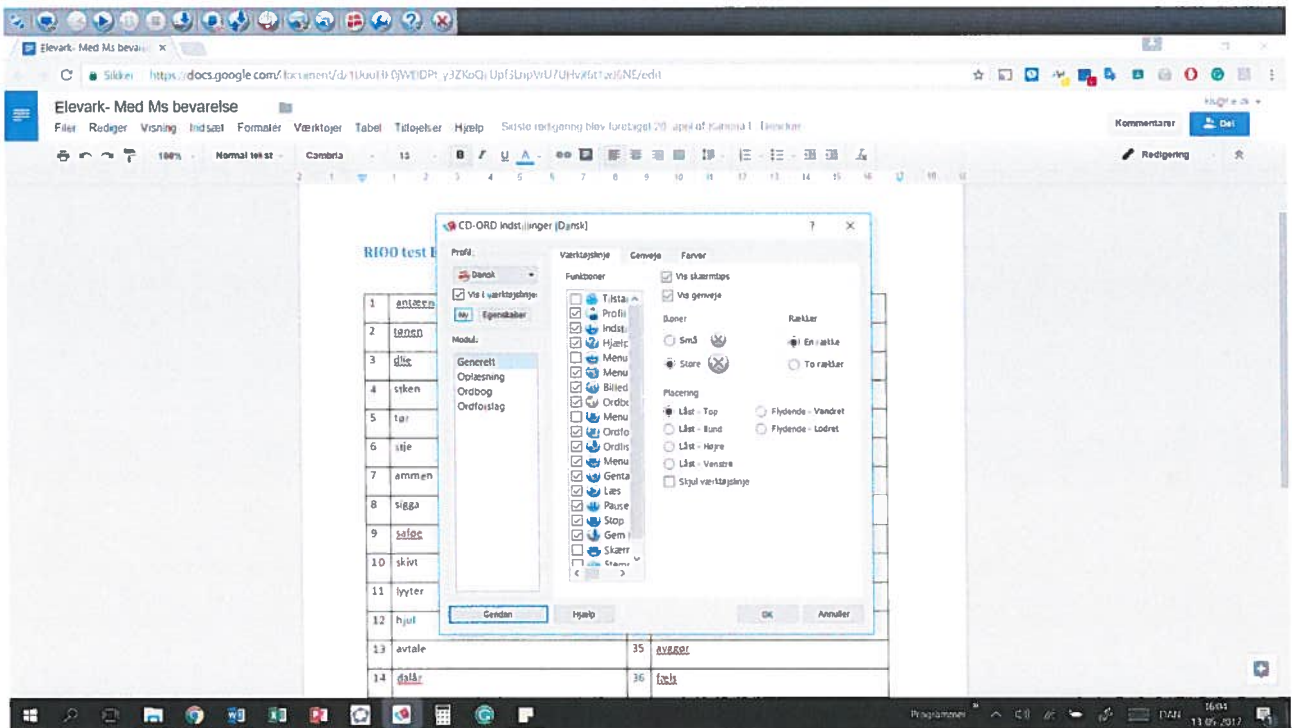
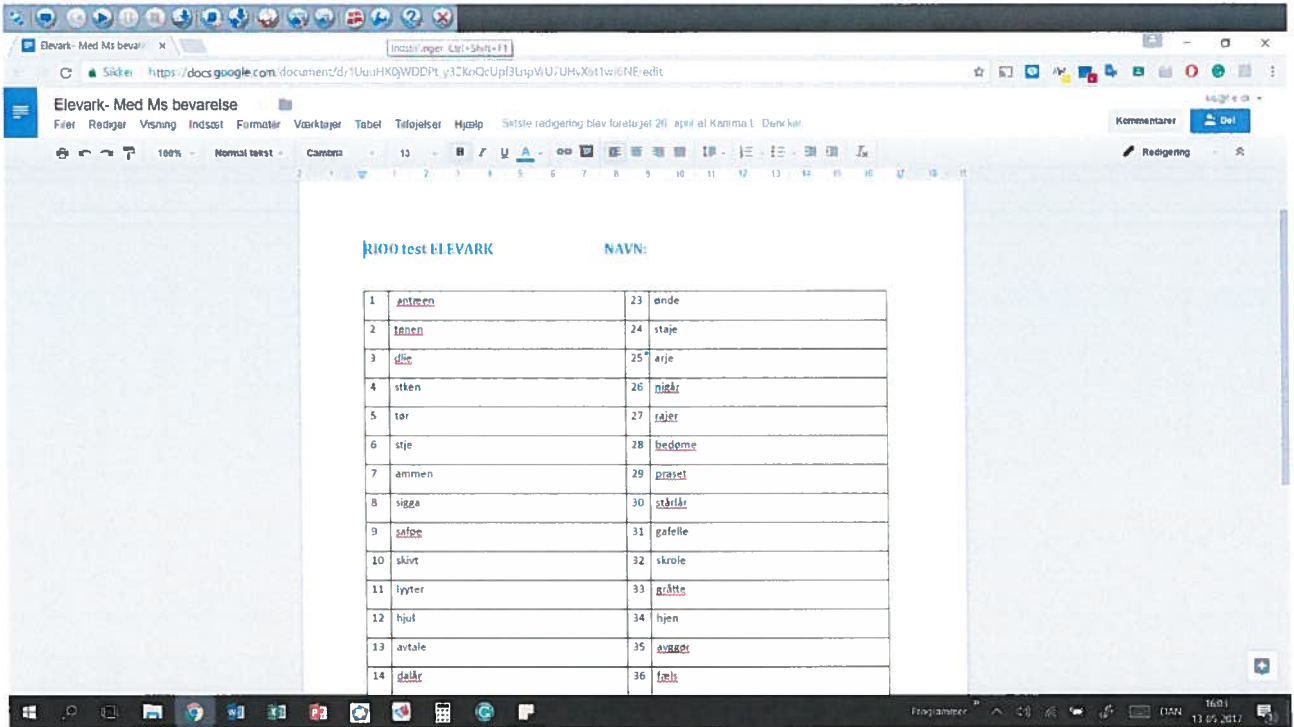
	Logbog Præsenter teori, modellere	Indhold og form
1a	Fonologisk kompetence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. For at introducere til teksten på et helhedsniveau aktiverer Ms forhåndsforståelse om tekstens indhold ved at jeg stiller spørgsmål om tema, centrale og vanskelige ord (f.eks. <i>ressourcer</i>) og hvad teksten forudsiger ved at kigge på overskrifter og forklare hvad det er for en tekst. Dette gøres for at styrke den sproglige kompetence, aktivere forhåndsforståelse og skærpe Ms forventning til teksten. Ved at stille spørgsmål til teksten stimuleres M i at være nysgerrig på teksten og tænke frem i teksten. I samtalen skabes grundlag for at forstå teksten, som deraf giver mulighed for, at M skaber læseforståelsesstrategier til at kunne tilgå en anden tekst fremover (Hagtvet et al, 2016, s. 293f). 3. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning / <i>dysleksiens minifelt</i> læses op (Justesen, s 85f). 4. I samtalen arbejdes med hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfikks og suffiks) og hvordan tapping kan arbejdes med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden i <i>dem</i> og <i>jeg</i>. Desuden at i ordet <i>have</i> er a-lyden lang, mens den er kort i <i>alene</i>. Her vil vi gå på vokallydsjagt.

