

Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse



Tilde Mette Juul, Thomas Brahe og Niels-Henrik M. Hansen

Center for Ungdomsforskning 2013

Efterskolens betydning for unge
ordblindes liv og uddannelse

Center for Ungdomsforskning 2013

Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse

Af Tilde Mette Juul, Thomas Brahe og Niels-Henrik M. Hansen

ISBN-numre: 978-87-7684-943-6 (Elektronisk udgave)

978-87-7684-942-9 (Trykt udgave)

"Vi fløj nærmest på en sky. Prøv at se – verden er åben, og vi kan læse, og vi kan skrive. Da jeg havde gået der en måned, der tog jeg min mobil, og så skrev jeg til en af mine kammerater, at jeg selv havde skrevet beskeden og, hvad han skulle lave i weekenden og sendte. Jeg kan huske, da jeg sendte den, det var virkelig et af de lykkeligste øjeblikke i mit liv. For det første havde jeg selv skrevet beskeden, og jeg er helt sikker på, at jeg har skrevet rigtigt. Så skrev min kammerat, at det troede han ikke på. Det var svaret. Så jeg tror lidt, at vi fløj på sådan en sky i de to år. Fuck, hvor lærer vi meget."

(Tidligere elev fra en ordblindeefterskole)

Center for Ungdomsforskning, CeFU, forsker i unges orienteringer, hverdagsliv og levevilkår. CeFU udgør et dynamisk og udadvendt forskningsmiljø, der samarbejder med offentlige såvel som private aktører. Bag CeFU står en forening, hvis medlemmer er med til at sikre, at den viden vi udvikler, er relevant og kan forankres i praksis. For mere information se www.cfu.dk

Indhold

| | |
|--|-----------|
| Forord..... | 10 |
| Kapitel 1 - Indledning..... | 12 |
| Forskningsblik og metoder | 13 |
| Projektets baggrund | 15 |
| Rapportens opbygning og læsevejledning..... | 16 |
| Kapitel 2 – Rapportens resultater..... | 18 |
| Hvem går på ordblindeefterskole? | 18 |
| Udvalgte resultater | 18 |
| Motiver for at tage på ordblindeefterskole | 19 |
| Udvalgte resultater | 19 |
| Udbytte af opholdet på en ordblindeefterskole | 20 |
| Hvad er det særlige ordblindeefterskolerne kan? | 20 |
| Udvalgte resultater | 21 |
| Hvad kan efterskolen som skoleform generelt? | 22 |
| Elevtyper..... | 23 |
| Valg af uddannelse..... | 24 |
| Vejledningen på ordblindeefterskoler..... | 25 |
| Uddannelsesveje..... | 25 |
| Hvor går de unge ordblinde hen i uddannelsessystemet? | 25 |
| Overgangen til ungdomsuddannelserne | 26 |
| De unge som går direkte gennem ungdomsuddannelserne..... | 28 |
| De unge som har en længere vej gennem uddannelsessystemet..... | 28 |
| De unge som ikke har fået en ungdomsuddannelse | 29 |

| | |
|---|----|
| Rapportens anbefalinger | 30 |
| Anbefalinger til ordblindeefterskolerne..... | 30 |
| Anbefalinger til det øvrige uddannelsessystem | 31 |
| Kapitel 3 - Ung og ordblind..... | 33 |
| Ordblind – hvad er det? | 33 |
| Hedder det dysleksi, ordblind eller person med læse-skrivevanskeligheder? | 34 |
| Hvor mange er ordblinde og hvad skyldes det? | 34 |
| Andre ”diagnoser” i feltet..... | 35 |
| Hvad er ordblindhed?..... | 36 |
| Er ordblindhed et handicap?..... | 38 |
| Er en diagnose vigtig? | 40 |
| Fordelene ved en diagnose set fra de unges perspektiv..... | 41 |
| De unge kan undgå selvbebrejdelser | 42 |
| Man kan sikre de unge mod forskellige fortolkninger | 42 |
| Præcis strategi for læring | 44 |
| Opmærksomhedspunkter ved brug af diagnoser..... | 45 |
| Ordblind og ung i en moderne samtid..... | 47 |
| Kulturdeltagelse og sociale fællesskabers betydning for og læring | 50 |
| Muligheder for støtte til ordblinde | 51 |
| Teknologi..... | 51 |
| Andre støttemuligheder | 52 |
| Støttemuligheder set fra de unges perspektiv | 52 |
| Opsamling | 54 |
| Kapitel 4 - Valg af efterskole..... | 56 |
| Efterskolernes historie, formål og forskelligheder | 56 |
| Hvem går på ordblindeefterskole? | 58 |

| | |
|---|-----|
| Forældrenes uddannelsesbaggrund..... | 59 |
| Tidligere skolehistorie | 61 |
| Køn | 64 |
| Alder og antal efterskoleår | 65 |
| Er de unge ordblinde? | 66 |
| Hvorfor vælges et ophold på en ordblindeefterskole? | 67 |
| ”Jeg er her for at lære noget” | 68 |
| At komme væk hjemmefra | 69 |
| Hvem får idéen om efterskole og har den unge selv lyst? | 70 |
| Valg af specifik efterskole | 73 |
| Opsamling | 75 |
| Kapitel 5 - Efterskolens betydning | 76 |
| Dannelsesdimensioner | 76 |
| Faglig udvikling..... | 81 |
| Rammernes betydning..... | 85 |
| Hjælp 24/7 | 87 |
| IT-redskaber..... | 88 |
| Lærernes betydning..... | 89 |
| Elevens betydning | 92 |
| Dannelse og opdragelse..... | 96 |
| Opsamling | 101 |
| Kapitel 6 - Idealtyper..... | 103 |
| De trygge unge | 104 |
| Stærk familiebaggrund | 104 |
| Relativt positive oplevelser i grundskolen | 106 |
| Socialt trygge..... | 107 |

| | |
|---|-----|
| Efterskolens betydning for trygge unge | 108 |
| Eksempel 1: Malou..... | 111 |
| Eksempel 2: Uffe | 112 |
| De udsatte unge | 114 |
| Svag familiebaggrund..... | 114 |
| Dårlige oplevelser i grundskolen..... | 115 |
| Dårlig erkendelse om egne vanskeligheder | 117 |
| Ingen uddannelsesambitioner | 118 |
| Efterskolens betydning for de udsatte unge | 118 |
| Eksempel 1: Ronni | 120 |
| Eksempel 2: Trine | 121 |
| De søgende unge..... | 122 |
| Relativ stærk familiebaggrund | 122 |
| Negative faglige skoleoplevelser | 123 |
| Socialt ekskluderet | 125 |
| Efterskolens betydning for de søgende unge | 127 |
| Opsamling | 131 |
| Kapitel 7 - Når der skal vælges uddannelse..... | 133 |
| Motivation for uddannelse og læring | 134 |
| Faglige erfaringer og interesser..... | 137 |
| Faglig selvsvurdering | 141 |
| Opsamling | 146 |
| Kapitel 8 – Uddannelsesveje | 148 |
| De unges uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning..... | 148 |
| Overgang mellem efterskole og videre uddannelse | 153 |
| Erkendelse af egne styrker og svagheder | 153 |

| | |
|---|-----|
| Tre mulige uddannelsesveje..... | 162 |
| De unge, som går direkte gennem ungdomsuddannelserne..... | 164 |
| De unge, som har en længere vej gennem uddannelsessystemet..... | 167 |
| De unge, som endnu ikke har fået en ungdomsuddannelse | 170 |
| Opsamling | 174 |
| Kapitel 9 - Forskningsdesign og metoder | 177 |
| Interviews i statusundersøgelsen | 177 |
| Interviews i den retrospektive undersøgelse..... | 178 |
| Temaer i interviews med de unge..... | 180 |
| Interviews med leder, uddannelsesvejleder og uddannelseskonsulent | 180 |
| Etiske overvejelser | 181 |
| Bearbejdning og analyse af interviews | 182 |
| Spørgeskemaundersøgelsen i statusundersøgelsen..... | 182 |
| Registerkørsel..... | 183 |
| Bilag 1 – Litteraturliste..... | 184 |
| Bilag 2: Oversigt over interviews | 186 |

Forord

Dette projekt og denne rapport har været en fantastisk mulighed for at dykke ned i en spændende problemstilling. Det har været en udfordring at undersøge unge ordblindes oplevelse af deres ophold på en ordblindeefterskole. I den proces har vi været så heldige at kunne trække på mange forskellige ressourcer, som vi vil takke i dette forord.

Først og fremmest skal der lyde en stor tak til netværket af danske ordblindeefterskoler, der sat dette projekt i gang. Her i særdeleshed forkvinde Kirsten Weile, forstander for Vrigsted Efterskole og bestyrelsesmedlem Bent Jacobsen, forstander for Gylling Efterskole, der begge har været tovholdere på projektet i projektperioden.

Der skal også lyde en tak til de mange nuværende og tidligere elever, der har deltaget. Enten ved at udfylde undersøgelsens spørgeskema eller ved at deltage i forskellige interviews. Også tak til de lærere, vejledere og forstandere, der har deltaget i interviews eller har bidraget til at elevundersøgelsen kunne gennemføres. NOTA skal også have tak for hjælp til at få kontakt med tidligere elever, som har gået på ordblindeefterskole.

Landets 21 ordblindeefterskoler har etableret forskningsprojektet. Udgangspunktet fra deres side er et ønske om at belyse deres indsats over for unge ordblinde. Finansieringen kommer dels fra ordblindeefterskolernes selv og dels er projektet støttet med 200.000 kr. af Efterskoleforeningens forsøgs- og udviklingsmidler, der kommer fra Ministeriet for Børn og Undervisning.

Projektet har været fulgt af en god følgegruppe, der løbende har fulgt projektet og har bidraget med meget værdifuld viden og input. Der har været afholdt tre følgegruppemøder og derudover har projektets forskere benyttet sig af individuel kontakt med gruppens medlemmer efter behov. Følgegruppen har bestået af følgende personer:

- Alexander von Oettingen, Udviklingsdirektør UC Syddanmark
- Margrethe Mørck, Formand for Foreningen af læsevejledere i de gymnasiale og de videregående uddannelser, Læsevejleder Nyborg Gymnasium og SDU
- Anders Harboe, formand for EUD læsevejlederforening, koord. læsevejl. Århus Tech
- Lis Brok-Jørgensen, konsulent i Efterskoleforeningen
- Kaj Andersen, projektansvarlig for ordblindeprojektet hos Vestas
- Bent Jacobsen, forstander Gylling Efterskole
- Kirsten Weile, forstander Vrigsted Efterskole
- Kaj Egholm, Direktør/Idéudvikler JKLAB K/S

- Finn Trandum, Byrådsmedlem/Folketingsmedlem (supp), Venstre
- Helle Bundgaard Svendsen , lektor og HF- koordinator, Nr. Nissum Seminarium, UC Via
- Thomas Blachman, kunstner, forfatter, musiker
- Erik K. Rasmussen, formand for Ordblinde/dysleksiforeningen i Danmark

Følgegruppen skal have stor tak for deres indsats. Der skal også lyde en tak til Freja Bange Nyboe og Line Krogh Jensen, begge studentermedhjælpere på CeFU, som har hjulpet os med interviews og udskrivning af disse, samt til Noemi Katznelson, centerleder og lektor, for hendes gennemlæsning af nærværende rapport.

København d. 20. januar 2013

Niels-Henrik M. Hansen, Forskningsmedarbejder, Center for Ungdomsforskning
IUP, Aarhus Universitet

Kapitel 1 - Indledning

I Danmark er der 21 ordblindedefterskoler (2012) med i alt ca. 1700 pladser årligt, rettet mod elever i 8. -10. klasse. De ældste skoler er over 100 år gamle. Et formelt krav, for at blive optaget på en ordblindedefterskole, er, at eleven skal høre ind under en såkaldt § 25.1, som betyder, at eleven kan betegnes som normalt begavet, men med specifikke indlæringsvanskeligheder. I dette tilfælde er der tale om læse-skrivevanskeligheder. 5-7 % af den danske befolkning kan betegnes som ordblinde. Det gælder også den opvoksende generation. Ordblindhed er således en udfordring for mange unge og ikke mindst for uddannelsessystemet, der skal håndtere disse udfordringer og ruste hovedparten af de unge til at tage en uddannelse.

De unges beretninger i denne rapport peger på, at dette er en udfordring som uddannelsessystemet har særdeles svært ved at håndtere, og at landets 21 ordblindedefterskoler kan tilbyde noget ganske specielt i denne forbindelse.

De unges beretninger tegner et billede af, at grundskolen har problemer med at integrere de unge i det faglige fællesskab. Det faglige udbytte kan variere meget, men vil i en del tilfælde være begrænset. Samtidig oplever mange unge ordblinde fejlagtig at blive kategoriseret som dumme, og at deres muligheder for at få en uddannelse i et samfund, hvor dette betones som en central markør for senere succes i livet, virker begrænsede.

De unge ordblinde oplever at mange i deres omgangskreds – det kan fx være deres klassekammerater og lærere – forveksler det at være ordblind med det at være mindre begavet. De beskriver også situationer, hvor mange af de professionelle i skolesystemet, på trods af god vilje, tilsyneladende ved for lidt om ordblindes pædagogiske og didaktiske behov og samtidig har begrænsede ressourcer til rådighed, hvorved de unge ordblinde oplever særdeles vanskelige vilkår til at lære at læse og skrive på et tilfredsstillende niveau.

For mange af de unge ordblinde er tiden på en ordblindedefterskole et vendepunkt. Det beskrives som en periode, hvor de gør store faglige fremskridt. Mange lærer for første gang at læse og skrive, selvom de måske tidligere har tilbragt ni år i en ordinær grundskoleklasse. Mange oplever, at få så stor en tiltro til egne evner, at de nu tør drømme om at kunne tage en uddannelse.

Forskningsblik og metoder

Men hvad er det landets ordblind efterskoler kan? Og hvordan oplever de unge ordblinde deres tid på efterskolen? Det er nogle af de centrale spørgsmål, som denne rapport vil belyse. Projektet vil undersøge, hvad vil det sige at være ung og ordblind og hvilke muligheder og udfordringer, man som ung ordblind møder på sin vej op gennem uddannelsessystemet - såvel fagligt som socialt og personligt. Og hvilke faglige, sociale og personlige oplevelser samt kompetencer tager unge, som har været på ordblind efterskole, med sig på deres videre færd i livet og i uddannelsessystemet?

Rapporten har to centrale fokusområder. Det ene fokusområde er opholdet på efterskolen, hvor vi vil se på, hvad de unge oplever at få som udbytte af tiden på efterskolen. Det andet fokusområde handler om overgangen fra efterskolen til videre uddannelse. Der vil vi sætte fokus på vejledningen på efterskolerne og overgangen mellem efterskole og ungdomsuddannelserne samt de forskellige veje, som de unge ordblinde tager igennem uddannelsessystemet.

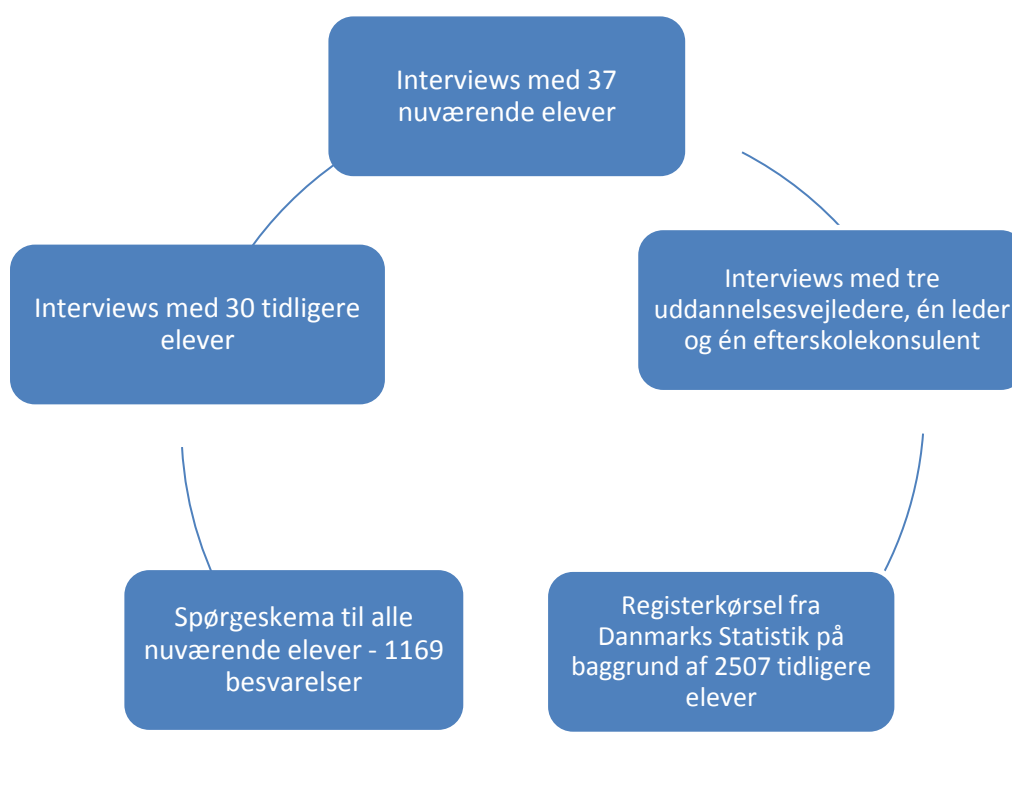
Hensigten med projektet er at afdække de unges oplevelser og beskrivelser af deres tid på en ordblind efterskole samt, hvilke problemstillinger de oplever, når de forlader ordblind efterskolen. Det er derfor ikke en direkte analyse af hverken efterskolernes eller andre skoleformers didaktik eller pædagogik. I den forståelse bruger vi et eksplorativt og deskriptivt blik, hvor vi trækker på de tre perspektiver som interviews, spørgeskemaer og registerdata giver os på de forskellige problemstillinger. Blikket er med andre ord altid primært med afsæt i de unges egne beskrivelser med de muligheder og begrænsninger, det giver os. Fx beskriver og diskuterer vi de unges oplevelser i grundskolen. Her er ofte tale om beskrivelser af eksklusion og manglende forståelse fra lærerens side. Der er tale om den unges beskrivelse. Havde vi observeret den aktuelle undervisning eller spurgt underviseren, ville vi formentlig have fået andre beskrivelser af situationen. Læreren ville måske beskrive det som undervisningsdifferentiering, mens observationerne måske ville pege på noget helt tredje.

I kraft af vores fokus på, hvordan de unge oplever tiden på en efterskole, har undersøgelsen en pædagogisk-sociologisk interesse. Grundet dette blik vil intentionen også være at se på omgivelsernes betydning og pege på områder og problemfelter, hvor der er potentielt rum til forbedringer eller ændringer.

Rapporten bygger på et stort empirisk materiale, hvor vi har undersøgt såvel nuværende, som tidligere elevers oplevelser af deres efterskoleophold samt deres oplevelser af tiden

inden og efter efterskoleopholdet. Forskningsprojektet indeholder dels en kvantitativ del som udover en række faktuelle oplysninger fx fortæller os **hvor** de unge bevæger sig i uddannelsessystemet og **hvordan**, de vurderer betydningen af deres efterskoleophold. Derudover indeholder det en kvalitativ del, som går i dybden med **hvorfor** de unge vælger, vurderer og mener som de gør. I nedenstående figur kan projektets empiriske fundering ses.

Skematisk set har vi forfulgt to spor. I det første spor har vi fokuseret på tiden på efterskolen. Tyngden i dette spor udgøres af 37 interviewpersoner og 1169 besvarelser af et spørgeskema fra de nuværende elever på landets 21 ordblindedefterskoler. Dette spor kalder vi for *statusundersøgelsen*. I det andet spor har vi fokuseret på tiden efter efterskolen, dvs. vejledningens betydning og overgangen til det bredere uddannelsessystem. Tyngden i dette spor udgøres af de 30 interviews med tidligere elever på en ordblindedefterskole samt en registerkørsel fra Danmarks Statistisk med data fra 2507 tidligere elever. Dette spor kalder vi for den *retrospektive undersøgelse*.



Interviewene giver et indblik i den enkelte unges oplevelse af overgangen fra grundskole til efterskole og videre væk fra efterskolen. Da vi har interviewet både nuværende og tidligere elever, giver det os to forskellige perspektiver på efterskoletiden og dens betydning.

De kvantitative data supplerer dette. Det giver mulighed for at sætte de unges beskrivelser og oplevelser i relation til deres sociale baggrund og deres reelt opnåede uddannelsesniveau. Nærmere beskrivelse af forskningsprojektets metoder kan læses i kapitel 9.

Projektets baggrund

Der er i øjeblikket to politiske fokusområder, som har betydning for dette projekt. Det ene er det aktuelle fokus på inklusion på folkeskoleområdet. Den 1. maj 2012 trådte en ny specialundervisningslov i kraft. Den betyder, at de elever der tidligere fik støtte via § 25 stk. 1 fremover skal inkluderes i folkeskolen. Herved er der indført et helt nyt specialundervisningsbegreb, som i teorien også kan få konsekvenser for de frie grundskoler, herunder ordblindedefterskolerne. Dog er skoler med et samlet særligt undervisningstilbud, som er godkendt efter §25 stk. 1, og enkeltintegrerede elever på almene efterskoler med behov for 9 eller flere timers specialundervisning om ugen, godkendt efter §25 stk. 2, men ikke omfattet af lovforslaget. Det forventes, at der i efteråret 2012 vil blive arbejdet på et lovforslag til regulering heraf med ikrafttræden fra skoleåret 2014-15.

Det *andet* er fokuseringen på unges uddannelsesdeltagelse. Det kommer ikke mindst til udtryk i regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006).

Tal fra Ministeriet for Børn og Undervisning viser at knap 1/10 af en ungdomsårgang ikke gennemfører en ungdomsuddannelse (<http://www.uvm.dk/i-fokus/95-procent-maalsætning>). Valg af og mødet med ungdomsuddannelse udgør således en udfordring for mange unge (jf. fx Pless & Katznelson, 2005; Jensen & Jensen, 2005; Pless, 2009) og er således ikke et afgrænset problem for ordblinde unge.

Samtidig peger undersøgelser på, at overgangen til - og gennemførelse af ungdomsuddannelse er særligt vanskeligt for en række unge med handicap eller anden funktionsnedsættelse (Capacent, 2009). For at skabe bedre uddannelsesmuligheder for alle unge, er det derfor vigtigt at opnå større og mere indgående viden om, hvad der gør en forskel, i forhold til at skabe bedre mulighed for, at unge med handicap/funktionsnedsættelser kan gennemføre en ungdomsuddannelse.

I et samtidsperspektiv rammer ordblindhed potentielt den unge på en række centrale områder. For det første bliver det sværere at tilegne sig skriftlig viden samt selv at kommunikere. Det rammer mulighederne for at få en kompetencegivende uddannelse samt for at kunne deltage på lige fod med andre unge i et samfund, der forudsætter, at man kan læse

og skrive. For det andet skal denne gruppe af unge forholde sig til egne og omgivelsernes forventninger eller mangel på samme, når det gælder de unges evner og muligheder. Det handler fx om, at omgivelserne kan have fejlagtige eller upræcise forestillinger om den unges mentale formåen. Dette kan gøre det vanskeligere for den unge, når vedkommende ikke alene skal kæmpe med vanskelige uddannelsesvalg¹, men også med andres forestillinger².

En del studier viser, at den store fokusering på unges uddannelsesvalg har gjort det svært, for nogle unge at vælge uddannelse (Katznelson 2004; Pless 2009). Der er ingen tvivl om, at unge med ordblindhed også oplever dette pres, men at det måske er ekstra svært for dem jf. den tidligere diskussion.

Ud fra ovenstående kan det siges at undersøgelsen bidrager til en overordnet samfundsmæssig diskussion om ordblindes udfordringer og muligheder både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, men også i forhold til at kunne begå sig som samfundsborgere³ på lige fod med andre borgere.

Rapportens opbygning og læsevejledning

Kapitel 2 indeholder et resume af rapportens hovedresultater.

Kapitel 3 er et introducerende kapitel omkring forståelser af ordblindhed og hovedtræk ved ungdomstiden i det nutidige samfund. Hovedsigtet med kapitlet er til dels at få defineret en række forhold omkring ordblindhed og dels få skitseret en række af de vilkår, der tegner ungdomslivet i dag, sat i relation til det at være ordblind.

I **kapitel 4** retter vi fokus på efterskolen. Kapitlet beskriver de unges valg af efterskole – hvem vælger at tage på efterskole, hvordan vælges en efterskole og hvilke motiver har de unge for at tage på en efterskole?

En række af disse problemstillinger udbygges i **kapitel 5**, hvor vi stiller skarpt på efterskolens betydning for de unge ordblinde elever.

¹ Se fx Pless 2009 og Katznelson 2004 mv. for diskussioner af dette

² Se fx Hansen 2008 for en diskussion af dette i relation til unge med en funktionsnedsættelse

³ Det kan fx være deltagelse i demokratiet, kultur- og foreningsliv og kommunikation med offentlige myndigheder.

I **kapitel 6** skitserer vi med udgangspunkt i kapitel 4 og 5 tre idealtypiske ordblindedefterskoleelever. Disse tre typer tegner et billede af henholdsvis de *trygge unge*, de *udsatte unge* og de *søgende unge*. Billederne medvirker til at samle og skitsere en række af de gennemgående problemstillinger, som analysen af det empiriske materiale peger på.

I kapitlerne 7 og 8 skifter vi fokus til tiden efter ordblindedefterskolerne. I **kapitel 7** analyseres de unges oplevelse af efterskolernes vejledning og dens betydning for uddannelsesvalg eller fravalg. Vi præsenterer bl.a. resultaterne fra kortlægningen af de unges veje i uddannelsessystemet med udgangspunkt i registreringsdata fra Danmarks Statistik. Kapitlet ser også på de unges motivation for at uddanne sig og faktorer der hindrer eller hjælper med valg af uddannelse.

I **kapitel 8** ser vi på overgangen mellem efterskolen og ungdomsuddannelserne og kommer herunder ind på hvilke barrierer, de unge kan møde. Efterfølgende viser vi tre mulige veje efter efterskolen; den direkte vej til ungdomsuddannelserne, den længere vej til en ungdomsuddannelse og vejen, som (måske) ikke fører til en uddannelse. Hertil kobler vi de tre idealtyper fra kapitel 6 og de analyser, som er fremkommet i kapitel 7.

I **kapitel 9** beskriver vi det empiriske grundlag for denne rapport og hvordan det er blevet indsamlet samt de overvejelser vi har gjort os i den forbindelse.

Kapitel 2 – Rapportens resultater

I dette kapitel samler vi en række af rapportens centrale resultater. Hvert punkt indledes med en opsamling, hvorefter der præsenteres en række resultater i punktform. Kapitlet afsluttes med en række anbefalinger.

Hvem går på ordblindееfterskole?

De unges ordblinde er socialt set kendetegnet ved at komme fra familier, hvor forældrene gennemgående har et lavere uddannelsesniveau end den gennemsnitlige befolkning. Pigeres forældre har gennemgående et lavere uddannelsesniveau end drengenes. Mange har forældre eller familiemedlemmer, der også er ordblinde.

Hovedparten af eleverne kommer fra folkeskolen. Halvdelen af de unge i materiale oplever ikke, at lærerne i grundskolen har kunnet hjælpe dem med at blive bedre til at læse. Men ca. halvdelen har alligevel været glade for at gå i grundskolen. Omkring 60 % har skiftet skole en eller flere gange, og i knap halvdelen af tilfældene har det været pga. deres ordblindhed. Halvdelen oplever endvidere at være blevet mobbet i grundskolen. Af de unge, der blev mobbet, mener omkring halvdelen, at mobningen havde relation til deres ordblindhed.

Drengene er generelt overrepræsenteret på efterskolerne og udgør gennemsnitligt 65 % af eleverne. Nogle efterskoler har dog en ligelig fordeling.

Pigeres forældre har et lavere uddannelsesniveau og de ordblinde piger har i langt højere grad følt sig mobbede i skolen og har været utilfredse med det faglige udbytte. Piger angiver også, at de er mindre åbne om deres ordblindhed og de kan heller ikke lide betegnelsen ordblind. De forsøger også i højere grad end drengene at skjule, at de er ordblinde.

Halvdelen af eleverne på ordblindееfterskolerne mener ikke selv, at de er ordblinde. Det kan skyldes manglende diagnose, understimulering, manglende erkendelse eller fordi de oplever, at de har lært så meget på efterskolen, at de ikke længere mener, at de er ordblinde.

Udvalgte resultater

- De unges ordblindes forældre har et lavere uddannelsesniveau end den gennemsnitlige befolkning. Pigeres forældre har typisk et lavere uddannelsesniveau end drengenes.

- Ca. 82 % af de unge har gået i folkeskolen før de kom på efterskole. 59 % har prøvet at skifte skole en gang eller flere. 43 % af dem, der har skiftet skole, har gjort det pga. ordblindhed.
- Ca. halvdelen af de unge har slet ikke eller i mindre grad oplevet, at lærerne i grundskolen har kunnet hjælpe dem med at blive bedre til at læse. Drengene er mere positive over for det faglige udbytte af grundskolen, end pigerne er.
- 37 % af drengene og 51 % af pigerne mener selv de blev mobbet i grundskolen. Af de unge, der blev mobbet, mener 41 % af drengene og 50 % af pigerne, at mobningen havde relation til ordblindhed.
- 31 % har selv været med til at mobbe andre i grundskolen.
- Den samlede kønsfordeling på ordblindeefterskoler er hhv. 65 % drenge og 35 % piger.
- 25 % nøjes med et enkelt år på efterskole og ca. 16 % går på efterskole i tre år eller mere.
- Ca. 50 % af de nuværende elever mener ikke selv, at de er ordblinde.

Motiver for at tage på ordblindeefterskole

De unge har et klart mål med at tage på efterskole og det er, at de *vil lære noget*. De sociale og dannelsesmæssige mål træder i baggrunden. De faglige mål kan både være danskfaglige, men kan også være bredere. Nogle ser efterskoleopholdet som en sidste chance for at lære noget.

En del elevers forældre ser også efterskoleopholdet som en økonomisk investering med det mål, at deres børn lærer noget og får en mulighed for at kunne klare sig i uddannelsessystemet på længere sigt.

I nogle familier er det en tradition at tage på efterskole og valget af ordblindeefterskole er blot fordi den efterskoletype passer bedre til den unge. Nogle forældre har selv gået på ordblindeefterskole og det har været en langsigtet plan, at den unge skulle på ordblindeefterskole.

Udvalgte resultater

- De unge vælger først og fremmest efterskolen, fordi de vil lære noget. De sociale og dannelsesmæssige mål træder i baggrunden.
- For nogle forældre ses efterskoleopholdet som investering med det mål, at deres får en mulighed for at klare sig i uddannelsessystemet.
- I nogle familier er det en tradition at tage på efterskole og valget af ordblindeefterskole er blot, fordi den efterskoletype passer bedre til den unge.

- Ca. 12 % af de unge havde slet ikke eller i ringe grad lyst til at starte på efterskole. Dette tal varierer mellem 4 og 25 % på de enkelte efterskoler. Der er en signifikant sammenhæng mellem de unges lyst til at komme på efterskole og deres glæde ved at gå på efterskole. Dog bliver 80 % af de unge, der var umotiverede i nogen - eller i høj grad glade for at gå på efterskole.
- Nogle unge ved på forhånd, hvilken efterskole de skal gå på, da de enten har haft søskende, der også har gået der eller har fået den anbefalet af venner eller familie. De unge, som ikke på forhånd kender en efterskole, kigger ofte højest på et par stykker. Valget falder på den, hvor de oplever den bedste stemning og føler sig velkomne. Det er vigtigt for mange, at skolen ligger i nærheden af hjemmet.

