

Afgangsprojekt PD i Læsning og skrivning  
af Line Leth Jørgensen

## FORÆLDRENETVÆRK



**- en vej til øget inklusion  
af elever med dysleksi i folkeskolen**

vintereksamen 2013  
Vejleder: Trine Nobelius

# **INDHOLDSFORTEGNELSE** (sidetal passer ikke længere, juni 2015)

## **INDLEDNING OG METODE - 1**

PROBLEMFOMULERING - 3

## **TEORI - 3**

DYSLEKSI - 3

FORÆLDRE OG BØRN - 4

Dysleksi som social arv - 4

SOCIO-EMOTIONELLE VANSKELIGHEDER - 5

Globalt og akademisk selvbillede - 5

Self-efficacy - 6

Locus of control - 6

SALUTOGENISKE FAKTORER - 7

INKLUSION – SKOLENS PÆDAGOGISKE MÅL - 8

Definition af inklusion - 8

Lovgrundlag: Salamancaerklæringen og ”Fælles børn – fælles ansvar” - 9

SAMARBEJDE MELLEML SKOLE OG HJEM - 9

Udvidet professionalismisme - 9

FORÆLDRENETVÆRK - 10

Formål og rammer for forældre-netværk - 10

Projekt ”Lær dit barns ordblindhed at kende” - 11

UNDERVISNING AF VOKSNE ORDBLINDE - 11

## **CASEBESKRIVELSER AF UDVALGTE BØRN - 12**

MARK - 12

SARA - 13

KRISTIAN - 14

## **SOCIO-EMOTIONEL OG SKRIFTSPROGLIG CASEANALYSE - 15**

MARK - 15

SARA - 16

KRISTIAN - 17

OPSUMMERING - 18

## **EN ARGUMENTERET SKITSE TIL ET FORÆLDRENETVÆRK - 19**

1) TILBUD OM PERSONLIG VIDENS- OG ERFARINGSDELING - 19

2) TILBUD OM FAGLIG VIDENSTILEGNELSE - 20

3) TILBUD OM STYRKELSE AF SKRIFTSPROGSKOMPETENCER - 22

OPSUMMERING - 22

## **DISKUSSION - 23**

KUN EN SANDSYNLIGGØRELSE - 23

FORÆLDREDELTAGELSE - 24

## **KONKLUSION - 25**

## **PERSPEKTIVERING - 25**

## **LITTERATURLISTE - 27**

## **INDLEDNING & METODE**

Jeg er ansat på en folkeskole, hvor jeg bl.a. arbejder med testning og undervisning af børn med dysleksi, og for at støtte dem bedst muligt i forhold til deres skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling, ønsker jeg at opbygge et forældrenetværk i skoleregi.

Idéen til et forældrenetværk udspringer af mine erfaringer med, at mange børn med dysleksi dagligt både kæmper med deres skriftsprogsvanskeligheder og med udfordringer af mere socio-emotionel karakter. Mange af børnene virker opgivende, de har svært ved at arbejde selvstændigt med deres udfordringer, og de giver ofte udtryk for, at de er de dårligste i klassen.

Desuden er det min erfaring, at disse børns forældre meget ofte har haft lignende udfordringer i skolen. De har tit en oplevelse af, at skolen er et svært sted at være - et sted, hvor de ikke i deres egen skoletid har kunnet honorere kravene og forventningerne, og hvor deres børn nu har samme vanskeligheder. Det er min hypotese, at forældrenes egne negative erfaringer med skole og med læring kan være med til at gøre det svært for dem at leve op til deres del af ansvaret for børnenes læring og velbefindende.

Selv de forældre, som ikke selv har oplevet samme grad af vanskeligheder i skolen, mangler ofte viden og handlemuligheder til at hjælpe og støtte deres børn optimalt.

Min hypotese er derfor, at et forældrenetværk, hvor forældrene kan få øget deres viden og deres handlekompetence, både direkte og indirekte vil øge børnenes mulighed for faglig og socio-emotionel udvikling.

Formålet med denne opgave er at undersøge, om ovenstående hypotese teoretisk og empirisk kan sandsynliggøres. Da der ikke eksisterer teori direkte om dette emne, vil jeg søge at sandsynliggøre hypotesen ved at inddrage og kombinere teori og viden fra tilstødende felter.

Med baggrund i et humanistisk og konstruktivistisk lærings- og menneskesyn anser jeg et komplekst sæt af faktorer som indvirkende på det enkeltes menneskes udvikling.

I denne opgave vil der imidlertid primært være fokus på forældrenes påvirkning, og det ligger således uden for denne opgaves område at undersøge faktorer som fx klassekammerater og de enkelte læreres rolle i forhold til elever og forældre.

1) Indledningsvist vil jeg redegøre for teorier, der kan underbygge en netværksmodel. Til at undersøge og beskrive dysleksiens komponenter og samspillet mellem disse benytter jeg Frith, da hendes teoretiske model belyser det komplekse samspil mellem biologi, kognition, adfærd og miljø. Miljø forstået som forældrepåvirkning er netop udgangspunktet for denne opgave. Den teoretiske ramme om sammenhængen mellem forældre og børn med dysleksi tager udgangspunkt i Natale et. al., da de som nogle af de eneste, netop påviser, at der er en afgørende sammenhæng mellem børns udvikling af skriftsproglige færdigheder og forældrenes egne skriftsprogsvanskeligheder.

Derefter vil jeg med udgangspunkt i teori af bl.a. Swalander og Ingesson undersøge hvilke socio-emotionelle vanskeligheder, der ofte optræder i sammenhæng med dysleksi, og hvordan vanskelighederne kan virke hæmmende i forhold til at udvikle bedre skriftsprogsfærdigheder. Herefter vil jeg undersøge folkeskolens mål om inklusion via teori af Alenkjær. Jeg vil undersøge, hvordan inklusionbegrebets grundtanke kan underbygge netværksidéen. Desuden vil jeg bl.a. med udgangspunkt i Madsen samt Griffith og Riddick undersøge samarbejdet mellem skole og hjem.

Herefter vil jeg undersøge eksisterende teori om og erfaring med forældrenetværk. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i Servicestyrelsens *Manual til etablering af selvstyrende forældrenetværk*, Tjørringhus' *Forældregrupper - en Grønspættebog* og Jandorf et. al.'s nyligt afsluttede projekt med forældrenetværket *Kend dit barns ordblindhed*.

Herefter vil jeg kort gennemgå rammer og lovgivning i forhold til hvordan ordblindeundervisning (herefter OBU) i VUC-regi kan bidrage med vigtige elementer til forældrenetværket.

2 & 3) Min empiri vil jeg præsentere gennem casebeskrivelser, som vil danne udgangspunkt for en analyse og vurdering af børne- og forældregruppens udfordringer og behov. Ved caseanalysen vil jeg undersøge, om jeg i empirien kan finde eksempler på de i teorien beskrevne problemstillinger, så jeg derved også empirisk kan underbygge min hypotese om forældrenetværk.

4 & 5) Derefter vil jeg opstille en argumenteret skitse til et forældrenetværk, og efterfølgende vil jeg diskutere udvalgte problemstillinger i relation til den skitserede netværksmodel.

6 & 7) Afslutningsvist vil jeg konkludere ud fra problemformuleringen og perspektivere i forhold til folkeskolens inklusionsindsats over for børn med dysleksi.

## **PROBLEMFORMULERING**

Jeg vil undersøge, om det teoretisk og empirisk kan sandsynliggøres, at forældrenetværk i skoleregi - via arbejde med forældrenes erfaringer, viden og egne skriftsproglige vanskeligheder - kan lede frem mod styrkelse af dyslektiske børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling og derved øge muligheden for inklusion af disse.

## **TEORI**

Jeg vil i dette afsnit redegøre for en række teorier, der kan sandsynliggøre, at et forældrenetværk vil kunne styrke den faglige og socio-emotionelle udvikling hos børn med dysleksi. Jeg vil desuden i dette afsnit redegøre for relevante rammer, lovgivning og erfaringer, der har betydning for et forældrenetværk i skoleregi.

### **DYSLEKSI**

Dysleksi kan, med udgangspunkt i Friths model, beskrives i tre niveauer. Et biologisk, et kognitivt og et adfærdsmæssigt niveau, som alle påvirkes af miljøfaktorer, herunder miljømæssige og socio-kulturelle faktorer, som kan virke enten forværrende eller formildende i forhold til de dyslektiske symptomer på adfærdsniveau (Frith, 1999).