		<p>5. Ved at modellere og stilladserer kan M få et indtryk af, hvordan man kan skabe nye ord, ved at ændre på præfiks og suffiks.</p> <p>6. Ved at tage en lyd fra eller til et ord, bliver M opmærksom på ordenes lydige opbygning. Det er selvfølgelig nemmest med lydrette ord.</p>
1b	Struktur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Ufuldstændige sætninger og punktum efter en helmening: Ud fra udvalgte sætninger i teksten, tales om, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Hvornår sættes punktum? Vi taler om, hvad en helmening er. Både på SMART Notebook og i papirform, så der skabes mulighed for at pusle med halve og hele sætninger, samtidig med, at M kan få læst dem op. Sætninger er klippet op og der er byttet rundt på, hvordan man kan starte sætninger forskelligt, og hvordan man kan smide flere ord ind i en sætning (både på papir og på SMART Notebook). 3. M hører et udvalgt tekststykke fra <i>I dysleksiens minefelt</i> og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her. 4. M spørges ind til, hvad en sætning er og om hun kan forstå, hvad hun læser, når der mangler punktummer. Igen læses et stykke fra den udvalgte tekst uden punktummer. Her er det ikke Ms egen tekstproduktion, der læses op, da hun allerede ved, hvor der burde være punktummer. 5. Tale om, hvordan M arbejder med tale-til-tekst, TTT for at gøre M opmærksom på hendes strategier og udvikle dem til mere faste arbejds gange ved at nedskrive strategien i punktform. Så kan M have den foran sig og repetere, når hun fremover arbejder med tekstproduktion.
1c	Revisionskompetence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Først lyttes til Elisas beretning og derefter skal M selv konstruere sætninger om lignende tanker og refleksioner ud fra sin optik. 3. Der øves, først med modellering og derefter stilladsering af Ms diktering, for at gøre M opmærksom på, at ordbogen er kontekstafhængig. Derfor er det mest hensigtsmæssigt at diktere hele sætninger,