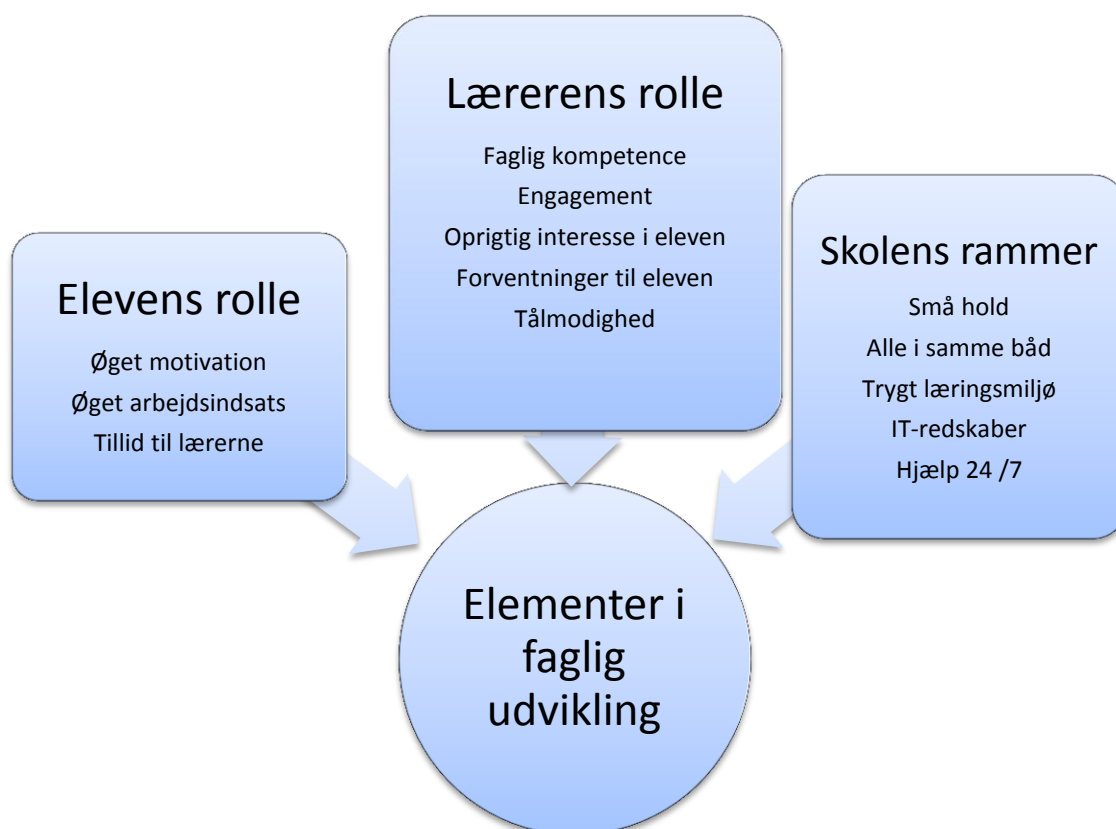
Udbytte af opholdet på en ordblindeefterskole

Mange af de unge ordblinde oplever efterskoleopholdet, som et vendepunkt i deres liv og de beskriver, at de fik oplevelsen af lykke. Mange kom på efterskole med en forventning om at lære at læse og skrive, men for de unge medfører efterskoleopholdet også andre dannelsesaspekter. At de unge oplever en faglig udvikling og lærer at læse, det gør, at de får en oplevelse af - og en tro på at kunne være en del af samfundet på lige fod med alle andre. Derudover giver oplevelsen, af faglig - samt social succes, de unge et væsentligt øget selvværd. Denne faglige succes kombineret med øget selvtillid gør, at de kan se sig selv, blandt andet, i en fremtidig uddannelsesmæssig kontekst.

Hvad er det særlige ordblindeefterskolerne kan?

De unges fortællinger er centreret om, hvordan de på ordblindeefterskolerne oplever store faglige fremskridt. Hvordan kan det være, at ordblindeefterskolerne, set fra de unges perspektiv, kan facilitere en faglig udvikling, når elevens tidligere skolegang ofte har haft et meget ringe fagligt udbytte? Undersøgelsen peger på, at der er tale om en kombination af flere faktorer, der tilsammen giver grobund for den faglige udvikling. For det første er der eleven selv. De oplever en høj grad af motivation, villighed til at øge arbejdsindsatsen og en god relation til lærerne på efterskolen. Denne relation bygger for det andet på, at de oplever, at lærerne på skolen har den nødvendige faglige kompetence til at undervise eleverne og at lærerne kan møde eleverne med interesse og forventninger. Dette er for det tredje forbundet til de særlige rammer en efterskole udgør. Det er de konkrete forhold - at undervisningen finder sted på mindre hold, at læringsmiljøet opleves som trygt og at alle er ordblinde - samt det særlige sociale rum, der opstår, når elever og undervisere er sammen døgnet rundt.

Undersøgelsen peger også på at den faglige udvikling hos de unge igangsætter en mere generel positiv udvikling. Fx vurderede 40 % af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen, at deres selvtillid inden efterskoleopholdet var lav eller meget lav, hvorimod tallet i slutningen af skoleåret var faldet til 7 %. Denne selvtillid kommer sideløbende med den faglige udvikling, men også de øvrige aktiviteter på efterskolen (fx maratonløb) har stor betydning. Andelen, der mener at have et dårligt liv falder fra 22 % (før efterskolen) til 4 % mod slutningen af skoleåret. Omvendt vokser andelen, der mener at have et godt liv fra 51 % til 79 %.



Figur 1. Faktorer i den ordblinde elevs faglige udvikling.

Udvalgte resultater

- Størstedelen (90 %) af de unge oplever at have udviklet sig fagligt i både dansk og andre fag. Kun 10 % oplever i mindre grad eller slet ikke at have udviklet sig fagligt. Dette tal varierer på de forskellige skoler.
- Hovedparten af de unge beskriver en eksplosiv udvikling i deres læsefærdigheder. For en del unge handler det om, at de får knækket læsekoden og samtidig bruge tid på at træne deres læsning. For andre unge ser det ud til, at de fortsat har svært ved

at læse, men fordi de får computerprogrammer, der kan læse tekster op, får de adgang til den samme viden, som hvis de kunne læse.

- De unge tilskriver det at være på små hold som meget betydningsfuldt for deres læring. Dels giver det mulighed for at få hjælp hele tiden, og dels giver det et trygt læringsmiljø eleverne imellem.
- De unge oplever, at lærerne er fagligt kompetente, og de har i høj grad tillid til, at lærerne ved, hvad der er bedst for eleverne.
- Derudover synes eleverne, at lærerne er meget tålmodige, roser dem, er oprigtigt interesserede i dem og kan rumme dem, hvis de har en dårlig dag.
- En vigtig pointe er også, at eleverne oplever, at lærerne har forventninger til dem og tror på, at de har faglige kvaliteter.
- Den gruppe af unge, der havde opgivet at lære noget i grundskolen, tilskriver også deres egen indsats som betydende for, at de lærer noget.
- Langt flertallet af eleverne mener, at det er rart at gå på en efterskole, hvor alle har de samme problemer. Det betyder for en del unge, at de for første gang ikke føler, at det er dem, der er noget galt med, og de har nu en følelse af at være inkluderet i et fællesskab. For nogle kommer det som en overraskelse, at der også er andre, der har svært ved at læse og skrive.
- Mange af de tidligere elever udtrykker, at det er vigtigt, at efterskolen tilbyder en afgangseksamen. Det gælder både de elever, der har taget afgangseksamen, og dem, som ikke har. De, som har taget eksamen, var glade for at prøve det i trygge rammer og siger, at lærerne var gode til at hjælpe og bakke op. De, som ikke fik en eksamen, fortryder det. Dels står de efterfølgende og mangler et eksamensbevis, og derudover har de ikke fået den eksamenstræning (i trygge rammer), som kunne have hjulpet dem på ungdomsuddannelserne.

Hvad kan efterskolen som skoleform generelt?

De unge vurderer også, at de udvikler sig meget på andre områder, som ikke har sammenhænge med deres ordblindhed. De oplever at blive mere modne og selvstændige, hvilket gør dem i stand til at tage vare på deres eget liv i mere praktisk forstand. Mange af de unge ender også med at flytte hjemmefra direkte efter efterskoleopholdet. Dette hænger sammen med, at de ofte er ældre end andre efterskoleelever. Mange har også gået på efterskole i flere år og kan ikke forestille sig at kunne indordne sig under de hjemlige forhold igen.

De lærer således at stå på egne ben og tage ansvar for egen økonomi, sund livsstil og praktiske gøremål, som rengøring, madlavning og tøjvask. Dette gør for nogles vedkommende,

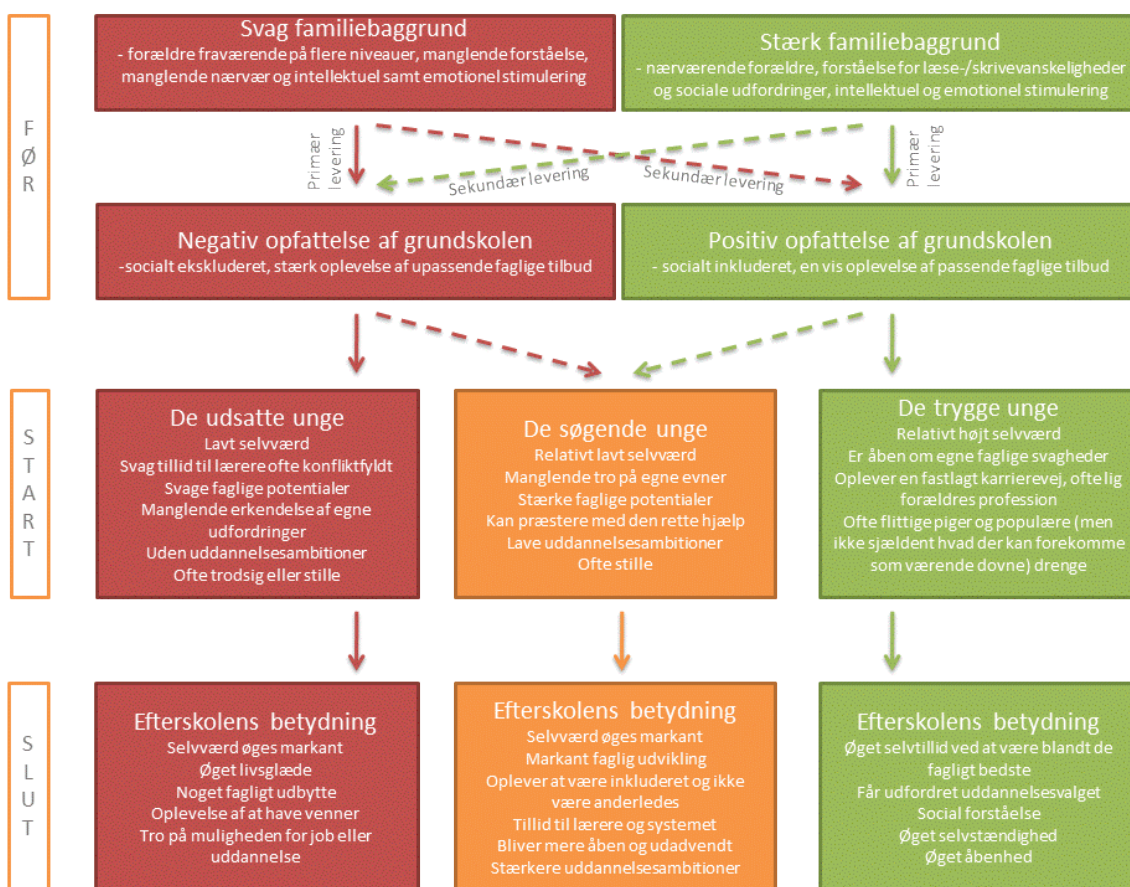
at de får et bedre – og mere voksent - forhold til forældre. Dette er specielt hos de unge, der har haft et konfliktfyldt forhold til deres forældre. De unge oplever i deres egne øjne, at få en øget social forståelse for mennesker, der er anderledes end dem selv.

Sammen med den faglige udvikling, er denne personlige udvikling ifølge de unge medvirkende til, at de nu føler sig i stand til at begå sig i samfundet. De henviser både til at kunne følge med i nyhedsstrømmen og det at kunne kommunikere med offentlige myndigheder.

Elevtyper

Rapporten viser, at efterskoleeleverne har forskellige oplevelser af det at gå på efterskole, og at tiden på efterskole får forskellige betydninger for deres videre liv. For at kunne give et nuanceret billede af efterskolens betydning og udviklingspotentialer har vi konstrueret tre elevtyper - de *trygge unge*, de *søgende unge* og de *udsatte unge*.

Nedenstående figur viser de tre idealtyper. Som det fremgår af modellen, er typerne påvirket af ydre faktorer som familiebaggrund og oplevelser i grundskolen, hvilket danner baggrund for klassificering af deres psykodynamiske situation samt faglige og personlige udviklingsniveau. Nederst i modellen fremgår det, hvilken betydning efterskolen har haft for den enkelte elevtype.



Valg af uddannelse

Når de unge skal vælge uddannelse sker det i et samspil mellem motivation for uddannelse og læring, interesser og tro på egne muligheder. De unge ordblinde er i høj grad motiveret for at tage en uddannelse og er her påvirket af den samfundsmæssige diskurs om at uddannelse er afgørende for at få et godt liv. De unge har også et behov for at fremstå som normale og det er uddannelsesmæssig succes blandt andet et udtryk for. For nogle unge er dette det væsentligste motiv for at tage en traditionel uddannelse. Den høje motivation for uddannelse betyder dog ikke, at der absolut er motivation for læring. Her er de søgende unge og de udsatte unge mindre motiverede blandt andet pga. dårlige skoleoplevelser. Dog har efterskoleopholdet, for de fleste, haft en positiv effekt.

De søgende og de udsatte unge har sværere ved at vælge uddannelse, da de har færre mestringserfaringer og dermed svært ved at få øje på egne kompetencer og i hvilke faglige sammenhænge de vil kunne bruges.

For de fleste unge ligger den skriftsproglige dimension som et metalag hen over deres beslutningsproces. Det er også en reel overvejelse, hvor meget ordblindheden vil være en barriere i forhold til at kunne gennemføre en uddannelse, da det ofte vil kræve mere tid for en ung ordblind at gennemføre et læsetungt studie, på trods af i øvrigt gode faglige forudsætninger. Men der er i vores empiriske materiale en klar tendens til at den unges tro på egne evner ofte står i vejen for uddannelsesvalget. Ud fra de retrospektive interviews ses det, at de unge i mange tilfælde klarer de boglige uddannelser bedre end de havde regnet med.

Vejledningen på ordblindeefterskoler

På ordblindeefterskolerne er der stor forskel på vejledningspraksis. Der er tilsyneladende både forskel på opfattelsen af vejlederens rolle, vejledningens fokus og prioritering af vejledning.

Der er forskel på, hvordan vejledningen organiseres på de forskellige efterskoler. Nogle steder købes vejledningen af det lokale U&U. Nogle steder er enkelte vejledere udvalgt til at varetage opgaven og andre steder er alle lærere vejledere. Hver praksis har fordele og ulemper, men en konsekvens af at brede vejledningen ud på mange hænder er at ekspertise/uddannelse ofte vil blive tilsidesat. Tillige beretter eleverne om forskellig kvalitet af vejledning. Her bliver bl.a. vejlederens viden om uddannelsessystemet kritiseret, men også vejlederens evne til at identificere elevens kompetencer.

Et essentielt punkt i den forbindelse er, at nogle elever oplever at vejlederne på efterskolerne ikke er gode nok til at støtte troen på egne evner og taler den unges uddannelsesønsker ned. På nogle efterskoler italesættes det som om, at det gælder om at "knuse deres drømme", og hvor det fremstår som om, at der i nogle tilfælde er lidt viden om hvilke muligheder for hjælp der eksisterer på ungdomsuddannelserne.

- De unge oplever kvaliteten af uddannelsesvejledningen på ordblindeefterskolerne som meget svingende.
- Vejlederne er ikke altid gode nok til at identificere og vejlede ud fra elevens reelle kompetencer.
- På nogle efterskoler prioriteres overleveringen til ungdomsuddannelserne lavt.

Uddannelsesveje

Hvor går de unge ordblinde hen i uddannelsessystemet?

Et udtræk fra Danmarks statistik på baggrund af personoplysninger fra 2507 tidligere elever, viser hvordan de unge har bevæget sig i uddannelsessystemet.

- 4-6 år efter afsluttet efterskoleophold har 37 % af de unge afsluttet en ungdomsuddannelse. 27 % er i gang med en ungdomsuddannelse og 36 % har hverken afsluttet eller er i gang med en uddannelse. Det sidste tal ser ikke bedre ud for den ældste årgang end for den yngste, tvært imod ser de yngre årgange ud til at klare sig en smule bedre i uddannelse.
- 30 % af de tidligere elever er hverken i arbejde eller i uddannelse på undersøgelsestidspunktet (men kan godt have taget en uddannelse). Dette gælder for 21 % af gennemsnitlige unge i alderen 19-21 år. De ordblinde er enten arbejdsløse (9 %), midlertidigt uden for arbejdsstyrken (11 %, fx jobprøvning, barsel), pensionister (1 %) eller uden for arbejdsstyrken (9 %, fx forsørges af forældre, opsparing eller i udlandet).
- Ud af de 37 % som har gennemført en ungdomsuddannelse har 5 % gennemført en gymnasial uddannelse og 95 % har taget en erhvervsfaglig uddannelse. Til sammenligning har 69 % af de gennemsnitlige danske unge mellem 20-24 år, som har gennemført en uddannelse, taget en gymnasial uddannelse, 27 % en erhvervsuddannelse og 4 % en videregående uddannelse.
- Efter 4-6 år er 11 elever (0,4 %) i gang med en kort videregående uddannelse, 30 elever (1,2 %) med en mellemlang videregående uddannelse og 10 elever med en bacheloruddannelse (0,4 %)

Overgangen til ungdomsuddannelserne

Selvom de unge på efterskolen føler sig rustede til at starte på en ungdomsuddannelse er der stor forskel på, hvordan overgangen bliver. Overlevering fra efterskolen og uddannelsesstedernes imødekommenhed er vigtig.

- Generelt svagt samarbejde med de enkelte uddannelsessteder, som eleverne overgår til. Mange steder bliver der kun sendt en uddannelsesplan videre uden mundtlig overlevering eller anden opfølgning.
- Den manglende overlevering betyder i flere tilfælde, at der ikke står hjælp klar (fx IT rygsæk), når den unge starter på uddannelsen, hvilket øger risikoen for frafald.
- Eleverne beretter om enorm svingende kvalitet på erhvervsuddannelserne. På nogle skoler er der ifølge eleverne generelt store problemer med timetal, lærernes opfattelse af eleverne, vejledning og den pædagogiske og didaktiske tilgang til alle elever. Dette er ekstra sårbart for den gruppe af elever, som har haft dårlige oplevelser i grundskolen og dermed har en svag tillid til uddannelsessystemet.
- I de tilfælde, hvor eleverne får den rette hjælp og indgår i et positivt læringsmiljø, præsterer de unge ordblinde efter egen vurdering på lige fod med de andre elever.
- Mangel på praktikpladser er et problem for specielt de *udsatte unge*.

Rapporten identificerer tre forskellige typiske veje igennem uddannelsessystemet, som er beskrevet i nedenstående figur.



De unge som går direkte gennem ungdomsuddannelserne

Det er ofte *den trygge unge*, som går direkte gennem ungdomsuddannelserne. Dels har de flere ressourcer og et godt netværk. Dels har de været mere fast besluttede på uddannelsesvalget som tager udgangspunkt i deres interesse.

Medvirkende faktorer som gør, at den unge gennemfører uddannelsen:

- Den unge har ikke været i tvivl om uddannelsesvalget.
- Den unge, som vælger en erhvervsuddannelse, har ofte haft en praktikplads på forhånd. Enten har forældrene haft en relation til lærerpladsen eller efterskolen har hjulpet den unge på vej.
- Den unge har taget en uddannelse, hvor deres ordblindhed ikke har været en større barriere eller de har fået støtte på uddannelsen.
- De unge er åbne om deres vanskeligheder og er bevidste om hvilken form for støtte de har brug for.
- De unge har relativt mange ressourcer, hvilket betyder at de kan klare sig selvom de havner på uddannelser med et dårligt læringsmiljø.

De unge som har en længere vej gennem uddannelsessystemet

Det er ofte de *søgende unge* der er længere tid om at tage en uddannelse. Denne gruppe af unge har udviklet sig ekstremt meget på efterskolen, men har fortsat gamle negative skoleoplevelser i bagagen. Derudover er den unges karriereplan ofte forholdsvis ny, hvilket kan betyde fejlvalg.

Naturlige årsager til at unge ordblinde er længere tid om at tage en ungdomsuddannelse:

- Den unge bruger et år på en almen efterskole
- Den unge har ikke fået en afgangseksamen på efterskolen og bruger derfor et til to år på VUC inden de påbegynder en ungdomsuddannelse.
- De unge vælger et særligt tilrettelagt forløb for ordblinde, som tager længere tid end normeret.

En del af de unge, som er længere om at få en ungdomsuddannelse har afbrudt en eller flere uddannelser. Dette kan have flere årsager:

- Den unge har ikke været klar til den udfordring skiftet kræver og falder fra pga. fortsat manglende selvtillid.
- Den unge havner på en uddannelse, hvor de egentlig ikke føler sig hjemme. Valget kan være et panikvalg eller de har valgt ud fra, hvad de troede, de kunne klare og ikke ud fra interesser eller fremtidsdrømme.
- Den unge skifter til en anden uddannelse med højere ambitionsniveau, fordi det viser sig, at de kunne mere end de troede.
- De unge på erhvervsuddannelserne har haft svært ved at finde praktikpladser, hvilket i nogle tilfælde betyder, at de unge skifter spor/indgang.

- Livet kommer på tværs, fx dødsfald i nærmeste familie, udsat for overgreb eller ulykker, længerevarende sygdom. Disse hændelser betyder, at den unge har måttet afbryde en uddannelse.

De unge som ikke har fået en ungdomsuddannelse

Det er ofte *den udsatte unge* eller unge med ønske om alternative uddannelsesveje, der ikke har fået en ungdomsuddannelse.

Årsager til at ordblinde unge ikke har fået en uddannelse:

- Nogle unge har dårlige oplevelser med fra grundskolen som gør, at der ikke skal særlig mange barrierer til, før de føler sig dårligt tilpas på en uddannelse.
- Det er svært for de mere kunstnerisk begavede at få succes, da det ofte er svært at komme ind på kunstneriske uddannelser, hvilket i nogle tilfælde også kræver selvbetaling. Ofte har disse elever også fået en mangelfuld vejledning på efterskolen, da vejlederne sjældent har øje for deres talenter og ikke kender nok til de uddannelsesmuligheder.
- De mest faglige svage har problemer med at leve op til de faglige krav, der stilles både på uddannelserne og på eventuelle lærerpladser. Det betyder i yderste konsekvens, at nogle ikke består deres eksamener og/eller bliver fyrede fra deres lærerpladser.
- Nogle unge oplever økonomiske barrierer. Ofte kræver et uddannelsesforløb en ekstra tidsmæssig indsats når man er ordblind, hvilket kan gøre det svært at have et job ved siden af. Desuden er en del af de ordblinde elever pga. alder flyttet hjemmefra, når de påbegynder uddannelse, hvilket kræver en højere indtægt end hvis man bor hjemme.
- Livet kommer på tværs, fx dødsfald i nærmeste familie, udsat for overgreb eller ulykker, længerevarende sygdom. Disse hændelser betyder, at den unge har måttet afbryde en uddannelse eller endnu ikke er kommet i gang med en. Jo mere sårbar man er, jo mere betyder disse hændelser.

Rapportens anbefalinger

I dette afsnit vil der blive præsenteret en række anbefalinger. Anbefalingerne er formuleret på grundlag af de resultater, der er blevet fremlagt i de foregående afsnit. Anbefalingerne er opdelt i to dele. For det første er der en række anbefalinger, der retter sig specifikt mod ordblinddeefterskolerne. De efterfølges, for det andet, af anbefalinger rettet mod en bredere kreds af uddannelsesinstitutioner.

Anbefalinger til ordblinddeefterskolerne

Følgende kan på baggrund af forskningsprojektets analyse fremhæves som områder, hvor efterskolerne kan udvikle eller udfordre deres eksisterende praksisser:

1. For at tiltrække flere elever - specielt piger - kan der med fordel ses på markedsføringen. Et stort fokus på "ordblindhed" er tilsyneladende ikke et trækplaster for alle. Specielt ordblindde piger oplever det at være ordblind som mere tabubelagt end drenge og vil i nogle tilfælde fravælge en ordblinddeefterskole, hvis de ser den som sted, der udelukkende kredser om ordblindheden.
2. Det kan overvejes at opprioritere lærerstyrede sociale aktiviteter over længere tid, da de udsatte unge ordblindde har fordel heraf. Ifølge de unge, er der mest fokus på dette i starten af skoleåret, hvilket er naturligt nok. Men dette er ikke altid nok i relation til de udsatte elever, som ofte har flere problemer end blot ordblindheden.
3. De unges erkendelse af ordblindheden er i nogle sammenhænge meget overfladisk eller fraværende. Det kan vise sig at være et problem, når de forlader det trygge og inkluderende miljø på efterskolen, og skal indgå i nye sammenhænge. Analyserne peger på, at de unge, der er åbne om deres ordblindhed, klarer sig bedre fremover.
4. Det kan overvejes om Folkeskolens Afgangsprøve bør være et fast tilbud til alle elever på ordblinddeefterskolerne. Dette er et entydigt ønske fra et absolut flertal af de tidligere elever, som peger på, at det ville være en fordel at tage eksamen i de trygge rammer på en ordblinddeefterskole. For nogle elever, vil det også gøre deres videre færd i uddannelsessystemet nemmere.
5. Uddannelsesvejledningsområdet fremstår som et område, hvor efterskolernes tilbud opleves som meget forskellige af eleverne. Det bør det overvejes om vejledningsområdet kan løftes.
6. I forlængelse af det foregående punkt bør det overvejes om vejledningen i højere grad kan professionaliseres. Herunder større fokus på uddannelse af vejledere. De unge efterlyser, at vejlederne kender mere til uddannelsesmuligheder og, at de bliver bedre til at klarlægge de unges kompetencer.
7. I forbindelse med vejledningen, bør der være en større opmærksomhed på skolens/medarbejdernes egne forståelser af, hvad unge ordblindde kan klare af uddannelse

og erhverv. Disse kan både fremme eller hindre de optimale uddannelsesvalg for de unge. Fx viser det sig i nogle tilfælde, at de ordblind unge kan præstere mere fagligt end de blev vejledt til på efterskolen, hvor der måske var en forestilling om at ordblind unge udelukkende bør søge de erhvervsfaglige uddannelser.

8. Skolerne kan også overveje, om der bør være en større fokus på samarbejde mellem efterskolerne og aftageruddannelserne. For de unge ordblind er det i mange tilfælde vigtigt med en overlevering, der rækker ud over uddannelsesplanen. Der er elever, der oplever at ungdomsuddannelserne ikke ved, at de er ordblind, når de starter. For en del af eleverne vil dette fungere som en stopklods for deres uddannelse.
9. De udsatte unge ordblind kan med fordel hjælpes til at finde en lærerplads.

Anbefalinger til det øvrige uddannelsessystem

Med udgangspunkt i efterskolernes (succesfulde) praksis, som er dokumenteret i dette forskningsprojekt, kan følgende anbefales til andre uddannelsesinstitutioner og i uddannelsespolitiske sammenhænge:

1. Man bør overveje om man nationalt kan arbejde på en fælles anerkendelse af ordblindhed. Herunder skabe fælles retningslinjer for testning af ordblind og for den didaktiske og pædagogiske indsats over for ordblind. Pt. er den ordblindes muligheder afhængig af den enkelte kommune, skoleleder og lærer, hvorved nogle unge tabes på gulvet, fordi de aldrig får en diagnose som ordblind og den nødvendige hjælp, som en diagnose kan udløse.
2. Det bør også være et mål at arbejde på at skabe en mere helhedsorienteret indsats over for ordblind, hvor diagnoser og hjælpemidler følger den enkelte unge i stedet for at følge de enkelte systemer, som tilsyneladende arbejder uafhængigt af hinanden og som ikke kommunikerer med hinanden.
3. Didaktisk vil en læringsorienteret målstruktur frem for en præstationsorienteret læringsstruktur øge de unge ordblindes læringsmuligheder. Det vil sige, at der skal fokuseres mere på den enkeltes egne fremskridt end på at sammenligne præstationer mellem elever, klasser og skoler. Det handler både om uddannelsespolitik og lærerens didaktik.
4. Kendskabet til de teknologiske hjælpemidler og orblindedidaktik bør udbredes blandt lærere i både grundskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Det gælder i alle fag, hvor der kræves skriftsproglige kundskaber. Når en elev får tildelt IT-rygsæk, bør der medfølge et kursus for både elev og lærere (og evt. forældre).
5. Giv den ordblind mulighed for at "netværke" med andre ordblind. Det er væsentligt for ordblind børn og unge at opleve, at de ikke er de eneste, der er ordblind. Derudover kan det styrke selvværdet (til tider) at være i faglige sammenhænge, hvor de ikke fremstår som svagest.

6. Øget fokusering på åbenhed om ordblindhed. Det er vigtigt, at de andre elever ved hvad ordblindhed er, da det øger forståelsen af den ordblindes handicap og kan bidrage til, at den ordblinde føler sig inkluderet i et læringsfællesskab.
7. Læreren har en stor betydning for den unge ordblinde. De har brug for både instrumentel og emotionel støtte. Instrumentel støtte betyder konkret hjælp til at lære at læse. Emotionel støtte vil sige at blive anerkendt som person og i dette tilfælde også, at deres handicap bliver anerkendt. Det betyder, at der skal stilles faglige krav til den ordblinde. (Realistiske) forventninger er nødvendige for både selvværd og faglig udvikling.
8. Det er vigtigt at huske på, at unge ordblinde er forskellige. De har forskellig grad af ordblindhed og lærer forskelligt. Derfor er det vigtigt at skoleledere og lærere går i dialog med den unge og forældrene, både når der skal træffes større beslutninger, men også i den konkrete undervisningssituation.
9. Der bør være mere bevidsthed om den samfundsmæssige fortælling om ordblinde, som ofte har en negativ klang. Dette forskningsprojekt peger på at unge ordblinde med den rette hjælp og de rette forventninger kan præstere på lige fod med andre unge. Samtidig viser det sig, at mange af de unge udviser stor arbejdsomhed og målrettedhed.

Kapitel 3 - Ung og ordblind

Dette kapitel handler om at være ung og ordblind. Det knytter sig således ikke specifikt til ordblindedefterskolerne, men fokuserer på ordblindheden generelt. Dog vil vi inddrage de unge efterskoleelevers perspektiver og beskrivelser, som de kommer til udtryk i de forskellige interviews og spørgeskemaundersøgelsen.

Kapitlet vil være opdelt i to hovedafsnit. Det første hovedafsnit vil se på begrebet *ordblind* og diskutere, hvilken betydning diagnosen ordblind (dysleksi) har for de unge samt, hvilke faldgruber, der kan være ved at arbejde med en diagnose.

Undersøgelsen tegner et billede af, at det er i selve forståelsen af tilstanden 'ordblind', at kvaliteten i uddannelsesinstitutionernes møde med den unge ordblinde grundlægges. For hvilken forskel gør det, om den enkelte skole og lærer eller sågar kommune forstår ordblindhed og ordblindhedens implikationer for den unges læring og sociale liv på den ene eller den anden måde? For optimalt at kunne møde den ordblinde unge, er det afgørende at forstå, hvad det vil sige, og ikke vil sige, at være ordblind. Dette gælder naturligvis også for den ordblinde selv, idet en nuanceret selvforståelse antages at være en fordel i en lang række forhold, ikke mindst i forhold til at kunne anlægge hensigtsmæssige strategier mht. læring, uddannelse og socialt liv.

Kapitlets andet hovedafsnit vil forsøge at nærme sig en forståelse af, hvordan det er at være ordblind i det nutidige samfund. Det vil se på, hvordan akademiseringen af uddannelsessystemet sammen med nye teknologiske muligheder ændrer de unges ordblindes muligheder. Hvilke problemer er der i spil for den unge ordblinde, og hvilke livsmuligheder oplever de at have? Afsnittet aftegner et historisk oprids for at synliggøre de forandringer i såvel samfund som uddannelsessystem, der kan siges at have direkte konsekvenser for den unge ordblinde. Der tages både afsæt i den aktuelle forskning og i den nærværende interviewundersøgelse og der fokuseres såvel på grundskolen som overgangen til - og valg af ungdomsuddannelse.