Det biologiske niveau rummer dels de genetiske dispositioner og dels de neurologiske betingelser for dysleksi. Svensson (2009) beskriver, at mellem 40-80 % af børn med dysleksi, har andre familiemedlemmer med skriftsprogsvanskeligheder, mens Pedersen (2010) angiver antallet hos studerende med dysleksi på Århus Universitet som mere end 80 %. Selv om der ikke angives, hvor stor procentdel af disse familiemedlemmer, der er forældre til de adspurgte, er generne under alle omstændigheder videregivet fra forældrene

På det adfærdsmæssige niveau er dysleksiens primære symptomer skriftsprogsvanskeligheder, mens dens sekundære symptomer kan være socio-emotionelle vanskeligheder (Høien & Lundberg, 1997) De biologiske og adfærdsmæssige niveauer kan iagttages og undersøges, og derved danne grundlag for teorier og hypoteser om det kognitive niveau.

På det kognitive niveau beskrives dysleksi bl.a. som et deficit i den fonologiske komponent, som, ifølge bredt accepterede teorier, er det primære grundproblem ved dysleksi. Dette underbygges bl.a. af Shaywitz & Shaywitz definition af dysleksi som "... a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically results from a deficit in the phonological component of language..." (2003, s. 2).

I udgangspunktet er de genetiske dispositioner afgørende for, hvor markante de synlige skriftsprogsvanskeligheder viser sig, men graden af dyslektiske vanskeligheder er ikke statisk. Eksterne miljøfaktorer og interne personlighedsfaktorer - og samspillet mellem disse - påvirker på alle niveauer (Frith, 1999), og er afgørende for omfanget og karakteren af de synlige skriftsprogsvanskeligheder. Gunstige miljømæssige og interne faktorer kan altså være med til at mindske omfanget af den enkeltes dyslektiske vanskeligheder - og omvendt. Dette understøttes af Hagtvæt et. al. (1999), der påpeger, at læsevanskeligheder betinges af et komplekst samspil af både sociale og biologiske faktorer, og at omgivelserne altid spiller en vigtig rolle.

## FORÆLDRE OG BØRN

Som nævnt i foregående afsnit, er stort set alle teoretikere enige om, at dysleksi er arvelig, men dyslektiske forældres rolle i forhold til deres børns læring berøres kun i meget ringe grad i teorien. Det undrer mig, at et så veldokumenteret årsagsaspekt ved dysleksi i så ringe grad medtænkes i, hvordan dysleksien udvikler sig hos den enkelte, og hvordan man kan strukturere og forme indsatsen for det enkelte barn. Denne undren understøttes af Holmgaard, der i sin afhandling påpeger behovet for at undersøge, "... hvilke afgørende forskelle det viser sig at medføre for børn, hvorvidt deres egne forældre selv har læsevanskeligheder eller ej" (2007, s. 153).

For at underbygge min hypotese om forældrenetværk vil jeg undersøge, om der findes teoretisk belæg for, at forældres manglende handlekompetence og viden kan påvirke deres børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling, og at forældres egen dysleksi kan spille ind på det miljømæssige niveau.

### Dysleksi som social arv

I min litteratursøgning er Natale et. al. (2008) den eneste videnskabelige undersøgelse, jeg har kunnet finde, der kan underbygge, at det har betydning for børnenes mulighed for udvikling af skriftsprogsfærdigheder, om deres forældre har dysleksi eller ej.

En af hovedpointerne i Natale et. al.'s undersøgelse er, at mødre til børn, der ikke var i risiko for dysleksi, primært tilskrev deres børns skriftsproglige færdigheder til interne faktorer som fx evner, og deres vanskeligheder til eksterne faktorer som fx vanskelige opgaver, manglende indsats og dårlig undervisning.

Derimod tilskrev mødre til børn med familierisiko for dysleksi i høj grad læsevanskeligheder hos deres børn til interne faktorer som manglende evner, og deres læsesucceser til held eller eksterne faktorer som fx lette opgaver.

Ifølge Natale et. al. kan måden, mødre forstår deres børns læseudvikling på, til dels forklares i deres egen skolegang og egne skoleoplevelser.

Resultatet af en sådan opfattelse af, at barnets vanskeligheder i læsning skyldes interne faktorer, mens succeser skyldes held eller eksterne faktorer, kan ifølge Natale et. al. (2008) øge barnets skriftsprogsvanskeligheder, i det "...lack of parents' ability attributions concerning children's success have been found to decrease children's subsequent academic performance" (s. 282).

Dette skyldes bl.a., at når forældrene tilskriver fiaskoer til manglende evner, kan det medføre, at de i mindre grad opmuntrer og motiverer børnene til at øge indsatsen. Mens hvis forældrene tilskriver fiaskoer til manglende indsats, vil det omvendt ofte medføre, at de opmuntrer børnene til at øge indsatsen for at klare sig bedre, og motiverer dem til at gøre sig mere umage.

Denne konklusion kan underbygge min hypotese om, at forældres egne vanskeligheder og deres egne negative skoleerfaringer kan være med til at påvirke børnenes skriftsprogsvanskeligheder negativt.

En måde at mindske denne uheldige sammenhæng mellem forældrenes egne skriftsprogsvanskeligheder samt negative skoleoplevelser og deres årsagstilskrivninger i forhold til børnenes vanskeligheder kan ifølge Natale et. al. (2008) være at styrke forældrenes tro på, at børnene har mulighed for at klare sig godt – trods deres familiemæssige risiko for dysleksi.

## **SOCIO-EMOTIONELLE VANSKELIGHEDER**

I det følgende afsnit vil jeg undersøge udvalgte socio-emotionelle aspekter, der ofte ses som sekundære symptomer til dysleksi. Mit udvælgelseskriterium har været at undersøge de for problemstillingen mest relevante aspekter. Områder som motivation og erkendelse, har jeg vurderet som i højere grad værende symptomer på mere grundlæggende socio-emotionelle vanskeligheder, og de er derfor ikke medtaget.

### **Globalt og akademisk selvbillede**

En persons selvbillede kan beskrives i en hierarkisk model (Swalander, 2009, Refsahl, 2012). Øverst er det globale selvbillede, der bl.a. indeholder de opfattelser, vurderinger og forventninger, man har af og til sig selv (Refsahl, 2012). Herunder placeres hhv. et ikke-akademisk, et verbal-akademisk og et matematisk-akademisk selvbillede, der igen kan opdeles i forskellige domæner eller områder (Swalander, 2009).

Det akademiske selvbillede er bl.a. et produkt af to parallelle sammenligningsprocesser – en ydre hvor man sammenligner sine præstationer med andres præstationer, fx klassekammeraters, og en indre, hvor man sammenligner sine præstationer inden for ét område med sine præstationer inden for andre områder (Swalander, 2009).

Et positivt akademisk selvbillede er vigtigt for at opnå gode faglige resultater, og omvendt synes der at være et tydeligt sammenfald mellem lavt akademisk selvbillede og lave præstationer (Swalander, 2009).

Ifølge bl.a. Humphrey & Mullins (i Swalander, 2009) ses desuden en tydelig sammenhæng mellem dysleksi og lavt globalt selvbillede, der bl.a. er præget af følelse af isolation, mislykkethed, indlært hjælpeløshed og stress.

Dyslektiske vanskeligheder påvirker ofte det akademiske selvbillede negativt, mens det er mindre entydigt, i hvor høj grad dette påvirker det globale selvbillede. Dette afhænger af forskellige faktorer som fx, hvor højt man vurderer akademiske færdigheder, hvor støttende og

forstående omgivelser man har, og i hvor høj grad man har styrker inden for andre områder (Ingesson, 2007).

### **Self-efficacy**

Self-efficacy kan forstås som den effekt, vi oplever at have på os selv og vores handlinger. Bandura definerede i 1977 selv-efficacy som: "...en individs bedömning av sin förmåga att organisere og udföra en uppgift samt at lyckas med detta" (i Swalander, 2009, s. 187). Ifølge Ingesson (2007) påvirker self-efficacy graden af robusthed, den enkelte har i modgang. Det påvirker, om vi vælger at handle eller ej, hvor stor indsats vi lægger i aktiviteter, og hvor længe vi holder ud, når vi står over for udfordringer.

Set i forhold til børn med dysleksi, kan lav self-efficacy bl.a. opstå som følge af oplevelsen af ikke gennem egen indsats kunne opnå det ønskede skriftsproglige niveau. Og samtidig kan lav self-efficacy yderligere hæmme den skriftsproglige udvikling, da barnet ikke lægger den fornødne indsats og udholdenhed i udfordringen. (Swalander, 2009).

### **Locus of control**

Self-efficacy hænger nøje sammen med graden af intern eller ekstern locus of control. Personer med intern locus of control oplever, at de selv er ansvarlige for resultatet af deres handlinger, mens personer med ekstern locus of control i højere grad ser omgivelser og situationelle faktorer som vigtige for resultatet af deres handlinger (Ingesson, 2007; Swalander, 2009). Personer med ekstern locus of control lader ofte andre tage styringen over deres læring, og de anser det ofte for værende meningsløst at øge arbejdsindsatsen, da de ikke forventer, at det vil lede til forbedrede resultater (Swalander, 2009).