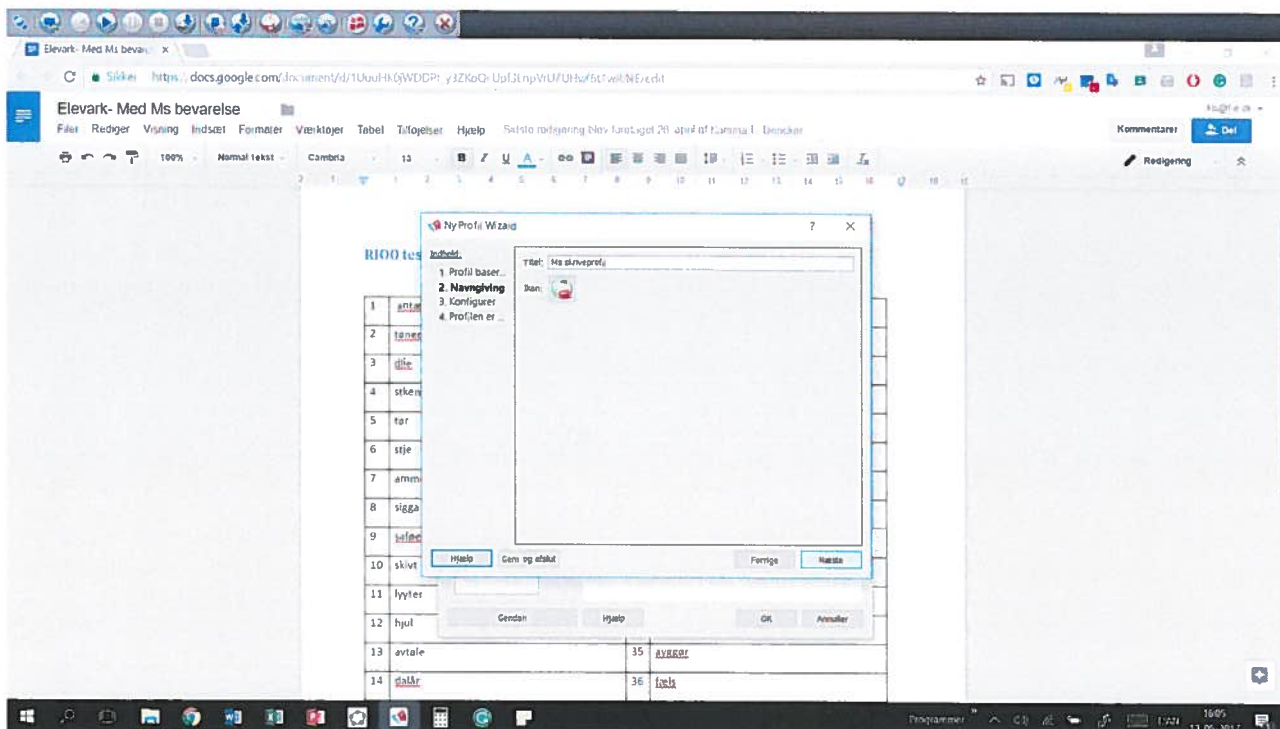
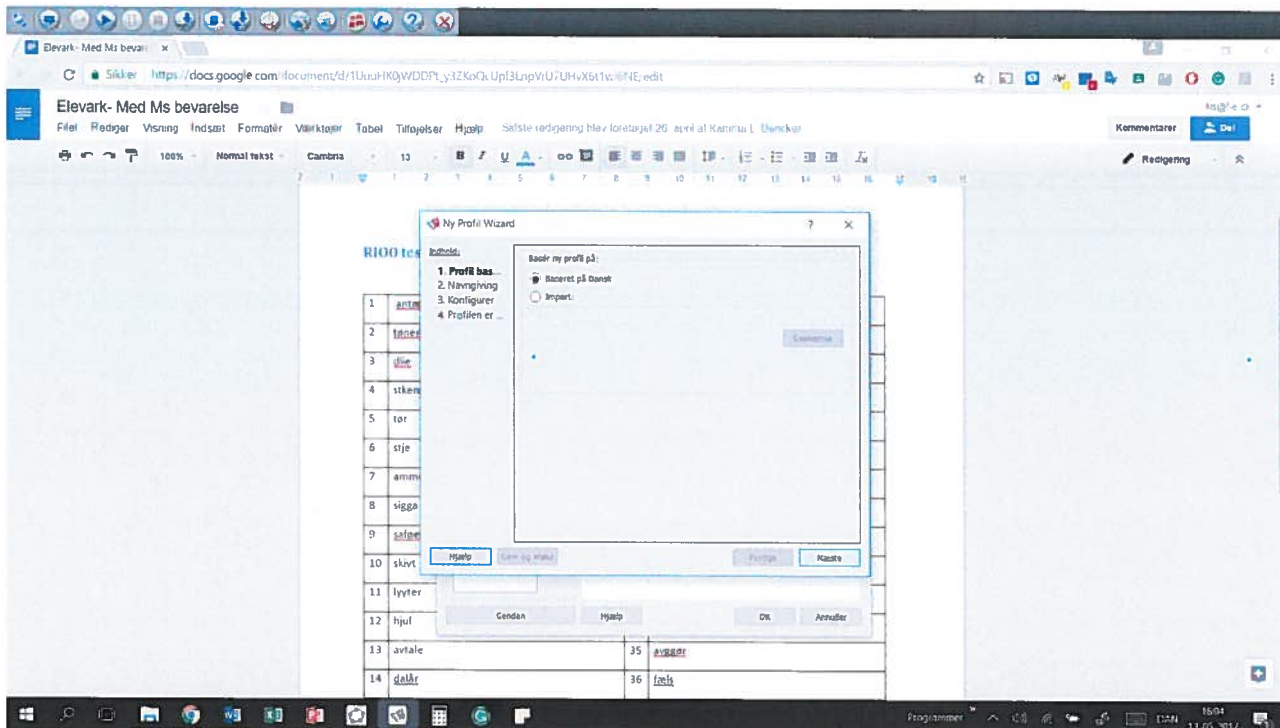
		frem for kun enkeltord, da fejlprocenten ellers er høj og så vil rettelarbejdet være tilsvarende længere, hvis fejlen da registreres.
	Stiladsere, modellere og konsolidere	
2a	Fonologisk kompetence	<ol style="list-style-type: none"> Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning / <i>dysleksiens minefelt</i> læses op (Justesen, s 87f). I samtalen repeteres hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfiks og suffiks), og hvordan tapping kan arbejdes videre med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden (af grafemet o) i <i>ordene</i> og <i>forkert</i>, det første lyder som en o-lyd, mens det 2. lyder som en å-lyd. Desuden at i ordet <i>lydene</i> er y-lyden lang, mens den er kort i <i>lyfte</i>, da der er dobbeltkonsonant. Vi vil tale om flere ord fra teksten, for at M får en forståelse af betingede udtalelser og Ved at modellere og stilladsere øver M sit kendskab til, hvordan hun kan skabe nye ord, ved at ændre på præfiks og suffiks (<i>muligheder, begrænsning, videbegærlig og bogstaverne</i>). Arbejde med MV-Nordics app for at støtte det fonologisk element i udtalen, så M bliver bevidst om, hvor lydene ligger i munden. Det er både som højere orden, men i virkeligheden er denne bevidsthed noget, som hun også kan bruge, når hun skal stave.
2b	Struktur	<ol style="list-style-type: none"> Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. Ud fra mere komplekse sætninger i teksten, arbejdes med og repeteres, hvad en sætning er, og hvad der ikke er en sætning. Her benyttes både SMART Notebook og opbrudte sætninger fra teksten i papirformat. M skal med egne ord fortælle, hvornår der sættes punktum, for at hun får reflekteret og skabt en metakognitiv bevidsthed derom. M hører et udvalgt tekststykke fra / <i>dysleksiens minefelt</i>, og bliver spurgt ind til, hvorfor der kom et punktum her.

