

## »Here you see a very arrig hankat«

– om dyslektiske efterskoleelevers brug af billeder og kodeskift i engelskundervisningen

Denne artikel tager udgangspunkt i mine erfaringer som underviser i engelsk på Rågelund Efterskole, en specialefterskole for normalt-begavede unge i alderen 14 til 18 år med læse- og stavevanskeligheder.

Sprogpædagogik knyttet til dysleksi er et underprioriteret felt. Ordblinde børn og unge får ofte ingen engelskundervisning ud fra en forestilling om, at det er for svært for dem at lære et fremmedsprog. Dermed afskæres de fra at opnå en kompetence, der er lige så central for dem, for deres fremtidige uddannelse og deltagelse i kultur og samfundsliv, som for alle andre elever. Mine erfaringer som underviser af unge ordblinde viser, at ordblinde elever kan have stort udbytte af engelskundervisning, men det kræver en undervisning, der tilrettelægges under hensyntagen til elevernes dysleksi. Hvis ordblinde børn og unge skal tages alvorligt i engelskundervisningen, er der brug for mere viden om, hvordan dyslektikere lærer sprog, og der er brug for viden, som udmøntes i en egentlig sprogpædagogik for undervisning af dyslektikere og i udarbejdelse af undervisningsmateriale specielt målrettet til denne gruppe elever.

Dysleksi er mere udbredt blandt drenge end blandt piger, og på Rågelund Efterskole er 3/4 af eleverne drenge. Mange af eleverne har på deres tidligere skoler været taget ud af engelsktimerne for i stedet at få ekstra danskundervisning. I formålsbeskrivelsen for engelsk på efterskolen hedder det, at »Undervisningen foregår [...] under hensyntagen til elevernes læse-/staveproblemer. Arbejdet tager derfor udgangspunkt i den mundtlige disciplin med det for øje at



**ANNE MARIE NIELSEN**

Efterskolelærer, Master i fremmedsprogspædagogik,  
Rågelund Efterskole  
annemarieo404@hotmail.com

genskabe lyst og interesse for sproget«<sup>1</sup>. Skolens elever er desuden fritaget for Folkeskolens Afgangsprøve i engelsk.

Ved skoleårets begyndelse testes efterskolens elever i engelsk, og på den baggrund etableres der seks niveaudelte engelskklasser. På trods af deres alder er eleverne på mine hold begyndere, og det kan som underviser være svært at finde lærebogsmateriale, hvor materialets faglige niveau og emnevalg kan matche eleverne: teenagerdrenge, der er til fodbold, scooter og computerspil, gider bare ikke arbejde med typiske begynderniveauemner som »*kæledyr*« og »*mit stamtræ*«. Eleverne på mine engelskhold har også dansk på forskellige niveauer. Det betyder, at eleverne på et engelskhold har vidt forskellig viden om sprog og forskelligt genrekendskab. Engelskundervisningen skal således tilrettelægges i lyset af elevernes forskellige sproglige forudsætninger.

I foråret 2014 gennemførte jeg et masterprojekt på studiet i fremmedsprogspædagogik, og jeg valgte i den forbindelse at arbejde med aktionsforskning, der tog udgangspunkt i min praksis som underviser i engelsk for dyslektikere (Nielsen 2014). Inden jeg nærmere gør rede for mit masterprojekt og de pædagogiske implikationer, det peger på, vil jeg kort beskrive, hvilke særlige pædagogiske udfordringer der er i sprogundervisning i forbindelse med dysleksi, og give et par eksempler på opgaver og materiale, jeg har brugt i min undervisning.

## Fremmedsprogstilegnelse hos elever med dysleksi

I undervisning for dyslektikere skal der tages hensyn til, at de typisk har svagheder i arbejdshukommelsen, det vil sige evnen til at opbevare og manipulere information i hovedet i kortere tidsrum, mens en aktivitet foregår (Gathercole & Alloway 2009). For personer med lav kapacitet i arbejdshukommelsen er det vigtigt at opleve succes med forskellige typer velstrukturerede opgaver. Få og tydelige instrukser, der gives både mundtligt og skriftligt, opdeling af opgaver i adskilte trin og brug af hukommelsesbesparende hjælpemidler ser ud til at kunne gøre læreprocessen lettere for elever med svag arbejdshukommelse.

Dyslektikere har svært ved aktiviteter, hvor de både skal huske og løse opgaver på samme tid. De har også problemer med at matche lyd og bogstaver, problemer med at høre lyde i ord og med at identificere stavelser i ord. De læser langsomt, det er hårdt arbejde for dem, og de har svært ved at huske nye ord. Ved tilegnelsen af et nyt sprog fungerer modersmålet som et sammenligningsgrundlag, der

støtter eleverne i deres opmærksomhed og i deres forståelse af det nye sprogs semantiske, fonologiske, morfologiske, syntaktiske og grammatiske opbygning: Det engelske ord *Windows* kender eleverne som navnet på et styresystem, men at det betyder *vinduer*, er for nogle en ahaoplevelse. Udtaleforskellen mellem den engelske [w]-lyd og [v]-lyden i forhold til udtale af det danske bogstav v kræver meget opmærksomhed og er for en del ordblinde elever en stor udfordring.