Ordblind – hvad er det?

Feltet omkring ordblinde er temmelig komplekst i den forstand, at der findes flere forskellige forståelser af hvad ordblindhed er, dets baggrund og hvordan det skal diagnosticeres. Man har med andre ord videnskabeligt set vanskeligt ved at dokumentere, at en person er ordblind (Clausen & Haven 2005, Fischer 2002:64). Denne grundlæggende usikkerhed

medfører også, at estimater over udbredelsen af ordblindhed er afhængig af, hvilket kriterier man vælger at anvende og om man overhovedet anerkender ordblindhed som en mulig diagnose.

Hedder det dysleksi, ordblind eller person med læse-skrivevanskeligheder?

I rapporten benytter vi begrebet "ordblind". Man kunne i stedet have valgt at kalde det for læse-skrivevanskeligheder eller dysleksi. Dysleksi betyder ordret oversat "vanskeligheder med ord", så på den måde adskiller begreberne ordblind og dysleksi sig ikke meget fra hinanden.

Ved nærmere inspektion kan begge begreber imidlertid ses som misvisende. For det første associerer ordet *blind* til, at man ikke kan se noget, hvilket ikke er tilfældet. Nogle respondenter har oplevet, at deres klassekammerater troede bogstaverne var usynlige for den ordblinde, hvilket illustrerer dette. For det andet kan det være problematisk at ordet "*ord*" indgår, da det i så fald knytter sig til en specifik videnskabelig opfattelse af, hvad ordblindhed er. Senere i afsnittet beskrives, hvorledes nogle videnskabelige tolkninger, der ser at ordblindhed/dysleksi som favnene bredere en blot at knytte sig til læse-skrivevanskeligheder og i det perspektiv er ordblind et misvisende begreb.

I rapporten bliver begrebet *ordblind* brugt, da det er det begreb, der er mest kendt og de mennesker, der er involveret i denne undersøgelse benytter selv begrebet ordblind. De efterskoler, der undersøges kalder fx sig selv for ordblindeefterskoler og de elever, der interviewes har det fint med begrebet. Begrebet læse-skrivevanskeligheder bruger vi ikke, da det dækker bredere end dysleksi/ordblindhed og kan indeholde andre problemstillinger end ordblindhed.

Hvor mange er ordblinde og hvad skyldes det?

Ifølge læseforskeren Carsten Elbro (2008) anslås det internationalt set, at 2-6 % af en befolkning kan opfattes som ordblinde. Ifølge en dansk undersøgelse mener 7 % af befolkningen selv, at de er ordblinde. Hvor mange danskere, der er ordblinde og hvor mange, der "bare" har læsevanskeligheder er ikke undersøgt. I og med, at det videnskabeligt set er svært at bevise om en person er ordblind, er det også problematisk at undersøge. Elbro et al. lavede i 1991 en undersøgelse af danskernes læsefærdigheder. Den pegede på at 12 % af den voksne befolkning har svært ved at læse - med de definitioner, der blev anvendt. Det interessante var, at andelen af dårlige læsere var stigende med alderen, således at der blandt unge mellem 18 og 29 år kun var 4 % dårlige læsere og blandt de 60-67 årige var

dette tal 27 %. Elbro et al. tilskriver ikke uddannelsesniveaueet nogen betydning, men derimod har den daglige læsning stor betydning. Til gengæld vurderede en lige så stor procentdel af de unge deres egne læsefærdigheder som dårlige sammenlignet med de andre aldersgrupper, hvilket kan skyldes at de unge møder flere læsekrav end ældre og derved oplever det som et problem. (Elbro 2008)

Selvom en person har dårlige læsefærdigheder behøver det ikke skyldes ordblindhed. Det kan også skyldes andre fysiske, psykiske eller sociale faktorer. Årsagerne kan være mindre hjerneskader, understimulering, manglende undervisning eller manglende vedligeholdelse af læsefærdigheder. Derudover kan forbigående eller varige psykiske tilstande gøre, at en person ikke er i stand til at lære at læse. Det betyder med andre ord, at selvom 12 % af befolkningen har dårlige læsefærdigheder, er det ikke dem alle, der er ordblinde.

Der er i forskningen tilsyneladende udpræget enighed om, at ordblindhed i nogen grad er genetisk arveligt (fx Clausen & Haven 2005:13, Fischer 2002:64), men i hvor høj grad det er arveligt, fremgår ikke. I spørgeskemaundersøgelsen er der 62 % af de unge, som har andre familiemedlemmer, der er ordblinde. I nogle interviews blev det klart, at der i mange familier er en udpræget grad af ordblindhed, hvor fx en søskendeflokke alle er ordblinde samtidig med, at en eller begge forældre også er ordblinde. Ofte er ordblindheden ikke konstateret hos forældrene. Men børnene beretter om, at forældrene heller ikke er gode til at læse eller ikke interesserer sig for det. Den manglende interesse, kan påvirke børnene både i forhold til deres vaner og motivation, men også i deres kognitive udvikling, hvorfor ordblindhed ikke kun tilskrives en genetisk, men også en miljømæssig arv.

Andre "diagnoser" i feltet

En del forskning viser, at ordblindhed optræder komorbidt⁴ sammen med andre vanskeligheder, såsom dyskalkuli (vanskeligheder med tal), dysfasi (vanskeligheder med tale), dyspraksi (udviklingsforstyrrelse) og ADHD. Ifølge Socialstyrelsen kan dette overlap både skyldes genetisk, miljømæssige og neurologiske risikofaktorer. Det er ikke videnskabeligt undersøgt, hvor hyppigt der optræder komorbiditet i forbindelse med ordblindhed (Socialstyrelsen 2012), men ifølge ordblindeefterskolerne fremgår det fx, at 60 % af efterskole-

⁴ Det vil sige at to eller flere vanskeligheder optræder samtidigt

eleverne også har problemer med matematik (Ordblindeefterskolerne). I interviewundersøgelse blev det klart at mange (det er ca. omkring 25 % af de interviewede drenge) havde i øjenfaldende problemer med at tale. Der er ifølge servicestyrelsen en sammenhæng mellem deres sproglige vanskeligheder og deres læsevanskeligheder. Ordblinde drenge er mere sprogligt udfordrede, man taler om et forhold mellem drenge og piger på 1:2. Kønsforskellene har til en vis grad et genetisk grundlag, men er også miljøbetingede. En væsentlig del af forskellen kommer fra de sproglige forudsætninger (Servicestyrelsen 2012).

Hvad er ordblindhed?

I litteraturen kan der umiddelbart identificeres tre forskellige perspektiver på ordblindhed og følgende definitioner af ordblindhed.

Det første perspektiv, der i litteraturen fremtræder som den mest gængse opfattelse er bl.a. repræsenteret ved Elbro (2008), Kock Clausen og Haven (2005). Her sættes ordblindhed i relation til det, at have store vanskeligheder ved at bruge skriftens lydprincip. Det skyldes "langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde" (Elbro 2008). Dette kan betyde vanskeligheder ved enten at læse eller skrive eller begge dele. Ordblinde er derfor ofte langsomme om at læse, bliver hurtigere trætte og ukoncentrerede. Ordblindhed ses i dette perspektiv som en specifik indlæringsvanskelighed og antages, at være neuro-biologisk betinget (Clausen & Haven 2005:13, Elbro 2008).

Det andet perspektiv ses hos David McLoughlin. Han mener, at den gængse opfattelse af, at ordblindhed handler om læse- og stavevanskeligheder, er en misforståelse. Ifølge McLoughlin har forskning inden for hjernen og kognitiv psykologi påvist, at ordblindhed udspringer af problemer ved at bearbejde information. Derfor kan dysleksi også vise sig ved vanskeligheder, der rækker ud over læsning, skrivning og stavning (McLoughlin 2002:1). Nogle af de problemer, som McLoughlin yderligere nævner, er vurdering af tid (fx i forbindelse med planlægning), strukturering i både arbejds- og privatliv, specifikke aktiviteter inden for matematik (fx det at notere tal eller lave hovedregning) og kommunikation (fx at finde de rigtige ord i verbal samtale). McLoughlin fremhæver, at det er nødvendigt at se dysleksi i en større sammenhæng og bl.a. at have fokus på, at overgangssituatio-

ner kan være vanskeligt for dyslektikere, fx overgangen mellem uddannelser, mellem uddannelser og arbejdsliv eller mellem forskellige arbejdsopgaver på arbejdet.

Det tredje perspektiv er repræsenteret af Ronald Davis⁵, som ikke opfatter ordblindhed, som et indlæringshandicap, men som ser det som en speciel iagttagelsesevne (Fischer 2002). Ifølge ham, har ordblinde en speciel evne til at tænke i billeder og har i 3-års alderen, hvor børn normalt udvikler en analytisk tankegang, allerede fundet en måde at tænke på, som fungerer 400-2000 gange hurtigere. De ordblinde børn har ikke behov for at udvikle en verbal tænkning, fordi de i stedet anvender billeder. Ifølge denne forståelse er ordblindhed en speciel kvalitet, som forøger personens mentale potentiale. Davis fremhæver, at mange genier viser sig at være ordblinde. Det betyder dog ikke, at man automatisk er et geni, fordi man er ordblind, men man har et potentiale, som kan skabe genialitet (ibid:52). Grunden til, at den ordblind har svært ved at læse, skrive og sommetider tale, er fordi læringstilgangene ofte er tilpasset verbalt tænkende børn. Ordblind børn kan desuden ofte have symptomer, som fx stress, ADHD og manglende koncentration, men det skyldes i denne forståelse, at de ordblind ofte er analytisk hurtigere fremme end de kan følge med verbalt. Davis tvivler på, at ordblindhed har sin årsag i en organisk eller biologisk forstyrrelse, men han mener, det er en kognitiv funktion, der udløser ordblindhed (Fischer 2002: 20). Grunden til, at ordblind børn har svært ved at læse, er dels at de skal arbejde i en anden hastighed end deres tænkning og dels at nogle ord er svære at omsætte til billeder, hvilket gør at eleven bliver desorienteret. Eleven er nødt til at lære at arbejde analytisk verbalt for at kunne læse og det gør ordblind ikke som udgangspunkt.

Selvom de tre perspektiver har forskellige tilgange og definitioner af begrebet, er der alligevel flere faktorer, som de fremstår som værende enige om:

- **Ordblind har svært ved at lære at læse og skrive.** Forskellen på Elbros og McLoughlins definition er, at McLoughlin ser læse- og skrivevanskelighederne som én ud af flere problemer, hvor Elbro blot knytter dysleksi til læse- og skrivevanskeligheder. Davis anerkender, at ordblind har svært ved at læse, men hans forklaring er at problemet ofte opstår ved ord, som det er svært at finde billeder til.

⁵ Ronald Davis er selv ordblind og kunne ikke tale før han var 14 år. Han er uddannet ingeniør i rumfartsteknik og oprettede i 1981 forskningsinstituttet Reading Research i Californien (Fischer 2002:51)

Desuden fokuserer han også på, at problemerne øges ved, at skolen er tilpasset verbalt og ikke visuelt tænkende børn.

- **De psykiske og sociale betingelser har betydning for læring.** Ifølge McLoughlin, kan faktorer som selvværd, selvtillid, angst og nervøsitet have lige så stor betydning for manglende læring, som selve dysleksien (McLoughlin 2002:2). Ifølge Davis er det vigtigt for ordblinde børn at få at vide, at de ikke er dumme eller ubegavede og at ordblindhed er den samme funktion, som skaber genialitet (Davis 1994).
- **Tidlig diagnosticering er vigtig.** McLoughlin peger på, at man med en tidlig diagnosticering kan få en mere hensigtsmæssig støtte, undervisning og vejledning, men det er også afgørende at have indsigt i diagnosen og forståelse herfor. Det er væsentligt, at den ordblinde lærer at formidle sine egne problemer på en konstruktiv måde, så der ikke kun fokuseres på begrænsninger, men også på løsninger (McLoughlin 2002:3). McLoughlin advarer dog mod forestillingen om, at en tidlig indsats er en løsning for livet, dels kan for meget hjælp medføre tillært hjælpeløshed og dels kommer vanskelighederne til udtryk på forskellige måder afhængig af livsstadier (ibid:5). Davis mener også bevidstgørelsen er vigtig, så hver elev lærer at takle desorienteringen. Talentet skal bruges, hvor det er fordelagtigt og eleven skal lære at orientere sig i de sammenhænge, hvor en desorientering er en ulempe (Ficher 2002). Haven og Clausen refererer til en hollandsk undersøgelse som konkluderer at "erkendelse af og åbenhed om vanskelighederne øger chancerne for en positiv udvikling for den ordblinde" (Haven & Clausen 2005:18).

Er ordblindhed et handicap?

Blandt de unge i undersøgelsen er der uenighed om, hvorvidt de ser ordblindhed som et handicap – og i forlængelse af dette, om de opfatter sig selv som handicappede.

Ordet "handicap" stammer fra et engelsk spil ("Hand in cap")(Olsen 2000:13), hvor det blev brugt til at sikre en fair pris ved en byttehandler (Bengtsson, Bonfils & Olsen 2008:14).

Det har også været brugt inden for væddeløb, i særdeleshed hestevæddeløb, hvor de deltagende heste blev vægget ("handicapped"), så løbet skulle blive mere lige. Selvom ordet "handicap" kan spores tilbage til 1650'erne, er det først i begyndelsen af det 20. århundrede, at ordet begynder at blive brugt i forbindelse med børn med lammelser. Begrebet øges

i betydning og efter 2. verdenskrig (omkring 1950'erne), hvor det ikke længere kun dækker over unge, men også voksne med psykiske og fysiske problemer (Hansen 2009:85).

I lighed med den foregående diskussion om, hvorledes ordblindhed skal defineres, er der langt fra enighed om, hvad der konstituerer et handicap. Bengtsson (2003) peger på, at det har vist sig overordentligt vanskeligt at måle, hvor mange, der kan betegnes som handicappede i Danmark. Antallet afhænger i meget høj grad af, hvilke definitioner man anvender. Han sammenligner tre undersøgelser, der sætter antallet af handicappede fra 17.000 til 255.000 personer (Bengtsson 2003:2), hvilket understreger hans pointe.

Nogle gange vælger man at skelne mellem grundlidelsen og handicapet. Grundlidelsen kan fx være et manglende ben. Handicappet bliver i det perspektiv, de implikationer det manglende ben har i personens hverdag. Dermed anlægger man med andre ord et socialt perspektiv, hvor hensigten er at pege på, at et handicap også defineres i den samfundsmæssige kontekst. Er samfundet indrettet til, at personer med et manglende ben kan bibeholde en god mobilitet, så er der tale om en anden form for handicap end hvis samfundet ikke tager disse hensyn. Handicappets betydning bliver dermed social bestemt.

Der er tale om en kompleks diskussion. De forskellige forståelser af handicap kommer også til udtryk i interviewene med de unge. En ordblind dreng beskriver sin forståelse af handicap på denne måde:

Jeg har også meget svært ved at sige sådan, at jeg er handicappet fordi, jeg kan jo bruge mine arme og jeg kan bruge mine ben, jeg synes selv jeg er i meget god form og sådan" (Brian, 17 år)

For Brian bliver dét, at være handicappet, forbundet med den traditionelle forståelse af handicap som noget meget synligt. Noget, der er meget fysisk, og noget, der konkret mangler. Hans mentale billede af en handicappet person stemmer ikke overens med hans oplevelse af sin egen situation.

Andre unge i materialet forbinder handicap med et spørgsmål om man kan klare sig selv eller ej. Stadigvæk bliver det forbundet med den fysiske mangel, som det følgende citat indikerer:

Jeg kan huske, at der var en lærer, der kaldte mig handicappet, og jeg kan huske, at jeg blev så rasende, fordi, i min verden var en handicappet en, der ikke kan klare sig selv, en der sad i kørestol. Og det var jeg ikke! At blive kaldt det

foran hele klassen, det er noget af det mest nedværdigende, jeg nogensinde har prøvet.” (Frida, 23 år)

Frida har dog senere modificeret sin holdning og mener i dag, at hendes ordblindhed kan betegnes som et handicap:

Det er nok noget med, at jeg er blevet ældre og forstår det. Jeg kan fx ikke tage en HF på to år og komme ud med et ordentligt gennemsnit, selvom jeg er klog, for det kræver så meget mere end et fuldtidsarbejde, fordi jeg læser så langsomt. (Frida, 23 år)

Længere inde i interviewet bliver det klart, at Frida, ubevidst bruger en social definition, når hun betegner sin ordblindhed som et handicap. Det er nemlig ikke et handicap i alle sammenhænge. Hun oplever det som et handicap i skolen, hvor hun skal bruge mere tid på at læse end kammeraterne og i det hele taget, når der er skriftlighed involveret, fx ved jobansøgninger, hvor hun frygter at bliver fravalgt på forhånd. Men hun mener også, at hun i andre sammenhænge ikke vil betegne sig selv som handicappet.

I forhold til diskussionen af ordblindhed som diagnose, er det klart, at eksisterer der ikke en entydig diagnose, risikerer forståelsen af ordblindhed i høj grad at blive defineret socialt, hvor det handler om individets perception og samfundets generelle indretning. I det perspektiv bliver følgerne af ordblindhed en følge af samfundets udvikling og tilhørende fokusering på uddannelse, som nøgle til deltagelse i samfundet.

Er en diagnose vigtig?

Den tidligere gennemgang af de tre udvalgte forskningsperspektiver pegede på, at der på et grundlæggende plan er en uenighed om, hvordan ordblindhed skal defineres. I den forbindelse kan det være relevant at notere sig, at forskningsfeltet er forholdsvis nyt forskningsområde som kun er ca. 100 år gammelt (Clausen & Haven 2005:13).

Den manglende fælles definition kan måske være en af forklaring på, at der ikke eksisterer nogen officiel autorisation i forhold til at afgrænse og diagnosticere ordblindhed i Danmark (Olsen 2010). Det er et forhold, der også fremstår meget klart i vores interviews. De unges veje igennem skolen og andre systemer er meget forskellige. Ofte er der tale om personlige kampe med forskellige instanser, hvor de unge oplever, at de bliver mistænkliggjort og gang på gang skal undersøges for deres ordblindhed. Fx når de skrifter uddannelsesinstitution. Empirien peger med andre ord på, at det i høj grad er op til de enkelte

kommuner og institutioner, hvad de vælger at opfatte som læse-skrivevanskeligheder og hvilke støttetiltag, de mener, er relevante i den aktuelle situation.

Det er en tolkning, der også bakkes op af dysleksispecialist Martin Hauerberg Olsen, som skriver at "tilgangen til specialtilbud og læse-stave-undervisning til både børn og voksne i øvrigt (er) temmelig udiagnostisk." (Olsen 2010).

I de følgende afsnit, vil analysen, med udgangspunkt i empirien, gennemgå hvilke fordele, der kan være ved at arbejde med en diagnose set i de unges perspektiv, men den vil også komme omkring nogle punkter, der er vigtigt at have fokus på, når man arbejder med unge og diagnoser.

Fordelene ved en diagnose set fra de unges perspektiv

De unge efterskoleelever er i nogle tilfælde ambivalente ved at skulle have en diagnose som ordblind. Det kan bl.a. skyldes en frygt for at blive sat i en bås. Nanna har fået af vide at hun har læse-skrivevanskeligheder og tænker dette som at være ordblind:

"Jeg tror det er værre at være ordblind for så bliver man bare sat i en bås, når læreren får det af vide, så bliver man bare sat ned bagerst i klassen og så kan hun sidde der og passe sig selv. Men der sad jeg jo også...? (Nanna, 15 år)

Nanna er bange for at blive sat i en bås og at dette vil få konsekvenser for hendes rolle i undervisningssituationen. Men efter nærmere omtanke erkender hun, at hun selv har været udsat for det hun frygter, selvom hun ikke havde diagnosen som ordblind.

Mange af de helt unge ordblinde fremstår som ambivalente, fordi de stadig er i en proces, hvor de arbejder med at erkende, at de har et handicap som der ikke er nogen nem kur for og som de skal kæmpe med resten af livet. Tore beskriver dette, da han svarer på et spørgsmål om, hvordan det var at få af vide, at han var ordblind:

Det var ikke skide fedt at få af vide, at det var fordi, jeg var ordblind, og det ikke var, fordi jeg var doven" (Tore, 16 år).

Tore havde i en længere periode haft det håb at hans problemer ville blive løst, så snart han tog sig sammen. Da han fik af vide, at han var ordblind gik det op for ham, at problemet var varigt, og at han derfor ikke på samme måde ville kunne få det til at gå væk. På den måde er der en form for beskyttelse eller håb, så længe der ikke foreligger en entydig diagnose.

Omvendt er der også efterskoleelever med læse-skrivevanskeligheder, der søger efter en form for afklaring igennem en diagnose. En beskrivelse af dette, kommer fra Dorte, som stadig ikke har fået en forklaring på, hvorfor hun har så svært ved at læse og skrive:

Efter jeg er begyndt hernede, så ville jeg næsten ønske at jeg var ordblind. Så havde jeg, ikke en undskyldning, men en forklaring på, hvorfor jeg ikke kan finde ud af det. Når man har fået at vide at nogle er ordblinde, så ved man jo, det er derfor de ikke kan læse, jeg ved ikke hvorfor jeg ikke forstår, hvad det er jeg skal. Det synes jeg er træls, for der er jo ikke noget galt med mig, men alligevel så synes jeg at der burde være en forklaring på, hvorfor jeg skal være dårligere end alle andre. (Dorte, 17 år)

I interviewene med de tidligere efterskoleelever, som for norges vedkommende er kommet længere i deres erkendelsesproces, er der udbredt enighed om, at en diagnose i deres øjne er en stor hjælp. Nogle af grundene vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

De unge kan undgå selvbebrejdelser

Den unge pige, Dorte efterlyser ovenfor en forklaring på, hvorfor hun ikke kan læse og skrive som almindelige unge. Mange af de voksne ordblinde fortæller, at diagnosen som ordblind har gjort, at de er blevet befriet fra skyldfølelse, hvor de tidligere følte sig utilstrækkelige og dumme. Og så er det rart, at få en forklaring på, hvorfor læsningen er så vanskelig for dem. Vibe beskriver det, som om at få sat en "mærkat" på:

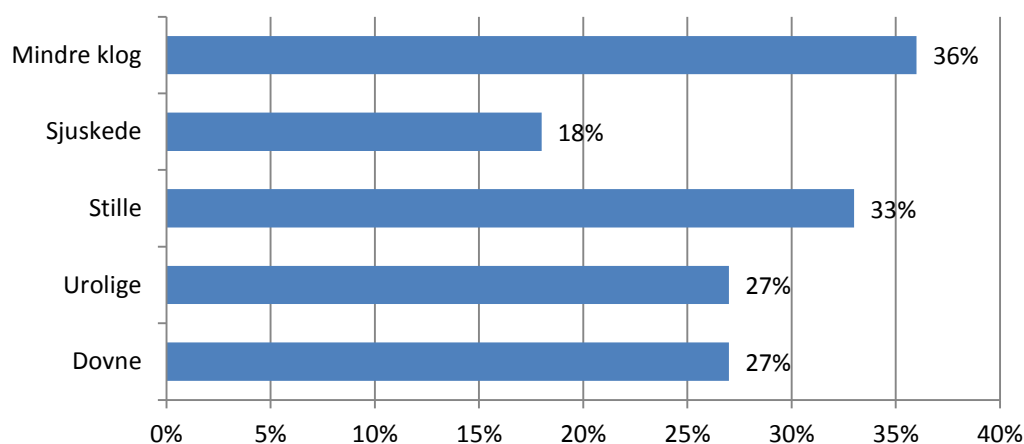
Jeg gik i 8. klasse før jeg fik sat et mærkat på, hvad det var der skete, hvorfor det var jeg ikke kunne læse. Jeg har gået rigtig længe uden at vide, hvorfor jeg var dårlig.. Jeg tror det ville hjælpe hvis eleverne fik et mærkat, så de vidste hvorfor de var dårlige til det. Der er rent faktisk en grund til, at man har svært ved at læse...[..]..man kan give skylden til ordblindhed ellers bruger man en masse energi på, at tænke over hvad man mon har gjort galt. (Vibe, 20 år).

Vibe tror det ville hjælpe ordblinde elever at få af vide, hvorfor de har læsevanskeligheder og mener, at ordblinde alternativt bruger en masse energi på at bebrejde sig selv. Det kan også være en lettelse for forældrene, at der bliver givet en årsag til barnets problemer.

Man kan sikre de unge mod forskellige fortolkninger

De ovennævnte selvbebrejdelser kan også skyldes, at ordblinde elever ofte har en lav selvpfattelse. Over hver tredje ordblind elev i materialet har således oplevet at blive set som

"mindre kloge". Det bliver efterfulgt af, at blive set som "stille" (33 %), urolig (27 %) eller dovne (27 %). Færrest har oplevet at blive set som "sjuskede" (18 %).



Figur 2. Hvilke mærkater de unge har oplevet at "få" i grundskolen. Tal summer ikke til 100 %, da der har været mulighed for at vælge flere kategorier.

Mange af de unge ordblinde har oplevelsen af, at få nogle "mærkater" på sig, før de fik en diagnose "ordblindhed". Et eksempel er Anna, som oplevede at omgivelserne så hende som doven og sjusket:

Jeg blev bare opfattet utrolig doven og utrolig sjusket tror jeg i forhold til lektiarbejde ja og tage initiativ til at lave noget. (Anna, 15 år)

Brian beskriver den samme situation, hvor han blev set som doven og stille:

De troede bare det var pga. jeg var mere doven og stille og jeg bare ikke rigtig kunne de ting, de tænkte ikke over; hvorfor det egentlig er? (Brian, 17 år)

De norske uddannelsesforskere Sissel og Einar Skaalvik argumenter på baggrund af egne og andres undersøgelser for, at der er en stærk sammenhæng mellem akademisk selvpfattelse og selvværd, og det at klare sig godt i skolen. Ifølge Skaalvik føler elever med indlærings- eller læsevanskeligheder sig ofte dumme, uegnede, skamfulde og ængstelige i skolen. En del af deres forskning viser at "skolepræstationer har stærkere sammenhæng mellem akademisk selvpfattelse (selvvurderinger og forventninger) end med selvværd, og at selvværdet påvirkes mere af om eleverne, tror de er dygtige i skolen, end af deres reelle skolepræstationer" (Skaalvik 2011:144). Dvs. det der er vigtigst for elevernes skolepræstationer og for deres selvværd er, hvordan eleverne vurderer sig selv og hvad de tror de kan mestre. Set i lyset af Skaalviks forskning, kan det at få stillet en diagnose være af-

gørende for at kunne give eleven en indsigt i, hvad de reelt kan mestre på trods af deres handicap.

At en del elever oplever at blive set som dovne, kan der også være en forklaring på. Ifølge Skaalvik er der en sammenhæng mellem faglig selvopfattelse og motiveret adfærd. En motiveret adfærd kan fx være at yde en lav indsats, da en høj indsats for eleven kan ses som et bevis på at skolepræstationer skyldes ringe evner. Dette er en forsvarsmekanisme for at undgå at mislykkes i forhold til omgivelsernes forventninger, som kan være skadeligt for selvværdet. Dog kan det ifølge Skaalvik være endnu mere skadeligt i det lange løb, da en lav indsats fører til, at det går fortsat dårligere, og på et tidspunkt indser eleven, at præstationerne ikke har været så gode (Skaalvik 2011).

Det kan derfor være afgørende, at lærerne er opmærksomme på disse forsvarsmekanismer og ikke indgår i de samme fortolkningsmønstre som eleven, da det kan bidrage til at konstituere elevens selvopfattelse. For at undgå forsvarsmekanismer kræver det dog også et særligt læringsmiljø, hvilket vi vender tilbage til i kapitel 5.

Præcis strategi for læring

Hvis en elev har fået diagnosen ordblind åbner det muligheden for lægge en strategi for elevens læring. De forskellige opfattelser af ordblindhed, som blev beskrevet tidligere, giver anledning til forskellige implikationer for den måde eleverne lærer på. Det gælder Davis, der mener ordblinde lærer gennem billeder, men det gælder også McLaughlin, som mener elevens vanskeligheder skal ses i et bredere perspektiv. Dette må betyde, at man ikke kan have den samme læringsstrategi over for ordblinde, som man har over for elever med andre former for læse-skrivevanskeligheder.

Den sidste fordel, der kan være ved at have fokus på diagnosen ordblind, er at det kan være med til at skabe et fælles sprog om ordblindhed. Det er især relevant i konkrete læringsituationer, men også brugbar viden i de overgange, der finder sted mellem de forskellige uddannelsessteder på den ordblindes vej igennem uddannelsessystemet.

Derudover kunne det også bidrage til en større forståelse i den almene befolkning. De voksne ordblinde møder ofte en umiddelbar forståelse i deres dagligliv og på arbejdsmarkedet, hvis de fortæller at de er ordblinde, men der findes også mange fordomme over for ordblinde, som ofte bunder i uvidenhed. Kirsten, en meget køn og velformuleret pige fortæller, hvordan folk ofte er blevet forundrede over, at hun er ordblind:

Folk er fuldstændig i chok når jeg fortæller at jeg er ordblind, de kan slet ikke forstå at jeg er ordblind sådan, som jeg taler og folk spørger mig så også i sidste ende, hvordan er det at være ordblind, for de ved ikke noget om det. Mange siger "jamen, du er så pæn"...nå, så det er lige en fordom..(..)..Hold da op, hvor har jeg mødt mange mennesker der efter lang tid spørger: "vil du ikke forklare mig lidt, for jeg ved faktisk ikke hvad det er" og tror at det omhandler noget helt andet og jeg er så glad for at de spørger, så spørg mig, for det er meget federe at være åben med de her ting, for det gør det meget nemmere for alle. (Kirsten, 23 år)

Opmærksomhedspunkter ved brug af diagnoser

Tidligere beskrev vi, hvordan nogle unge var bange for at blive sat i bås, hvis de blev diagnosticeret. Det er også noget, der bliver diskuteret i politiske sammenhænge. Nogle kommuner vil ikke bruge diagnosen med den begrundelse, at det sætter eleven i bås (Information 1. maj 2012). Der er også ting, der understøtter denne antagelse i det empiriske materiale. Der er bl.a. et interview en uddannelsesvejleder på en efterskole, som stort set kun vejledte eleverne til at tage erhvervsuddannelser, da han havde en forestilling om, at ordblinde ikke kunne klare en gymnasial uddannelse:

Det er håndværksmæssige uddannelser, det er ikke gymnasiale, glem det, det er langt de færreste [som vælger gymnasial]. Jeg har hørt om en enkelt herfra. [min kollega] frarådede det og han meldte sig selv til..(..)..der gik ikke mere end et par måneder, så gik han ikke der længere (Uddannelsesvejleder på en ordblindedefterskole).

Vejlederen har på forhånd en opfattelse af at ordblinde elever ikke kan klare en gymnasial uddannelse, hvilket i nogle situationer måske også er tilfældet, men ikke desto mindre viser både nærværende undersøgelse og andre undersøgelser, at ordblinde elever med den rette hjælp har store muligheder for at gennemføre en gymnasial uddannelse og endda med gode resultater (Frandsen; Mørck 2012).

Også i den konkrete undervisningssituation har ordblinde elever oplevet, at de som ordblinde bliver sat i bås. Katrine oplevede, at hendes lærere i grundskolen opgav at have forventninger til hende, fordi hun var ordblind. Hun siger:

..(..)..det sidste år holdt jeg op med at komme og så fik jeg at vide af en lærer at det gjorde ikke noget, at jeg ikke kom og jeg behøvede heller ikke lave mine lek-

tier..(..)..det var noget med: hun er jo ordblind, så må vi hellere sørge for, at hun ikke skal lave så meget og så blev jeg jo ikke bedre. (Katrine, 20 år)

Katrine mangler i dag ½ år før hun har gennemført HF. Lærerens handlinger kan også være et udtryk for overdreven fokus på emotionel støtte (anerkendelse, interesse, omsorg), hvorved den mere instrumentelle støtte (faglig hjælp) bliver skubbet i baggrunden. Skaalviks har arbejdet med betydningen af støtte og angiver, at behovet for støtte er stigende med alderen, da stoffet bliver stadig mere kompliceret, og at den faglige selvopfattelse bliver mere og mere realistisk. De vægter betydningen af den emotionelle støtte, men fastholder, at der også må stilles krav og gives instrumentel støtte, da det ellers vil have en mere skadelig end gavnlig virkning, som det er tilfældet for Katrine.