		<p>5. M spørges ind til, hvad et afsnit er, og hvorfor man har afsnit. Ud fra Ms egen tekstproduktion fra sidst finder vi sammen ud af, hvor der kan være hensigtsmæssigt afsnitsinddelinger.</p> <p>6. Spørge ind til, hvordan M bruger sin viden om TTT i sin tekstproduktion, for at M bliver bevidst om egne strategier og for at hun kan konsolidere den erhvervede viden. Undersøge sammen, om der er forskel på hvilke TTT-strategier der benyttes afhængig af genre.</p>
2c	Revisionskompetence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Større bevidsthed om et godt dikteringsresultat: Her tales om, hvordan M overskuer de forskellige skift mellem diktering på mobil til skrift på et Google Docs. Herefter lyttes ord eller sætningen med Per-stemmen, da den er meget distinkt og tydelig og dermed fordelagtig at benytte i retteprocessen. Hvis det ikke lyder rigtigt, betyder det, at M skal finde et andet ord ud fra ordforslagene. Alternativt finde et synonym. Igen er det en procedure, som både gennem dialogisk undervisning skal spørges ind til, hvordan hun gør nu og hvad der på længere sigt vil være fordelagtigt. 3. Først lyttes til 2. del af Elisas beretning, og derefter skal M selv konstruere sætninger om lignende tanker og refleksioner ud fra sin optik. 4. Der øves, først med modellering og derefter stilladsering af Ms diktering, for at gøre M opmærksom på, at ordbogen er kontekstafhængig. Derfor er det mest hensigtsmæssigt at diktere hele sætninger, frem for kun enkeltord, da fejlprocenten ellers er høj og så vil rettelarbejdet være tilsvarende længere, hvis fejlen da registreres.
	Stilladsere og anvende	
3a	Fonologisk kompetence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Et udvalgt afsnit af Elisas beretning <i>I dysleksiens minifelt</i> læses op (Justesen, s 87f). 3. I samtalen repeteres hvad et morfem er, hvordan det opdeles, hvad bøjningsmorfemer er (præfix og suffiks), og hvordan tapping kan arbejdes videre med. Her vil vi også tale om, at der er forskel på vokallyden (af grafemet o) i <i>ordene</i> og <i>forkert</i>. Desuden at i ordet <i>lydene</i> er y-lyden lang, mens den er

