

# LST I ET INKLUDERINGSPERSPEKTIV

Av Helle Bundgaard Svendsen

Oversatt og bearbeidet til norsk av Linda Refvik

Det er tre didaktiske aspekter som er viktige å ta hensyn til når elever med lese- og skrivevansker bruker LST i undervisningen:



Didaktiske aspekter:

- Elevforutsetninger
- Lese- og skrive-teknologi
- Didaktiske prinsipper

## Elevforutsetninger

Selv om elever med lese- og skrivevansker har tilgang til LST, ser en dessverre ofte at de ikke vil ta det i bruk i klasserommet. Grunnen kan være at de ikke vil skille seg ut, eller at de føler seg annerledes når de bruker LST. Det kan være at de opplever at det i undervisningen ikke legges til rette for deres måte å lese og skrive på. Det kan også handle om at eleven er usikker på hvor, når og til hva, det er i orden å bruke LST, eller at eleven ikke kjenner godt nok til LST-funksjonene og de mulighetene disse gir.

Forskning viser at elever med lese- og skrivevansker oftere utvikler lavt selvbilde, lav mestringsfølelse, angst og depresjon. Dette kan blant annet henge sammen med gjentatte nederlagsopplevelser i skolesammenheng. Det kan være opplevelser der eleven ikke mestrer de oppgavene han eller hun stilles overfor, noe som igjen vil ha betydning for deres faglige og sosiale utvikling og selvregulerende læring.

Selvregulering handler om aktivt å styre tanker, følelser og handlinger slik at en er motivert til å nå målet en har satt seg i læringssituasjonen. Manglende selvregulering kan føre til at en gir opp og mister lysten og motivasjonen til å lære. Elevens tidligere erfaring har stor betydning på hvor mye energi han eller hun vil investere i læringssituasjonen.

Gjentatte nederlagsopplevelser kan føre til at eleven gir opp og mister lysten til å gå i gang med skolearbeid. De kan for læreren fremstå som passive, lite målrettede, late og negative, mens den egentlige årsaken til denne type atferd kan skyldes negative mestringsopplevelser.

Heldigvis kan denne negative læringsspiralen brytes. Det er derfor viktig å ha fokus på disse elevene i undervisningen og gi dem mestringsopplevelser. Det er blant annet viktig at deres måte å lese og skrive på (bruk av LST) anerkjennes og blir en naturlig del av undervisningen.

## Lese- og skriveteknologi

En del organisatoriske forhold må være tilstede for at elever som bruker LST skal oppleve at de er inkludert:

- Eleven må ha en personlig PC eller nettbrett tilgjengelig<sup>1</sup>.
- Det er viktig at det er noen på skolen som har den nødvendige IT-kompetansen, som sikrer at lese- og skriveteknologien fungerer både for lærer og elev.
- Alle faglærere må ha kompetanse i den lese- og skriveteknologien som eleven bruker, slik at de integrerer det i undervisningen sin.
- Eleven skal ha alt undervisningsmateriell digitalt.
- Eleven må ha eksplisitt opplæring og oppfølging i bruk av LST.
- Eleven skal ha både fysiske og didaktiske rammer i undervisningen som gjør det mulig å bruke LST.

For å kunne lykkes med inkluderingen av elever som bruker LST, er det er viktig at skoleledelse, lærere og andre voksne på skolen har tatt stilling til noen verdimesige spørsmål:

- Hvordan skaper vi åpenhet på vår skole rundt det at noen elever bruker LST i undervisningen?
- Hvordan forholder vi oss til elever som bruker LST – anser vi lesing og skriving med og uten LST som likeverdige?

Dysleksi Norge har lansert muligheten for å bli dysleksivennlig skole. De legger også stor vekt på den betydning de organisatoriske, verdimesige og sosiale forholdene har for inkludering.

## Didaktiske prinsipper

Det er viktig at en som lærer veileder eleven når det er behov for det, i hvordan LST brukes i skolearbeidet.