Et andet forhold, man skal være opmærksom på er, at unge ordblinde er forskellige. De har forskellige vanskeligheder og kan have forskellige måder at lære på, selvom de har den samme diagnose. Jonas havde en lærer på VUC, som mente, at hun kendte alt til, hvordan Jonas skulle undervises:

Jeg kom på VUC og det var en af de værste oplevelser, for den skolelærer jeg havde..(..)..jeg sagde til hende, at jeg havde rigtig svært ved det her og hun sagde, at hun vidste godt hvad en ordblind var, for hun havde selv en ordblind, så hun betragtede det sådan at, fordi hun kendte én ordblind, så vidste hun hvordan alle ordblinde var og så sagde hun: "at når du skal læse et ord, så er det et ord du ikke har set så tit." Og jeg sagde: "det er ikke sådan det hænger sammen med mig. Jeg er ordblind og derfor har jeg en meget dårlig korttidshukommelse og jeg har virkelig svært ved at stave mig igennem og læse." Og hun mente, at det var, fordi jeg aldrig havde set ordet, og derfor kunne jeg ikke læse det. Så hver gang skrev hun det op med store bogstaver på tavlen, så jeg kunne se det. Og jeg sagde til hende: "Lad være med det, for det er ikke sådan det fungerer, det er ikke sådan jeg lærer" Og det ignorerede hun totalt, hun gjorde det hver gang, hun skrev med store bogstaver foran klassen og det er utrolig ydmygende for mig. (Jonas, 19 år)

Den pågældende lærer lyttede ikke til Jonas' egne erfaringer og havde ikke forståelse for at ordblinde lærer forskelligt og har forskellige svagheder. I mange tilfælde er det vigtigste ikke, i de unges øjne, at underviseren har ekspertise, men at læreren husker relationsarbejdet og forstår at møde den unge i en ligeværdig dialog. Fx havde Kaja på HF stort udbyt-

te af at få hjælp af en lærer, der som udgangspunkt ikke havde nogen erfaring med ordblinde:

Jeg havde en dansklærer som var fleksibel..(..) hun satte sig ned og sagde: Kaja, hvad kan jeg gøre for at du får det nemmere? Hun lagde kortene på bordet og sagde: "Jeg har ikke i de syv år jeg har været lærer haft en ordblind elev. I hvert fald ikke én, der sagde det lige ud, som du gør, og hvad skal jeg gøre, og hvad kan vi gøre i fællesskab for, at undervisningen bliver nemmere for dig?". Det gjorde, at jeg begyndte at tænke selv. Jeg skulle til at tænke over, hvad det var, der gjorde, at jeg kunne være med. (Kaja, 21 år)

Kaja oplevede, at læreren anerkendte, at hun var ordblind og vægtede Kajas egne ønsker. Derudover mente Kaja det var godt, at hun selv blev tunget til at metareflektere over sine egne læreprocesser. Indsigt i og forståelse for sin egen diagnose er netop noget McLoughlin fremhæver som afgørende for succes. Den tilgang, som Kajas lærer havde, kræver dog, at den unge selv er i stand til at reflektere over egne læreprocesser, har en erkendelse af egne problemer og har været i succesfulde læreprocesser, som de kan have som referenceramme. Vi har også interviewet unge, som ikke formår at reflektere over egne behov, fx unge der ikke mener, de har brug for hjælp, siger at de læser uden problemer, men som senere hen i interviewet fortæller om konkrete situationer, hvor deres ordblindhed er et stort handicap.

Ordblind og ung i en moderne samtid

I det følgende rettes fokus mod mødet mellem den unge ordblind og det omgivende samfund.

Når man forsøger at forstå de udfordringer, som ordblind unge møder undervejs i deres færd i grundskolen og videre i uddannelsessystemet, er det nødvendigt at forstå de aktuelle strømninger, som præger disse systemer. Analysen har allerede peget på, hvorledes det at være ordblind – uanset forståelsen af begrebet – gør det sværere og hårdere for den ordblind at tilegne sig skriftsproglige færdigheder. I dette afsnit bredes blikket ud og ser på nogle af de problemstillinger, som udspringer af den unge ordblindes møde med det omkringliggende samfund. Jf. den tidligere diskussion af handicapbegrebet, vil analysen her se på nogle af de sociale omstændigheder, der påvirker og medvirker til at forme de unges ordblindes oplevelse af ordblindhedens konsekvenser for deres liv.

I dag kan alle unge, sat på spidsen, i princippet selv vælge, hvad de 'vil være'. Det er et krav, at de træffer dette valg – og jo tidligere og hurtigere desto bedre - hvis vi skal tro tidens dominerende måder at italesætte og forstå unges uddannelsesprocesser i relation til den samfundsmæssige og økonomiske sammenhængskraft. Sådan har det ikke altid været.

I et historisk perspektiv er det relativt nyt, at børn og unge dels i det hele taget skal uddanne sig i et formelt uddannelsessystem, og dels selv skal træffe et reflekteret valg om, hvilken fagretning dette skal ske inden for. Indtil for bare 100 år siden var det helt normalt, at børn og unge blev brugt til udførelse af – og ansås som værende praktiske løsninger til – forskellige erhvervmæssige opgaver. Dette kunne være på gården eller på lagre og fabrikker i byen.

Skolegangen var relativt begrænset for mange, idet der ikke var tale om skole- men om undervisningspligt. For manges vedkommende foregik denne uddannelse hjemme, og der var ofte ikke en bredere tradition for, at man efter de første syv års skolegang fortsatte i det mere bogligt krævende gymnasium. Op gennem det 20. århundrede blev der stille og roligt bygget flere og flere boglige krav og forventninger ind i børn og unges skolegang og dermed faglige udvikling. Lovgivningen (ikke mindst fabriksloven i 1913) lukkede gradvist ned for anvendelsen af arbejde udført af børn i skolealderen på fabrikker og lignende. Resultatet var, at rammerne om børns opvækst, dannelse og en lang række eksistensbetingelser i stigende grad var udlagt til kommunale skoler og den lovgivning, som disse opererede inden for. Dette betød i første omgang, at børn i stigende grad var bundet til en dannelse omkring et bogligt indhold, dog med muligt fokus på mere praktiske fag for dem, der ikke klarede sig godt bogligt. I anden omgang var unge knyttet an til en opblomstrende selvvalgsepoke, hvor der i stigende grad blev stillet krav til, at den enkelte unge *selv* skulle have lov til, og forventedes, at vælge retning i livet. Denne epoke betegnes ofte som *aftraditionaliseringen*, i hvilken der er fordringer om ikke blot at følge i forældrenes fodspor, men om reflektivt at vælge egne fodspor, egne græsgange og afsøge horisonterne for egne talenter og interesser. Individet er på denne måde kulturelt frisat – i hvert fald som ideal.

Disse udviklinger har i hvert fald to implikationer for den unge ordblinde. For det første er skole- og uddannelsessystemet gearret til at udkrystallisere og synliggøre to grupper af skolebørn:

1. dem, der kan leve op til de boglige fordringer,
2. dem, som ikke kan leve op til de boglige fordringer.

For det andet stilles disse skolebørn over for krav om selv at vælge uddannelse – og her er ambitionerne skruet op. Dette andet krav synes at have væsentligt forskellige implikationer for de to grupper af skolebørn og unge. For den første gruppe åbnes et hav af muligheder, mens dette hav for en stor del af den anden gruppe mere udgør en uopnåelig horisont, som, typisk, i stedet erstattes af en række uddannelsesvalgmuligheder inden for en smalle palet af prædefinerede retninger. Dette behøver ikke i sig selv at være et problem, men det ser ud til, at de boglige problemer allerede tidligt i grundskolen, for mange ordblinde, er med til at skabe en negativ selvforståelse byggende på fortællinger såsom ”Jeg er anderledes”, ”Jeg passer ikke ind”, ”Jeg er nok bare dum” og ”Jeg må forsøge at skjule, at jeg ikke er som de andre”. Som en af de unge, Amanda, husker fra sin grundskoletid:

Jeg fandt ud af, at hvis jeg blev sur eller gik lidt på tværs, så lod læreren mig sidde. Og så fik jeg at vide, at jeg aldrig ville blive til noget. (Amanda, 23 år)

Hun opbyggede altså en række strategier, som gjorde, at hun kunne undgå at blive konfronteret med sin utilstrækkelige faglighed og det var helt ned i indskoling. Vores empiri rummer flere lignende historier.

Grundskolens værdier, krav, forventninger og normer er langt hen ad vejen defineret af en bogligt uddannet samfundsklasse. Det ser ud til, at det – inden for denne rammesætning – for mange af de unge ordblinde opleves som store sociale og personlige nederlag at blive ”afsløret” i faglig utilstrækkelighed. Faktisk så store nederlag, at de ender med stort set ikke at rykke sig fagligt. Dette skyldes ganske enkelt, at de ofte føler sig enormt utrygge i det, som for andre ikke-ordblinde børn og unge, kan forekomme som trygge og stimulerende læringsmiljøer. Konsekvensen er en stadigt mere marginaliseret position dels i selve skolen og dels i forhold til at blive ”kørt i stilling” til at klare sig videre i det moderne og selv på erhvervsuddannelser, bogligt krævende uddannelsessystem. Sat på spidsen er der undertiden tale om, at vejen til senere kun at kunne bestride lavtløns- (og dermed ofte lavprestige-) jobs således allerede er lagt ud for den unge ordblinde som eneste mulighed så tidligt som i indskoling. Ikke fordi systemet og lærerne ikke vil den unge det bedste, men fordi den unge ikke har de kognitive redskaber (læse- og skriveindlæringsmuligheder) til at navigere på lige fod med de øvrige elever. Skolens krav i det moderne skolesystem er bundet op på overvejende boglige fordringer, hvilket ikke synes – i hvert fald i vores undersøgelse af det aktuelle system - at skabe harmoni mellem den ordblinde elev og det etablerede system.

Den nutidige og kulturelt frisatte kultur kan dermed forekomme problematisk for den ordblinde unge – alene ud fra en skole- og uddannelsesmæssig betragtning. Det er svært at leve op til uddannelsesforventningerne, og karrieredrømmene er som oftest fra starten reduceret kraftigt. For 100 år siden gik de fleste børn relativt få år i skole for straks herefter at træde ind i arbejdslivet – ikke mindst i den ufaglærte landbo- og arbejderbefolkning (Illeris 2009). Det må forventes at børn og unge her har været mindre eksponerende i forhold til eventuelt boglige udfordringer hos ordblinde børn og unge – og de boglige problemer havde ikke nødvendigvis samme eksistentielle konsekvenser som i dag, fordi det alligevel var meningen, at fx sønnen skulle gå i faderens håndværksmæssige fodspor, hvilket i højere grad end i dag synes at have været anset som legitimt. I dag opereres der derimod politisk med en målsætning om, at 95 % af alle ungdomsårgange fra og med 2015 *mindst* skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at 50 % endvidere skal gennemføre en videregående uddannelse. Dette kan illustrativt ses i lyset af, at op mod 98 % af befolkningen i slutningen af 1800-tallet kun havde syv års skolegang (Hansen 2011:40). De aktuelle politisk opstillede målsætninger kommer samtidig med, at der er en stærk diskurs i disse år, som handler om viden og vidensamfund. Som den danske samfundsforsker Erik Jørgen Hansen fremhæver, er der en udpræget opfattelse af, at jo mere viden, der kan produceres af højtuddannede til gavn for ikke mindst virksomhederne, des bedre står det til med landets konkurrenceevne i en globaliseret markedsstruktur (Hansen 2011:27). Der skal altså skræbes alle menneskelige ressourcer sammen, for at vi også fremover kan klare os som samfund. Selvom de unge er kulturelt frisatte, må det gerne gå hurtigt med at tilegne sig viden og uddannelse.

Der er med andre ord høje forventninger til og et markant pres på de unge til at leve op til bestemte standarder. Dette er også noget, mange af de unge ordblinde er meget bevidste om:

(...) alt det, du får at vide, er, at vi skal leve af viden, og at du skal lære at blive klog og klog og klog..(..). Man bliver i virkeligheden bedt om at gøre det, man er allerdårligst til." (Frida, 23 år)

Kulturdeltagelse og sociale fællesskabers betydning for og læring

I en tid, hvor kulturtilbud rammer de unge konstant, og hvor dele af ungdomslivet går med at knytte sig til samt benytte sig af forskellige af disse tilbud (fx at gå i biografen og se film, følge med på sociale medier, følge med i trykte medier, læse bestemte bøger m.v.). Alt med

henblik på at tilegne sig værdier og livsforståelser, er det ofte afgørende at være i besiddelse af skriftsproglige kompetencer. I hvert fald hvis man skal deltage i de kulturtilbud, som de fleste jævnaldrende benytter sig af. Vi har i vores undersøgelse interviewet adskillige ordblinde unge, som har fortalt om, hvordan de enten tidligere har haft eller stadigvæk har problemer med at følge med i fx undertekster på udenlandske film. Ofte er der brug for mere tid til at læse de enkelte ord – en tid, som ikke er der. Det har derfor ikke været muligt at snakke med om disse film på samme niveau og med samme forudsætninger som kammeraterne. Andre barrierer kan være at deltage aktivt på Facebook og skrive sms'er, hvilket Jan og Frida eksemplificerer:

"Den første kæreste, jeg havde, slog op med mig, fordi jeg skrev kedelige sms'er. Men det gjorde jeg, fordi jeg var så bange for at lave stavefejl." (Frida, 23 år)

"Jeg kommunikerer ikke så meget skriftligt, sjovt nok. Jeg er måske stadig lidt genert. Tænk, hvis jeg skriver forkert, eller folk griner ad mig – det er nok sådan noget, der er baggrunden. Der er en blokade. (...) men jeg har en profil, så jeg kan følge lidt med. Jeg er også lidt tvunget til det. Bl.a. er jeg med i en pokerklub, som skriver på Facebook." (Jan, 28 år)

Det er et væsentligt perspektiv i forhold til at forstå de begrænsninger, som unge ordblindede potentielt har, når det kommer til at deltage i aktuelle kulturtilbud og –strømninger

Muligheder for støtte til ordblinde

Den teknologiske og samfundsmæssige udvikling giver de unge ordblindede forskellige vilkår og forskellige muligheder. Vi har tidligere set på, hvordan samfunds- og teknologiudviklingen betoner skriftlighed og afkodningen af kommunikation, hvorved ordblindheden får en forstærket betydning for de unges hverdag og liv. I dette afsnit vil vi se på, hvordan den teknologiske udvikling også åbner for nye muligheder for at støtte unge ordblindede. Vi vil i mindre grad fokusere så meget på de forskellige støttemuligheder i lovmæssig forstand, der findes på området, da de løbende ændres, fjernes eller erstattes af andre og dermed hurtigt bliver forældede eller misvidende.

Teknologi

Unge ordblindes centrale hjælpemiddel i grundskolen er den såkaldte IT-rygsæk. Den suppleres dog af andre hjælpemidler. Udviklingen går i særlig grad stærkt inden for applikationer (apps) til smartphones.

IT-rygsækken består konkret af en bærbar computer med tilhørende transporttabel scanner og en række IT-programmer, der kan hjælpe eleven med at afkode tekster og til selv at skrive tekster. Der er ikke nødvendigvis tale om en konkret rygsæk. Begrebet skal snarere forstås som, at den ordblinde får tilbudt en samlet pakke, der kan afhjælpe de konkrete problemstillinger. Der kan fx være tale om en bærbar computer, der suppleres med en mobiltelefon og GPS, hvis den unge har problemer med at orientere sig.

IT-rygsækken kan sætte særlige krav til undervisningen. Fx kan det være nødvendigt, at tekster udleveres på forhånd, så den unge kan scanne dem ind eller at undervisningsmaterialer bliver produceret elektronisk, så eleven kan benytte sig af de medfølgende IT-programmer til at få dem læst op.

Andre støttemuligheder

Udover nye teknologiske muligheder er også lavet forskellige forsøg på særlig støtte til ordblinde børn og unge i både grundskolen, på ungdomsuddannelserne og i det videre uddannelsessystem. Disse støtteforanstaltninger tager givet vis udgangspunkt i de lov-mæssigt udstukne rammer, som dikterer at børn, unge og sågar voksne med særlige behov har ret til støtte i det meste af uddannelsessystemet. Fx skal der ifølge bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand gives støtte "til elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse inden for rammerne af den almindelige undervisning". Loven kan dog tolkes vidt forskelligt og åbner op for en række forskellige støttemuligheder, som er op til den enkelte kommune og uddannelsessteder at implementere. En væsentlig udfordring i den forbindelse er om elevens kommune arbejder med diagnosen "ordblindhed" jf. den tidligere diskussion af dette.

En række ungdomsuddannelser har særlige tilbud rettet mod ordblinde. Der er fx muligheden for at tage HF over 3 år med særlig støtte. Der er også forskellige støttemuligheder, som de unge kan benytte sig af. Der er mulighed for at få en støtteperson, som skal hjælpe den unge med studierne og der er mulighed for tilpassede eksamensformer. VUC har også en række tilbud rettet mod ordblinde.

Støttemuligheder set fra de unges perspektiv

Ifølge de unge ordblinde er det også vidt forskelligt, hvilke tilbud de unge får og der er stor forskel på, om den unge oplever udbytte heraf. Der er også forskel på i hvilket omfang familiens ønsker bliver taget i betragtning.

Et eksempel er adgangen til IT-rygsæk, hvor nogle elever hurtigt får en IT-rygsæk mens andre må vente længe, hvis de overhovedet får en. Der er også stor forskel på om eleven bliver introduceret til computerprogrammerne eller ej. I nogle kommuner får eleven ingen introduktion og i andre kommuner bliver både lærere, eleven og forældre tilbudt et kursus. Derudover er det også op til den enkelte skole eller de enkelte lærere at afgøre, fx i hvilket omfang eleverne må bruge deres computer både i undervisningen og til eksamen.

Ifølge de unges beretninger er der også stor forskel på den støtteundervisning, der bliver tilbudt eleverne. I nogle kommuner, er der specifikke tilbud til ordblinde, i andre kommuner bliver eleverne placeret i specialklasser, der er sammensat af elever med mange forskellige læringsproblematikker. For nogle ordblinde kan det være en voldsom oplevelse at blive placeret sammen med elever, som fx har store sociale problemer, fordi deres erfaringer er så forskellige. Set i det lys kan det være en udfordring at afdække hver enkelt elevs udfordringer og potentialer for at kunne lægge en individuel læringsstrategi.

Hos de unge er der en udbredt forståelse af, at det er en manglende diagnose som ordblind, der fratager dem mulighed for støtte, selvom lovgivningsmæssigt er nok at have et "særligt behov". Fx siger en tidligere elev, Patrick dette:

*Jeg må ikke blive ordblind for så snart der står det i papirerne, så er kommunen jo forpligtet til at stille bærbar til rådighed og sådan noget, så jeg har læsevanskeligheder. Men for sjov fik vi taget en test privat og hun skrev med det samme ordblind, for der er ikke noget der hedder læsevanskeligheder... Fire psykologer sagde uafhængigt af hinanden, at jeg var ordblind. Vi tog papirerne med til kommunen, men de var pisseligeglade... kommunen har modarbejdet mig og det gør de altid, de er skyld i 80 % af det her... det hjælper ikke en skid [det de tilbyder] de bør bruge pengene korrekt i stedet for... jeg kan stadig godt bruge hjælpemidler, så det har jeg måtte købe selv. Kommunen siger at jeg har penge nok, selvom jeg har dokumentering for at jeg er ordblind og der står i paragrafferne, at de **skal** udlevere hjælpemidler til mig. (Patrick, 20 år)*

Patrick har den opfattelse, at kommunen ikke vil anerkende, at han er ordblind, fordi det så vil betyde, at han har ret til en computer. Familien har på eget initiativ fået taget en test som viser, at han er ordblind, men det ændrer ikke på kommunens indstilling. Patrick må derfor selv betale for computeren, hvilket heller ikke viser sig at være noget problem. I Patricks tilfælde kan det siges, at det ikke er selve det, at han selv må betale for sin computer, der er problemet, men det, at hans problemer ikke bliver anerkendt af kommunen. De

unge og deres familier håndterer dette på forskellig vis. Nogle accepterer, at de ikke kan få hjælp. Andre fortæller om lange forløb og "kampe" med skolen og kommunen for at få accepteret deres problemer. Vi vil diskutere dette senere i rapporten i vores gennemgang af de tre typer af unge ordblinde, hvor vi beskriver, hvorledes de idealtypisk forholder sig til dette.

I et uddannelsesperspektiv er spørgsmålet om IT-rygsækken også en bekymring for nogle af de unge, der overvejer en ungdomsuddannelse (uanset retning). De er bekymrede for om uddannelserne vil hjælpe dem med at få en IT-rygsæk og om uddannelsen vil godtage deres ordblindhed. I denne sammenhæng oplever de unge det som problematisk at der ikke er enighed om diagnosen ordblind og hvordan det testes. Det betyder at mange unge oplever at skulle testes gang på gang:

Jeg håber man er holdt op med at sende ordblinde til psykolog hele tiden for at teste om de er normale. Det har jeg prøvet mange gange i folkeskolen. (...) Jeg blev så sent som i mandags testet og jeg var STADIG ordblind. (Jan, 28 år)

Jan er blevet testet flere gange på alle de uddannelsessteder, han har gået og nu også på sin arbejdsplads, hvor han har søgt om et kursus for ordblinde. Han mener, den konstante testning er med til at sygeliggøre ham. Desuden har testene hver gang vist, at han var ordblind. At hver uddannelsesinstitution vil lave deres egen test betyder også, at det tager længere tid at få hjælpen klar.

Opsamling

Ordblindfeltet er diffust i den forstand, at der er uenighed om, hvad ordblindhed er og hvilken baggrund det har. Der er blevet fremlagt tre forståelser af ordblindhed. Der er sikkert flere, men pointen er, at der på et grundlæggende plan er uenighed om hvad ordblindhed er for en diagnose og dens årsager. Det er en usikkerhed, der tilsyneladende forplanter sig videre ud og muliggør, at forskellige instanser kan arbejde med forskellige definitioner af ordblindhed eller helt fravælge, at bruge betegnelsen ordblindhed.

Kapitlet har også diskuteret, hvorledes forskellige træk i nutidens samfund accentuerer betydningen af ordblindhed. Den store fokusering på uddannelse og den tilsvarende akademisering af mange uddannelser, stiller de unge ordblinde i en vanskelig situation, idet følgerne af deres funktionsnedsættelse fremtræder mest prægnant i disse sammenhænge. Omvendt giver den teknologiske udvikling også de unge ordblinde bedre muligheder for at

indgå i disse sammenhænge. IT-rygsækken er et eksempel på et værktøj, som åbner nye muligheder.

Et element i den forbindelse er, de unge ordblindes mulighed for at få adgang til de relevante hjælpemidler. Her fremstår det som om, at nogle af de unge oplever, at den grundlæggende uklarhed over hvad ordblindhed er, gør det vanskeligt at få en diagnose og den relevante hjælp. De oplever også, at diagnosen ordblindhed i nogle sammenhænge ikke lader sig overføre fra et system til et andet – fx når de skifter uddannelse oplever de at skulle igennem et nyt diagnostisk forløb, selvom de allerede har fået konstateret diagnosen ordblindhed.

Kapitel 4 - Valg af efterskole

I dette kapitel vil rapporten sætte fokus på efterskolerne dannelsesstænkning og placering i grundskolesystemet med henblik på at få en bredere forståelse for deres virke. Efterfølgende vil kapitlet med udgangspunkt i empirien, beskrive hvilke elever, der går på ordblindedefterskole og hvilke motiver, der ligger til grund for at vælge et ophold.

Efterskolernes historie, formål og forskelligheder

I kapitel 3 blev det tydeligt, at der er udlagt en lang række udfordringer for unge ordblindede, ikke mindst med hensyn til at klare sig godt i, eller blot gennemføre dele af, bl.a. grundskolen. Det er her, at ordblindedefterskolerne kommer ind i billedet, for ud af landets 260 efterskoler har de 21 specialiseret sig i at tage imod og undervise ordblindede unge med henblik på – som formuleret i lovgivningen – at tilbyde rammerne for hele den *”menneskelige udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse.”* Efterskolerne, og altså herunder også ordblindedefterskolerne, arbejder således formelt set ud fra et dannelsessigt, hvis ambitioner rækker udover det snævert faglige, idet fokus i lige så høj grad rettes mod de unges almene og personlige dannelse. Dette understreges af lovformuleringen om, at *”Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene.”* og desuden af, at det er valgfrit for den enkelte efterskole, hvorvidt den ønsker at afholde afgangseksamen for eleverne:

”Eleverne på en efterskole, husholdningsskole eller håndarbejdsskole, der giver undervisning på 9. klassetrin, aflægger folkeskolens afgangsprøver, medmindre skolen har meddelt Undervisningsministeriet, at den ikke afholder prøverne.”

Ca. tre ud af fire skoler tilbyder i dag prøver og andre steder ligger det på overvejelsesstadiet at indføre tilbuddet. Der er flere tidligere elever i materialet, som ikke fik en eksamen, der udtrykker at de sidenhen egentlig ville have sat pris på at have haft en sådan. På den anden side, må det også anerkendes, at dannelsessigtet på (ordblinde-)efterskolerne er bredt, og at mange ordblindede elever – i hvert fald når de starter – ser ud til at trives godt inden for nogle læringsrammer, som møder dem dér, hvor de er, nemlig med et udpræget behov for at neddrosle de konstante fortællinger om vigtigheden af faglige resultater.

Historisk set har efterskolerne været relativt afkoblet statslig indblanding og har selv kunnet sætte en pædagogisk og målmæssig dagsorden, hvilket også er en af grundene til,

at afgangseksamen stadig er en frivillig foreteelse. Staten yder dog stadig økonomisk tilskud til efterskolerne og over de sidste 50-70 år i stigende grad også har udlagt rammebestemmelser for skolernes virke (Oettingen 2011:58). Men på trods af en stigende statslig indblanding, er det dog tydeligt, at de enkelte skoler har mulighed for at opstille egne målsætninger, eller i nogle tilfælde blot betone og videreudvikle særlige aspekter i folkeskoleloven. Landets 21 ordblindееfterskoler er fx samlet under det, som de kalder *netværket 'ordblindееfterskolerne i Danmark'*, hvor fokus særligt er lagt på bl.a. at *"Følge og optimere unge med ordblindheds vilkår i uddannelse og på arbejdsmarkedet"*. Men ordblindееfterskolerne har også mulighed for selvstændigt at skabe egne profiler. Bork Havn Efterskole skriver således om sin målsætning om få eleverne til at se deres liv en del af et større hele:

"På Bork Havn Efterskole ønsker vi at lære eleverne at se deres eget liv i en større sammenhæng, at give eleverne en forståelse af at være en del af noget større. Dette synliggøres gennem fortællingerne, fiktionen, det tætte samvær og i dialogen os alle imellem."

Og Holte-Hus efterskole fremhæver en målsætning om positivt livssyn hos eleverne:

"På Holte-Hus Efterskole tror vi på, at vi ved at arbejde med den enkelte elevs ansvarlighed for egen læring og fællesskabet på skolen, at eleven kan udvikle sig til et selvstændigt, søgende og handlende menneske med et positivt livssyn."

Kragelund efterskole understreger det pædagogiske fokus på elever med læse- og stavevanskeligheder og fremhæver vigtigheden af, at eleverne

"Udvikles fagligt i bred forstand og i særdeleshed i tilknytning til læse -og stavevanskeligheder".

I et konkurrencemæssigt perspektiv kan man sige, at efterskolerne indgår på en slags markedsvilkår, hvor de gennem udvikling af selvstændige profiler forsøger at tiltrække forskellige typer af elever med forskellige typer af baggrunde, ønsker, drømme og behov. Der er dog ikke tale om fuldkommen frit marked i traditionel økonomisk forstand, idet staten som sagt yder økonomisk støtte til driften, ligesom der også stilles krav til fokus på den menneskelige udvikling og modning, men det handler for efterskolerne om at synliggøre og profilere sig meningsfuldt inden for disse rammer. Farsø Efterskole fremhæver i denne forbindelse sit fokus på kropslige og kreative udfoldelsesmuligheder, som bl.a. byder på: *"idrætshal, sportsplads, værksteder, et lille landbrug og gode udfoldelsesmuligheder*

for kreative, musiske fag og natur og livluftsliv.” Man kan sige, at disse rammer (undtagen den med det lille landbrug) i princippet også vil kunne findes i forskellige formuleringer i folkeskoleloven. Denne beskriver idealet for landets almindelige folkeskoler, men som efterskole – og dette gælder naturligvis ikke kun Farsø, som her er nævnt som eksempel – er der i realiteten mulighed for *rent faktisk* i videre udstrækning at forfølge en række ikke-dansk/matematik/naturfags-faglige målsætninger. Dette er også noget, som flere tidligere elever har fortalt om. Bl.a. Anders, som her fortæller, hvordan han startede med at være elendig til at løbe, men meldte sig på skolens løbehold og efter et år gennemførte en maraton:

”Det jeg fik meget ud af var maratonlinje, der var meget med løb og motion..(..).det var fedt og meget overvældende. Jeg kan huske jeg blev meget overrasket, da vi den første dag skulle løbe 7,5 km. Jeg havde jo aldrig prøvet at løbe før. Jeg snakkede med forstanderen om det inden jeg startede og jeg skulle dælmme ikke løbe maraton, men så blev jeg faktisk bidt af det med at prøve en længere distance og endte faktisk også med at løbe en maraton og har også løbet et par stykker siden.”(Anders 23 år)

Citatet peger på, hvordan efterskolernes profilering på særlige tilbud kan give de unge succesoplevelser, som kan bruges i andre sammenhænge og give de unge ny tro på egne evner og muligheder.

Det står dog samtidig klart, at efterskolerne med basis i en delvis brugerfinansiering ikke er for alle unge. Det kræver penge at gå på efterskole, men på trods af dette, peger analyserne på, at der trods alt indskrives elever fra snart sagt enhver socioøkonomisk baggrund, hvilket tyder på, at der ofte findes løsninger på brugerfinansieringen, så længe det vurderes, at den ordblinde unge vil have gavn af opholdet

Hvem går på ordblindееfterskole?