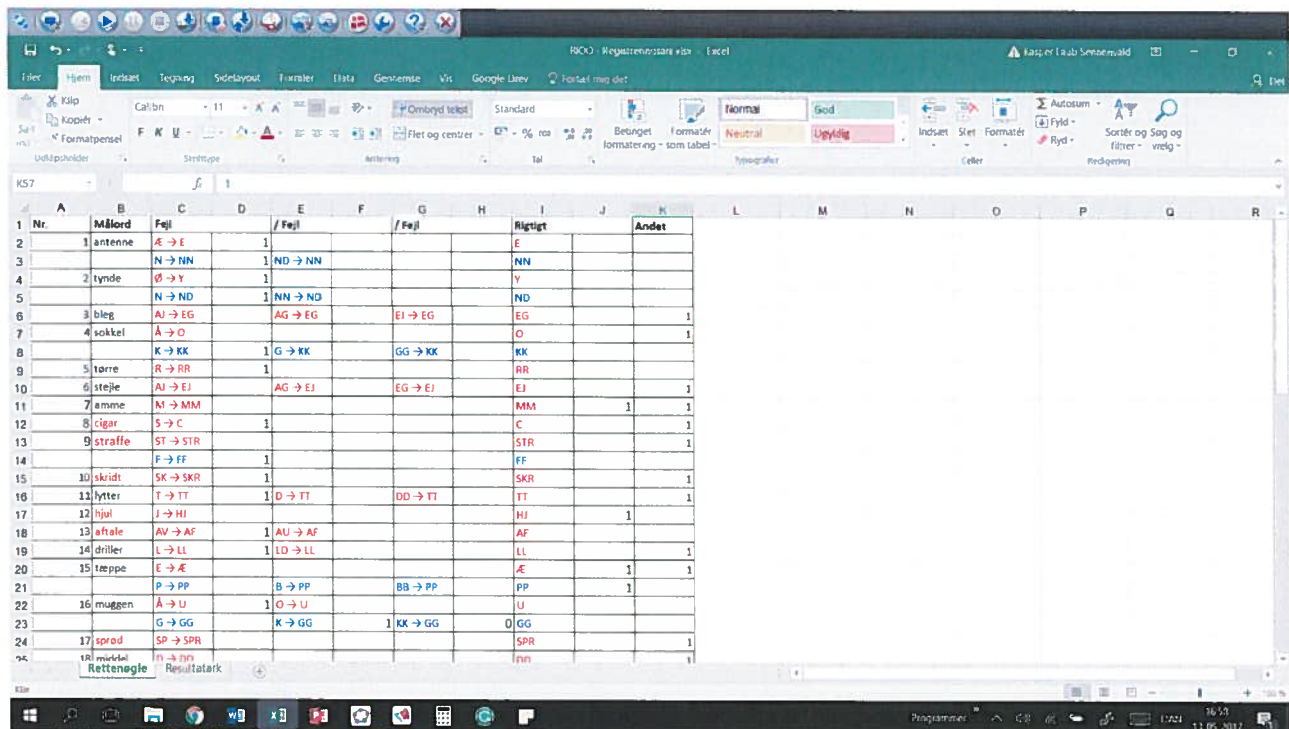
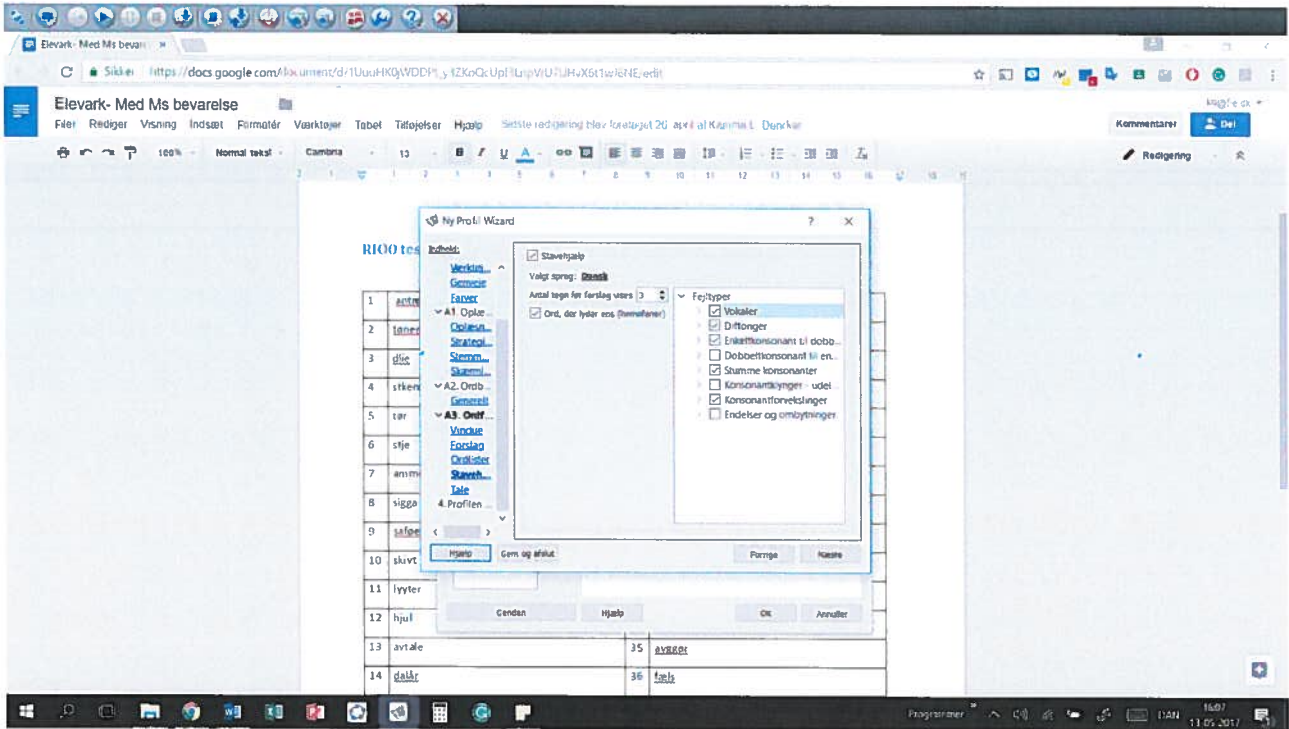
		<p>kort i lytte, da der er dobbeltkonsonant. Her vil vi gå på vokallydssjagt i Ms egen tekst ud fra vokallyden o.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Ved at modellere og stilladsere øver M sit kendskab til, hvordan hun kan skabe nye ord, ved at ændre på præfiks og suffiks (<i>muligheder, begrænsning, videbegærlig og bogstaverne</i>). 5. Samtale om hvad MV-Nordics app kan støtte det fonologiske element i udtalen, for at blive bevidst om, hvor lydene ligger i munden. To ord fra teksten øves. Denne opfølgning skal være trinnet til at introducere næste øvelse med appen SayHi. 6. Næste øvelse træner tydelig artikulation, der er en fordel, når M arbejder med TTT. I øvelsen benyttes applikationen SayHi, som er en ordbog, der skriver det dikterede ord, og efterfølgende udtaler det på det angivne sprog. Den indstilles til at være dansk til dansk. Øvelsen ud på, at hun får sans for ordets rytme. M dikterer et ord, som SayHi gentager og skriver. Derefter vil M kunne tjekke, at det er det samme ord, der står der, ved at klikke på ordet. SayHi har både en rigtig god stemme og artikulation er meget tydelig. 7. Desuden er der Udtaletreneren i <u>Ordblindelab</u> af Allan Madsen, hvor M gratis kan indtale 50 ord om dagen og få respons via en procentssats på udtalen efterfølgende. Der kan både øves hverdagsord samt fagbegreber fra jordbrugs- og SOSU-uddannelsen, så udtalen opøves og arbejdet med TTT vil have større succesrate.
3b	Struktur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Bevidsthed om afsnit. Hvordan hænger den sammen med den næste sætning? Hvilke <u>kohæsi</u> bånd er der? 3. Fylde mere på leddene.
3c	Revisionskompetence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mål for undervisningen gennemgås og Ms egne læringsmål spørges ind til for at aktivere og skabe fokus på specifikke mål. 2. Forslag til retteprocedure: Først indtales. Få læst højt (sætning for sætning op og derefter afsnit) med henblik på at revidere det skrevne. På afsnitsniveau. 3. Ret med CD-ORD