Undersøgelser har vist, at personer med dysleksi viser mindre grad af intern locus of control i akademisk kontekst, end personer uden dysleksi (Ingesson, 2007). Dvs. at de i langt højere grad tilskriver deres præstationer til faktorer, de ikke selv kan kontrollere.

Ekstern locus of control kan føre til indlært hjælpeløshed. Indlært hjælpeløshed kan ses som resultatet af samspillet mellem ekstern locus of control, negativt selvbillede, lave præstationer, lave forventninger, lav motivation, opgiveness og passivitet (Swalander, 2009).

Skriftsproglige og socio-emotionelle vanskeligheder forårsaget af dysleksi, kombineret med dårlige skoleoplevelser, kan øge risikoen for indlært hjælpeløshed hos personer med dysleksi (Burden & Burdett, 2005).

## **SALUTOGENISKE FAKTORER**

I det følgende vil jeg undersøge, hvilke faktorer, der kan fungere som salutogeniske for børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling.



Mange undersøgelser har påvist, at omfanget af socio-emotionelle vanskeligheder kan begrænses, hvis forskellige salutogeniske faktorer er til stede (Ingesson, 2007; Burden, 2008; Hagtvet, 1999; Holmgaard 2007). De påpeger bl.a. forældrenes tidlige opmærksomhed på barnets læse-/skrivevanskeligheder, og deres støtte og deres kamp med/mod skolen som afgørende faktorer i forhold til barnets positive skriftsproglige og personlige udvikling. Ingesson (2007) konkluderer desuden, at lavt selvværd hos børn og unge med dysleksi især forekommer, når det kobles med bl.a. lav forældre støtte.

Ingesson (2007) angiver en liste af faktorer, der kan øge sandsynligheden for at et godt socio-emotionelt niveau hos børn og unge med dysleksi. Her nævnes bl.a. 1) at forældre opdrager på en måde der fremmer selvværd, 2) en familiebaggrund der værdsætter uddannelse og giver mulighed for at opnå uddannelsesmæssige kvalifikationer, 3) et godt samarbejde mellem skole og hjem, og 4) støtte fra signifikante andre. Hertil kommer, ifølge Hagtvet (1994), 5) at forældre og lærere får indgående rådgivning og oplysning om dysleksi.

Samlet viser ovennævnte undersøgelsesresultater, at det er muligt at mindske de socio-emotionelle vanskeligheder og dermed øge mulighederne for bedre skriftsprogsfærdigheder. Og både støttende forældre og et godt samarbejde mellem skole og hjem fremhæves som afgørende salutogeniske faktorer.

## **INKLUSION - SKOLENS PÆDAGOGISKE MÅL**

I disse år er inklusion et helt centralt begreb og pejlemærke inden for folkeskolens pædagogiske diskurs, og da forældrenetværket skal opbygges og fungere i skoleregi, er det afgørende, at det forholder sig til denne diskurs. Derfor vil jeg undersøge inklusionens teoretiske grundlag.

### **Definition af inklusion**

"At være inkluderet vil sige, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager i fællesskabet" (Alenkjær 2008, s. 21). Denne oplevelse må være til stede på både et fagligt og et socialt niveau. Dvs. at barnet i skolen både oplever sig som en værdifuld del af det sociale fællesskab og som en værdifuld bidrager i det faglige fællesskab. En vigtig pointe i dette er desuden, at inklusionen beskrives som noget, der opleves hos den enkelte – ikke som noget der udefra kan vedtages at være til stede.

En af inklusionens vigtigste grundtanker er, at alle er unikke, og ingen er mere specielle end andre. Dette betyder ikke, at man er ens, men at man, på trods af "...påfald-ende kognitive, emotionelle, sociale og/eller adfærdsmæssige profiler" (Alenkjær 2008, s. 22), ikke er mere speciel end andre, men har brug for en mere omfattende indsats.

Ifølge Alenkjær (2008) er det ikke den enkelte elev, der skal tilpasse sig systemet, men systemet og eleven, der skal tilpasse sig hinanden, så eleven - og de andre elever i fællesskabet - får mulighed for at deltage ligeværdigt i det sociale og faglige fællesskab.

Ifølge Madsen (2008) er det desuden nødvendigt at imødekomme forældrene, for at inklusion af børnene kan lykkes. Når børn kommer i klemme mellem skolens og forældrenes oplevelser og forventninger, vil børnene være nødt til at vælge side - og da de næsten altid vil vælge forældrenes, vanskeliggøres børnenes faglige og sociale udvikling endnu mere.

Formålet med at arbejde hen imod en inkluderende folkeskole er - helt på linje med Honneths (2006) teori om anerkendelse i den solidariske og den retslige sfære - at alle menneskers ret til både uddannelse og socialt fællesskab er afgørende (Alenkjær, 2008).

### **Lovgrundlag: Salamancaerklæringen og "Fælles børn – fælles ansvar"**

I juni 1994 underskrev 92 lande, heriblandt Danmark, den såkaldte Salamancaerklæring, der bl.a. danner grundlag for arbejdet med inklusion og specialundervisning i Danmark. Grundtanken i erklæringen er erkendelsen af behovet for at skabe "skoler for alle", og der fastslås, at: *"... ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov"* (UVM., 1997).

I min arbejdskommune arbejdes der efter en børne- og ungepolitik, som er udmøntet i håndbogen *"Fælles børn – fælles ansvar"*. Her er kommunens indsatsområder beskrevet, og de indeholder bl.a. punkterne: Inklusion, hvor det fremhæves " ... at man (skal opleve) sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab" (Alenkjær, i Hill.kom. 2012), og Forældrerollen/ forældresamarbejdet, hvor forældrene skal inddrages som ligeværdige samarbejdspartnere.

På både internationalt og kommunalt niveau arbejdes der altså ud fra et grundlag, hvor inklusion er afgørende.

### **SAMARBEJDE MELLEML SKOLE OG HJEM**

Som beskrevet ovenfor er en vigtig forudsætning for inklusion, at der er et velfungerende samarbejde mellem skole og hjem.

Desuden er det ifølge Folkeskoleloven kapitel 1, § 1 et krav, at elevernes tilegnelse af færdigheder og kundskaber samt deres alsidige personlige udvikling skal ske i samarbejde med forældrene (Folkeskoleloven, 2009).

I England er der i flere år blevet arbejdet med "Dyslexia Friendly schools" og "Parent partnership", og i sammenhæng med dette er flere undersøgelser blevet gennemført (Griffiths et. al., 2004; Riddick 2006; Burden & Burdett 2005). Det er bl.a. konklusioner fra dette arbejde, jeg benytter som teoretisk grundlag.

## **Udvidet professionalisme**

Hvis samarbejdet mellem skole og hjem skal lykkes på en måde, så børnene kan blive både socialt og fagligt inkluderede, er flere faktorer helt afgørende. En måde at optimere samarbejdet med forældre generelt, og med forældre til dyslektiske børn specielt, kan ifølge bl.a. Griffiths et. al. (2004) være, at skolen i højere grad arbejder ud fra begrebet udvidet professionalisme. Nogle af hovedpointerne i dette er, 1) at forældre aktivt inddrages i beslutninger, og 2) at forældrenes viden, der er anderledes end skolens, opfattes som værdifuld, samt 3) at skolen forstår at selv om forældrene ikke umiddelbart involverer sig i børnenes uddannelse, så betyder det ikke, at de ikke er interesserede eller bekymrede, og 4) at skolen responderer med respekt på forældrenes bekymringer.

Ifølge Madsen (2008) er det afgørende, at skolen påtager sig ansvaret for dette samarbejde mellem skole og hjem. "Det er simpelthen en del af den kommunale folkeskoles kerneopgave at tage hånd om dialogen og samarbejdet med elevernes familier og følge denne opgave helt til dørs i respekt for også de familier, som er eller kommer skævt ind på skolen" (s. 317).

## **FORÆLDRENETVÆRK**

Da omdrejningspunktet for min opgave er oprettelsen af forældrenetværk, vil jeg i det følgende afsnit undersøge teori og erfaringer fra tidligere forældrenetværk.

Et nøgleord i netværkstanken er empowerment, forstået som den enkeltes mulighed for at generobre sit liv via "... adgang til information, mobilisering af ressourcer, styrkelse af handlekompetencer og øget selvværdsfølelse" (Jandorf, 2011 s. 1). Når der i et netværk arbejdes ud fra en tanke om empowerment, fokuseres der på, at udviklingen af personlige ressourcer og handlemuligheder sker hos den enkelte i samspillet med andre, og altså ikke kan overføres direkte fra tovholdere til deltagere (Jensen, 2003).