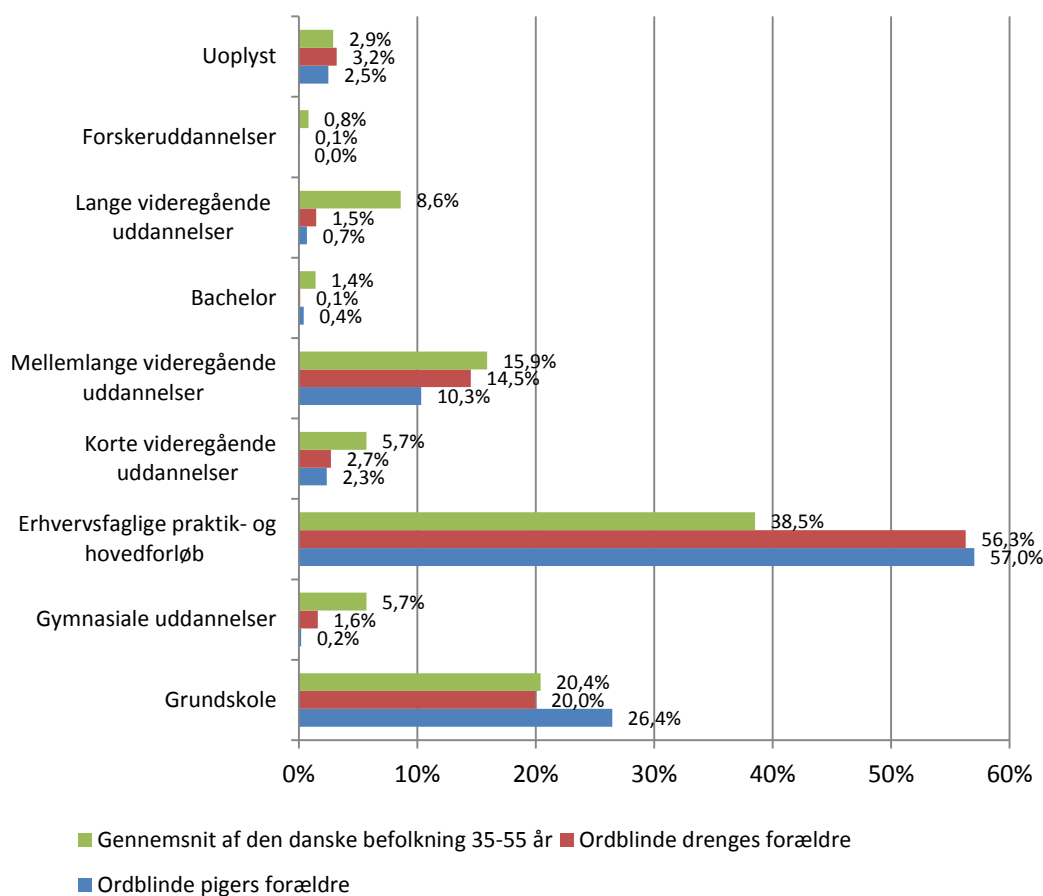
I dette afsnit vil analysen fremlægge, hvem det typisk er, der går på ordblindееfterskole. Med udgangspunkt i registerkørslen fra Danmarks Statistik vil forældrenes uddannelsesbaggrunde blive præsenteret. Dernæst vil analysen se på fordelingen mellem køn og alder. Afslutningsvis vil der blive peget på, hvordan de unges forskellige vanskeligheder med at læse og skrive, kommer til udtryk i deres egne beretninger.

Forældrenes uddannelsesbaggrund

I forhold til forældrenes uddannelsesbaggrund har analysen to datasæt at arbejde med. Det ene er spørgeskemaundersøgelsen. Den vurderes til at den er behæftet med en vis fejlmargen, da det er en generel observation i mange andre undersøgelser (fx PISA) at mange unge ikke altid kender deres forældres uddannelsesniveau. Dette kan også tilfældet her, bl.a. fordi 31-36 % angiver at de ikke kender forældrenes uddannelsesniveau. Derudover blev det klart i de forskellige interviews, at de unge slet ikke kendte niveauet af en given uddannelse. Trods denne usikkerhed vil analysen bruge undersøgelsen senere i kapitlet til at sammenligne med andre variable i spørgeskemaundersøgelsen.

Registerkørslen fra Danmarks Statistik trækker på data fra 2507 unge, som gik på ordblindeskole i årene 2004, 2005 og 2006. En af de variable, der er udvalgt, er forældrenes uddannelsesniveau. Da undersøgelsen trækker på personnumre er der ikke den samme usikkerhed forbundet med de givne data som i spørgeskemaundersøgelsen. Dog er der en risiko for at ikke alle elever tidligere elever er registreret (jf. kapitel 9). En vigtig faktor er, at kun den forælder med den højeste uddannelse er angivet i statistikken og det fremgår ikke, om det er moderen eller faderen. Dvs. at den eventuelle anden forælder har et lavere uddannelsesniveau.

I figur 3 er forældrenes uddannelsesbaggrund skitseret. Figuren er opdelt på forældre til henholdsvis ordblind piger og drenge. De sammenlignes med gennemsnittet af befolkningen som helhed. Figuren aftegner et billede af, at sammenlignet med befolkningen som helhed, er de unge ordblindes forældres uddannelsesniveau karakteriseret ved at forældrene typisk har et lavere uddannelsesniveau.



Figur 3. Forældrenes uddannelsesbaggrund. Fordelt på køn og i relation til befolkningen som helhed. Kilde: Danmarks Statistik

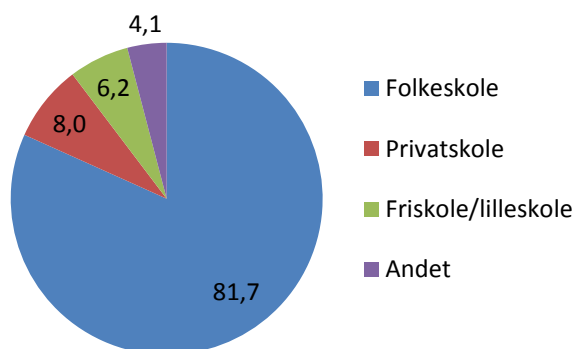
Der er en overvægt af forældre til ordblinde børn, der har en erhvervsfaglig uddannelsesbaggrund, når der sammenlignes med befolkningen som helhed. Omvendt er der færre forældre med en videregående uddannelse. Det er mest udpræget, når det gælder de lange videregående uddannelser og forskeruddannelserne. Kønsmæssigt vil forældre til ordblinde piger, oftere have grundskolen som den højest opnåede uddannelse end forældrene til ordblinde drenge. Det indebærer også en underrepræsentation af forældre til ordblinde piger på de andre uddannelsesniveauer.

Samlet set kan det konstateres, at ordblindes forældres uddannelsesniveau typisk er lavere end resten af befolkningen. Det kan skyldes, at ordblindhed er arveligt og, at uddannelse derfor også har været en udfordring for forældrene. Det peger også på, som det blev konstateret i kapitel 3, at ordblindheden kan indskrives i et større mønster af sociale

problemer, hvor der måske snarere er tale om læse-skrivevanskeligheder grundet andre sociale problemstillinger i hjemmet.

Tidligere skolehistorie

I dette afsnit vil analysen se på, hvilke typer af skoler eleverne tidligere har gået på og hvordan de har oplevet deres grundskoleforløb både fagligt og socialt.



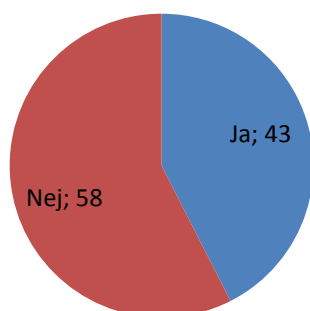
Figur 4. **Hvilken slags skole gik den unge på før vedkommende kom på efterskole?**

Figur 4 viser, at 82 % af eleverne gik i folkeskolen inden de kom på efterskole. 8 % gik i privatskole, 6 % på friskole og 4 % gik i et andet skoletilbud. Denne fordeling adskiller sig ikke væsentlig fra den gennemsnitlige elevmasse i Danmark.⁶ Der kan ikke findes nogle signifikante sammenhænge mellem hvilke skoletyper eleverne har gået på og om de har følt sig mobbede, følt sig som en del af fællesskabet og i hvilken grad de har oplevet at kunne få hjælp til deres ordblindhed.

41 % af eleverne har gået på den samme skole i hele deres skoleforløb inden efterskolen. 36 % har gået på to, 13 % på tre og 10 % på hele fire forskellige skoler. Skoleskift kan skyldes mange ting og ifølge interviewene skifter en del skole, fordi de geografisk flytter eller fordi de bor i kommuner, hvor der er overbygningsskoler for de større klasser. Dog

⁶ I 2011 gik 83 % af alle 7. klasser i folkeskolen og 17 % i privatskole

angiver 43 % af dem, der har skiftet skole, at det skyldes deres læse-skrivevanskeligheder. Interviewene indikerer at det både er skolen/kommunen og forældrene, der tager initiativ til skoleskift. I få tilfælde flytter forældrene kommune for at få et bedre skoletilbud til deres børn.



Figur 5. Har du prøvet at skifte grundskole pga. dine læse/skrivevanskeligheder?

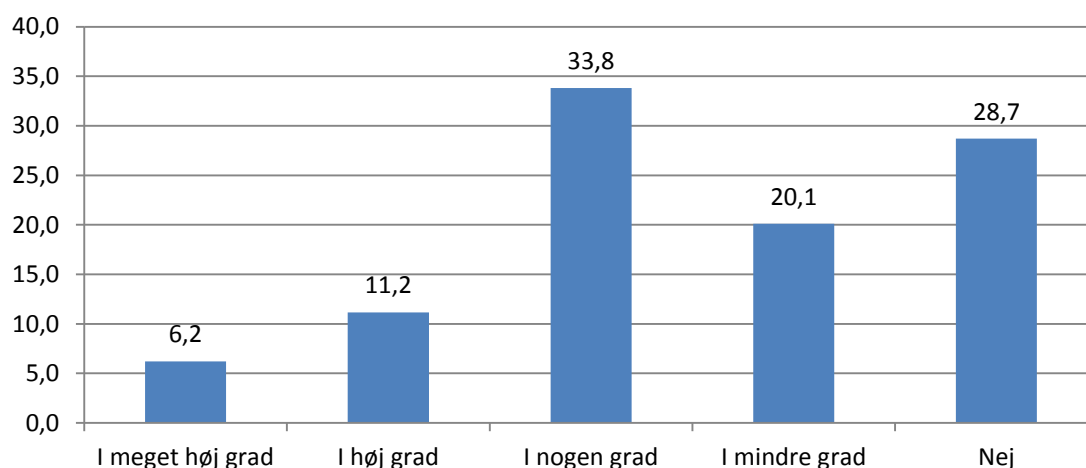
Faglig trivsel i grundskolen

Der er meget stor spændvidde i forhold til, hvordan eleverne har oplevet det faglige udbytte af undervisningen i grundskolen. På figur 6 kan det ses at 17 % af eleverne i høj eller meget høj grad oplever, at lærerne har kunnet hjælpe dem til at blive bedre til at læse. Ca. en tredjedel af eleverne mener i nogen grad, at lærerne kunne hjælpe og næsten halvdel af eleverne mener at lærerne i mindre grad eller slet ikke kunne hjælpe. Det må betragtes som markant, at halvdelen af eleverne ikke oplever at have fået tilstrækkelig hjælp til at lære at læse. Omvendt er det også bemærkelsesværdigt at 17 % har en høj grad af tilfredshed. Der er en klar tendens til, at pigerne er mere utilfredse med skolen og lærerne, end drengene er. En forklaring kan være, at nogle af de opfattelser, der er af ordblinde, som fx doven, stille, dum, urolig, kan være mere socialt acceptabelt for drenge end for piger. Der er også en tendens til, at piger synes det er mere vigtigt at være god til det faglige, end drenge synes, hvilket kan påvirke deres selvværd og selvtillid. Netop dette er væsentligt lavere hos pigerne end drengene. Ifølge undersøgelser af et bredt udsnit af danske unge er der dog en tendens til at drenge har et mere positivt selvbillede end piger (Nielsen & Sørensen 2011:14). En anden hypotese kan være, at de ordblinde piger er fagligt svagere end drengene. Som vi har beskrevet ovenfor, har pigernes forældre et lavere uddannelsesni-

veau end drengenes. Det er evident, at forældrenes uddannelsesniveau har betydning for hvordan børn klarer sig i skolen. Pigerne vurderer også deres eget faglige niveau langt lavere end drengene i dansk, matematik og orienteringsfag. Kun i de kreative fag vurderer de to køn sig lige gode.

I spørgeskemaundersøgelsen er der en signifikant forskel på mødrenes uddannelsesniveau og hvor kritiske børnene er over for lærerne i grundskolen, hvor børn af mødre med højt uddannelsesniveau er mere tilfredse end børn, hvis mor højst har gennemført grundskolen. Faderens uddannelsesniveau har ingen signifikant betydning.

Der er derudover stor sammenhæng mellem den faglige og den sociale tilfredshed. Elever der er en del af fællesskabet er langt mere tilfredse fagligt end elever der ikke er en del af fællesskabet.



Figur 6. Kunne lærerne i folkeskolen hjælpe dig med at blive bedre til at læse?

Social trivsel i grundskolen

37 % af drengene og 51 % af pigerne mener selv, de blev mobbet i grundskolen. Af de elever, der blev mobbet, mener 41 % af drengene og 50 % af pigerne, at mobningen havde relation til ordblindhed.

Der er en klar tendens til, at pigerne har haft det sværere i folkeskolen end drengene. Flere piger har følt sig mobbede, der kan dog også være andre forklaringspotentialer som vi

ikke har belyst. Fx kan drengene kan have en anden måde at opfatte begrebet mobning på. Der er flere drenge som siger, at de ikke blev mobbet, men at de bare ikke havde nogen venner.

Omvendt har drengene (38 %) i noget højere grad selv været med til at mobbe andre i grundskolen end pigerne (20 %). Nogle af eleverne fortæller i interviews, at det at mobbe andre også har været en strategi for at undgå selv at blive mobbet.

Køn

Den samlede kønsfordeling på ordblindееfterskoler er hhv. 65 % drenge og 35 % piger. På nogle få efterskoler er der en ligelig fordeling, men på de fleste efterskoler er det svært at tiltrække 50 % piger.

Der er ikke en entydig forklaring på den skæve kønsfordeling, men en forklaring kunne være, at der er flere ordblind drenge end piger. Det kunne også være en hypotese, at flere af de velfungerende ordblind piger vælger at blive i grundskolen. Der er i hvert fald nogle indikatorer i undersøgelsen, der viser, at der er en overrepræsentation af sårbare piger sammenlignet med drengene.

En anden faktor er, at pigerne i spørgeskemaet angiver, at de er mindre åbne om ordblindhed, de frabedes i højere grad betegnelsen ordblind, de har i langt højere grad forsøgt at skjule, at de var ordblind og de føler sig i langt højere grad usikre pga. deres ordblindhed. Det kunne pege på at piger i langt mindre grad ønsker at påtage sig en identitet som ordblind. Derfor kunne man forestille sig at færre ordblind piger har lyst til at komme på ordblindееfterskole. Der er nogle af de nuværende elever, der udtrykker, at de havde fordomme om ordblindееfterskoler inden de kom, fx siger Christoffer om det første indtryk han havde om den ordblindееfterskole han går på:

(..)jeg synes ikke rigtig den så så interessant ud, for i mine øjne og når man læste om den på nettet, så virkede det næsten som sådan en handikapskole. Så der gad jeg godt nok ikke hen og render rundt med alle de tumper. Så kom jeg så al ligevel ud [og se den], og så tænkte jeg nu tager jeg [navngiven efterskole] i et år. Så kunne jeg tage det seriøst og hårdt her i et år, så næste år, så bliver det sjovere. Jeg troede jo bare, det ville blive sådan et kedeligt skoleår. Men det er langt fra blevet det. (Christoffer, 15 år).

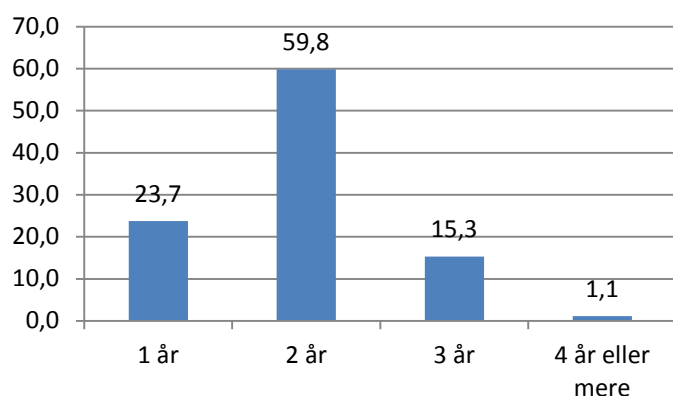
Christoffer udtrykker, at han havde en forestilling om, at skolen var for mindre begavede

og at han kun valgte den af faglige årsager. Disse fordomme kan forekomme hos begge køn, men det kan være en hypotese, at det er mere hyppigt hos piger. At elevernes motiver er meget fagligt orienterede vil vi vende tilbage til længere nede i afsnittet.

Et tredje forklaringspotentialer hænger sammen med ovennævnte. Det fremstår som om, at flere drenge end piger gennem grundskoletiden har været opgivende i forhold til deres ordblindhed og derfor ikke har været motiverede for at lære at læse. Den motivation bliver dog stigende for mange af drengene i udskolingsårene, da konsekvenserne for ikke at kunne læse og skrive bliver mere tydelige for dem. Flere drenge fortæller, at de så efterskoleopholdet som en sidste chance - og en nødvendighed - for at komme med på uddannelsesvognen. Pigerne beretter i langt mindre grad om manglende faglig motivation. De har oftere knoklet på for at skjule deres ordblindhed. For dem bunder valget af ordblind-efterskole i højere grad i sociale problemer og derudover er der en gruppe, som vælger en ordblind-efterskole, fordi de har fået den anbefalet af familie eller venner, som selv har gået på ordblind-efterskole. Det skal i den forbindelse nævnes, at der er flere piger end drenge, der har ordblindhed i nærmeste familie.

Alder og antal efterskoleår

Gennemsnitsalderen for eleverne i slutningen af skoleåret er 15,9 år. De fleste elever er 15 år (28 %), 16 (40 %) eller 17 år (23 %). Mange elever går på efterskole i mere end et år. Kun 25 % nøjes med et enkelt år på efterskole og ca. 16 % går på efterskole i tre år eller mere. Flere elever, som vi har talt med, har også taget deres ellefte skoleår på efterskole. På de fleste efterskoler er der en gylden regel om, at man kun må gå på den samme efterskole i to år, så derfor vælger tredjeårseleverne enten en anden ordblind-efterskole eller en almen efterskole. Flere informanter nævner, at de efter to år på ordblind-efterskole, både fagligt og socialt, føler sig langt mere rustede til at kunne gå på en almen efterskole.



Figur 7. Antal år på efterskole

Er de unge ordblinde?

I afsnit 3.1. blev det klart, at ikke alle læsesvage er ordblinde. I den forbindelse er det interessant at undersøge nærmere om de unge selv mener, at de er ordblinde eller om de 'blot' har læse-skrivevanskeligheder. Ca. 50 % af de nuværende elever mener ikke selv, at de er ordblinde. Det kan der være forskellige årsager til. For det første har nogle ikke fået diagnosen bl.a., fordi nogle kommuner ikke vil bruge betegnelsen. For det andet kan det være, at den unge ikke er ordblind og at der er andre grunde til deres manglende læsefærdigheder, fx understimulering eller en uddannelsessvag baggrund, fx Stine som kommer fra et alkoholpræget hjem. Hun mener det har været psykisk betinget, at hun ikke har lært noget i grundskolen:

"Måske er jeg ikke ordblind, men det med at jeg er blevet mobbet så meget, jeg har jo ikke turde sige noget eller være klog. (Stine 21 år)

For det tredje er der nogle elever, der oplever at de har lært så meget på efterskolen, at de ikke længere mener, at de er ordblinde. For det fjerde er der blandt de nuværende elever en del, som sandsynligvis ikke har erkendt, at de er ordblinde. Denne interviewsamtale kunne måske være et eksempel på dette:

(forud for citatet fortæller eleven, at han synes det er underligt at han har skullet svare på et spørgeskema om ordblinde unge, når han ikke er ordblind. Han fortæller at han har nogle læse-skrive-problemer, som er hans egen skyld fordi han ikke har gidet lave noget i grundskolen)

Interviewer: synes du ikke det er underligt at det er en ordblindeefterskole, hvis ikke du er ordblind eller...?

Informant: Nej, for der er jo også mange andre, der ikke er ordblind, der også bare har vanskeligheder, som jeg har, så det er fint nok.

Interviewer: OK, hvad synes du er forskellen på at være ordblind og at have vanskeligheder?

Informant: Det ved jeg så ikke, nu er jeg jo så ikke selv ordblind, men det, der er ved det, de er jo ikke særligt gode til at læse, der er jo nogle bogstaver de får byttet om på, og alt sådan noget, det gør jeg jo så også selv, men jeg er bare ikke ordblind, så jeg ved ikke, hvordan det er at være ordblind, det.... jeg har også selv en mor og en storebror, der er ordblind.

Den unge har efter eget udsagn nøjagtig de samme problemer som dem, han mener, er ordblind og samtidig fortæller han, at der er udpræget ordblindhed i hans familie, hvilket kunne indikere at han også selv er ordblind.

Mange elever giver trods en manglende erkendelse, alligevel eksplicit udtryk for, at de selv mener, at de er åbne om deres problemer. Interviews med tidligere elever peger på, at denne erkendelse reelt ofte kommer senere, men at efterskoleopholdet har en stor betydning for denne åbenhed. Den manglende åbenhed kommer blandt andet til udtryk ved, at nogle unge fravælger hjælp på ungdomsuddannelserne, hvilket er i fokus i kapitel 8.

Der er en forskel mellem de nuværende elever og de tidligere elever. De tidligere elever vurderer sig i højere grad sig selv som ordblind end de nuværende elever gør, hvilket kan være en indikator for, at erkendelsen først kommer med alderen, men en årsag kan også være at nogle først får en diagnose senere i uddannelsessystemet. Der er også en sandsynlighed for, at der er en skæv rekruttering blandt vores informanter, hvor der måske er flere ordblind repræsenteret i den retrospektive undersøgelse da knap halvdelen er rekrutteret gennem NOTA.

Hvorfor vælges et ophold på en ordblindeefterskole?

På basis af ovenstående større rammeopstilling for efterskolernes virke, rettes fokus i det følgende mod ordblind unges egne begrundelser for at vælge et efterskoleophold.

Ifølge en undersøgelse omkring motivationen for at tage et ophold på en efterskole (ikke kun ordblind efterskoler) svarer 42 % af eleverne, at de ønsker at forbedre deres faglighed – ikke som eneste motivationsfaktor, men som én faktor blandt flere (Oettingen 2011:23). Dette tal er muligvis endnu højere hos elever på ordblind efterskole.

”Jeg er her for at lære noget”

I det kvalitative materiale både blandt nuværende og tidligere elever er der ét meget entydigt argument for at vælge at tage på efterskole. Motivet er, at ville lære noget. For mange elever er det det eneste motiv. Fx siger en tidligere elev følgende:

Det var fedt at være på efterskole, men jeg gjorde det ikke for at få nye venner, jeg gjorde for at lære noget...(…)..så for mig behøvede jeg ikke at have været på efterskole bare jeg kunne komme et sted hen hvor jeg kunne lære noget. (Charlotte, 26 år)

For mange elever handler det om, at de ikke har fået særlig meget ud af undervisningen i grundskolen eller i de specialtilbud, som nogle har været i. Derfor er efterskolen endnu en mulighed for, at indfri ønskerne om at kunne lære at læse og skrive. Bertil, en nuværende elev, havde fx et stort ønske om at kunne læse bøger ligesom alle andre:

Jeg havde hørt godt om det fra min onkel, og så tænkte jeg, det var fedt, for han er nemlig også ordblind og han havde rykket sig helt sindssygt fra ikke engang, at kunne læse en bog til at han virkelig havde lært at læse de helt store romaner, så tænkte jeg; det var satme også lige noget jeg havde lyst til. (Bertil, 16 år)

En anden elev, Sissel var motiveret af, at der efterhånden var for mange barrierer i hendes hverdagsliv, når hun ikke kunne læse og skrive. Hun siger:

”Altså, jeg ville gerne videre og jeg ville gerne prøve at skulle læse og skrive og begynde og følge med og kunne skrive til andre, så de ikke altid ringede op og sagde, hvad skriver du? (Sissel, 15 år).

De faglige ønsker er, for nogle elevers vedkommende, ikke kun knyttet til læsning, men også til det at få mere selvtillid. Fx handlede det for Anna om, at udvikle sig fagligt i forhold til at turde stå frem for andre og tro på egne evner. Men det var fortsat med et fagligt motiv, med fokus på at kunne komme videre rent uddannelsesmæssigt:

.[..]...grunden til at jeg kom herud, det var for at prøve at bygge noget mere selvtillid op i forhold til at stå frem når jeg skulle lave et projekt eller lave et eller andet. Fordi det turde jeg ikke, jeg turde virkelig ikke stille mig foran lærerne og sige hvad jeg havde lavet for jeg var simpelthen bange for, at det jeg havde lavet, det var noget lort...[..]. Så jeg håbede lidt på, at det kunne gøre det bedre, så jeg kunne få en uddannelse og virkelig komme i gang med mit liv.

(Anna, 15 år)

At komme væk hjemmefra

Ifølge eleverne, er forældrenes motiver for at sende børnene på efterskole også faglige. Her bliver det også set som en løsning at børnene kommer væk hjemmefra. Det gælder både elever, som har et godt forhold til deres forældre og elever, som har en mere problematisk baggrund. I mange hjem har de faglige problemer i skolen været en stor belastning for forholdet mellem børn og forældre, fordi forældrene har været meget frustrerede over ikke at kunne hjælpe deres børn:

Han (faderen) har terpet meget med mig og været frustreret over hvorfor fanden jeg skriver de samme ord forkert hele tiden. Det var nok også medvirkende til at de syntes, at det var en god idé at jeg kom på efterskole. (Jan, 28 år)

Jans far har gennem hele hans grundskoletid været en stor støtte for ham, men det er også et stort ansvar for forældrene at støtte fagligt op om barnets læring. For mange elever har disse frustrationer ført til konflikter mellem børn og forældre. Andre elever har ikke kunnet få tilstrækkelig faglig opbakning i hjemmet pga. forældrenes egne svage læsefærdigheder:

Jeg kunne jo heller ikke få hjælp derhjemme for min mor er jo også ordblind, så det var også lidt svært...[..]..hun har da sat sig ned og forsøgt at hjælpe mig. (Stine, 21 år)

Derfor fremstår det som om, at mange forældre økonomisk har prioriteret at sende børnene på efterskole. Mange elever er meget bevidste om, at forældrene betaler penge for at de skal lære noget, hvilket også øger deres fokus på, at det er muligheden for faglig udvikling, der er grunden til, at de skal på efterskole. Ingrid havde rigtig mange skænderier med sin mor inden hun kom på efterskole og fortæller her om, hvor stor betydning det har haft for hendes mor, at hun har lært og læse og yderligere hvordan det påvirker Ingrids motivation for at yde en indsats rent fagligt:

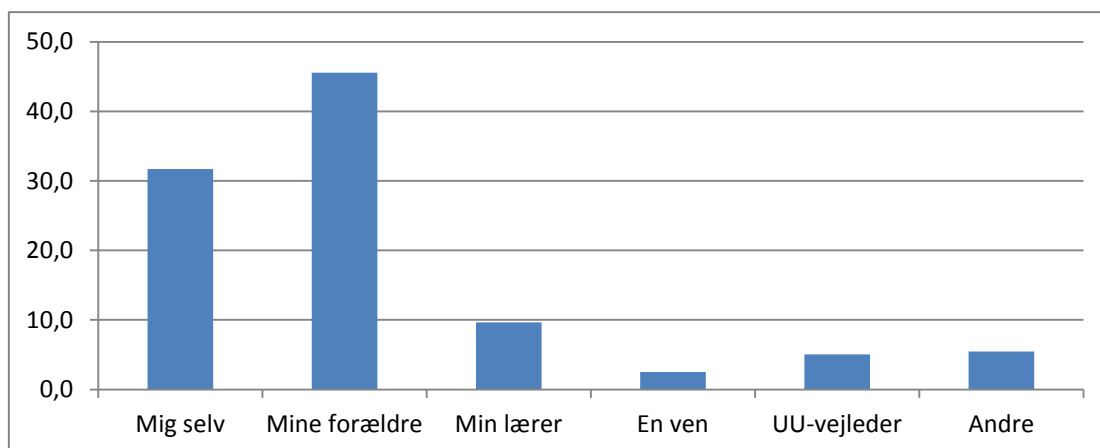
..[.].da jeg var til forældresamtale (på efterskolen), der fik jeg af vide at jeg både kunne læse, og jeg kunne stave og jeg kunne skrive og det hele. Der begyndte min mor at pive, fordi hun var jo simpelthen så stolt af at jeg kunne alt det. Og der kan man jo bare se, at der gik hun fra at være pissehamrende sur og til at hun lige pludselig sidder der og græder. Fordi, hun har jo også kæmpet en sag for mig og betaler røven ud af bukserne for, at jeg skal gå her for at få lært noget, så derfor ville jeg også have dårlig samvittighed, hvis jeg bare tog det her som sådan et slattent år, fordi mine forældre, de sidder altså derhjemme og betaler (Ingrid, 15 år).

En U&U-vejleder oplever også, at forældrene på ordblindedefterskolerne er meget mere opmærksomme på elevernes faglige udvikling end hun er vant til med almindelige folkeskoleelever. Hun oplever, at forældrene ser opholdet på efterskolen som en investering som gerne skulle give et fagligt output:

Det er da helt tydeligt, at jeg har meget mere forældrekontakt hernede end jeg for eksempel har i 10.klasse(..). De mailer, de ringer og de presser mere på..(..) indirekte, så oplever jeg det jo. "Nu har vi betalt, så skal vores unge også komme frem med en uddannelse". (Vejleder på efterskole)

Hvem får idéen om efterskole og har den unge selv lyst?

Det er overvejende forældrene (45 %) og den unge selv (31 %) som får idéen til, at den unge skal på efterskole. Kun i 15 % af tilfældene er det en lærer eller en UU-vejleder.



Figur 8. Hvem fik idéen til at du skulle på efterskole?

I nogle familier er der en tradition for at, unge skal på efterskole, hvad enten det er en ordblindedefterskole eller en almindelig efterskole:

..[.].min storesøster hun havde nemlig været to år på efterskole, altså bare på en anden efterskole og hun synes det havde været helt vildt fedt og min mor og far har også været på efterskole, da de var i den alder, så der lå det lidt i kortene at jeg skulle af sted (Frederik, 16 år)

Eftersom at ordblindhed er arveligt, er der ofte andre i familien, der har været på ordblindedefterskole med stor succes. Det kan både være forældre eller ældre søskende. Benjamins mor er også ordblind og derfor har det aldrig været til diskussion om, hvorvidt han skulle på efterskole og det havde været planlagt mange år før han startede på efterskole:

For mit vedkommende har det ikke været noget med at en skole har vejledt mig eller nogle andre der har vejledt mig. Det har været mine forældre, der har været iskolde har sagt "det er herovre det foregår, hvis han skal blive til noget, hvis han skal kunne noget som helst."...[...].Det var ikke noget jeg valgte, selvfølgelig blev jeg spurgt, men fra 5.-klasse smed min mor ansøgninger rundt til samtlige efterskoler, Holte Hus, Emmerske og jeg skal komme efter dig. Hver sommer fra 6. klasse kørte vi rundt i landet og så på efterskoler. Det handlede om, hvilken efterskole du ville gå på og ikke om du ville gå på efterskole. For "du SKAL. Du skal et sted hen, hvor de kan lære dig noget". (Benjamin, 24 år)

Derfor havde Benjamin også svært ved at svare på om selv havde lyst til at komme på efterskole da han startede:

Jeg ved ikke om jeg havde[lyst...] når du nu spørger mig direkte... jo jeg havde jeg jo lyst for det var jo der jeg kunne lære at læse og skrive, det sagde min mor.."her kan de gøre noget for dig, så du kan blive bedre til dansk". Jamen, så skal jeg jo derhen, for det er jo der, jeg hører til" (Benjamin, 24 år)

Ca. 12 % af de unge havde slet ikke eller i ringe grad lyst til at starte på efterskole. Når de unge ikke har lyst til at tage på efterskole, kan der være flere årsager. Nogle elever har gået i en god grundskole og vil ikke væk fra sin familie, venner og lærere:

Jeg nægtede det i starten, det ville jeg ikke, jeg ville ikke væk fra de trygge rammer, jeg havde derhjemme, men så kom jeg ud og kigge på efterskolerne og tænkte, at det var meget fedt, så jeg valgte det alligevel..[.].man tænker bare sådan lidt, at man er ikke ret gammel, altså da jeg kom på efterskole det var i 9.

klasse, man tænker bare "shit jeg skal væk fra mor og far, man kan ikke lige komme hjem hvis man er ked af det og falder man mon til her? Er det sådan et virkeligt lortested eller tager de godt imod én?" Men det gør de jo, de gør jo virkelig alt for, at vi skal få det godt her og have et godt sammenhold, og det har vi også her (Olivia, 16 år).

En anden tidligere elev var ikke helt motiveret for at komme på ordblinddeefterskole, da han hellere ville på en anden efterskole sammen med sine venner:

"De andre skulle på X Idræts Efterskole, og jeg gik op i idræt, så det var lidt ahhh, men jeg kunne jo ikke følge med til det, det kunne jeg ikke se dengang, men det kan jeg se nu. De undervisningsmaterialer de kørte med kunne jeg ikke følge med til...det ser man først nogle år efter. (Søren, 22 år)

Søren fortæller, at det først er, da han blev ældre og fik efterskolen på afstand, at han kunne se, at en ordblinddeefterskole var et nødvendigt valg for ham.