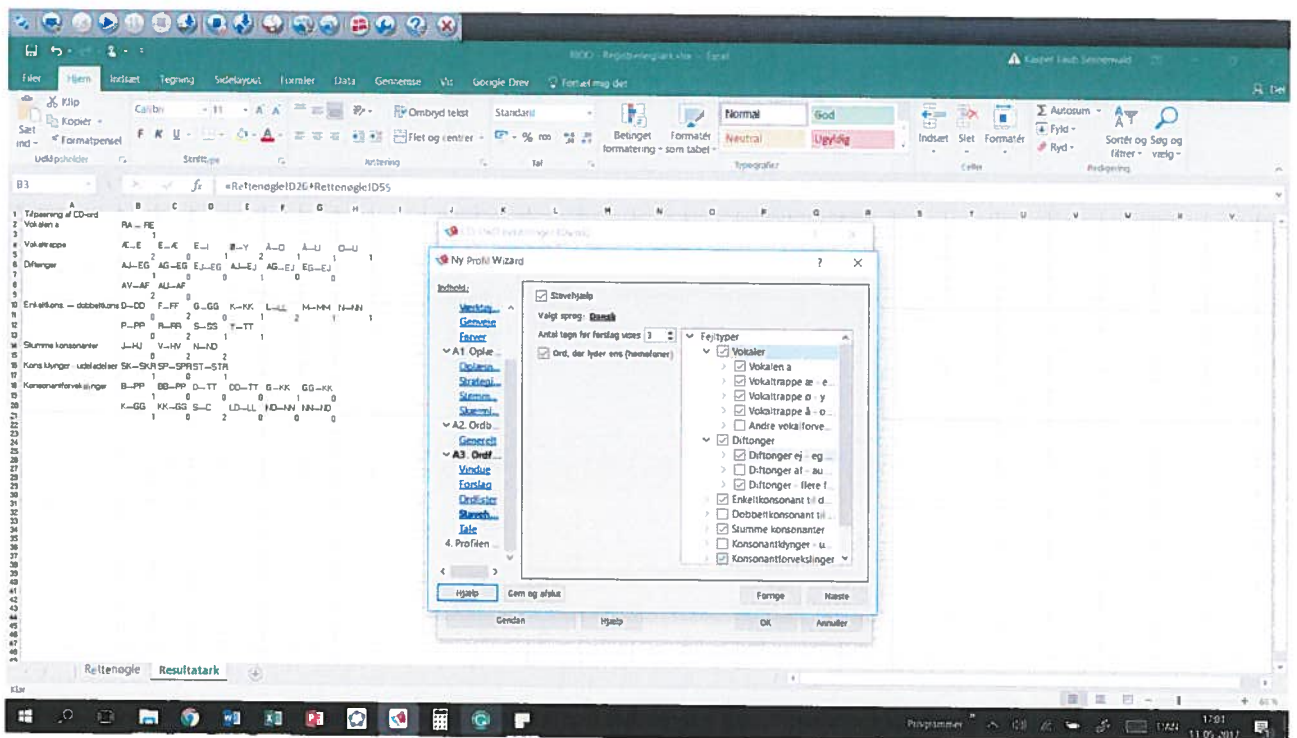
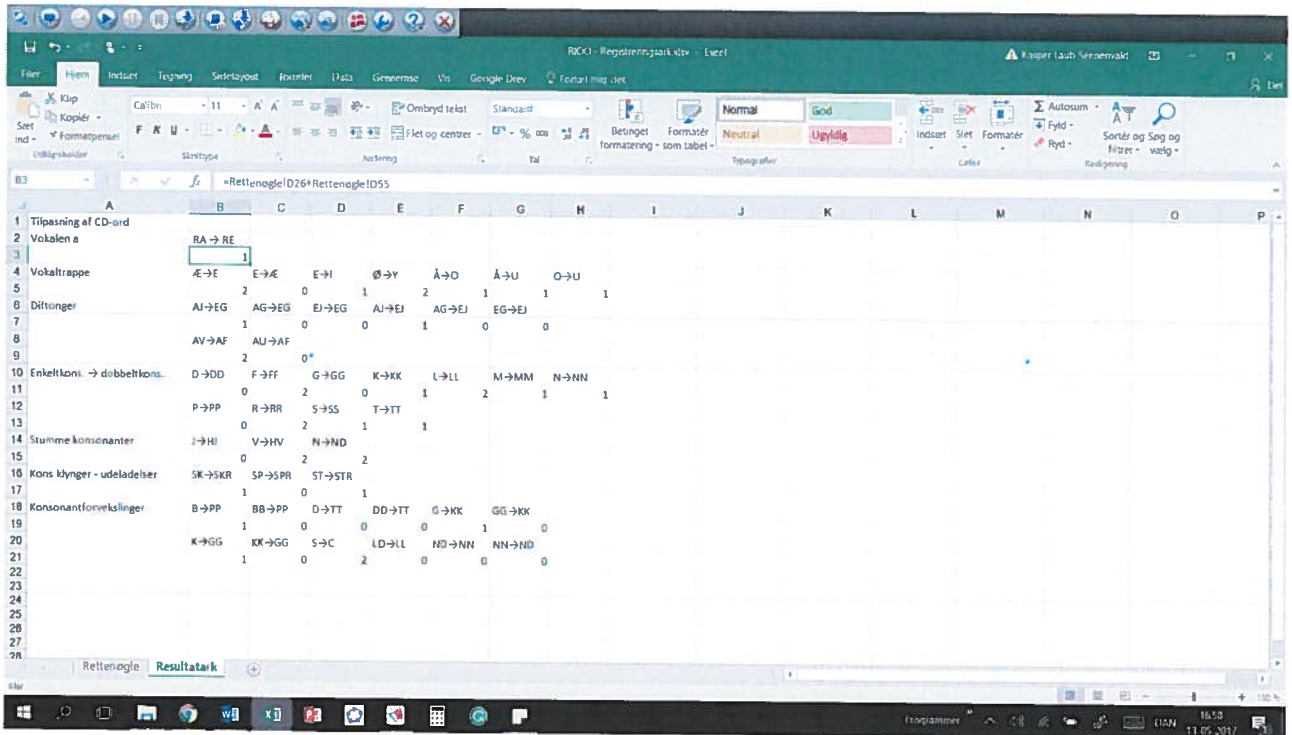
Billedguide i opsætning af CD-ORD-profil ud fra RIOO