De deltagende forældre skal have mulighed for at udveksle meninger og erfaringer, dele viden og sparre med ligestillede. Desuden skal de have mulighed for at udvikle sig mht. udfordringer og muligheder i hverdagen (Servicestyrelsen, 2012). Når forældre til børn med dysleksi får øget deres viden, kan der ske det, at "... the dyslexic identity can turn a private trouble into a shared issue" (Griffiths et. al., 2004).

### **Formål og rammer for forældrenetværk**

Ifølge Servicestyrelsens *Manual til etablering af selvstyrende forældrenetværk* har netværkene til formål at "... forbedre familiernes personlige håndtering af deres situation ved at mødes med ligestillede" (Servicestyrelsen, 2012). Desuden kan netværket være med til at forbedre samarbejdet mellem familierne og kommunen.

En netværksgruppe bør som udgangspunkt bestå af forældrepar, så samtalerne kan fortsætte hjemme. Gruppen bør være så stor, at den er ikke for sårbar, hvis nogle forældre melder afbud, men samtidig ikke større, end at alle kan komme til orde (Tjørringhus). Det er forældrenes ønsker og behov, der skal danne udgangspunkt for netværkets indhold (Jensen, 2003). Desuden skal der fastlægges klare rammer for netværkets mødefrekvens, mødernes varighed og struktur.

Netværket bør ledes af to tovholdere, der både har viden om det pågældende område, og om empowerment, familier i krise og om kommunikation (Tjørringhus; Servicestyrelsen, 2012).

### **Projekt "Lær dit barns ordblindhed at kende"**

Fra marts 2011 til august 2012 har der i udvalgte kommuner kørt et forsøg med netværk for familier med ordblinde børn.

Ordblinde-/Dysleksiforeningen i Danmark og ViHS har i samarbejde igangsat forældrenetværksprojektet, hvis formål bl.a. har været at øge familiernes viden om folkeskolens rammer og muligheder i forhold til børn med dysleksi, og at give dem bedre muligheder for at klare "... udfordringer, som børn med ordblindhed møder i folkeskolen" (Jandorf, 2011).

Nogle af nøgleordene i projektet har været empowerment og advocacy, forstået som forældrenes mulighed for at optræde som børnenes advokater.

Jandorf (2011) fremhæver nødvendigheden af, at netværket støttes af alle skolens led - fra kommunens skolechef til skolebestyrelse og læsevejleder.

Tovholderne i netværkene har været frivillige fra de lokale ordblindeforeninger, og ud over de almindelige møder har der været afholdt tre workshops om bl.a. psykosociale følger ved dysleksi, og om hvad der virker i forhold til dysleksi. Disse workshops er blevet forestået af fagpersoner.

Netværket har fungeret i samarbejde med de lokale skoler, men det er ordblinde-/dysleksiforeningen og ViHS, der er initiativtagere.

Rapporten med konklusioner og erfaringer fra forsøget er endnu ikke publiceret, og kan derfor ikke medtages i denne opgave.

## **UNDERVISNING AF VOKSNE ORDBLINDE**

Da en del forældre til børn med dysleksi selv har dysleksi, vil jeg undersøge om ordblindeundervisning (OBU) af forældrene i VUC-regi, vil kunne inddrages som en del af forældrenetværket.

På landets VUC'er tilbydes OBU for voksne. Formålet med OBU er: "... at forbedre deltagerens mulighed for at benytte kompenserende strategier og metoder, der øger deltagerens mulighed for at fungere i beskæftigelse, uddannelse, samfundslivet og privatlivet. Målet er således at begrænse deltagerens skriftsproglige handicap i alle sider af voksenlivet" (UVM, 2012). OBU har altså til formål at give deltagerne mulighed for, også i privatlivet, at fungere bedre.

Ifølge Elbro kan en sådan forbedring på privatfronten medføre en bedre støtte og hjælp til børnene. "En (...) væsentlig grund til at søge specialundervisning i dansk er, at især kvinder gerne vil kunne læse op for deres børn og hjælpe dem med skolearbejdet ... (og) den skal nok tilbydes præcis der, hvor behovet er" (2008, s. 236).

Muligheden for at tilbyde undervisning, der hvor behovet rent fysisk er, vil kunne nås gennem virksomhedsforlagt undervisning, hvor undervisningen forlægges til andre private og offentlige institutioner eller uddannelsesinstitutioner, og undervisningen kan foregå på disse steder (VUC Nordsjælland, 2013). I forbindelse med forældrenetværket kan det betyde, at OBU rent fysisk kan foregå på barnets skole.

## **CASEBESKRIVELSER AF UDVALGTE BØRN**

Casebeskrivelserne vil i denne opgave udgøre den empiri, som skal danne grundlag for analyse og den argumenterede skitse for forældrenetværket.

De 3 casebeskrivelser er udvalgt til at give et repræsentativt billede af den samlede gruppe af elever diagnosticeret med dysleksi på min skole (18 elever fra 4.-9. klasse).

Idet casebeskrivelserne er blevet til uden direkte adgang til forældrenes version af deres egen og deres børns virkelighed, vil beskrivelserne i flere tilfælde kunne fremstå som ufuldstændige. Dette betyder bl.a., at det ikke ud fra casebeskrivelserne er muligt direkte at udlede i hvor høj grad forældrene opdrager på den måde, der fremmer selvværd, eller om uddannelse værdsættes i hjemmet (jfr. de salutogeniske faktorer, s. 7).

Da konklusionen i alle børnenes udredninger er, at deres skriftsprogsvanskeligheder skyldes dysleksi, har de alle lav fonologisk opmærksomhed og vanskeligheder med at udnytte det fonematiske princip i læsning og stavning. Ud over dette fællestræk ved børnenes skriftsproglige profil, er der store individuelle forskelle.

### **MARK**

Mark går i 5. klasse, og han blev udredt for dysleksi i 3. klasse. Han har markante dyslektiske vanskeligheder og kan i slutningen af 4. klasse kun læse lydrette ord på op til 3 bogstaver. Trods dette, fortæller han, at han selv har læst Harry Potter derhjemme.

I klasseundervisningssituationer er Mark ofte meget passiv. Han deltager aldrig på eget initiativ i undervisningsaktiviteter – heller ikke hvis de ikke kræver læsning eller skrivning. Han har en computer stående i klassen med CD-ORD, men han tager aldrig selv initiativ til at tænde eller benytte computeren.

Mark har sjældent lavet lektier, og han glemmer ofte at komme til den supplerende undervisning. I samtaler med Mark svarer han ofte: "Det ved jeg ikke", både på faglige og på personlige spørgsmål.

Marks lærere giver ofte udtryk for, at de ikke ved, hvordan de skal støtte tilstrækkeligt op om hans faglige udvikling. "Tit sidder han der bare. Jeg ved ikke, hvad jeg skal stille op".

Marks mor og dennes kæreste fortæller, at Marks faglige vanskeligheder næsten fylder det hele derhjemme. Mark er ofte meget ked af det, og han synes ikke, at han er god til noget i skolen. Der læses ikke meget i Marks hjem, og ofte kommer han træt i skole, bl.a. fordi han har set "Paradise Hotel" med sine forældre til sent om aftenen.

Marks mor har selv markante dyslektiske vanskeligheder, men hun opleves ikke som værende åben omkring sine vanskeligheder. Hvis der læses hjemme, tager kæresten sig af det. Både moren og kæresten deltager i møder, hvis skolen indkalder, men de tager ikke selv initiativ til kontakt med skolen.

## **SARA**

Sara går i 4. klasse og er i slutningen af 3. klasse blevet udredt for dysleksi.

Sara læser primært ud fra en gættestrategi, hvor enkeltbogstaver eller konteksten bruges til at gætte ud fra. Hun har i 3. og 4. klasse modtaget supplerende undervisning med VAKS-materialet<sup>1</sup>. I perioder kommer hun til alle timerne, i andre perioder kan hun næsten hver gang glemme at komme. Hvis Sara i en kortere periode ikke har deltaget i den supplerende undervisning, glemmer hun sine nytilegnede læsestrategier og går tilbage til at gætte.

Sara giver udtryk for, at hun ikke har nogen faglige mål for sig selv "Jeg må bare lære det, jeg nu kan", siger hun.

Sara fortæller ofte, at hendes lærere gør tingene forkert. De spørger forkert, de giver for svære opgaver m.m. Hvis Sara derimod præsenteres for opgaver, hun sagtens kan klare, udtrykker hun ofte utilfredshed med, at opgaverne er for lette.

Hendes mor har selv læse-/skrivevanskeligheder, og hendes far har dysleksi og ADHD. Moren fortæller, at hun har mange dårlige erindringer om skolen, og at hun brugte store dele af sin skoletid i specialundervisningslokalet – uden den store effekt. Saras mor var til stede under testningen af Sara og sagde efterfølgende: "Der var også mange af opgaverne, jeg ikke kunne svare på".