For alle elever, men kanskje spesielt for elever med lese- og skrivevansker, er det noen didaktiske prinsipper som viser seg å spille en vesentlig rolle når det gjelder inkludering:

### *Målstyring og struktur:*

For det første er det viktig at undervisningen er målstyrt og strukturert. Det vil si at det er en klar sammenheng mellom læringsmål, innhold og elevaktiviteter. Målet med undervisningen må være tydelig for eleven.

Elever med lese- og skrivevansker kan lett føle stress i forbindelse med skolearbeid, fordi de kontinuerlig blir utfordret på nettopp det de opplever som vanskelig, det å lese og skrive. Det kan føre til at de lett mister oversikten hvis de ikke har klart for seg hva de skal gjøre og hvordan skolearbeidet skal utføres. De opplever kanskje at oppgaver forklares tydelig, men at lærer mange ganger glemmer å forklare hvordan de løses med LST. Eller kan det hende at elever opplever at lærer forventer at de som bruker LST finner ut av det selv?

Det vil i tilfelle kunne føre til at elever på egenhånd må vurdere hvordan de kan løse en gitt oppgave med LST eller velge å la være å bruke LST, og dermed bruke mye mer energi på lese- og skriveprosessen enn klassekameratene. Derfor kan de ha stor nytte av å ha konkrete læringsmål, at oppgavene de skal gjøre gir mening og at de er kjent med strukturen det skal jobbes etter.

### *Eksplisitt undervisning og stillasbygging*

For det andre er det viktig at undervisningen er eksplisitt. Det betyr at undervisningen er konkret og at lærer henvender seg direkte til eleven, viser og forklarer hva eleven skal gjøre, hvordan det skal gjøres og hvorfor. Et annet karakteristisk trekk ved den eksplisitte undervisningen er at det bygges stillas rundt elevens læring. Elev-

<sup>1</sup> Gjennom NAV er det mulig for elever med lese- og skrivevansker å få tilskudd til kjøp av PC, samt installering av programmet Textpilot

er som bruker LST kan blant annet ha stor nytte av at lærer modellerer bruk av LST. Det kan bidra til å trygge eleven og på den måten frigi energi hos eleven til å løse oppgaven.

Å bygge stillas rundt elevens læring betyr blant annet at læreren støtter eleven i så stor grad som han har behov for, og at en etterhvert lar eleven overta og styre sin egen læringsprosess.

Det er i situasjoner hvor lærer greier å finne balansen mellom forventninger og krav, med passe støtte, at eleven lærer best.

Elever kan også fungere som stillas for hverandre ved å jobbe sammen om lese- og skriveoppgaver. På den måten kan de supplere og støtte hverandre i arbeidet. Dette er spesielt viktig for elever som bruker LST, fordi de lett kan føle seg annerledes.

## *Modellering og samarbeid*

For det tredje er det viktig at lærer modellerer i undervisningen. Å modellere betyr at lærer viser i stedet for å instruere og forklare.

En vanlig praksis i skolen er at lærer instruerer og forklarer oppgavene for elevene. Når vi modellerer skal vi i stedet utføre en oppgave som ligner på den elevene skal gjøre etterpå.

Hensikten med å modellere er å gi elever, som ikke helt på egenhånd finner ut hvordan oppgaven kan løses, en mulighet til å se hvordan en rollemodell løser den.

På den måten får de mulighet til først å imitere for senere å utvikle en mer selvstendig måte å løse oppgaver på. Hvis en lar være å modellere, kan det føre til at elever blir usikre på hva som forventes av dem og de vil ikke kunne få den hjelpen de har behov for.

## Litteratur: (se den danske utgave af artiklen for direkte referencer)

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

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

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

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

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

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

Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning: Læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv* (Ph.d. afhandling ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Juul, T. M., Brahe, T., & Hansen, N. M. (2013). *Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse*. CEFU Center for ungdomsforskning: Aalborg Universitet.

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

Svendsen, H. B. (in press). Et didaktisk spændingsfelt. *undervisning af unge med og i skriftsprogsvanskeligheder der anvender læse- og skriveteknologi*. LearningTech, 2

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

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