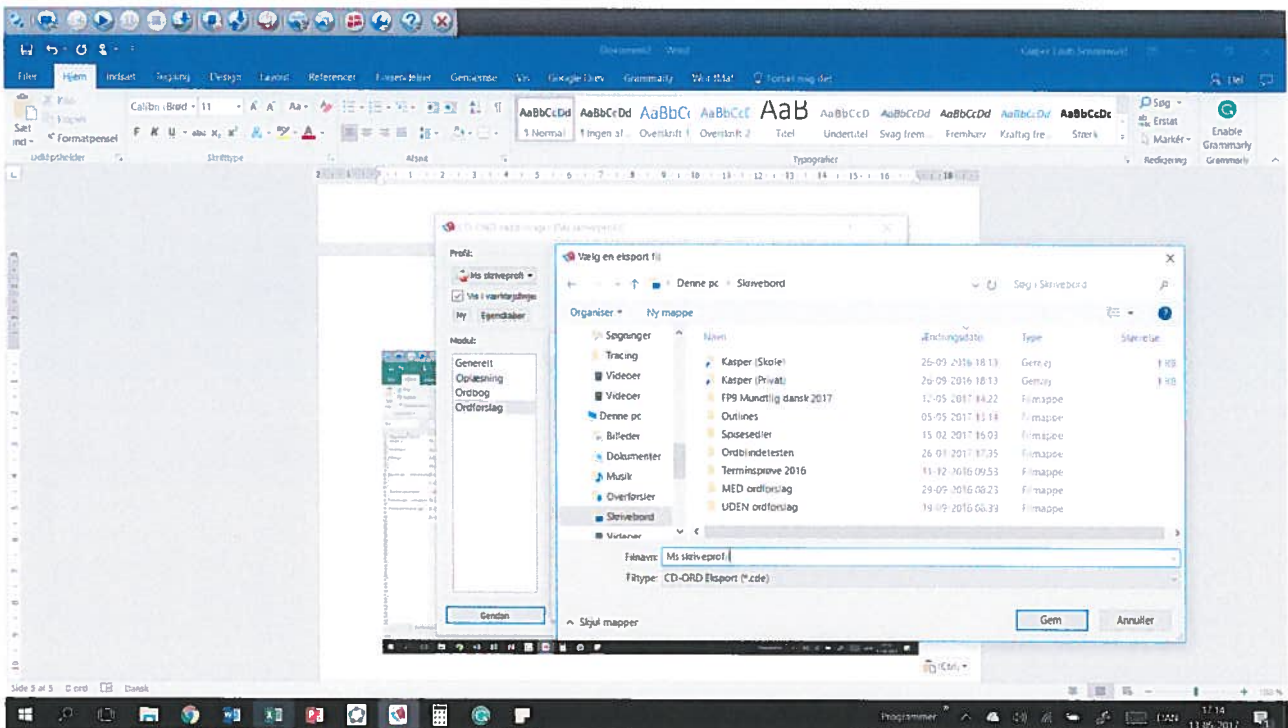
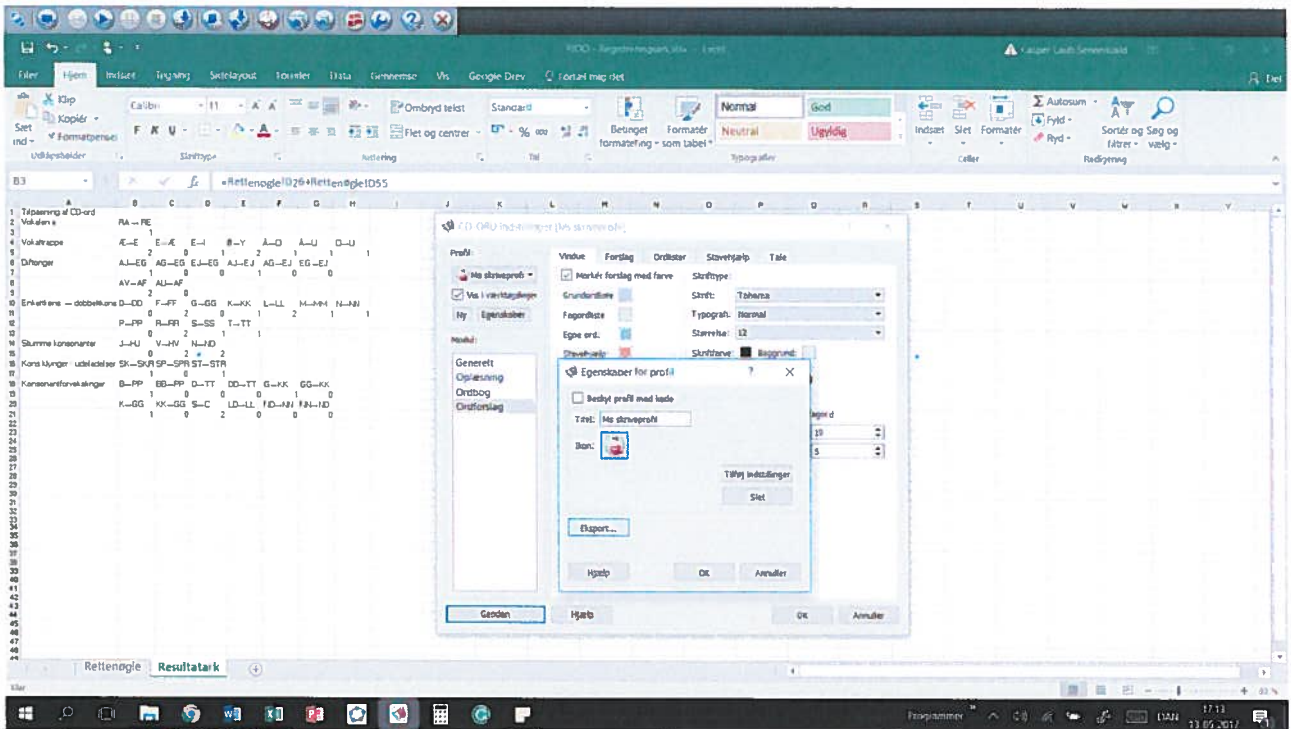
Billedguide i opsætning af CD-ORD-profil ud fra RIOO