---

<sup>1</sup> Undervisningsmateriale til dyslektikere, der indeholder systematisk indføring i 5 forskellige læsestrategier.

Saras far kommer aldrig på skolen. Moren fortæller, at det både skyldes dårlige erfaringer med skolen, og at han pga. sin ADHD ikke kan overskue at deltage i møder m.m. Sara læser kun meget lidt hjemme og får ofte ikke lavet lektier.

## **KRISTIAN**

Kristian går i 4. klasse og er lige blevet udredt for dysleksi. Da skolen foreslog udredningen til forældrene, blev de meget glade for, at skolen viste opmærksomhed og anerkendelse vanskelighederne.

Kristian læser primært vha. udnyttelsen af det fonematiske princip, men da hans dyslektiske vanskeligheder vanskeliggør netop dette, er hans læsning meget upræcis og uautomatiseret. Kristian er selv meget opmærksom på sine vanskeligheders karakter, og han arbejder målrettet på at tilegne sig nye læsestrategier.

4 gange om ugen deltager Kristian i et undervisningsforløb ud fra VAKS-materialet (Arnbak & Borstrøm, 2011). Han er meget positiv og arbejdsom, og han ser frem til i 5. klasse at kunne få it-rygsæk. Kristians forældre støtter op om dette tiltag, og de har allerede installeret CD-ORD på deres computer hjemme og opfordrer Kristians til at bruge programmet, når han skriver og læser.

Kristian giver over for sine forældre og lærere udtryk for, at det er hans lærer i supplerende undervisning, der er skyld i, at han er inde i en god skriftsproglig udvikling.

Kristian har det udtalte mål, at han inden 9. klasse selv vil kunne læse Harry Potter. Efter i et par uger at have deltaget i VAKS-undervisning på skolen og desuden dagligt at have trænet læsning hjemme – bl.a. ved højtlesning for forældrene - fortalte han glædestrålende: "Min far tror, at jeg måske allerede kan læse Harry Potter i 7. klasse".

Hans far og storesøster har også dysleksi.

Kristians forældre udtrykker glæde over skolens indsats og over at Kristians får den fornødne hjælp.

## **SOCIO-EMOTIONEL OG SKRIFTSPROGLIG CASEANALYSE**

I analysen vil jeg sammenholde børnenes skriftsproglige og socio-emotionelle profil med den viden, jeg har om forældrene. Jeg tager udgangspunkt i Friths (1999) sammentænkning af miljømæssige, biologiske og kognitive faktorer og i Natale et. al.'s (2008) og Ingessons (2007) sandsynliggørelse af en sammenhæng mellem forældres skriftsproglige kompetencer og børnenes socio-emotionelle kompetencer.

Formålet med analysen er at undersøge, om jeg empirisk kan finde eksempler på de i teorien beskrevne problemstillinger, så jeg derved både teoretisk og empirisk kan sandsynliggøre min hypotese om, at et forældrenetværk ved at øge forældrenes handlekompetence og viden vil kunne give børnene øget mulighed for faglig og socio-emo-tionel udvikling.

## MARK

Casebeskrivelsen tyder ikke umiddelbart på, at uddannelse og kvalifikationer, der giver mulighed for uddannelse, værdsættes højt i Marks hjem. Dette kan bl.a. ses ved, at der næsten ikke læses hjemme, og ved at Mark ofte kommer træt i skole, fordi han har set tv til sent om aftenen i stedet for at lave lektier og sove.

Den lave forældrestøtte, mht. at sørge for at Mark kommer veludhvilet og velforberedt i skole, kan have konsekvenser for både hans skriftsproglige og hans socio-emotionelle udvikling. Når Mark stort set ikke læser, får han ikke trænet hverken udnyttelse af det fonematiske princip eller andre kompenserende læsestrategier. Og den lave forældrestøtte kan ifølge Ingesson (2007) desuden medvirke til lavt selvværd. Når Marks mor fortæller, at Mark ofte er ked af det og ikke synes, han er god til noget, samt at dysleksien fylder alt derhjemme - selv om der sjældent laves lektier - kan det ses som udtryk for at Mark har et lavt akademisk selvværd, som påvirker hans globale selvværd negativt.

Desuden tyder casebeskrivelsen ikke umiddelbart på, at Marks mor motiverer ham til at yde en ekstra indsats. En sådan eventuel manglende støtte, vil kunne have konsekvenser for Marks generelle motivation i forhold til skolearbejdet. Når Mark ikke får lavet sine lektier, ofte glemmer at komme til supplerende undervisning, og i klasseundervisningen opleves som meget passiv, kan det være tegn på lav motivation og lav self-efficacy.

Marks mor har selv markante dyslektiske vanskeligheder. Dette kan være en medvirkende forklaring på, hvorfor hun kun i ringe grad motiverer Mark til at yde en ekstra indsats i forhold til hans dyslektiske vanskeligheder. Da Marks mor har erfaringer med ikke selv at kunne leve op til de skriftsproglige krav, kan det have resulteret i, at hendes self-efficacy er lav og at hendes locus of control primært er ekstern. Hendes forventninger til, at Mark kan opnå de ønskede resultater gennem en aktiv indsats, kan ligeledes være lave. Denne lave forventning kan ifølge Natale et. al. (2008) have store negative konsekvenser for Marks skriftsproglige udvikling.

At Marks mor desuden virker lukket omkring sine egne vanskeligheder, vil eventuelt kunne have en negativ påvirkning af Marks mulighed for at kunne tale åbent om sine egne vanskeligheder med nære voksne. En faktor, der ellers af Ingesson (2007) beskrives som salutogenisk.

Det, at hans mor har samme vanskeligheder, men ikke er åben omkring dem, kan muligvis være en medvirkende årsag til, at det er vanskeligt for Mark at erkende og acceptere sine



vanskeligheders omfang og karakter. Når Mark ikke selvstændigt læser ord, der er vanskeligere end lydrette 3-bogstaversord, samtidig med at han fortæller, at han selv har læst Harry Potter, kan det skyldes manglende erkendelse samt et ønske om at kunne honorere de samme krav som klassekammeraterne.

Det samlede billede af Mark viser lav motivation, lavt akademisk og globalt selvværd, lav self-efficacy og ekstern locus of control samt passivitet og manglende erkendelse. Dette tyder på, at Marks dyslektiske vanskeligheder, der er kombineret med lav forældrestøtte, har ført til indlært hjælpeløshed.

## **SARA**

Saras mor har dårlige erindringer om sin egen skolegang, og hun har oplevelsen af, at den hjælp hun modtog, ikke hjalp hende. Saras far kommer aldrig på Saras skole, og morens udsagn indikerer, at det bl.a. skyldes meget dårlige skoleoplevelser. Ovenstående tyder på, at begge Saras forældre har lavt akademisk selvværd og muligvis også lav self-efficacy, der kan udspringe af, at deres indsats i skolen ikke har ført til gode skriftsprogskompetencer. Desuden kan Saras mor muligvis have ekstern locus of control, idet hun beskriver skolens indsats som en grund til, at hun ikke har opnået de ønskede skriftsprogsfærdigheder. Hos Sara kan flere af de samme socio-emotionelle træk ses.

Lige som forældrene muligvis har lav self-efficacy, viser Sara også ofte tegn på at hun ikke oplever, at hun ved egen indsats kan opnå de ønskede resultater og derfor vælger hun strategier, hvor hun enten giver op eller mindsker forventningerne til sig selv (Swalander, 2009).

Det sker bl.a. når hun giver op, hvis indholdet i den supplerende undervisning udfordrer hende for meget, og når hun giver udtryk for ikke at have noget personligt mål for sin skriftsproglige udvikling, og at hun bare må lære det, hun nu kan.

Det er desuden muligt, at Saras udsagn om ikke at have mål for sin egen læseudvikling kan forstås som en selvbeskyttelsesstrategi, hvor hun giver udtryk for en ydre ligegyldig holdning over for læsning, selv om ønsket om at kunne læse er til stede. Denne selvpræsentation hænger ifølge Ingesson (2007) nøje sammen med en præstationsundvigende motivation, og den underbygges yderligere af Saras tendens til ikke lave lektier og til at glemme at komme til den supplerende undervisning.

Saras mors mulige eksterne locus of control kan også ses hos Sara, når hun udtrykker, at hendes lærere gør tingene forkert og fx giver for svære opgaver eller alternativt stiller for lette krav, idet Luna herved tilskriver faktorer uden for sig selv, om hun mestrer opgaver eller ej.

Forældrenes lave akademiske selv billede kan også ses hos Sara, når hun siger, at hun bare må lære det hun nu kan, og når hun beskriver af sig selv som den dårligste i klassen - noget hun bl.a. får bekræftet ved sammenligning med sine klassekammerater.