Modsat kan andre unge være umotiverede for at skulle på efterskole, fordi de ikke har haft særlig gode erfaringer med venskaber i grundskolen:

[...]det var ikke mit eget valg sådan 100 procent til at starte med, jeg var sådan: "Nej det gider jeg godt nok ikke, det er ikke mig, jeg kommer sikkert sådan et sted hen hvor jeg ikke får nogen venner" (Rasmus, 17 år)

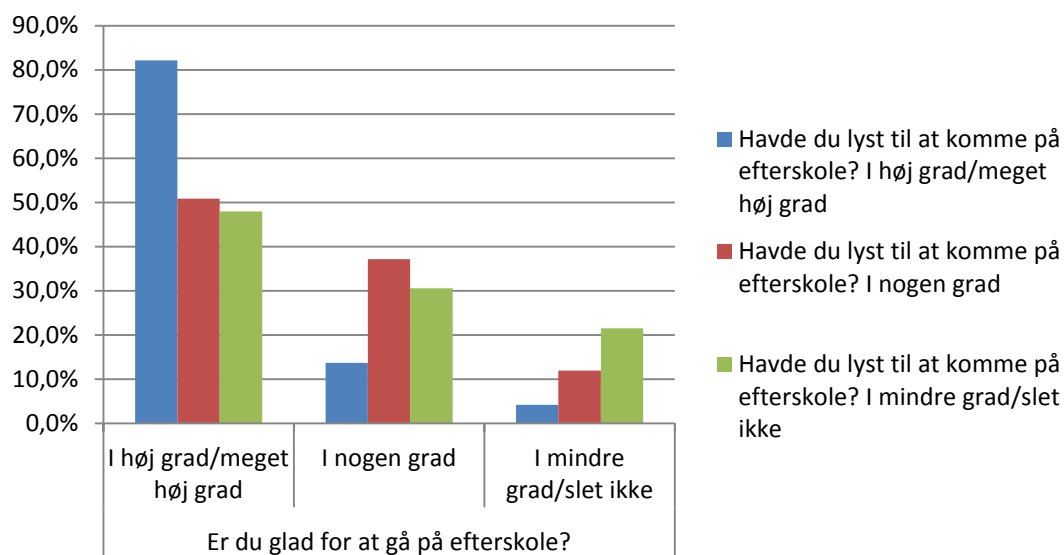
Rasmus havde ikke særlig gode oplevelser med grundskolen, hverken fagligt eller socialt og kunne derfor ikke rigtig forestille sig, at det skulle være bedre andre steder. Men det viste sig ikke at holde stik for hans vedkommende.

Den kvantitative undersøgelse viser dog ingen signifikant sammenhæng mellem hvorvidt elever har følt sig som en del af fællesskabet i grundskolen og deres lyst til at komme på efterskole. Der er til gengæld en signifikant sammenhæng mellem, hvorvidt eleven har været motiveret for at skulle på efterskole og om eleven er glad for at gå på efterskole. Dog bliver flertallet af de "umotiverede" glade for at gå på efterskole.

Der er yderligere stor forskel på hvilke efterskoler, der modtager "umotiverede" elever. Dette tal svinger mellem 4 og 21 %. Ifølge samtaler med forstandere er der også stor forskel på, hvordan elever rekrutteres. Nogle efterskoler er mere kritiske ift. hvilke elever, de optager end andre skoler. Nogle vil kun optage elever, hvor forældrene selv har kontaktet skolen og derved viser en form for motivation. Det skal i denne forbindelse fremhæves, at

nogle skoler har sværere ved at rekruttere elever og derfor af økonomiske årsager ikke kan foretage denne selektion af elever. Hvorvidt eleverne er motiverede eller ej har betydning for graden af tilfredshed med de enkelte efterskoler, da de "umotiverede" har større tendens til ikke at være glade for at gå på efterskole. Den manglende glæde behøver dog ikke have noget med efterskolens praksis at gøre, men kan handle om elevens øvrige livs-omstændigheder.

I figur 9 illustreres det, at 82 % af de elever, der i høj grad/meget høj grad havde lyst til at komme på efterskole også er glade/meget glade for at gå på efterskole. Dette gælder for ca. halvdelen af de elever, som kun i nogen grad/mindre grad eller slet ikke havde lyst til at komme på efterskole..



Figur 9. Om den unge er glad for at gå på efterskole i relation om vedkommende havde lyst til at komme på efterskole.

Valg af specifik efterskole

Det er et stort valg at starte på efterskole, såvel personligt og socialt som økonomisk. Derfor er det også vigtigt, at den rette efterskole findes med henblik på at optimere sandsynligheden for, at opholdet bliver en succes. I det følgende vil der blive fremhævet en række af de aspekter og refleksioner, der ser ud til at udgøre det væsentlige grundlag for valg af den specifikke efterskole.

Mange af de unge ordblinde tager sammen med den ene eller begge forældre rundt til to-tre udvalgte efterskoler for at "tjekke dem ud"; hvad er det egentlig for steder? Det er jo trods alt her, at en stor del af livet over det næste år eller to rammesættes. I denne forbindelse er det tydeligt, at aspekter såsom *stemning* og *imødekommenhed* står helt centralt for de unge. Som Hjalte på 22 år fortæller om den efterskole, som han endte med at vælge:

Jeg faldt straks for efterskolen, da de var imødekommende og sagde, at jeg altid var velkommen derovre..(..).Her følte jeg mig bare hjemme (Hjalte, 22 år)

Også Mathias fremhæver, hvor god en oplevelse det var, da hun på sit besøg på skolen oplevede, hvordan lærerne virkede oprigtigt interesserede i eleverne, og hvordan stemningen virkede rigtig god:

Noget af det første, jeg kan huske, er, at en af pigerne kommer rendende hen, fuld af energi, til en af lærerne og beder om hovedpinepiller, fordi hun har ondt i hovedet – og han svarer, at han vil komme tilbage senere, når han har taget imod mig (Mathias, 21 år)

Der er således nogle sociale faktorer, som er afgørende for, hvordan efterskolen opleves og "værdisættes", og hvordan de enkelte skoler til- og fravælges. At opleve sig som velkommen, imødekommet og ønsket skaber positive forventninger og forhåbninger til opholdet. Der er næppe tvivl om, at disse faktorer vil spille en vigtig rolle for langt de fleste efterskolesøgende unge, men det er ikke svært at forestille sig, hvordan de trods alt kan spille en ekstra vigtig rolle for unge ordblinde, som har haft så mange sociale og faglige eksklusionsoplevelser i grundskolen.

For nogle elever spiller det også en rolle, at et eller flere familiemedlemmer har gået på en bestemt skole og haft positive oplevelser med denne. Vi har snakket med flere, hvis ældre søster eller bror har gået på samme skole, og at dette har været medvirkende til valget. I forlængelse af dette ses det ofte, at særlige personer på efterskolen, såsom skolelederen, gennem personlighed, engagement og rammesætning har opnået så stor positiv respekt, at han eller hun i sig selv kan udgøre et potentielt medvirkende trækplaster.

For nogle er der også et fagligt aspekt i valget i specifik efterskole, ikke mindst hvorvidt der er mulighed for at tage en afgangseksamen på den pågældende skole. Det skal dog siges, at de førnævnte sociale aspekter ser ud til at spille en væsentligt større rolle, i hvert fald vurderet ud fra de fortællinger, som vi hører fra nuværende og tidligere elever. En

tidligere elev fortæller fx, at det ingen indflydelse havde på hans valg, hvorvidt der var mulighed for afgangseksamen, idet han alligevel var sikker på, at han ville være elektriker. For ham betød det mere, at skolen virkede "tjekket", og at der blev taget godt imod folk ved en rundvisningsseance. Og netop forhåndsforestillingen om en håndværksmæssig fremtid synes at være gennemgående.

Derudover er der naturligvis en række mere praktiske aspekter, som spiller ind på valg af specifik efterskole, herunder aspekter som fx ledige pladser og afstand til forældrenes hjem. Omkring afstanden til forældrenes hjem ser dette ud til at have en større betydning for 8. klasseelever end for ældre elever.

Opsamling

Analysen i kapitlet peger på, at det er afgørende for stort set alle de unge ordblinde, at de på ordblindееfterskolen tilegner sig faglige kundskaber. Disse kompetencer bringer dem op på et fagligt niveau, hvor de dels kan følge med i en skriftsproglig kultur og dels ikke længere behøver at være flove over samt kæmpe for at skjule eventuelle utilstrækkeligheder. Dette tyder på, at de faglige aspekter for ordblinde unge rækker langt udover det faglige område og således påvirker både personlige og sociale livsdimensioner i væsentligt højere grad, end det er tilfældet for ikke-ordblinde unge. Hvor motivationen for et efterskoleophold for ikke-ordblinde elever måske bunder i et ønske om komme væk hjemmefra et års tid og afprøve sig selv socialt og personligt, knytter efterskolevalget sig for ordblinde unge i højere grad til det faglige. Dette skal ses i lyset af, at ordblinde unge ofte har været i en relativt tæt dialog med såvel skolelærere, skoleledere og kommuner, som i mange tilfælde har åbnet den ordblindes og dennes forældres øjne for muligheden for et ordblindееfterskoleophold. I løbet af selve opholdet sker der dog det, at opholdet, parallelt med den faglige udvikling, ofte får samme almindennende betydning for de ordblinde unge som for ikke ordblinde. Dette vil komme i fokus i næste kapitel.

Kapitel 5 - Efterskolens betydning

Hvad betyder opholdet på efterskolen for de unge ordblinde? Det er det spørgsmål, vi vil arbejde med i dette kapitel. Med inspiration fra Alexander Von Oettingen et al.'s analyse af efterskolens virke (Oettingen et al 2011) vil vi belyse efterskolens betydning for den unge ordblinde fra en række forskellige perspektiver. Oettingen et al mener, at efterskolens særlige muligheder kan sammenfattes i fire dimensioner, som sammenfattes under overskriften "dannelse, der virker". Disse dimensioner vil analysen anvende pragmatisk og lade de unge ordblindes beskrivelser påvirke analysens struktur.

Interviewene har fundet sted sidst på skoleåret. Det betyder, at eleverne stadig befinder sig på skolen, mens de forsøger at formidle, hvad deres ophold har betydet for dem. Det indebærer på et plan, at oplevelserne på efterskolen står helt frisk for dem. De sidder så at sige stadig midt i oplevelsen. På et andet plan betyder det også, at deres erfaringer og bedømmelse af opholdets på efterskolen, formentlig endnu ikke er færdigreflekteret⁷. Derfor vil vi også inddrage de tidligere elevers fortællinger og refleksioner over hvad tiden på efterskolen har betydet for dem. Udover inddragelsen af de tidligere elevers perspektiver på tiden på efterskolen, anvendes også de nuværende elevers besvarelse af spørgeskemaet.

Dannelsesdimensioner

I bogen "Dannelse, der virker" skitserer Oettingen et al. fire dimensioner, som han finder centrale i efterskolens virke og som tilsammen giver eleven en almen dannelse, der kan bruges og som styrker eleven efterfølgende. Disse dimensioner kredser meget om dannelse. Dannelse kan ses som den proces, hvor en elev tilegner sig viden, evner/færdigheder og holdninger. Disse er kulturelt og social defineret. Samtidig er dannelse også målet for den førnævnte videnstilegnelse, hvorved man kan tale om et "dannet" menneske.

⁷ Af samme årsag vælger Oettingen et al (2011) at interviewe elever, der har forladt en efterskole for 50 år siden. Hans sigte var at fastlægge betydningen af et efterskoleophold i et livshistorisk perspektiv.

Spørger man eleverne, er det sjældent dette abstrakte og ønskværdige mål, der kommer til udtryk i deres udsagn. For eleverne på ordblindeefterskolerne fylder den faglige udvikling meget, når man spørger ind til deres oplevelse af efterskolen. Det skal ikke forstås som, at det sociale ikke betyder noget for de unge ordblinde. Tværtimod. Pointen er i stedet, at for eleverne er det den faglige udvikling, som de unge ordblinde oplever på efterskolen, der fungerer som adgangsbillet til det sociale fællesskab. Dette er formuleret lidt firkantet, men det er på mange måder den tolkning, der viser sig i interviewene. Et eksempel er Benjamin, der i det følgende citat fortæller om, hvordan han vil beskrive hans to år på ordblindeefterskolen:

Vi fløj nærmest på en sky, prøv at se verden er åben og vi kan læse og vi kan skrive. Da jeg havde gået der en måned, der tog jeg min mobil og så skrev jeg til en af mine kammerater og så skrev jeg at jeg selv havde skrevet beskeden og om hvad han skulle lave i weekenden og sendte. Jeg kan huske at da jeg sendte den, det var virkelig et af de lykkeligste øjeblikke i mit liv. For det første havde jeg selv skrevet beskeden og jeg er helt sikker på at jeg har skrevet rigtigt. Så skrev min kammerat, at det troede han ikke på, det var svaret. Så jeg tror lidt, at vi fløj på sådan en sky i de to år. Fuck hvor lærer vi meget. (Benjamin, 24 år)

Det er gennemgående det faglige, der fylder i Benjamins fortælling om tiden på efterskolen – oplevelsen af at verden åbner sig for ham, fordi han nu kan læse og skrive. Det betyder, at han nu kan kommunikere med sine venner på lige fod med alle andre. Det er læringen, der er i centrum i hans beskrivelse af tiden på efterskolen. For andre er dette også genkendeligt, men de kobler det i større grad til en personlig udvikling, i en proces, hvor den faglige udvikling omsættes til personlig selvtillid. Vibe fortæller, hvordan den øgede faglighed samt den nyvundne selvtillid åbnede op for, at hun turde fx deltage mere i undervisningen:

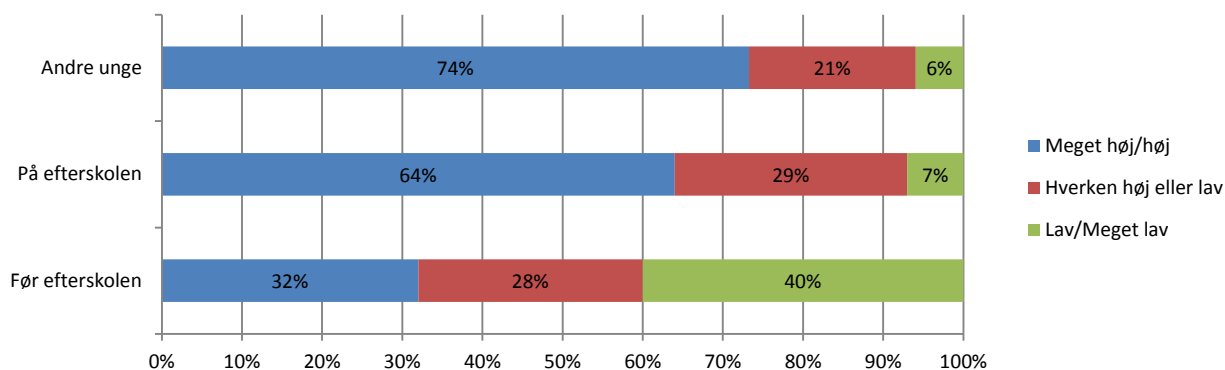
Det bedste ved efterskolen var, at jeg blev mere sikker på mig selv. At jeg ikke behøvede at være den lille stille pige, der sad nede bagerst i klassen og aldrig turde sige noget. [...] At det, jeg havde at byde ind med, også var godt nok. (Vibe, 20 år)

Det er samtidigt et citat, der trækker tråde tilbage i grundskolen, hvor det tilsyneladende har været Vibes strategi, at gemme sig bagerst i klassen og håbe, at hun ikke blev spurgt, og dermed undgå risikoen for at blive "afsløret" som en, der havde svært ved at følge med i

undervisningen. Den faglige udvikling og succes på ordblindedefterskolen har også medført, at hun oplever, at hun kan byde ind med noget, der er relevant.

Hvad angår det personlige udbytte, fremstår det som om, at ordblindedefterskolerne formår at skabe nogle rammer om elevernes ophold, så eleverne over en bred kam løftes markant, hvad angår både selvtillid og generel livskvalitet. Dette betyder ikke, at alle personlige problemer løses for den enkelte elev, og at alle efterskoler udgør samme betydningsgrundlag, men der ser ud til at ske et væsentligt skifte i elevernes vurdering af selvtillid og livskvalitet før og under opholdet.

Som det fremgår af figur 10, vurderede 40 % af eleverne inden efterskoleopholdet, at deres selvtillid var lav eller meget lav, hvorimod tallet i slutningen af skoleåret var faldet til 7 %. Der er tale om de unges egen vurdering af deres selvtillid med de begrænsninger det giver, når noget skal erindres retrospektivt. Men selv med dette i mente, peger tallene på, at mange af eleverne før de begynder på ordblindedefterskolen, oplever, at deres selvtillid er begrænset. Det er særligt tydeligt, når man sammenligner med resten af ungegruppen. Blandt de ikke-ordblinde unge oplever omkring $\frac{3}{4}$, at de har en høj eller meget høj grad af selvtillid. Omvendt er det meget få unge i denne gruppe, der vurderes deres selvtillid er lav eller meget lav. Blandt de unge ordblinde er billedet mere negativt, når man ser på deres vurderinger af selvtilliden før de begyndte på ordblindedefterskolen.



Figur 10. De unge ordblindes vurdering af deres selvtillid. Fordelt på før de begyndte på efterskolen og nu (dvs. mens de gik på ordblindedefterskolen). Sammenlignet med tal for hele unge gruppen. Disse tal er fra Nielsen, Sørensen og Ozmec 2010.

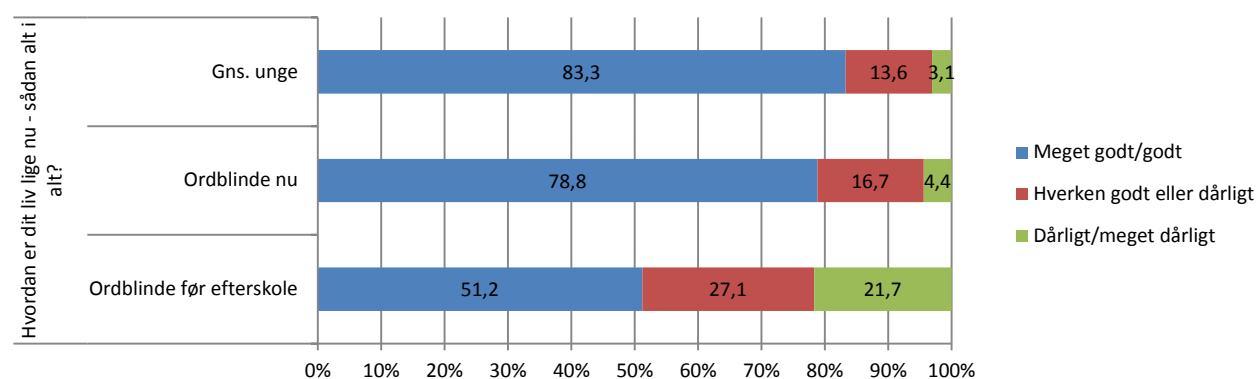
For de ordblinde bliver vurderingen af selvtilliden mere positiv, mens de er på efterskolen, og andelen ligner resten af ungegruppen, men den bliver dog stadig ikke helt så positiv som resten af ungegruppen.

Hvad er det der sker på efterskolen? Sissel, en af de unge nuværende ordblindeelever, sætter ord på nogle af de processer hun oplever, der sker på ordblindeefterskolen, i hendes sammenligning af efterskolen og grundskolen:

De bygger jo vores selvtillid op. Det er jo det, de starter med. De skal jo have selvtilliden op, fordi de fleste, der kommer her, har jo ingen selvtillid, for den er jo blevet nedbrudt fuldstændig i folkeskolen, fordi folkeskolelærere er ikke søde over for dem, der er ordblinde, eller generelt over for dem, der har det svært i skolen. De gør ingenting ved os. (Sissel, 16 år)

Sissel oplever, at ordblindeefterskolen har formået at bygge hendes selvtillid op, fordi de møder den ordblinde på en facon, hvor de inkluderer eleverne selvom de har faglige vanskeligheder. Sissel understreger med andre ord igen vigtigheden af den positiv faglige udvikling, som en løftestang til udvikling på andre felter. I citatet fornemmer man også en grundlæggende forskel i Sissels oplevelse af grundskolen og efterskolen, nemlig, at i grundskolen blev der ikke gjort noget for hende. Sissel oplever både at blive ekskluderet fagligt af lærerne i grundskolen samtidigt med, at hun oplever, at de har opgivet hende - de formåede ikke at sætte nogle krav eller flytte hende fagligt. Det er en vigtig nuance, som bliver udtrykt i en del af interviewene. Særligt hos de unge ordblinde, der oplever at være socialt integreret, men som nærmest får "fripas" af læreren til at lave ingenting. Vi vender tilbage til denne diskussion senere i vores analyse af, hvorfor læringsrummet på ordblindeefterskolerne fremstår så effektivt set fra de unges perspektiv.

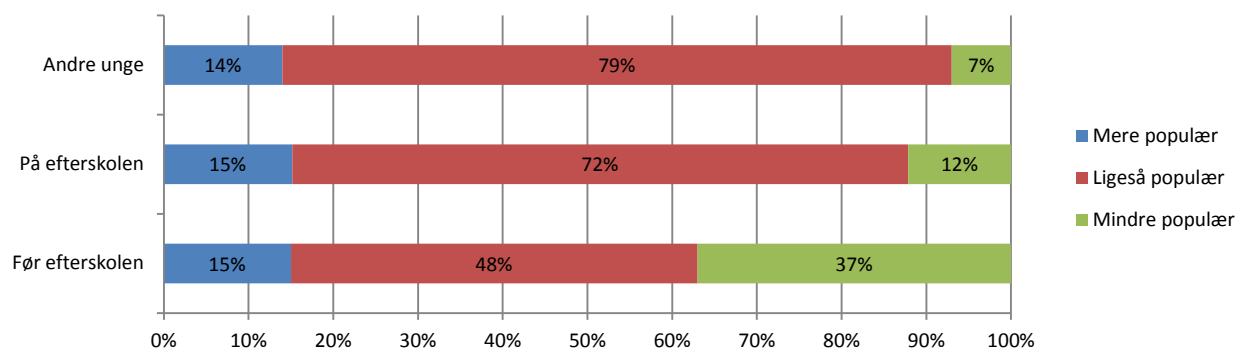
Det er ikke kun selvtilliden og det faglige, som mange af de unge ordblindeelever oplever får et boost. Det sker også på en række andre områder. Fx sker der en udvikling, der er analog til de unges vurdering af selvtilliden, når der ses på de unges vurdering af deres liv lige nu. Denne er vist i figur 11.



Figur 11. De unges egen vurdering af deres liv lige nu. Opdelt på deres vurdering af livet lige nu, når de går på ordblindedefterskolen, og deres retrospektive vurdering af deres liv før de begyndte på en ordblindedefterskole. Sammenlignet med tal på alle danske unge. Disse er taget fra Nielsen, Sørensen og Özmeç 2010.

På tallene for alle unge og sammenlignet med dem med de unge ordblindes vurdering fra før de begyndte på en ordblindedefterskole, ses det at der er stor forskel. Majoriteten af de unge (83 %) har en positiv vurdering af deres liv lige nu, mens det blandt de unge ordblinde før de begyndte på ordblindedefterskolen er omkring halvdelen (51 %), der deler denne vurdering. Forskellene er mest markant blandt de unge, der finder, at deres liv lige nu, er dårligt eller meget dårligt. Her finder omkring hver femte ung ordblind, at deres liv var dårligt eller meget dårligt, før de startede på ordblindedefterskolen. Blandt ungegruppen som helhed er det blot 3 % eller 1 ud hver 33. ung, der deler denne vurdering. Denne forskel forsvinder stort set, når man sammenligner de unge, der går på en ordblindedefterskole og ungegruppen som helhed.

Der er en tilsvarende udvikling, når man ser på de unges vurdering af deres egen popularitet sammenlignet med deres kammeraters. Her sker der en udvikling fra at ganske mange af de ordblinde (lidt over hver tredje) oplever, at de var mindre populære end deres kammerater, før de begyndte på ordblindedefterskolen, til at det er hver 8. der har denne vurdering (mens de går på ordblindedefterskolen). Andelen af unge, der oplever, at være mere populære, er bemærkelsesværdig konstant. Ændringerne sker mere imod en konvergens i midtergruppen, hvor de unge ser sig selv som lige så populære som deres kammerater. Man kan groft sagt tale om en slags normalisering, hvor unge ordblinde statistisk set ikke skiller sig ud sammenlignet med andre unge, når de går på en ordblindedefterskole, mens de skilte sig negativt ud, før.



Figur 12. De unges vurdering af, hvor populære de opfatter sig selv, sammenlignet med deres kammerater. Opdelt på de unges vurdering nu og før de begyndte på ordblindeskolen. Sammenlignet med alle unge. Tal på alle unge er taget fra Nielsen, Sørensen og Ozneć 2010.

Tallene peger således på, at tiden på efterskolen giver grundlag for en positiv udvikling blandt de unge. Interviewene peger på, at ud fra de unge ordblindes egne fortællinger er grundlaget for dette i høj grad er den faglige udvikling, som tidligere nævnt. I næste afsnit vil analysen se nærmere på den faglige udvikling, de unge oplever, igennem deres egne ord.

Faglig udvikling

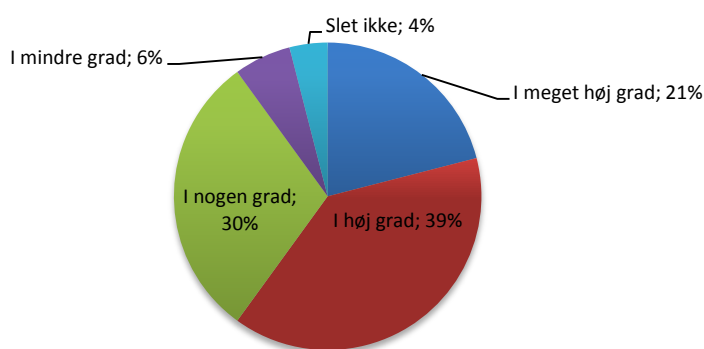
Den faglige udvikling står centralt i de unge ordblindes beretninger om deres tid på efterskolen. Hensigten med dette afsnit er indledningsvis at se på de unge ordblindes selvrapporterede faglige fremskridt på efterskolen. Dette vil efterfølgende benyttes som et afsæt til at diskutere forskellige dimensioner i de ordblindes elevers beskrivelse af hvad de oplever, kendetegner læringsrummet på efterskolen.

Det er vigtigt at notere sig tre forhold ved analyserne. Det ene er, at vi implicit sammenligner 21 forskellige efterskoler, og dermed også 21 forskellige måder at tilrettelægge undervisningen med de lærerkræfter, ressourcer og muligheder de enkelte skoler råder over. Det bliver dermed generelle træk og karakteristika, der kommer i centrum. For det andet er det vigtigt at være opmærksom på, at der er tale om elevernes egne vurderinger af deres faglige fremskridt eller mangel på samme. Vi har med andre ord ikke testet dem og har i forlængelse af dette, ikke observeret de aktuelle læringssituationer.

Når de nuværende elever på ordblindeskolerne spørges om de er blevet bedre til at læse, så har den store majoritet, 96 % oplevet, at de er blevet bedre. Kun 4 % har ikke oplevet nogen form for fremskridt mht. deres læsning. Ud af de 96 %, der oplevede, at de

blev bedre til at læse, har den største andel (39 % af alle unge i materialet), oplevet at de i høj grad er blevet bedre til at læse. Yderligere 21 % oplever, at de i meget høj grad er blevet bedre til at læse og 30 % i nogen grad.

Tallene varierer fra efterskole til efterskole. Alle efterskolerne i undersøgelsen ser ud til at gøre en positiv forskel for elevernes faglige selvforståelse – dog på forskellige niveauer. På en enkelt efterskole svarer 73 % af eleverne, at de enten i høj grad eller i meget høj grad har fået forbedret deres læsekundskaber, mens procentandelen på en anden skole er på 39 %. På sidstnævnte efterskole svarer 21 % af eleverne, at de kun i mindre grad eller slet ikke har fået løftet deres læsekundskaber.



Figur 13. De unge ordblindes oplevelse af om de blev bedre til at læse på efterskolen.

Variationen i det selvvaluerede udbytte kan også hænge sammen med, at de unge ordblinde kommer med forskellige faglige forudsætninger. Nogle af de unge kan knapt læse eller skrive deres eget navn, når de starter på ordblindeefterskolen. Andre befinder sig på et niveau svarende 1. eller 2. klasse, som det følgende citat med en tidligere elev på en ordblindeefterskole illustrerer;

Da jeg startede på efterskolen, kunne jeg læse en lix svarende til 2. klasse. Nu kunne jeg godt læse en hel bog, hvis jeg ville" (Mathias, 21 år)

Mathias oplever nu, at han kunne læse en hel bog, hvis han satte sig for at gøre det. Tidligere, fornemmer man, ville det være et urealistisk mål for Mathias. Astrid, der som Mathias er tidligere elev på en ordblindeefterskole, fortæller samme historie, og forbinder den faglige udvikling med at hun turde tro på, at hun kunne:

Da jeg startede på efterskole sad jeg og læste Søren og Mette og kunne ikke stave mig igennem. Et halvt år efter kunne jeg læse tykke bøger. De gav mig selvtillid på relativt kort tid. (Astrid, 28 år)

Hvad angår de markant løftede læsekundskaber, fortæller Kaja om, hvordan hun i dag har adgang til et litterært og socialt skriftsprogsunivers, som hun før efterskoleopholdet ikke havde troet muligt:

Jeg lærte at læse nogle bøger, som jeg ikke i min vildeste fantasi havde forestillet mig nogensinde at kunne læse. Jeg har jo computeren, så det er den, der hjælper mig med at læse. Nu kan jeg læse avis på internettet og opslag på facebook. (Kaja, 21 år)

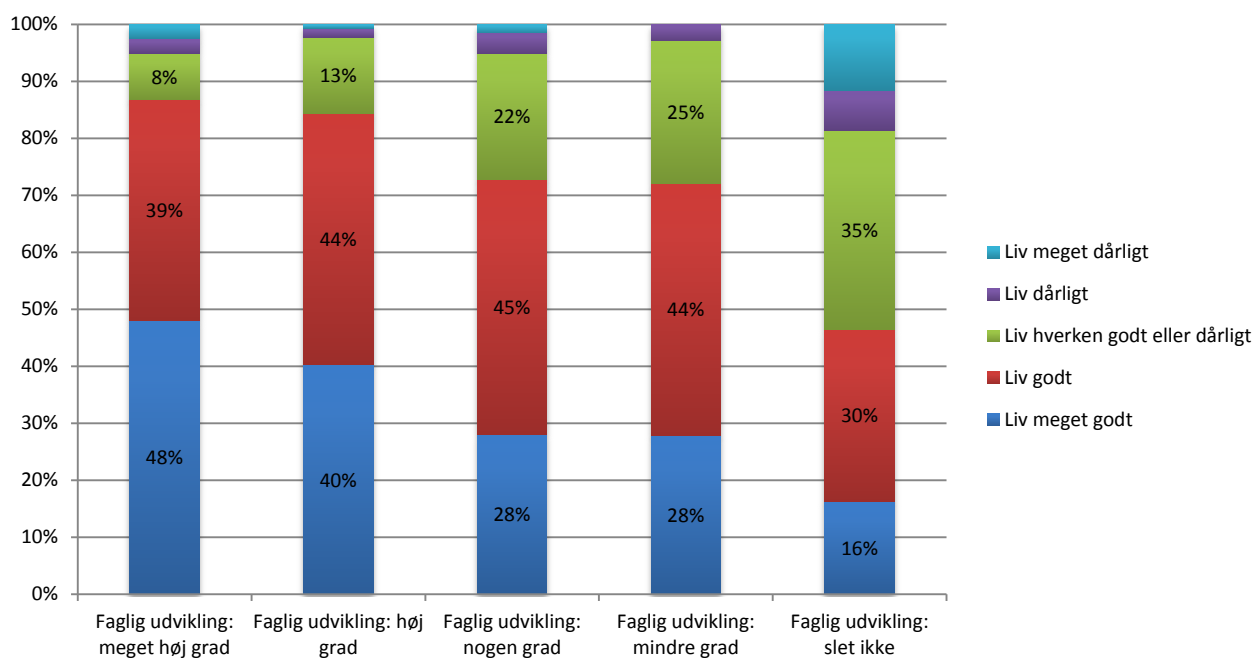
Hun fortæller endvidere om den glæde, hun havde ved at kunne komme hjem til sine forældre og fortælle om de nye faglige bedrifter:

Jeg kom hjem til min mor og far og sagde: "Mor jeg kan læse", og hun kiggede på mig, og hun vidste jo godt, hvad jeg mente. Så viste jeg hende den bog, jeg havde hentet ned, og viste, hvordan jeg kunne læse – og hun kunne jo godt se, at det var så godt og så genialt og dejligt for mig. Selv min far som hader at læse han går også og læser nu når han går og arbejder ude i marken...(..)..han kunne læse, hvis man kan sige det sådan?..(..)..men vi kan læse noget som vi ikke har kunnet før. (Kaja, 21 år)

Citatet med Kaja peger også på en nuancering, som er vigtig i forhold til de unge ordblinde, når de fortæller, at de oplever at kunne læse og skrive. Nogle af de unge ordblinde oplever, at de får knækket læsekoden og selvstændigt kan læse tekster af varierende tværhedsgrader uden hjælp. Omvendt er der også andre unge, der tilsyneladende lærer at læse, men med assistance fra forskellige tekniske hjælpemidler. I Kajas tilfælde bruger hun fx computeren til at læse teksten og til at forstå den.