Billedguide i opsætning af CD-ORD-profil ud fra RIOO



Billedguide i opsætning af CD-ORD-profil ud fra RIOO



Bilag. Sætningskema. Hverdagsskrivning

Uden CD-ORD

Parenteser er tilføjelser eller rettelser, hvor der er større meningsforstyrrelser.

Hej Arne olsen

du vil gane hør hvordan jeg har det og jeg det godt men jeg har det også ikke godt, det gør otnd i mit hrude og i mit benen. Du vil nok ganet høre om trafikulykke. jeg kom cyklede og så kom en bil køre ud i mig og jeg vælde og slode mit benen og hrude, men det var måske min skyl at det skenet. fordi lyse det siten til rød og jeg nåre ikke at stop i tine, så nu ved du det og så kan det var stuk med det og så kan jeg spøen dig om hvordan det går men dig og kærten og hund for jeg skal var.

hilsen Hans Jepen

Forfelt	Centralfelt			Slutfelt		
	v	n	a	V	N	A
F du	vil		gane (gerne)	hør		hvordan jeg har det
og jeg	(har)	det	godt(.)			
men jeg	har	det	også ikke godt(.)			
det	gør		ntnd (ondt)			I mit hrude (hoved) og i mit benen
Du	vil		nok ganet (gerne)	høre		om trafikulykke.
jeg	kom			cyklende		
og så	kom	en bil		køre		ud i mig
og jeg	vælde og slode (væltede og slog)	mit benen og hrude (hoved),				
men det	var		måske		min skyl	at det skenet (skete).
fordi lyse det	siten (skiftede)					til rød
og jeg	nåre (nåede)		ikke	at stoppe		i tine (tide)
så nu	ved	du			det	
og så	kan	det		var	stuk (slut)	med det

og så	kan	jeg		spøen (spørge)	dig	om hvordan det går men dig og kærten og hund
for jeg	skal			var		

Med CD-ORD

Hej Arne Olsen

Tak for blomsterne og den hilsen det var sødt at dig, men du vil nok gerne høre om mit uheld og det kan jeg godt forstå, jeg vil også gerne fortæller dig om det. så det der sker er at jeg køre på arbejde og der er grøn da jeg kiggede op men så bliver der hurtigt rødt og jeg nåede ikke at stoppe i tiden så bliver jeg ramt af bilen og nu er jeg på hospitalet men jeg har det godt. hvad med dig går det godt.

hilsen Hans Jepsen

Forfelt	Centralfelt			Slutfelt		
	v	n	a	V	N	A
F						
Tak for blomsterne og den hilsen det	var		sødt			at dig,
men du	vil		nok gerne	høre		om mit uheld
og det	kan	jeg	godt	forstå,		
jeg	vil		også gerne	fortæller	dig	om det.
så det der sker	er					at jeg køre på arbejde
og der	er		grøn			da jeg kiggede op
men så	bliver	der	hurtigt rødt			
og jeg	nåede		ikke	at stoppe		i tiden(.)
så	bliver	jeg		ramt		af bilen(.)
og nu	er	jeg				på hospitalet
men jeg	har	det	godt.			
hvad	går	det	godt			med dig