Saras case tyder, lige som Marks, ikke på at uddannelse og akademiske kompetencer vægtes højt i hjemmet, og da begge Saras forældre har skriftsproglige vanskeligheder, kan det med baggrund i Natale et. al. (2008) betyde, at de på den ene side har mulighed for forstå og støtte Sara, men samtidig kan de have svært ved at motivere hende til at yde en øget indsats, da de ikke selv har oplevet, at dette hjælper. Denne manglende motivation kan, lige som hos Mark, have en negativ effekt på Saras socio-emo-tionelle og faglig udvikling.

## KRISTIAN

Kristians far tager dagligt del i Kristians læsetræning ved bl.a. at lytte og hjælpe, og derved viser han både støtte og opmærksomhed i forhold til Kristians udvikling af skriftsprogsfærdigheder. Han viser desuden, at akademisk kompetence og uddannelse er vigtig.

Ved at sige, at Kristians mål om at læse Harry Potter måske er tættere på end først forventet, viser hans far yderligere, at han har tillid til, at Kristian godt kan nå sine mål - trods dysleksien - og at hans indsats nytter noget. Dette er, ifølge Burden (2008) og Natale et. al. (2008), en væsentlig faktor for at børn med dysleksi kan udvikle gode skriftsproglige kompetencer. Forældrenes støtte og tro på Kristians mulighed for at klare sig godt kan være medvirkende til at Kristian har udviklet høj self-efficacy. Det kommer bl.a. til udtryk, når Kristian siger, at han ved hård træning nok skal nå sit mål. Kristian ved præcis, hvad han skal have ud af undervisningen - han skal selv kunne læse Harry Potter - og det opleves som en stærk indre, motiverende faktor.

Det, at Kristians forældre udviser glæde for skolens initiativ til at udrede Kristian for dysleksi, tyder på, at de accepterer og erkender hans vanskeligheder, og det kan muligvis være medvirkende til, at Kristians selv har udviklet stor accept af, og ønske om at forstå, sine vanskeligheder. Dette kan bl.a. ses ved, at han ofte taler om karakteren af sine vanskeligheder: "Det er lige det, jeg har svært ved", og "Ja, det er lige sådan jeg kommer til at gøre", og at han tit ønsker forklaring på, om hans specifikke vanskeligheder er noget, der kan forklares med dysleksi.

Casebeskrivelsen indikerer, at Kristians far trods sin dysleksi har opnået rimelige skriftsproglige færdigheder, og at både han og moren motiverer og støtter Kristian til at yde en stor arbejdsindsats. Dette kan muligvis også være medvirkende til, at Kristian har udviklet intern locus of control, som bl.a. kan ses ved at han øger sin arbejdsindsats ved dagligt at læse hjemme, og at han viser opmærksomhed på begrænsningerne ved hans egen foretrukne læsestrategi og fordelene ved de nyindlærte læsestrategier. Dette hænger godt sammen med hans relativt høje grad af self-efficacy.

Men samtidig giver Kristian over for sine forældre og lærere udtryk for, at det er hans lærer i supplerende undervisning, der er skyld i, at han er inde i en god skriftsproglig udvikling. Dette

kan ses som et tegn på nogen grad af ekstern locus of control, hvor faktorer uden for ham selv ses som udslagsgivende for resultatet af hans handlinger.

Muligvis kan det uklare billede mht. locus of control skyldes, at Kristian først for nylig har opdaget, at han faktisk selv har indflydelse på sin skriftsproglige udvikling, og derfor er hans akademiske selvbillede på dette område stadig i udvikling.

Kristians case indikerer, at forældrenes støtte og tro på positive udviklingsmuligheder har været medvirkende til Kristians høje motivation og self-efficacy og interne locus of control, og dette vil med baggrund i Natale et. al. (2008) sandsynligvis have en positiv effekt på Kristians skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling.

## **OPSUMMERING**

Caseanalyserne analyserer sammenhænge mellem forældrestøtte og børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling. Der er dysleksi hos alle tre forældrepar. De to udviser lavt akademisk selvværd, mens det tredje par udviser forholdsvis højt akademisk selvværd.

Børnene til forældrene med lavt akademisk selvværd udviser generelt lavere

De tre caseanalyser viser, at i de to familier med lavt akademisk selvværd, samt med lav tro på børnenes skriftsproglige udviklingsmuligheder, har børnene generelt lavere skriftsprogligt niveau og større socio-emotionelle vanskeligheder end i familien med højere akademisk selvværd samt større tro på barnets skriftsproglige udviklingsmuligheder.

Denne analyse vil jeg bruge til at underbygge vigtigheden af et forældre-netværk skal styrke forældrenes handlekompetence i forhold til at støtte børnenes skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling.

## **EN ARGUMENTERET SKITSE TIL ET FORÆLDRENETVÆRK**

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan et forældre-netværk i skoleregi kan opbygges, så det bedst muligt kan afhjælpe de udfordringer som både børn med dysleksi og deres forældre kan stå i, og som er sandsynliggjort i opgavens teori, empiri og analyser.

Formålet er et udvidet skole-hjemsamarbejde i forhold til gruppen af børn med dysleksi, således at skolen giver forældrene øget mulighed for at blive aktive medspillere i deres børns skolegang og skriftsproglige udvikling. Netværket kan således ses i sam-menhæng med folkeskolens grundlæggende mål, som er forankret i Salamancaerklæringen (1994), og kan derved fungere som en del af skolens tiltag i forhold til øget forældresamarbejde og øget inklusion af børn med dysleksi.

I det følgende vil jeg argumentere for, at netværket kan bygges op ud fra følgende tre tilbud: Personlig videns- og erfaringsdeling, faglig videnstilegnelse og styrkelse af skriftsprogskompetencer.

## **1) TILBUD OM PERSONLIG VIDENS- OG ERFARINGSDELING**

En af de udfordringer mange forældre til dyslektiske børn står med er, at de føler sig alene med både bekymringer og sejre (Griffiths, 2004). Ved at gøre netværket til et forum, hvor forældre bliver anerkendt og imødekommet, og hvor de kan udveksle oplevelser, frustrationer og gode erfaringer, vil forældrene i fællesskabet få mulighed for at øge deres interne locus of control og empowerment, der netop bedst opnås i samspillet med andre (Jensen, 2003).

Set i lyset af casebeskrivelserne og -analysen vil dette forum til personlig videns- og erfaringsdeling kunne bruges af flere forældre. Marks mor vil evt. kunne opnå empowerment, så hun måske kan blive mere åben om sine egne vanskeligheder, og derved give Mark bedre mulighed for at kunne tale om sine vanskeligheder på en måde, der vil kunne afhjælpe hans indlærte hjælpeløshed. Ifølge Ingesson (2007), kan samtale med nære voksne om dyslektiske vanskeligheder netop virke som en salutogenisk faktor.

Saras mor vil få mulighed for at udvikle sin støtte til Sara, så hun - ud over at udvise forståelse og kærlighed - også i højere grad kan tro på og motivere til, at Sara kan udvikle sine skriftsprogsfærdigheder ved at øge arbejdsindsatsen. Dette kan være medvirkende til at øge Saras grad af intern locus of control og self-efficacy, noget der, ifølge Natale et. al. (2008), Burden & Burdett (2005) og Ingesson (2007), netop kan ske ved at øge forældrenes tro på barnets udviklingsmuligheder.

Tovholderne vil i dette forum desuden kunne få en vigtig indsigt i forældrenes erfaringer, ønsker og behov, som muligvis vil kunne bidrage til at optimere skolens arbejde med børnene og forældrene, ved at denne viden – med tavshedspligten in mente – vil kunne formidles tilbage til skolen.

## **2) TILBUD OM FAGLIG VIDENSTILEGNELSE**

En anden udfordring mange forældre står med, er mangelfuld viden om både praktiske og teoretiske aspekter ved dysleksi og om det at være forældre til et barn med dysleksi.

Forældrenes viden kan styrkes ved også at gøre netværket til et forum for faglig videnstilegnelse, hvor ressourcepersoner kan holde oplæg og kurser om forskellige emner. Målet med øget faglig viden er at give forældrene mulighed for at optimere deres støtte til børnene, så den i mindre grad kommer til at bygge på tro og idéer, og i højere grad på viden. Hagtvæt (1994) påpeger netop, at hvis forældre får indgående rådgivning og oplysning om

dysleksi, vil det kunne øge sandsynligheden for et god socio-emotionelt niveau hos børn med dysleksi.

Indholdet i netværket skal tage udgangspunkt i forældrenes behov og ønsker. Da mange af forældrene har haft dårlige skoleoplevelser, er det afgørende, at de ikke oplever oplæg og kurser som skolegang, men som en frivillig mulighed til at få øget deres viden om områder, der har relevans for dem.