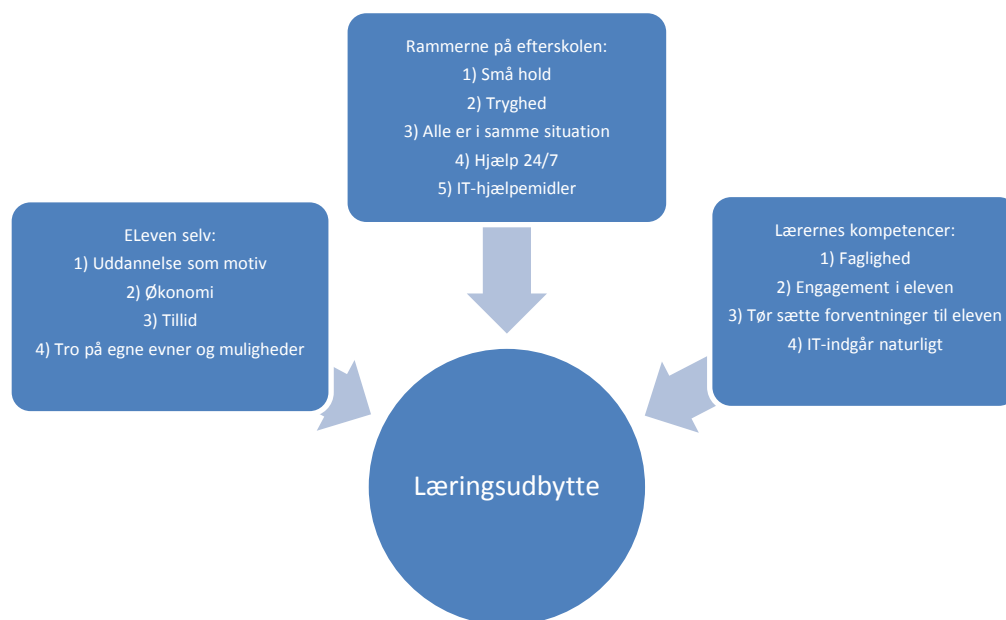
Også hvad angår andre fag end dansk og herunder læsekundskaber, oplevede eleverne relativt store positive effekter under efterskoleopholdet. Her er også forældrenes uddannelsesniveau stort set underordnet. Dette viser, at man som ung ordblind, uanset baggrund, godt kan få en oplevelse af ikke at "stå i stampe" rent fagligt, men rent faktisk oplever at være i stand til at gennemgå en positiv udvikling. Tilsyneladende handler det i høj grad om de sociale rammer og det aktuelle læringsmiljø, som eleverne indgår i; hvilket i den forbindelse vil sige lærere, ledelse og skolekammerater.

Hvad angår koblingen mellem selvtillid, livskvalitet og oplevelsen af faglig udvikling, tegner figur 14 et billede af, at de unge, der oplever en høj grad af faglig progression, også i høj grad vurderer deres liv som værende godt eller meget godt.



Figur 14. Relationen mellem vurderingen af faglig udvikling og livet lige nu.

Hvad er det, der skaber grobund for det faglige udbytte, de unge ordblinde oplever, at få på ordblindeefterskolen? Empirien peger på tre centrale dimensioner, som tilsammen skaber fundament for den faglige progression. Disse er skitseret i figur 15.



Figur 15. Dimensioner i de unge ordblindes beskrivelser af læringsrummet på ordblindeefterskolerne.

For det første er der selve rammerne på efterskolen, som giver nogle særlige vilkår. De unge bor på skolen og har en hverdag, hvor de er sammen hele tiden. Det gælder også i forhold til lærerne. Rammerne er også særlige i relation til, at alle eleverne i udgangspunktet alle er ordblinde. For det andet er der lærerne, som grundet de særlige rammer på efterskolen og det, at alle eleverne er ordblinde, har en faglighed og et engagement, der tillader dem, at møde eleven på en anden måde end i fx grundskolen. For det tredje er der eleven selv. Ofte møder de op på efterskolen med et stærkt ønske om at forbedre sig fagligt. Mange har et ønske om uddannelse og er derfor ekstra motiveret, fordi de ser efterskolen som en sidste mulighed for at forbedre sig fagligt. Derudover motiveres eleverne også i nogle tilfælde af, at det er dyrt for deres familie at sende dem på efterskole. I de følgende afsnit vil vi udfolde disse tre dimensioner.

Rammernes betydning

Efterskolerne udgør en særlig ramme. Eleverne bor på skolen, som dermed også bliver deres hjem. De "tvinges" med andre ord til at omgå hinanden hele tiden. Tilsvarende ændres relationen til læreren, når de møder vedkommende i andre sammenhænge end blot den rent undervisningsmæssige. Dette er nogle af de velkendte aspekter ved tiden på en efterskole generelt. Aspekter, som fx Oettingen el. al. (2011) beskriver i deres analyse af efterskolernes særlig uddannelsesrum under overskriften "Dannelse, der virker". Disse er således dokumenteret andetsteds. Her vil vi i stedet fokusere på nogle af de særlige forhold, der kendetegner ordblindeefterskolerne og som kommer til udtryk i det empiriske materiale.

For det første fremhæver mange af de unge ordblinde i materialet, den kendsgerning at alle eleverne på efterskolen er ordblinde eller har læse-skrive vanskeligheder. Det, at alle elever så at sige er i samme båd, opleves som befriende af eleverne, som den tidligere elev Astrid også beskriver det:

Det var skønt, jeg fandt lige pludselig ud af, at der var andre, der havde det ligesom mig og, at jeg ikke var dum eller handicappet. (Astrid, 28 år)

For Astrid var det en øjenåbner at være i et miljø, hvor alle andre har samme problem som hende. Det gjorde, at hun ikke længere følte sig alene med sine problemer og ikke mindst, at hun ikke behøvede at opfatte sig selv som dum. For en del af de ordblinde handler det om tryghed. En tryghed, der er baseret på fraværet af drillerier og mobning samt det, at man ikke længere er den, der ikke kan læse:

Man føler sig vel også mere tryk, når man går sammen med nogen, som ligesom en selv er ordblind... at man ikke bliver mobbet på samme måde, som man gjorde i folkeskolen, hvor man bare var den, der ikke kunne læse (Ingrid, 17 år)

Små hold og oplevelsen af, at alle er i samme båd giver et trygt læringsmiljø i de unges øjne. Dette betyder for det første, at eleverne i større udstrækning tør deltage mere aktivt i undervisningen. Der bliver frigivet energi til at lære i stedet for, at bruge energi på at skjule eller maskere deres faglige udfordringer. Mange har tidligere brugt energi på at skjule deres faglige utilstrækkeligheder, hvilket de ikke oplever at behøve på ordblindeskolen.

De unge ordblind har således for manges vedkommende skulle forholde sig til en oplevelse af at risikere at blive stemplet som dum, hvis de som ordblind stiller spørgsmål eller beder om hjælp til noget, som andre anser som værende lette. Ingrid fortæller, at hun ofte har denne oplevelse, hvor hun fornemmer, at andre tænker: *"Oh, my god, at hun spørger om sådan noget dér"*. Også Rasmus følte jævnligt, at kammeraterne i grundskolen tænkte, at han var dum:

Mange folk laver den dér: "Kan du ikke læse det dér? For helvede. Prøv dog at se... se dog på det. Tag dig sammen. (Rasmus, 17 år)

Man kan mere skematisk formulere det som om, at de unge ordblindes oplevelse af at være en belastning i grundskolen, ændres på efterskolen, hvor de i stedet oplever at være en ressource. De oplever at kunne bidrage konstruktivt, relevant og legitimt til undervisningen, som Vibe beskriver i det følgende citat, vi før har brugt i en anden sammenhæng:

Det bedste ved efterskolen var at jeg blev mere sikker på mig selv. At jeg ikke behøvede at være den lille stille pige der sad nede bagerst i klassen og aldrig turde sige noget...[...].at det jeg havde at byde ind med også var godt nok. (Vibe, 20 år)

De små hold på ordblindeskolerne giver mere tid til den enkelte elev og elevens specifikke problemer. Det gør også at de ordblind elever godt kan se, at læreren [i grundskolen]også skal have tid til at hjælpe andre i klassen:

Hvis vi nu siger, at de er 28 i klassen, og jeg skal stå og have hjælp halvdelen af tiden... Det havde de jo ikke tid til, når det var, at alle de andre også skulle have hjælp. (Ingrid, 17 år)

De små hold samt trygheden i det samlede undervisningsmiljø gør som nævnt, at de unge oplever, at kunne mestre mere og at de kan bidrage til undervisningen. Det har også en sekundær effekt, nemlig at de unge ordblinde får mod på at hjælpe hinanden, både i dansk undervisningen såvel som i andre fag:

[tidligere] kunne man ikke gøre noget overhovedet. Nu kommer man ligesom ud, og man kan faktisk hjælpe hinanden. Hvis det nu var, at der var en herinde fra, der ikke kunne matematik, så kunne man hjælpe hinanden med det. Og det er ikke sådan, at man ikke tør spørge: "Hvordan staver man lige til dét? (Ingrid, 17 år)

Denne sekundære effekt, hvor de unge hjælper hinanden har flere fordele. For det første styrker det de unges selvværd og viden om de kan godt selv – at de har noget at tilbyde og at de fagligt set kan bidrage med noget. For det andet giver det mere hjælp til dem, der har brug for det og frigør lærerens ressourcer.

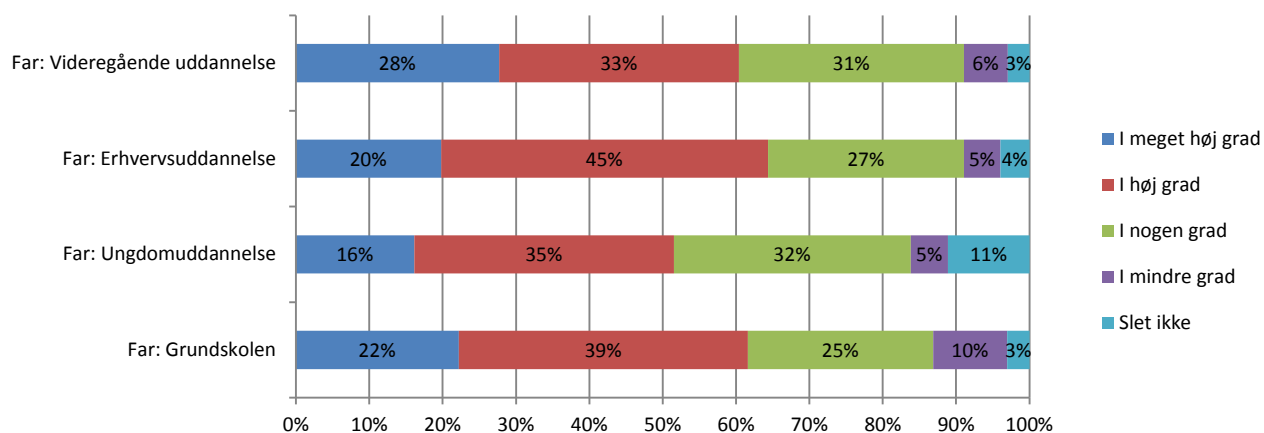
Hjælp 24/7

Aspektet med hjælp strækker udover den aktuelle undervisningssituation. De unge ordblinde beretter også om, at de lettere har adgang til hjælp uden for undervisningen. Det gør det lettere at ordne lektierne:

Der er meget mere hjælp. Plus, de er lærere. Dine forældre de ved ikke altid hvad det drejer sig om det du skal lave, det er lidt lettere hvis det er en lærer der forklarer dig, hvad det er du skal lave. (Tore, 16 år)

Hjælp til lektier kan være problematisk for nogle. Som vores analyse af forældrenes uddannelsesbaggrund i kap. 4 peger på, kommer mange af de unge ordblinde fra familier, hvor forældrenes uddannelsesbaggrund ikke er særlig omfattende. Det kan gøre det vanskeligt for de unge at få hjælp til det faglige fra deres forældre.

I den forbindelse er det interessant, at ordblindeskolerne i væsentlig grad formår at løfte de unge uanset forældrenes uddannelsesbaggrund. I figur 16 er foretaget en sammenligning af de unge ordblindes vurdering af om de har oplevet styrkede læsekundskaber på efterskolen i relation til farens højest opnåede uddannelsesniveau.



Figur 16. Fars uddannelsesniveau og elevernes oplevelse af styrkede læsekundskaber

IT-redskaber

Endelig fremhæver de unge ordblinde også, at deres IT-redskaber er en integreret del af undervisningen på efterskolen. Det betyder, at undervisningen i store træk opleves som tilrettelagt ud fra brug af computer. Det indebærer bl.a. at arbejdstekster er scannet ind på forhånd. Det er et sted, hvor eleverne oplever en forskel fra grundskolen, hvor det er meget varierende og ofte tilfældigt om deres lærere forbereder undervisningsmaterialet, så det er tilgængeligt for dem.

Integrationen af IT-redskaberne er vigtige i undervisningen. Dels i relation til de faglige mål og dels i forhold til eleven. Mange af eleverne har haft IT-rygsække til anvendelse i grundskolen, men har i nogle sammenhænge ikke turde anvende dem. I nogle tilfælde har de undgået at bruge IT-rygsækken, fordi det tydeligt markerede, at de var "anderledes":

..(..)man føler at alle bare glør på en, jeg brød mig virkelig ikke om at bruge min computer, fordi jeg tænkte, at det er bare et bevis på, at jeg er dum (Ditte, 16 år)

Problemet med at føle sig "anderledes" er med Dittes ord, at man risikerer at blive opfattet som dum og i den forbindelse bliver IT-rygsækken et symbol på denne dubiøse status. Tore kommer med et andet eksempel på de utilsigtede konnotationer, som brugen af værktøjerne i IT-rygsækken kan udløse:

Jeg havde det ok indtil jeg fik en computer, fordi så synes alle, det var snyd, at jeg havde en computer og de ikke havde...(..)jeg synes det var lidt træls så havde jeg ikke lyst til at bruge den. (Tore, 16 år)

De to citater illustrerer, hvorfor udbyttet af IT-hjælpemidler kan være et andet på ordblindede efterskolerne, hvor anvendelsen af dem er normen og ikke det særlige. Vigtigheden af IT-hjælpemidlerne understreges yderligere af følgende citat, hvor Ingrid beskriver, hvordan hun ville opleve det, hvis hun ikke havde adgang til hendes bærbare computer i undervisningen:

(..)og hvis du tager min computer fra mig, så er det det samme som at tage en stav fra en blind, jeg kan ikke skrive uden min computer (Ingrid, 17 år)

For nogle er IT blot med til at støtte deres læsehastighed og skrivning, men som tidligere nævnt er der også nogle elever, der kun kan læse ved hjælp af computer, så for dem er det forudsætningen for at de overhovedet kan læse. Men ved hjælp af teknologi får de adgang til en skriftsproglig kultur ret hurtigt. IT-støtten udgør således et væsentligt grundlag for mange ordblinde elever, når det kommer til at få adgang til det skriftsproglige univers. For nogle elever er det en stor oplevelse at opnå denne adgang, og selvom de i starten ikke læser alle ordene selv, men har computeren til at gøre det, giver det dem alligevel oplevelsen af på en eller anden måde 'at kunne læse'. Imidlertid er læsekundskaberne ikke i sig selv målet, men derimod et middel til netop at få adgang til bl.a. et litterært fællesskab, hvor der snakkes om bøger osv. Heidi på 24 år fortæller om, hvordan hendes på efterskolen erhvervede læsekundskaber pludselig åbnede hendes øjne for, at hun rent faktisk var god til at analysere tekster:

"Jeg fandt ud af, at jeg var god til at analysere bøger, da jeg endelig kunne læse - finde ud af, hvad der stod mellem linjerne" (Heidi, 24 år)

Lærernes betydning

En væsentlig del af rammen på efterskolerne er lærerne og i dette afsnit vil vi se nærmere på, hvordan de ordblinde unge beskriver lærernes betydning. I spørgeskemaet fremstår forholdet til lærerne som afgørende for de unges vurdering af tiden på efterskolen. Det er tydeligt, at de få unge ordblinde, som ikke er glade for at gå på efterskolen, samtidigt angiver, at de har et dårligt eller meget dårligt forhold til underviserne på efterskolen. Det indikerer, at forholdet til underviseren er centralt og måske også symptomatisk for de unges velbefindende på efterskolen. Denne tolkning understøttes også af, at de "utilfredse" ikke angiver at have et mindre fagligt udbytte eller en dårligere vurdering af fællesskabet på efterskolen.

Hvorfor eleven har et dårligt forhold til lærerne er sværere for os at beskrive. Dels fordi, de unge, der måske har haft et dårligt forhold til en lærer og efterskolen, måske allerede er stoppet. Dels er der meget få unge i materialet, der oplever at have et dårligt forhold til en lærer. Vi har talt med to unge (en nuværende og en tidligere elev), som ikke kom godt ud af det med de voksne på efterskolen. Den tidligere elev fortæller, at hun selv var meget temperamentsfuld, da hun startede og derfor var meget afvisende over for voksne, som skabte en dårlig relation som var svær at rette op på. Hun skiftede efterskole efter et år og det gav hende mulighed for en ny og bedre start. Den nuværende elev gik et år på en anden efterskole, før vedkommende skiftede til den nuværende skole, som han ikke fandt lige så god som den første skole, hvilket forklarer utilfredsheden.

De unge ordblinde oplever i vid udstrækning, at lærerne er fagligt kompetente. De ved, hvordan man skal undervise ordblinde. De kender de computerprogrammer, som de unge ordblinde benytter sig af i undervisningen og de unge oplever at undervisningen tilrettelægges, så deres hjælpemidler kan bruges. En tidligere elev sammenfatter det således:

Lærerne havde langt mere erfaring med ordblinde og man kunne mærke at det var langt mere professionelt på et højere plan. (Jonas, 19 år)

Et andet punkt, hvor de unge ordblinde føler, at lærerne på ordblindeefterskolerne adskiller sig, er ved at de accepterer og er ok med, at eleverne kan spørge mange gange før de kan løse deres opgaver. Der opleves at være en større grad af forståelse for de problemer det giver at være ordblind og de forståelsesproblemer det kan aflede:

Lærerne er forberedte på, hvad du kan komme med af problemer, fx hvis du har svært ved at læse det eller ikke forstår det – de er tålmodige, fordi det er tilrettelagt for ordblinde” (Mathias, 21 år)

Sally beskriver også denne problemstilling i det følgende citat, hvor hun peger på, at lærerne på efterskolen accepterede og gav sig tid til at forklare hende, hvad det var hun skulle, også selvom de måtte gøre det rigtig mange gange:

Lærerne gav sig tid, hvis man ikke forstod det første, anden eller tredje gang, så forklarede de det gerne fjerde, femte, sjette eller syvende gang. De blev ved indtil man kunne det. (Sally, 23 år)

Det er forventeligt, at lærerne på en skole, der er specialiseret i ordblindhed, har viden og tålmodighed til at håndtere de specifikke problemstillinger ordblindheden måtte afstedkomme i undervisningssituationen. Men de unge ordblinde peger på, at lærerne i mange

tilfælde også udviser et engagement og en oprigtig interesse i dem. Det er en interesse, som giver eleverne ekstra mod på at gå i skole:

Det, at man ved, at lærerne gør deres bedste og har villet os det bedste, det gør også at nogle eleverne har fået et yes-to-go og har givet dem lyst til at gå i skole. (Mia, 28 år)

Mias observation af lærernes støtte suppleres af Lasse, som er nuværende elev på en ordblindeskole. Selv de lærere, Lasse ikke sætter pris på, oplever han vil ham det bedste:

Altså, vi får meget mere ros her, og selvom nogen af lærerne... vi ikke kan lide dem, så hjælper de os jo, de vil jo hjælpe os alligevel. (Lasse, 16 år)

På den måde peger de unge på, at udover viden og gode rammer, så er det en særlig styrke ved efterskolernes undervisning, at lærerne fremstår som engagerede og interesserede i at understøtte deres elevers faglige progression. Det medfører også, at:

Lærerne var meget mere interesserede i at man skulle have det godt og at man skulle rykke sig. De ville have at man skulle lave noget og de engagerede en til at gøre det frivilligt. (Katrine, 20 år)

Et fjerde punkt, hvor en del af de unge ordblinde oplever en forskel i relationen til lærerne på ordblindeskolen er, at lærerne på efterskolen tør at have forventninger til dem. Nogle af eleverne har i grundskolen oplevet, at de blev opgivet af lærerne. Det gælder særligt i de større klasser, hvor den ordblinde elev tilsyneladende får lov til at sidde i fred og ikke bliver spurgt i undervisningen. Der bliver ikke stillet nogle faglige krav til vedkommende – og vedkommende bliver fredet, så længe de ikke forstyrrer undervisningen. På ordblindeskolen oplever de unge, at lærerne er bedre til at udfordre dem ved fx at turde stille klare krav til deres indsats og læring:

Her virker det mere som om, at læreren står og siger, kom nu du kan godt lige, det her det er godt for dig, du lærer at læse, så kan du det og det og det, hvad vil du gerne være, elektriker? OK, men så skal du arbejde med det og det og det, fint, så er det det vi arbejder med og det, det gør min lærer i alle tilfælde (Rasmus, 17 år)

Mange af punkterne i det foregående kan læses som en kritik af undervisningen og lærerkræfterne grundskolen. Det er imidlertid ikke det ærinde vi er ude i. Vi har ikke undersøgt forholdene for ordblinde i grundskolen, og kan derfor ikke bidrage med empirisk be- eller afkræftelse i den forbindelse. Det fremstår i den forbindelse som nærliggende for de unge

ordblinde i det empiriske materiale at sætte grundskolen og efterskolen i kontrast til hinanden, særligt i lyset af den faglige fremgang de oplever på efterskolen, hvilket medfører at grundskolen mange gange kommer til at fremstå som prygelknabe.

Man kan stiltfærdigt indskyde, at der er nogle helt grundlæggende strukturelle forhold, som synes at gøre sig gældende. Uanset hvor meget en grundskolelærer forsøger at tilrettelægge sin undervisning optimalt i forhold til alle elevers læringsbehov, vil den enkelte ordblinde elev til enhver tid vide ganske præcist, hvor han eller hun ligger fagligt i forhold til de andre elever. Dette kan tænkes at være problematisk i forhold til modet til at bidrage med faglige forslag i gruppearbejde eller plenum-undervisning – eller blot følge med i sådanne aktiviteter i den udstrækning, disse indeholder skriftsproglige forudsætninger. Det kommer bl.a. til udtryk i Jonas' beskrivelse af sin grundskoletid:

Jeg havde det egentlig socialt godt, men det blev bare dårligere og dårligere, fordi jeg sakkede længere og længere tilbage. Og så følte jeg mig mindre værd og havde derfor sværere ved at være social. [...] fordi man følte at man ikke kunne noget... man følte sig tabt... man havde det rigtigt dårligt med ikke at kunne noget. Alle ens klassekammerater var meget længere fremme og læste Harry Potter, mens jeg selv stadig læste de der bøger med "Katten siger miav" og sådan noget. (Jonas, 19 år)

I vores empiriske materiale er der adskillige af sådanne eksempler. Det peger, på at uanset hvor meget læreren forsøger at strukturere undervisningen på en måde, så den ordblinde elevs skriftsproglige mangler eksponeres mindst muligt, vil disse mangler relativt set så godt som altid være der. Og det er ikke mindst dette strukturelle forhold, som ordblindeefterskolerne kan eliminere, og som eleverne tolker i retning af, at deres grundskolelærere nærmest kunne være rene djævle – for det er sådan, det har følt, også selvom lærernes intentioner grundlæggende set sagtens kan have været positive. Situationer kan forekomme hvor læreren ikke længere har set sig i stand til at kunne rumme den ordblinde elev inden for den almindelige undervisningsramme.

Elevens betydning

Den tredje dimension, der understøtter de unge ordblindes læringsudbytte, er dem selv. Det centrale er her, hvorledes efterskolen fremmer de unges egen motivation for at lære og for at indgå i en undervisningsmæssig kontekst.

For det første ser en del af eleverne efterskolen som deres sidste mulighed for, at få lært at læse og skrive for derigennem at få adgang videre ud i uddannelsessystemet. De er, som mange andre unge, præget af den generelle samfundsmæssige diskurs om, at uddannelse er vejen til succes, og dermed perciperes efterskolen som den sidste mulighed:

Det her [ordblindeefterskolen] var min sidste chance for at kunne lære noget overhovedet. (Trine, 16 år)

Hertil kommer at det for mange familier er en væsentlig økonomisk byrde at sende deres barn på en efterskole. Den økonomiske udskrivning kan øge den unges motivation, fordi de her konkret kan se, at det koster penge for forældrene at sende dem af sted. Det kan gøre, at forældrene må give afsavn på andre områder, hvilket Jan beskriver:

Jeg vidste at mine forældre havde ofret meget for, at jeg kunne komme på den efterskole..(..).det var også derfor jeg læste så meget, for nu havde de gjort så meget for mig, så nu skulle jeg rykke. Jeg gjorde også mange ting..[..]. Det gav mig et boost fremad. (Jan, 28 år)

Tilliden til lærerne er også vigtig for de unge. De ved, at lærerne har forstand på ordblindhed og det betyder, at de ikke skal bruge energi på at være i tvivl om det er det rette tilbud

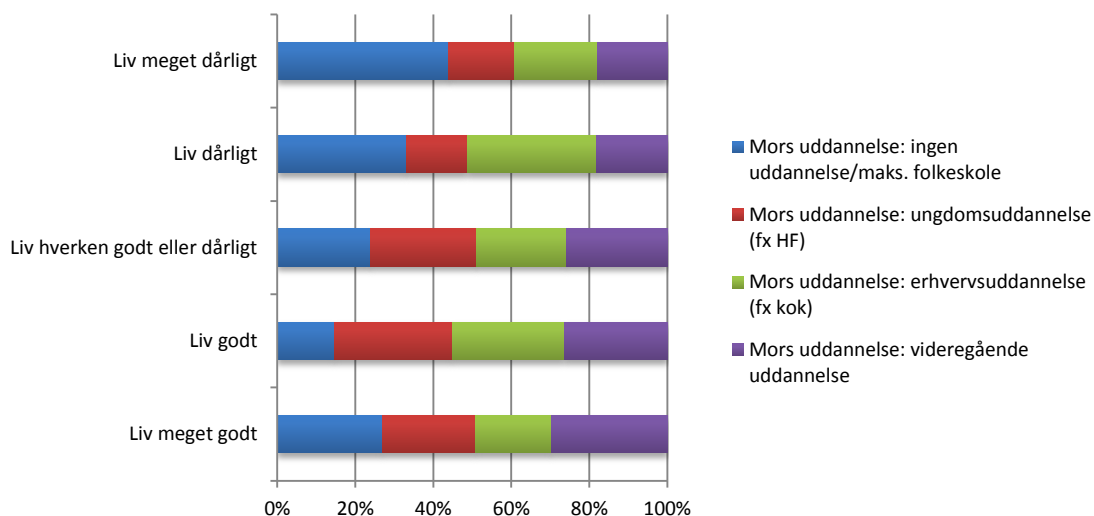
På efterskolen bygges selvtilliden og livskvaliteten op efter nogle svære år i grundskolen, hvor de unge ordblinde har oplevet både social og faglig eksklusion. Ida tilføjer, at forholdet til lærerne på efterskolen er meget tættere, end det var tilfældet i grundskolen, hvilket skaber grobund for en større tryghed og nærhed i relationen:

"Man kan altid komme til dem, hvis man har problemer derhjemme eller et eller andet. Så kan man altid komme hen og snakke med dem, og de lytter til en, og de kan sætte sig ind i, hvordan man har det og prøve at finde en løsning sammen. [...] Der kunne folkeskolelæreren fx være ligeglad med en." (Ida, 15 år)

På den måde bliver ordblindeefterskolen en social ramme, hvor lærerne udgør signifikante omsorgspersoner og sparringspartnere foruden den faglige rolle, hvilket ser ud til at være essentielt for de ordblindes unges livskvalitet

Hvis man går længere ind i problemstillingen omkring den unge ordblindes livskvalitet, viser det sig, at der forskel på de enkelte skoler, som eleverne rekrutteres fra, men også elevernes socioøkonomiske baggrund udgør en væsentlig indvirkningskraft. Ses der på forældrenes uddannelsesmæssige baggrunde, bliver det tydeligt, at jo lavere uddannelses-

niveau forældrene har, desto lavere livskvalitet og selvtillid har den unge oplevet i sin grundskoletid. Dette er skitseret i figur 17.



Figur 17. De unges selvvalgte livskvalitet i FØR de begyndte på ordblindeskolen. Opdelt i forhold til moderens uddannelsesniveau.

Ses der på de elever, hvis mødre har grundskolen som højeste uddannelsesniveau, svarer 34 % af disse elever, at deres liv før efterskoleopholdet enten var dårligt eller meget dårligt. Denne procentandel falder til 16 % for de elever, hvis mødre har en videregående uddannelse og 14 % for de elever, hvis mødre har en ungdomsuddannelse såsom HF. Der er altså væsentligt færre elever, hvis mødre har en boglig uddannelsesbaggrund, som svarer, at deres liv er dårligt eller meget dårligt, i forhold til hvis mødre enten slet ikke har en uddannelse eller en erhvervsuddannelse.

Samme billede (faldet i procentandel) gør sig gældende med fædrenes uddannelsesbaggrund, om end de respektive procentandele varierer (hhv. 30 % for grundskole, 17 % for videregående uddannelse og 23 % for ungdomsuddannelse). Tilsvarende svarer 55 % af de elever, hvis mødre har en videregående uddannelse, at deres liv enten var godt eller meget godt. Procentandelen for de elever, hvor moderens uddannelsesbaggrund er HF, er ligeledes på 55 %, mens dette tal falder til 39 % for de elever, hvor moderen uddannelsesmæssigt har grundskoleniveau.

Kigges der på den gruppe af elever, som angiver, at de slet ikke har flyttet sig fagligt i læsning, kan vi se, at det samtidig er i denne gruppe, at flest har svaret, at deres liv lige nu er dårligt eller meget dårligt, nemlig 19 %, mens der dog stadig er 47 %, som har angivet, at deres liv er godt eller meget godt. Det tyder det på, at livskvalitet⁸ for nogle få elevers vedkommende ikke helt er nok til at få oplevelsen af at rykke sig fagligt i læsning. Der er dog tale om få elever, og for langt de flestes vedkommende fremstår det som at den høje livskvalitetsvurdering hænger sammen med en markant oplevelse af faglig udvikling. At der er en sammenhæng mellem livskvalitet og faglig udvikling fortæller os imidlertid ikke i sig selv, om det er livskvaliteten, der fører til de faglige ryk, eller de faglige ryk, der fører til livskvalitet.