Elever med dysleksi har i særlig grad nytte af multisensorisk stimulering (Høien & Lundberg 2012), altså undervisningsmetoder, hvor flere sansekanaler bliver brugt under indlæringen. Konkret kan det være samtidig brug af visuel og auditiv modalitet, hvor samarbejdet mellem de to forskellige sansekanaler, synet og hørelsen, kan hjælpe eleverne i udviklingen af færdigheder.

## Eksempler på materiale og opgaver

I lyset af mine elevers dysleksi er jeg meget opmærksom på, hvorledes jeg kan tilrettelægge engelskundervisningen, så belastningen af deres arbejdshukommelse reduceres, og hvordan jeg kan tilgode-se deres behov for multisensorisk stimulering. Samtidig vil jeg også gerne give dem en oplevelse af »ejerskab« til opgaverne, de skal arbejde med. Her ser jeg blandt andet brugen af billeder, eleverne selv er med til at finde, som et godt værktøj. Duran og Ramaut (2006) nævner, at netop visuel støtte er en måde at gøre arbejdet med opgaver lettere på.

I min engelskundervisning går jeg ud fra en bred forståelse af billeder. I forbindelse med efterbearbejdning af film har jeg gode – og sjove – erfaringer med at lade eleverne prøve at genkalde sig filmen, før vi snakker om den på engelsk. Jeg har bedt dem om parvis at tegne tegneserietegninger med tændstikmænd – et par scener eller hændelser – de kan huske fra filmen. Med udgangspunkt i disse tegninger har det været nemmere for eleverne at sætte engelske ord på filmens handling og tematik.

Også i forbindelse med den skriftlige dimension har jeg gode erfaringer med at bruge billeder, ikke bare som del af en multisensorisk stimulering, men også til at reducere den kognitive udfordring ved en opgave. Til mindre, skriftlige opgaver har jeg brugt tegneseriestriber, for eksempel Calvin & Hobbes (Steen & Stoffer) eller en vittighedstegning, hvor jeg har fjernet den oprindelige tekst. Eleverne har parvis skrevet forskellige forslag til tekst til striben. Jeg har varieret ved at lade eleverne finde tegneseriestriber til hinanden, de skulle arbejde med.

Jeg instruerer mine engelskelever i brugen af CD-ord eller Into Words, afhængigt af om de bruger computer eller iPad. Disse programmets oplæsningsværktøjer er redskaber, som for ordblinde er en god hjælp i deres arbejde med at matche lyd og bogstaver, men de må investere meget tid og energi for at blive fortrolige med programmerne og for at kunne udnytte dem optimalt. Enkelte elever må nærmest overtales til at bruge disse værktøjer, da de oplever det som »snyd« at anvende den type hjælpemidler. For at disse værktøjer kan være til hjælp, er det en forudsætning, at deres pædagogiske formål som læremiddel gøres tydeligt for eleverne.

## Undersøgelsen

Da min undervisning i vid udstrækning er tilrettelagt som task-baseret undervisning, fandt jeg det relevant at få mere viden om sammenhæng mellem brug af tasks og elevernes læring. Med mit masterprojekt ønskede jeg således at undersøge, hvilken betydning gentagelse af en narrativ task havde på *fluency* i mine elevers sproglige udvikling. I en af mine klasser ville 14 elever, alle med dansk som modersmål, gerne være informanter.

Jeg valgte at lade eleverne arbejde i par om en narrativ task, et eventyr. Efter at de havde haft tid til at forberede sig, skulle de genfortælle det, først blot for mig og derefter, efter 10 minutters tid til en sidste sproglig finpudsning, for resten af klassen. Som støtte til at huske eventyret bad jeg eleverne om at finde et passende antal billeder på internettet, som de skulle vise og genfortælle ud fra både ved fremførelsen for mig og ved fremførelsen for klassen. Jeg lavede lydoptagelser af alle fremlæggelserne. Lydoptagelserne transkriberede jeg, og med udgangspunkt i disse data samt med inspiration fra Ellis og Barkhuizens *Analysing Learner Language* (2005) opstillede jeg analysekategorier, jeg kunne anvende for at undersøge, om der skete ændringer i *fluency* i elevernes sprog i forbindelse med de to fremlæggelser. Jeg kom frem til følgende kategorier, som jeg brugte til at vurdere elevernes *fluency* i deres fremlæggelser: Antal pauser, pausetid i forhold til samlet taletid, ufuldendte ytringer, repetition, antal kodeskift til dansk og erstatning, dvs. et ord skiftes ud med et andet, for eksempel »He get a tomlicat tomcat«.