Samtidig skal tovholdere og oplægsholdere gennem samspillet med forældrene give mulighed for, at forældrene også får øget deres viden inden for områder, de ikke selv umiddelbart kender til. Dette samspil mellem forældre og netværk, stemmer overens med Alenkjærs (2008) pointering af, at eleven og skole skal tilpasse sig hinanden.

Emner, der kan holdes kurser og oplæg om, kunne fx være:

1) Aktuel viden om hvad dysleksi er – og ikke er. En øget viden vil kunne bidrage til, at forældrene får styrket deres forståelse af, at dysleksi på den ene side er et neurologisk og kognitivt deficit, og på den anden side, at de via deres påvirkninger og forståelse kan være med til at mindske vanskelighederne (Frith, 1999). Disse faktorer kan bidrage til at mindske forældrenes mulige følelser af skyld og hjælpeløshed, og muligvis bidrage til at øge deres self-efficacy og interne locus of control.

Hvis fx Saras mor får øget viden om dysleksi, kan der dannes grundlag for, at hun i højere grad får viden om, at det nytter noget, at hun motiverer Sara til at øge indsatsen ved bl.a. at træne læsning hver dag.

2) Kursus i gode læse- og stavetræningsmetoder og i CD-ORD. Herved vil forældrene helt konkret få øget deres praktiske handlekompetencer, så de kan støtte deres børn på måder, man ved virker.

Marks mor har fx så store dyslektiske vanskeligheder, at det aldrig er hende, der læser for og med Mark. Hvis hun får kendskab til fx Kængurulommen<sup>2</sup> eller E17<sup>3</sup>, kan det muligvis øge muligheden for, at hun og Mark får gode, fælles oplevelser med læsning, og som måske kan øge hjemmets værdsættelse af læsning og faglig viden - en faktor, der af Ingesson (2007) beskrives som salutogenisk.

3) Viden om socio-emotionelle vanskeligheder, der kan optræde i forbindelse med dysleksi. Herved kan forældrene få en viden om generelle tendenser og muligheder for at styrke deres børns velbefindende.

---

<sup>2</sup> Film der viser, hvordan forældre med dysleksi kan læse med deres børn. [www.nota.nu/kaengurulommen](http://www.nota.nu/kaengurulommen).

<sup>3</sup> Nationalbibliotek for mennesker med læsevanskeligheder (bl.a. download af lyd- og e-bøger). [www.e17.dk](http://www.e17.dk).

Ved fx at øge Marks mors viden om socio-emotionelle vanskeligheder og måske især om, hvordan man mindsker dem, vil hendes handlekompetence i forhold til den problemstilling, der ligger i, at Marks dysleksi fylder det hele derhjemme, muligvis kunne styrkes.

### **3) TILBUD OM STYRKELSE AF SKRIFTSPROGSKOMPETENCER**

De forældre, der selv har store dyslektiske vanskeligheder, kan have ekstra udfordringer mht. at styrke deres børns faglige udvikling. For det første vil de helt praktisk have vanskeligt ved at læse for og med deres barn, og for det andet vil det være vanskeligt for dem at indgyde børnene tro på, at det nytter at øge indsatsen, hvis de ikke selv har oplevet, at det virker (Natale et al., 2008).

Ved at tilbyde OBU i samarbejde med det lokale VUC vil det give mulighed for både at styrke forældrenes egne skriftsproglige færdigheder og at styrke deres self-efficacy.

Når undervisningen foregår på skolen og med forældre, der i forvejen kender hinanden fra netværket, vil det gensidigt kunne styrke både tilegnelsen af skriftsprogsfærdigheder og følelsen af empowerment, ved at de kan bringe viden, erfaringer og oplevelser fra det ene forum over i det andet.

Marks mor har, som tidligere nævnt, så store dyslektiske vanskeligheder, at hun aldrig læser for og med Mark. Hvis hun begynder at modtage OBU i VUC-regi er der mulighed for, at hun selv både får tilegnet skriftsprogskompetencer og -strategier, og får styrket sin egen self-efficacy og akademiske selvbillede på en måde, så hun får øget mulighed for at støtte Mark i samme positive skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling. Dette underbygges af Natale et al. (2008) der påpeger at forældres tro på, at det nytter at øge indsatsen, kan styrke børnenes udvikling.

### **OPSUMMERING**

De to centrale karakteristika i det skitserede netværk er for det første, at ansvaret for både rammer og udførelse ligger i skoleregi. Og for det andet at det tager udgangspunkter i tre tilbud, som tilsammen skal styrke forældrenes handlekompetence - dels via erfaringsdeling, dels via videnstilegnelse og dels via styrkelse af egne skriftsprogs-kompetencer.

### **DISKUSSION**

I arbejdet med denne opgave har to problemstillinger været konstante usikkerhedsmomenter. Den ene drejer sig om den teoretiske sandsynliggørelse af netværksmodellen, og den anden omhandler forældrenes interesse. I det følgende afsnit vil jeg diskutere disse problemstillinger.

## KUN EN SANDSYNLIGGØRELSE

Denne opgaves formål har bl.a. været at sandsynliggøre at forældres egne skriftsproglige og socio-emotionelle vanskeligheder, både direkte og indirekte kan påvirke deres børns mulighed for faglig og socio-emotionel udvikling. I det følgende vil jeg diskutere, hvorfor det ikke har været muligt at komme med entydige belæg, for sammenhængen mellem forældre og børn.

For det første findes der, som nævnt i indledningen til afsnittet *Forældre og børn* (s. 4), kun meget få teoretiske undersøgelser og beskrivelser af, hvordan det påvirker børn med dysleksi at have forældre med dysleksi, og hvilke negative konsekvenser forældres påvirkning evt. kan have.

Hos bl.a. Burden & Burdett (2005) og Hagtvæt (1999) beskrives forældrenes rolle i forhold til børn med dysleksi primært således som positiv, og arvelighedsaspektet berøres kun overfladigt og problematiseres ikke. I undersøgelserne beskrives forældrene som støttende og forstående og som aktive for at få skolens anerkendelse af børnenes vanskeligheder.

Det umiddelbare modsætningsforhold mellem disse undersøgelsesresultater og resultaterne fra Natale et. al. (2008) samt min egen empiri kan sandsynligvis have flere forklaringer. For det første kan undersøgelsesresultaternes entydige positive billede af forældrene muligvis findes i, at forældrene, der har deltaget i undersøgelserne, ikke har været repræsentative.

Dette begrundes jeg i, at forældrene i Hagtvæts (1999) undersøgelser fx blev fundet gennem aviser og opslag, og derved favoriserede forældre, der læste aviser og som selv var aktivt opsøgende i forhold til at deltage i undersøgelsen. Forældrene i Ingessons undersøgelse blev fundet på en specialklinik for dysleksi, som de selv havde opsøgt, og der er derfor sandsynligt, at disse forældre også var mere engagerende og aktive end gennemsnittet (Ingesson, 2008). Burden & Burdett's (2005) undersøgelser er foretaget med en gruppe af drenge, som gik på en privat specialskole for drenge med dysleksi. Heller ikke denne gruppe kan, ifølge min vurdering, betragtes som repræsentativ.

For det andet har det kun været muligt at sandsynliggøre min hypotese, da det ikke er muligt at bevise et entydigt årsags-virkningforhold mellem forældres påvirkning og børns adfærd. Dette begrundes bl.a. i Frith (1999) og Hagtvæt (1999), der begge pointerer, at biologiske og miljømæssige faktorer påvirker hinanden i et komplekst samspil.

Mere forskning, hvor de svageste grupper af dyslektikere er repræsenteret og hvor børns dysleksi i højere grad undersøges i lyset af forældrenes skriftsprogsvanskeligheder, ville muligvis kunne bidrage til at skabe mere klarhed over, hvordan de komplekse samspil mellem miljømæssige og biologiske faktorer påvirker udviklingen af dysleksi.

## FORÆLDREDELTAGELSE

Det andet mere praktiske usikkerhedsmoment i denne opgave er, om forældrene overhovedet ønsker at deltage i et netværk af denne karakter. Og måske er det især usikkert, om gruppen af forældre, der har lavest handlekompetence i forhold til at støtte deres børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling, vil kunne motiveres til at deltage.

Hvis det ikke lader sig gøre at få denne gruppe med, vil netværket i høj grad svare til de i ovenstående afsnit refererede undersøgelser, hvor bunden af forældregruppen ikke er repræsenteret, og i så fald vil formålet med forældrenetværket kun i ringe omfang være opfyldt.

Når en far som Saras aldrig kommer på sin datters skole, og når Marks mor kun deltager i samarbejde med skolen, når hun direkte opfordres til det, så styrkes bekymringen for, at det vil blive meget vanskeligt at få de mindst ressourcestærke forældre med i netværket.

Men når Saras mor er til stede under hele testningen af sin datter, og når hun meget åbent fortæller om sine egne negative skoleoplevelser, så kan det alligevel give håb om, at bekymringen for børnenes skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling for de fleste forældre vejer så tungt, at de vil tage imod tilbuddet om deltagelse i forældrenetværket.

## KONKLUSION

*Jeg ville undersøge, ... om det teoretisk og empirisk kan sandsynliggøres, at forældrenetværk i skoleregi - via arbejde med forældrenes erfaringer, viden og egne skriftsproglige vanskeligheder - kan lede frem mod styrkelse af dyslektiske børns skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling og derved øge muligheden for inklusion af disse.*

På baggrund af den fremlagte teori konkluderer jeg, at to afgørende faktorer for bedre inklusion af børn med dysleksi i folkeskolen er forældrenes handlekompetence og tro på, at barnet kan klare sig godt trods dysleksien, samt et godt skole-hjemsamarbejde hvor forældrenes bekymring anerkendes, og deres viden betragtes som værdifuld.

Teoretisk har især Natale et. al.'s undersøgelse (2008) vist, at forældrenes egne skriftsprogsvanskeligheder og forventninger til børnenes skriftsproglige evner har afgørende betydning for, hvor godt børnene rent faktisk udvikler skriftsprogskompetencer. Desuden har bl.a. Griffiths et. al.'s (2004) undersøgelser vist vigtigheden af, at skolen inddrager og anerkender forældrene.

Mine tre cases underbygger ovenstående teoretiske konklusioner.

Som følge heraf, konkluderer jeg, at det er sandsynligt, at et forældrenetværk, hvor skolen giver tilbud om styrkelse af både skriftsproglige og personlige kompetencer hos forældrene, vil



kunne påvirke børnenes skriftsproglige og socio-emotionelle udvikling positivt, og at muligheden for inklusion af dem i folkeskolen herved øges.

## **PERSPEKTIVERING**

Denne opgave har primært fokuseret på forældrenes rolle, men da dysleksien jo netop, ifølge Frith (1999) og Hagtvæt (1999) betinges af et komplekst samspil mellem biologiske og miljømæssige faktorer, så bør indsatsen for at styrke forældrenes handlekompetence og viden kun være en enkelt brik i skolens samlede indsats for børn med dysleksi.

Skolen kan bl.a. sørge for en tidlig og systematisk screening og identificering af børn med dysleksi, så de så tidligt som muligt både kan modtage en målrettet og intensiv træning af deres skriftsprogsfærdigheder og benytte kompenserende it.

Desuden kan skolen løbende sørge for samtaler med børnene enkeltvis og i grupper, så de kan få hjælp til at bearbejde de oplevelser og følelser, de har med at være et barn med dysleksi. Gruppesamtalerne kan have den gavnlige virkning, at børnene oplever, at de ikke er alene, og at de i fællesskab kan få udvidet og nuanceret deres forståelse og måde at tackle deres udfordringer på.

For at alle børnenes klassekammerater og lærere har en fælles viden og forståelse af dysleksi, kan der desuden holdes oplæg i alle klasser, hvor børn med dysleksi går. Derved fratages de enkelte børn også ansvaret for at få formidlet den vanskelige information til klassekammeraterne.

Afslutningsvist vil det være meget vigtigt, at alle skolens lærere løbende har den nyeste viden om dysleksi og om undervisningsmetoder og -indhold, der virker. Dette begrundes i, at talrige undersøgelser har vist, at lærere mangler viden om og forståelse for dysleksi og undervisning af børn med dysleksi (bl.a. Glazzard, 2010; Griffith et. al., 2004; Humphrey, 2003; Holmgaard 2007 ).

Da det er min erfaring, at mange lærere vægrer sig mod at skulle foretage større ændringer af deres undervisningsmetoder, kan det være nødvendigt, at beslutninger om en mere dysleksivenlig undervisning skal komme som et krav fra ledelsesniveau - naturligvis med en nødvendig efteruddannelse bag.

Desuden kan lærerne have mulighed for at modtage løbende supervision og vejledning, når de oplever udfordringer i forhold til dysleksi generelt eller specifikt i forhold til enkeltelever. Dette kan fx foregå ved, at der på skolen er en dysleksivejleder.

## **LITTERATURLISTE**

Alenkjær, R (2008). Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I: Alenkjær, R. (red.). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Prolog, s. 13-27. Frydenlund.

Arnbak, E. & Borstrøm, I. (2008). *VAKS Vejledning*. Gyldendal Uddannelse.

*Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (2009). Kap. 1. [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)

Burden, R. (2005). *Dyslexia and Self-Concept: Seeking a Dyslexic Identity*. Whurr

Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, vol. 14, s. 188-198.

Burden, R. & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British journal of Special Education*, vol. 32, no. 2, s. 100-104.

Elbro, C. (2008). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal Uddannelse

*Forældregrupper - forældre til børn med handicap. En "Grønspættebog"*. Tjørringhus, Hjørring kommune.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, vol. 5, s. 192-214.

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, vol. 25, no. 2, s. 63-69.

Griffiths, C.B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, vol. 30, no. 3, s. 417-133.

Hagtvet, B. E. (1994). Lese- og skrivevansker i et livsperspektiv. I: F. Herzberg, K. I. Vangebo & B. E. Hagtvet (red.). *Ferdigheter i fare? Om lesing og skrivning i dagens samfunn*. Ad Notam Gyldendal.

Hagtvet, B.E. et. al. (1999). Developing literacy in families with histories of reading problems: preliminary results from a longitudinal study of young children of dyslexic parents. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 14, no. 2, s. 135-143.

Holmgaard, Aa. (2007). *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Honneth, A. (2006). *Kampen om anerkendelse*. Hans Reitzels forlag

Humphrey, N. (2003). Facilitation a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, vol. 18, no. 3, s. 130-136.

Høien, T & Lundberg, I (1997). *Dysleksi fra teori til praksis*. Ad Notam.

Ingesson, G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychological Impact, and Salutogenic Factors*. Doktorafhandling. Lunds Universitet.

Jandorf, B.D. (2011). Netværk for familier med ordblindhed i folkeskolen. *Nyt om ordblindhed*. Juni. [www.socialstyrelsen.dk](http://www.socialstyrelsen.dk).

Jensen, N.R. (2003). Teoretiske perspektiver på forældrenetværket. I: Pedersen, K. et. al. *Forældrenetværk i praksis*. s. 121-152. Systime Academic.

Ledelsesgruppen i Børn, Skoler og Familier (2012). *Fælles børn – Fælles ansvar. Den røde tråd i arbejdet med børn, unge og familier i Hillerød kommune*. Hillerød Kommune.

Lund, Y. (2010). *Læsevanskeligheder og selvværd*. Specialpædagogisk forlag.

Lyon, G.R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). *A definition of Dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, vol. 53, p. 1-14. )

Madsen, A. (2008). Forældreinklusion - at gøre tynde historier tykkere. I: Alenkjær, R. (red.). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Kap. 14, s. 313-337. Frydenlund.

Natale, K. et. al. (2008). Mothers' Causal Attributions Concerning the Reading Achievement of Their Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. Maj/juni, s. 274-285.

Norwich, B. et. al. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, no. 2, s. 147-165.

*Manual til etablering af selvstyrende forældrenetværk* (2012). [www.servicestyrelsen.dk](http://www.servicestyrelsen.dk).

Nielsen, A.M. (2008). Kan den inkluderende skole kompensere for negativ social arv? I: Alenkjær, R. (red.). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Kap. 4, s. 81-109. Frydenlund.

Petersen, A.L. (2010), Hvad er årsagen til dysleksi? I: Justesen, H.T & Pedersen, A.L. (red.), *I dysleksiens minefelt*. s. 13-16. RSC Aarhus universitet.

Petersen, A. L. (2010). Dysleksiens psykiske følgevirkninger. I: H. T. Justesen & A. L. Petersen (red.). *I dysleksiens minefelt*. s. 29-36. RSC Aarhus universitet.

*Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne* (2010). UVM.

Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, vol. 26, no. 2, s. 144-156

Refsahl, V. (2012). Naar lesing er vanskelig. *Motivation og Laering*, kap. 3.

Snowling, M.J. et. al. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:6, s. 609-618.

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I: S. Samuelsson m.fl. (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. s. 183-198. Natur & Kultur.

Svensson, I. (2009). Dyslexi och ärftlighet. I: S. Samuelsson m.fl. (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. s. 89-103. Natur & Kultur.

VUC Nordsjællands hjemmeside (3. januar, 2013). [www.vucnordsj.dk](http://www.vucnordsj.dk) – Ordblinde.