Andre undersøgelser af *fluency* har ikke omtalt kodeskift (fx Edwards & Willis 2005), men jeg valgte at tage kodeskift med, fordi mine data viste, at det var noget, mine elever jævnligt tyede til.

## Analyse og resultat

Analysen af mine data pegede på, at der i elevernes anden genfortælling af historien, altså den for hele klassen, sammenlignet med deres genfortælling blot for mig, var en generel forbedring af deres *fluency*, først og fremmest i form af færre pauser. De undersøgelser, jeg er inspireret af, har for ikke-dyslektikere dokumenteret noget tilsvarende i forbindelse med gentagelse af en task.

Min analyse viste endvidere, at eleverne havde færre kodeskift i gentagelsen af tasken. En undersøgelse af John Eldridge (1996: 305 f.) peger på, at der kan være flere grunde til, at elever foretager kodeskift til deres modersmål: Det kan være som kommunikationsstrategi, fordi eleven mangler ord på målsproget, og det kan være som metasprog som dette eksempel fra mine data: »*When Jack was going home he took the donkey on his shoulders eh and on her way on hers ... nej det er piger er det ikke?*«. Som en tredje grund peger Eldridge på, at eleven kan anvende kodeskift, hvis han er usikker på, om det han sagde på målsproget, blev forstået: »*Who give him a donkey altså æsel*«. Endelig kan kodeskift give motivation og tryghed for den usikre elev og være en del af elevens intersprog. Kodeskift skal altså ikke bare ses som en mangel eller uvilje mod at lære det nye sprog, men som en vej til læring.

Specielt en af informanterne i min undersøgelse brugte meget kodeskift. Han havde samtidig meget få pauser, og han tabte ikke på noget tidspunkt tråden i sin fremlæggelse, men holdt den i gang ved at bruge danske ord der, hvor han ikke lige havde de engelske: »*And another day he went to a farm and he fik a very arrig hankat*«.

Min undersøgelse har derudover vist, at når billeder bruges som en del af multisensorisk stimulering i en narrativ task, så er der en mulighed for, at billederne bliver anvendt ikke blot til at huske det narrative forløb, men også som en kommunikationsstrategi. Noget, der ellers skulle have været kommunikeret med mange ord, kan reduceres betragteligt med henvisning til den visuelle støtte, for eksempel »*He got a lot of stuff as you can see on the picture*«.

## Afrunding

Konklusionen på mit arbejde er, at brugen af billeder som del af et multisensorisk aspekt i engelskundervisning for dyslektikere kan støtte eleverne i deres sproglige læring. Jeg har endvidere erfaret, at læringen kan understøttes af en snak med eleverne om, hvad

billeder kan anvendes til, og hvordan billeder kan være et redskab for netop dem.

Min undersøgelse tyder derudover på, at kodeskift for nogle dyslektikere kan være en vigtig strategi, der kan hjælpe dem til at overvinde mangler i målsproget. Risikoen for at sprogtilegnelsen går i stå, bør man som underviser naturligvis være opmærksom på, men som ovenstående eksempel viser, kan kodeskift sagtens være et udtryk for en elevs lyst og vilje til at løse de stillede opgaver og til at lære sig et nyt sprog. Netop dyslektikere kan i sprogundervisning have særlig brug for at læne sig op ad deres modersmål, ikke blot som sammenligningsgrundlag, men også som kommunikations- og læringsstrategi.

Brug af flere modaliteter og brug af modersmålet som kommunikationsstrategi er også gode støtter for elever, som ikke har læse-/stavevanskeligheder. Men for dyslektikerens sproglæring kan disse strategier spille en afgørende rolle, og de bør derfor indgå som et centralt element i undervisningen.

En sprogpædagogik til undervisning af dyslektikere skal fokusere på at reducere den kognitive belastning i elevernes opgaveløsninger. Det er dog ikke tilstrækkeligt blot at have de kognitive aspekter i tankerne; indhold og aktiviteter, der motiverer aldersgruppen, er lige så vigtige. I min egen praksis oplever jeg ordblinde børn og unge, som gerne vil lære engelsk. Men de skal mødes og undervises på en anden måde end elever uden læsevanskeligheder, og at lære fremmedsprog tager længere tid for dem. Der må dog flere undersøgelser til, før der kan udvikles en egentlig sprogpædagogik for dyslektikere og konkrete undervisningsmaterialer for netop denne målgruppe. Så det er vigtigt at komme i gang for at give disse elever bedre betingelser for at udnytte deres potentiale og lyst til at lære engelsk.

## Note

1 <http://www.raagelund.com/undervisning/obligatoriske-fag#Engelsk>

## Litteratur

- Duran, G. & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden, *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, p. 47-75. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, C. & Willis, J. (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, Vol. 50/4, p. 303-311.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2009). *Børn, læring og arbejdshukommelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, A. M. *Dyslektiske efterskoleelevers planlægning og repetition af en narrativ task udført som pararbejde i begynder-engelsk*. Masterprojekt på »Master i Fremmedsprogspædagogik« på KU, juni 2014. Upubliceret.