Læringsforskeren Knud Illeris (2009) peger på, at når eleven oplever faktorer såsom tryk, rummelighed og glæde, vil dette smitte positivt af på indlæringen, idet elevens motivation for deltagelse stiger, samtidig med, at modstanden mod uoverstigelige læringsprocesser og de hertil knyttede frustrationer falder. Som en af eleverne fortæller om sin tid i grundskolen, så pjækkede han meget for at undgå alle nederlagene, *"fordi jeg ikke kunne finde ud af det"*.

Oplevelsen af at være en belastning i grundskolen erstattes altså på efterskolen af oplevelsen af at være en ressource, som rent faktisk kan bidrage konstruktivt, relevant og legitimt. Dette relationelle aspekt i undervisningen kan – jævnfør Illeris' læringsforståelse – ses som helt afgørende for de faglige læringsprocesser, som finder sted, idet de psykodynamiske aspekter bringes langt mere konstruktivt i spil, end eleverne har oplevet i grundskolen. Glæde, respekt, selvværd, empati, inklusion og en fornyet tro på egne muligheder må være nogle af nøgleordene i denne henseende. Selve aspektet omkring en elev, der oplever at blive taget seriøst, genfinder vi i von Oettingens studie af, hvordan der på efter-

⁸ Det er her vigtigt at holde sig for øje, at den enkelte unges vurdering af livskvalitet ikke kun er knyttet til oplevelserne i henholdsvis grundskolen og på efterskolen, selvom disse ofte har været skelsættende for eleverne. Der kan således være mange faktorer i spil såsom personlige og familiemæssige problemer, som ikke knytter sig til en dårlig skolegang eller selve det at være ordblind, men som snarere kan kategoriseres som værende af mere generel-eksistentiel art.

skolerne mere generelt. Ikke blot på ordblindefterskolerne arbejdes med det, som han kalder for "den intergenerationelle dialog", hvor lærerne tilstræber på visse niveauer at ophæve den traditionelle lærer- og elevrolle. Denne dialog er mulig pga. det bredere kendskab til hinanden og har en række positive effekter:

"De kan med baggrund i deres alsidige kendskab til hinanden føre en seriøs og respektfyldt dialog om de spørgsmål, hvorpå der ikke på forhånd gives sikre svar. Eleverne erfarer en ligeværdighed, og det fører til selvagtelse og livsglæde". (von Oettingen 2011:117).

Med basis i Illeris kunne det tilføjes, at det også fører til en bedre faglig læring, da den kognitive dimension er tæt knyttet til den psykodynamiske, emotionelle og sociale.

Dannelse og opdragelse

Efterskolerne er i henhold til lovgivningen forpligtede på at arbejde målrettet ikke blot med elevernes faglige dannelse, men også med "*elevernes hele menneskelige udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse.*"⁹ Disse dannelsesmål er meget bredt formulerede, og en nærmere definition gives ikke, hvilket giver plads til fortolkning.

Hvad angår demokratisk dannelse, vil det i det følgende forstås som bestående af to led:

- En intellektuel indholdsdel, som bygger på forståelse af samfundets grundlæggende magtstrukturer, herunder kendskab til magtens tredeling, valg af folketingsrepræsentanter, kongehusets rolle samt demokratiets historiske udvikling,
- En mere oplevelsesorienteret formningsdel, som er funderet i elevens konkrete deltagelse i demokratiske medbestemmelsesprocesser.

Fokus vil i det følgende afsnit være på denne oplevelsesorienterede del. I et af fokusgruppeinterviewene åbnes der med spørgsmålet "*Hvordan har I medbestemmelse her på skolen i forhold til undervisning, og hvad man kan lave både i og uden for skoletiden?*". Spørgsmålet fører i sig selv ikke til en længere snak om demokrati og medbestemmelse, men et udsagn

⁹ (Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) §1 stk. 3).

fra af eleverne synes at indfange ganske fint, hvordan medbestemmelsen kommer i spil i tiden på efterskolen set fra de unges perspektiv:

"Efter skoletid må vi jo selv bestemme, hvad vi laver – om vi tager i byen og sådan noget. Men når vi har timer, så er det jo planlagt, hvad vi skal lave og hvordan – men så må vi jo gerne altid komme og sige, at vi synes, vi skulle prøve at gøre det anderledes... eller de skulle prøve at gøre det anderledes og se om det virker eller et eller andet. Vi må jo altid komme med forslag til lærerne, og så kan de altid tage det op med de andre lærere og se, hvad de synes og sådan noget. (Sissel, 15 år)

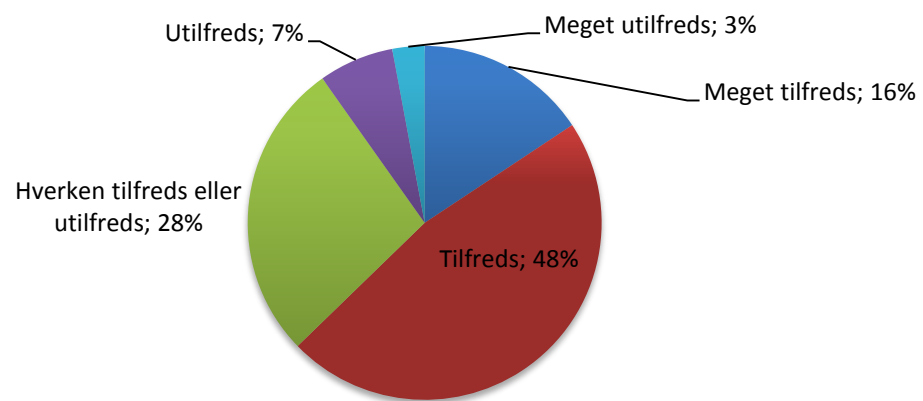
Det er altså ikke mindst i selve efterskoleformen, at eleverne oplever at have medbestemmelse; hvad de skal lave efter skole og med hvem. Dette står selvfølgelig ikke nødvendigvis i modsætning til grundskolestrukturen. En væsentlig forskel, og med væsentlige implikationer er, at det er de samme mennesker, såvel elever som lærere og ledere, som man omgås og derfor har mulighed for at lære bedre at kende. Hvilket så igen – potentielt – kan smitte af på alle parters lydhørhed over for hinandens behov også i undervisningskonteksterne. Dette er så den anden del af medbestemmelsen, hvor eleverne i højere grad end i grundskolen oplever, at det om ikke andet i langt højere grad er legitimt at komme med forslag til andre undervisningsformer/-indhold. På spørgsmålet om, hvorvidt dette er anderledes end i grundskolen, svarer en elev således, at det for hende var helt afgørende at komme på ordblind efterskole, idet der i grundskolen ikke blev lyttet til, hvad hun havde at sige og fortælle om sine behov og frustrationer rent bogligt:

"Ja, for mig var det. Min folkeskole mente jo ikke, jeg var ordblind. Først mente de, jeg havde omsorgssvigt, og så skulle jeg gå om. Det gjorde det jo bare endnu værre. Og så i tredje klasse ville de indse, at jeg var ordblind, fordi kommunen var inde over nu og det hele... og så blev jeg sendt til specialklasse i et halvt år for ordblinde. Der rykkede jeg mig ikke. (Sissel, 15 år)

For den pågældende pige har der altså været en stærk oplevelse af ikke at blive hørt i grundskolen, ikke at blive lyttet til og taget seriøst. Det var først på efterskolen, at hun fik oplevelsen af at være "ok". Dette kan ses som en indirekte form for demokratisk dannelse – altså, selve *oplevelsen* af hvordan magt udspiller sig i form at autoritetspersoner, som enten lytter eller ikke lytter og har magten til at sætte forskellige strategier i spil for den enkelte elev; "nu skal du gå i specialklasse", "nu skal du gå et år om", "du er ikke ordblind, så nu vi gør sådan og sådan" – eller som mange andre elever har fortalt: "du er ikke god

nok til at kunne bidrage i klassen, så nu kan du sætte dig uden for”. Det demokratiske dannelsesaspekt ligger her i enten at være ekskluderet fra eller inkluderet i et fagligt og dermed også socialt fællesskab, hvor man bliver taget seriøst, og hvor ens stemme rent faktisk tæller.

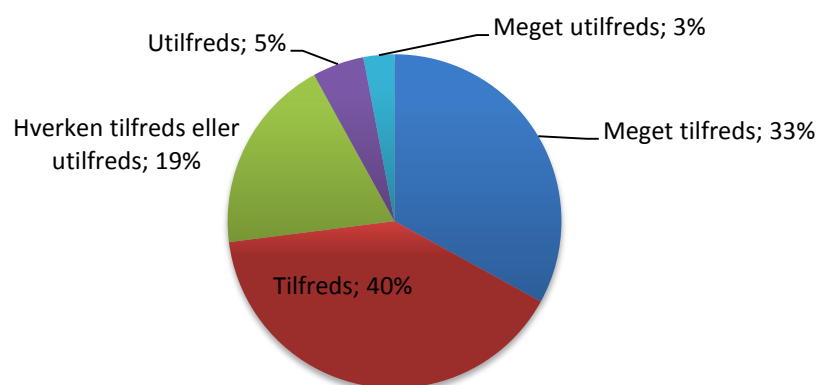
Eleverne er blevet spurgt, hvordan de vil vurdere deres ’medindflydelse i skolens hverdag’. Spørgsmålet er naturligvis i sin umiddelbarhed ikke særligt konkret, for hvad er ’medindflydelse i skolens hverdag’? Uanset hvad svarer 64 % af eleverne, at de enten er tilfredse (48 %) eller meget tilfredse (16 %), mens 28 % hverken er tilfredse eller utilfredse, og 7 % enten er utilfredse (4 %) eller meget utilfredse (3 %).



Figur 18. Tilfredshed med medindflydelsen i efterskolens hverdag

Der er her tale om elevernes subjektive oplevelse af medindflydelsen. Det er derfor ikke muligt at tale om lærernes og ledelsens bevidste didaktiske og dannelsesmæssige strategi på området. Ikke desto mindre forekommer det tydeligt, at eleverne over en bred kam er tilfredse med deres medindflydelse. Dette bestyrkes af elevernes tilfredshed med efterskolens valgfag, som 73 % enten er tilfredse med (40 %) eller meget tilfredse med (33 %).

Valgfag kan i denne forbindelse ses som et led i en medindflydelses- og myndiggørelsesproces, hvor eleverne selv er med til at vælge retning i livet. 8 % er enten utilfredse eller meget utilfredse. Udbuddet af valgfag tyder også på, at eleverne her har mulighed for at give sig i kast med udfordringer, som ligger i nogle helt andre dimensioner af livet end det boglige; således udbydes der alt fra motocross, ridning og maratonløb til musik og drama, hvor eleverne altså har mulighed for at udfolde og udforske sig selv på nye, kreative, kropslige og æstetiske områder.



Figur 19. Tilfredshed med valgfagene på efterskolen

I det hele taget udgør ordblindedefterskolen en betydningsfuld ramme om elevernes udvikling, også den 'hele menneskelige udvikling', som lovgivningen er inde på. Philip kigger tilbage på sit efterskoleophold, siger, at han i dag oplever, at være mere åben end før opholdet:

"Jeg kan mærke på mig selv, at jeg slet ikke er genert mere. Jeg kan gå over og tale med en fremmed nu, hvis det var det. Det kunne jeg ikke, før jeg kom på efterskole." (Philip, 19 år)

Vendes blikket mod den personlige modning, er der – foruden det allerede præsenterede – også tydelige indikatorer på, at efterskolerne udgør et væsentligt udviklingsgrundlag. Kort sagt udtrykker eleverne, at de på en anden måde end derhjemme får oplevelsen af at tage ansvar, både socialt og fagligt. Frederik fortæller om dette ansvar:

"Man lærer også meget mere ansvar, når man går på sådan en efterskole. Ja – men altså, derhjemme var der jo også en konsekvens, men man havde jo også sine forældre derhjemme til at hjælpe en med de forskellige ting. Her står du på egne ben med det hele stort set – og det er nok også det, der giver rigtig meget for en. Altså, jeg føler i hvert fald, at jeg er blevet mere moden af det." (Frederik, 16 år)

Adspurgt hvilket ting, Frederik oplever han selv skal tage ansvar for, svarer Frederik:

"Forældrene derhjemme... de vil jo altid hjælpe en og gøre mange ting for en og alt sådan noget – hvor her, der skal man selv stå med det, indtil det bliver weekend igen. (Frederik, 16 år)

Olivia putter nogle flere facetter på Frederiks svar, at man på efterskolen har mere personligt ansvar:

*"Du lærer meget at klare dig selv, og altså, for eksempel bare det at vaske tøj – det er der jo virkelig mange, der ikke kan, og så kommer de på efterskole... og så kan de lige pludselig godt finde ud af at vaske tøj og rede seng og alt muligt."
(Olivia, 16 år)*

Disse aspekter gælder også de faglige dimensioner på efterskolen. De unge bor på skolen og kan ikke bare flygte, men er nødt til at arbejde for tingene, kæmpe og blive ved. Dette er igen et centralt strukturelt forhold ved efterskolerne, som ikke på samme måde kan findes i den almindelige grundskole. Som Patrick husker om sin efterskoletid:

"Holdningen var, at man skulle udføre den opgave, man blev stillet – og så var det pisse lige meget, hvordan man ville løse den, og hvornår man ville lave den. Bare det blev løst. Hvis du er pissetræt og ikke kan lave noget en dag, så bliver du ikke tvunget, for de kan ikke tvinge dig, og så siger de "du skal bare lave det her, men husk i timerne – der kan du få hjælp. Om aftenen kan du ikke få hjælp på samme måde." Man er mere fleksibel på efterskolen, end man er på en folkeskole. (Patrick, 20 år)

Også Rasmus har oplevet, hvordan der på efterskolen arbejdes mere målrettet mod at give den enkelte elevs behovsytringer mere vægt, så der opnås en oplevelse af at blive hørt, set og mødt – hvilket naturligvis ikke begrænser sig til at have almindelige dimensioner indbygget, men også handler om en didaktisk og pædagogisk tilrettelæggelse af elevernes faglige udvikling, igen med implikationer for udviklingen af selvtillid og selvværd:

Her [på efterskolen] er det i hvert fald meget mere målrettet i, at: "Ok, du har dét problem. Det er dét, vi arbejder med." Det er ikke, at: "Du skal kunne skrive en stil på 5 sider, og det skal være 100 procent korrekt." Og problemer med at læse: "Ok, jamen så starter vi dér." I stedet for at man starter med at sige: "Nu skal du skrive en kæmpe stil, som du ikke kan finde ud af." Man bliver sat til at arbejde på det niveau, man kan finde ud af. (Rasmus, 17 år)

Der er altså tale om en medbestemmelse i forhold til opgaveløsning – eller en myndiggørelse, hvor man får tildelt en grad af frihed, hvortil der logisk hører et personligt ansvar. Vi ved ikke, om dette didaktiske/pædagogiske princip gør sig gældende på tværs af alle efterskoler og efterskolelærere, men synes alligevel at tegne sig et mønster, hvor det personlige ansvar ser ud til at blive bragt i spil på en anden måde end i grundskolen. Vores ople-

velse er, at eleverne i vid udstrækning trives godt inden for disse rammer, hvor de tages seriøst. De værdsætter mødet med det personlige ansvar og den respekt, som lærerne udviser, med det resultat, at de motiveres til læring og udvikling.

Opsamling

Analyserne i dette kapitel peger på, at de unge ordblinde oplever at have et stort udbytte af deres tid på en ordblindeefterskole. I det empiriske materiale er det den faglige fremgang, der ofte står i centrum, når de unge fortæller om tiden på efterskolen. Mange af de unge ordblinde oplever, at de gør væsentlige faglige fremskridt. Det overskygger nogle gange de sociale og dannelsesmæssige elementer ved et efterskoleophold. Analyserne i kapitlet peger dog på, at de unge bl.a oplever en større grad af selvtillid og en mere positiv selvsvurdering på efterskolen end før. Deres livskvalitet bliver sammenfaldende med andre unge på en række område, hvor den før skilte sig negativt ud.

Analytisk har kapitlet fremhævet tre dimensioner, der tilsammen skaber vilkårene for de ordblindes faglige udbytte. De repræsenterer analytiske skillelinier og spiller i praksis tæt sammen. De er skitseret i figur 15.

Den første dimension er dimension er eleven selv. For nogle opleves efterskolen som en sidste chance for at udvikle sig fagligt. De er præget af den udbredte samfundsmæssige diskurs om vigtigheden af uddannelse, og kommer på efterskolen med et ønske om få de nødvendige redskaber til at klare sig i uddannelsessystemet. Det giver dem en høj grad af motivation. Motivationen øges også af, at det er en væsentlig udskrivning for deres familier at sende dem på efterskole. Samtidig oplever de en tillid til, at efterskolen vil vedkommende det bedste og de får derigennem opbygget en tillid til egne evner og muligheder (jf. de to næste dimensioner).

Den anden dimension er selve rammerne på efterskolen. Det giver en særlig ramme, at undervisningsstedet og bopælen er den samme. Det giver anledning til en anden relation mellem eleverne og ikke mindst mellem lærerne og eleverne. Det gør også, at de unge oplever at være trygge og at alle er i samme situation. De kan samtidig få lettere adgang til hjælp med lektierne og IT-værktøjer.

Den tredje dimension er læringsrummet og lærernes kompetencer på efterskolen. Her fremhæver eleverne, at de oplever en tryghed, fordi alle elever er ordblinde og derfor befinder sig i samme situation. De fremhæver også, at det gavner indlæringen at undervisningen ofte finder sted på små hold, hvor niveauet er tilpasset deltagerne. De

oplever også, at de får ros og successoplevelser i undervisningen. Noget de ikke har været vant til fra tidligere. Eleverne beskriver det som, at de bliver mødt på deres niveau. Hertil kommer, at de også oplever at blive udfordret, at lærerne på efterskolen tør sætte forventninger og krav til hvad de kan præstere. Det er igen noget, der beskrives som værende en forskel til tidligere skoleoplevelser, hvor dette ikke har været tilfældet eller hvor den ordblinde elev har oplevet kravene som umulige at indfri.

Kernen i de unges beretninger om tiden på efterskolen er, at de bliver mødt der, hvor de er. De oplever, at de er sammen med ligestillede, og behøver derfor ikke at skjule deres problemer. Samtidigt oplever de en faglig fremgang, der giver dem tro på sig selv og deres evner, hvilket understøtter deres deltagelse i andre arenaer på efterskolen. Den faglige fremgang giver også anledning til at uddannelse for nogle af de unge ordblinde bliver en mulighed. Før efterskolen fremstod tanken om videre uddannelse ikke realistisk for dem, men det ændrer sig på efterskolen, hvilket gør at uddannelsesvejledningen pludselig får en anden aktualitet for de unge.

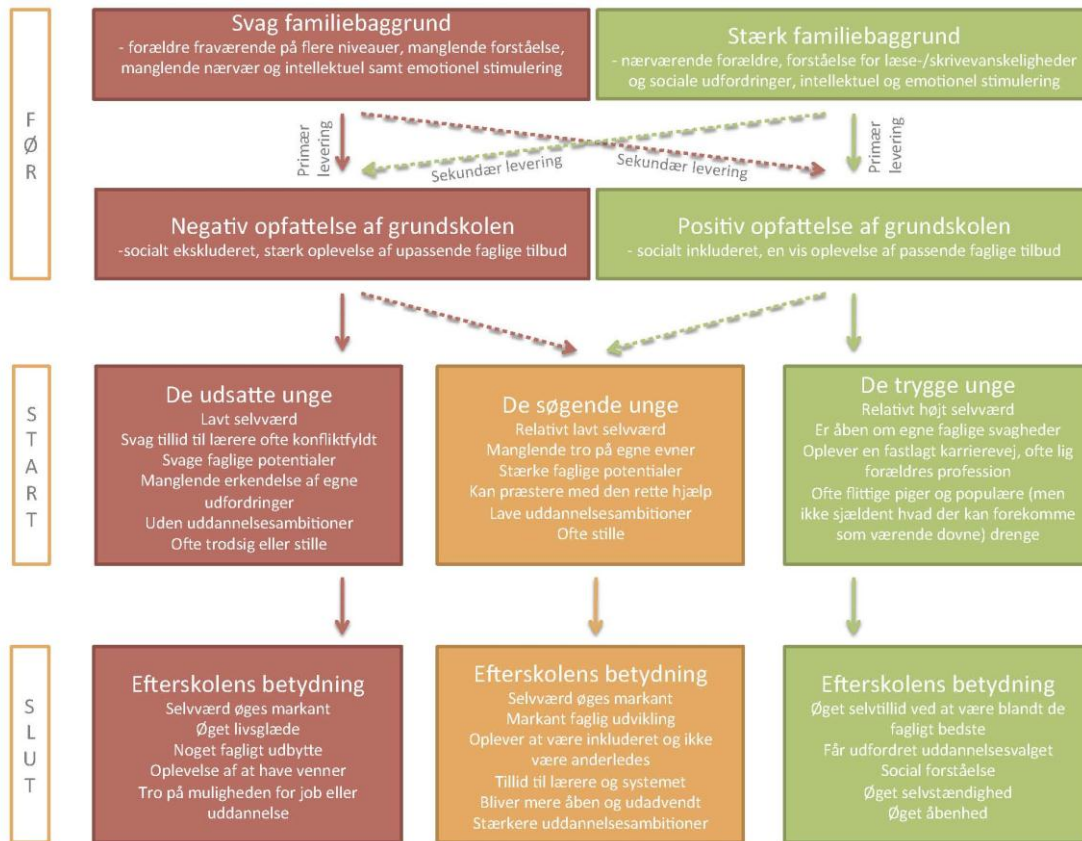
Kapitel 6 - Idealtyper

Gennem interviewene blev det klart, at efterskoleeleverne har forskellige oplevelser af det at gå på efterskole, og at det får forskellige betydninger for deres videre liv. Dette afhænger bl.a. af faktorer som elevens familiebaggrund, erfaringer i grundskolen, motiver for at tage på efterskole, personlige og faglige ressourcer. Selvom de enkelte elever har hver deres begrundelser, vil analysen i dette kapitel forsøge at aftegne nogle centrale skillelinjer i materialet.

Det vil blive gjort ved at konstruere tre elevtyper: De trygge unge, de søgende unge og de udsatte unge. Typerne er konstrueret ud fra interviewene. Da der er tale om konstruktioner, vil den enkelte efterskoleelev ikke altid kunne placeres i en af de tre kategorier, da de typisk vil rumme elementer fra flere typer.

I de kommende afsnit vil de tre typer blive beskrevet. Indledningsvis vil den enkelte types generelle karakteristika blive beskrevet. Efterfølgende vil det blive beskrevet, hvilken betydning efterskolen har haft. Afslutningsvis vil hver type blive eksemplificeret med to personlige fortællinger. Disse fortællinger er ligeledes konstruktioner, der samler hovedtrækkene ved den pågældende type og forsøger at formidle disse.

Nedenstående figur viser en oversigt over de tre idealtyper. Som det fremgår af modellen er typerne påvirket af ydre faktorer som familiebaggrund og oplevelser i grundskolen, hvilket danner baggrund for klassificering af deres psykodynamiske situation samt faglige og personlige udviklingsniveau. Nederst i modellen fremgår det, hvilken betydning efterskolen har haft for den enkelte idealtipe.



De trygge unge

Stærk familiebaggrund

De trygge unge har en relativt stærk socioøkonomisk baggrund sammenlignet med de andre elevtyper¹⁰. Forældrene har enten en erhvervsuddannelse eller en videregående uddannelse. Derudover har de en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Mange af de trygge unge har også forældre, der er ordblinde og derfor kan de fungere som forbilleder for deres børn i forhold til at vælge uddannelse.

Derudover oplever den trygge unge også støtte og opbakning fra deres forældre. Det kan helt konkret være til lektiehjælp, som Mads fortæller om:

¹⁰ Dog skal det tages med i betragtning at de ordblindes forældre som før nævnt gennemsnitligt har et lavere uddannelsesniveau end den gennemsnitlige befolkning.

..(..)..min mor har altid været god til at støtte mig og min far også. De har altid hjulpet mig i skolen ..(..)..i de små klasser, når man skulle læse et kapitel, så sad jeg tit med min far, og så sagde han: "Nu læser du en side så læser jeg en eller to", så prøvede vi at komme igennem det. (Mads, 17 år)

Men forældrene er også en støtte på et højere niveau i forhold til at få tildelt støtte i skolen. Ofte er forældrene på forkant med problemerne, da de ved, at der er ordblindhed i familien. De har også ressourcer til at "banke i bordet", hvis børnene ikke får den hjælp, forældrene mener, at de har krav på. Jonas forældre betalte selv for en undersøgelse, fordi kommunen ikke ville anerkende hans ordblindhed:

I xx Kommune var der ikke noget, der hed ordblind, der var noget der hed læsesvag, men ordblind det godtog de ikke, så de ville ikke teste mig. Så vi betalte i 4. klasse for en undersøgelse, så vi kunne få testet om jeg var ordblind..(..).. men min forældre har altid vist, at der var noget galt (Jonas, 19 år)

Katrines forældre flyttede hende til en anden skole fordi de var utilfredse med lærerens pædagogik:

Jeg skiftede skole i 3. klasse fordi vi havde sådan en lærer, vi var tre der var ordblinde og når vi læste rigtigt, så satte hun resten af klassen til at klappe. Det syntes mine forældre ikke var helt okay. (Katrine, 20 år)

Kaja er en af de unge, der har oplevet sin mor som en krævende støtte gennem helt op på ungdomsuddannelsesniveau:

Jeg har gået på HF, der havde jeg problemer med nogle af lærerne, som ikke kunne forstå at jeg skulle have de hjælpemidler, som jeg skulle have og der..(..)..ville min mor op og banke i bordet og der sagde jeg: det må du ikke, jeg vil kunne kæmpe mine egne kampe, nu er jeg ved at være så gammel, men nogle gange hjælper det jo bedre, når det er forældrene, der banker i bordet, men det endte med at vi fik løst problemerne uden min mor. (Kaja, 21 år)

Opbakningen kan også bestå i moralsk støtte og opbakning med hensyn til at tro på sig selv. Den støtte har Tine fx haft i sine forældre:

..(..)..mine forældre har haft det der motto med "du kan alt det du vil, der er ingen grænse, det er kun dig selv som sætter grænserne" så hvis man vil det, så kan du det. (Tine, 16 år)

Relativt positive oplevelser i grundskolen

Der er ingen af de ordblindede elever, der synes det har været nemt at gå i skole – heller ikke de trygge unge. Stort set alle har det som Mads: *"Nogen gange så tænker jeg, at jeg synes det er ærgerligt, at jeg er ordblind"* (Mads). Det at lære at læse og skrive har været en kamp for dem alle, men karakteristisk for de trygge unge er, at de fagligt har følt sig i mødekommet. Enten havde de nogle lærere, der rent faktisk vidste noget om ordblindhed eller også havde de lærere som forstod deres problem og gjorde, hvad de kunne for at hjælpe:

Jeg har gået på Steinerskole i 8 år, altså der får man hjælp..(..).. men man får meget mere hjælp her, det er jo klart når der ikke er sådan en 20-30 i klassen (Bertram, 16 år)

..(..)..skolelederen og dem (kommunen), de ville ikke indse at der var et problem, men min klasselærer har hjulpet mig rigtig meget igennem alt det her (Olivia, 16 år)

Min dansklærer, hun havde været på ordblind-kursus, så hun vidste godt, at jeg havde det svært, og hun tacklede det også godt. (..)det har været rigtig rart, at folk har kunnet forstå mig. (Ellen, 16 år)

De trygge unge har, som de fleste andre ordblindede, også haft strategier for at skjule deres faglige utilstrækkeligheder, men modsat de søgende unge har de ikke forsøgt at gemme sig eller komme med undskyldninger. De har ofte knoklet for at komme op på et rimeligt niveau, som Mia fortæller. Alternativt har de, i konkrete situationer i skolen forsøgt at løse problemet her og nu, som Mads:

Jeg har altid været en fighter også i folkeskolen. Det første jeg gjorde, når jeg kom hjem, var at lave lektier, og hvis ikke jeg blev færdig med mine lektier, fordi det tog længere tid for mig end alle andre, så kunne jeg også godt finde på at være oppe om natten og min mor kom ind og sagde "gå nu i seng" (Mia, 28 år)

..(..)..hvis du nu skal læse noget højt op for klassen i folkeskolen, så kunne man regne ud, hvornår det var ens tur, og så sad man så og forberedte sig, sad og læste det stykke tekst igennem, så det lød nogenlunde godt. (Mads, 17 år)

Disse strategier kan opfattes som konstruktive, selvom det må antages at være en væsentlig mental byrde at skulle bevæge sig gennem en skoledag via en optik, hvor mange faglige kontekster udgør potentielle farer for personlige nederlag, som således skal undgås ved at

være strategisk på forkant. Nogle unge fortæller også at de trods et godt læringsmiljø, god familie og godt netværk alligevel føler sig alene:

Jeg var glad for at gå i folkeskolen, men nogle gange fik jeg nogle ture, hvor jeg ikke kunne være sammen med nogen og blev ked af det.(..)det var det med at jeg var anderledes. Det klemte alt for hårdt og det skulle bare ud og så græd jeg helt vildt, men så efter et par dage, så var jeg god igen. Min mor og far kunne ikke forstå det, for jeg kunne ikke forklare det...(..)problemet var, at jeg ikke kunne klare mig selv. Jeg skulle hele tiden have hjælp. (Kaja, 21 år)

Der synes at være nogle generelle kønsmæssige forskelle i piger og drenges handlestrategier. Pigerne forsøger oftere gennem flid at opnå faglig anerkendelse, hvor drenge oftere "kaster håndklædet i ringen" og forsøger at opnå anerkendelse på andre planer. Brian beskriver meget præcist denne forskel mellem ham og sin lillesøster, som også er ordblind:

(..)min lillesøster hun kæmper rigtig meget, der havde jeg nok givet op for længst.(..)hun sidder virkelig og knokler med den der bog, og læser mange bøger fordi hun godt vil. Du ved det der med, at hun ikke vil holdes tilbage, og der var jeg nok lidt hurtigere med at springe over hvor gærdet var lavest og så bare komme ud og lege med kammeraterne. (Brian, 17 år)

Dette kan andre af pigerne godt genkende:

Jeg tror også, at drenge har lettere ved at sige jamen fuck det, hvis jeg ikke kan læse, så skid på det, os piger vi tænker måske sådan lidt, hvad tænker de så om mig, når jeg bare sidder der og læser Pixiline og de læser Harry Potter (Olivia, 16 år).

Dette siger dog ikke noget om, hvorvidt det er lettere for drenge end piger at være ordblind, men det siger noget om deres forskellige strategier i forhold til ordblindheden.

Socialt trykke

De trykke unge har haft et socialt godt netværk i skolen. Ofte fortæller de, at de andre elever i klassen har hjulpet dem med det faglige:

..(..)min gamle klasse var rigtig god til at hjælpe mig i gang, så det ikke var total pinligt og akavet.(..). (Ellen, 17 år)

En af grundene, til at det kan lade sig gøre, er, at de trygge unge er åbne om deres problemer. Det er ofte forældrene, der har lært dem, at de kommer længst med åbenhed, og at ordblindhed ikke er noget at være flov over.

En del af de trygge unge har også den fordel, at de er trygge. Dette kan også hænge sammen med deres relative gode selvværd. De har også mange gange den fordel, at de er gode andre fag i skolen eller til sport. Dette betyder at deres faglige utilstrækkeligheder ikke fremstår så tydeligt fordi de kan kompensere på andre områder. Somme tider er omgivelserne slet ikke opmærksomme på at den unge er ordblind:

Jeg har oplevet hvor folk ikke vidste at jeg var ordblind og så sagde jeg det, og så blev de sådan overraskede over det, fordi det troede de ikke. (Mads, 16 år)

De trygge unge er ofte kede af at blive ekskluderet fra normalklassen. Både de elever, der som Ulrik, blot blev taget ud af klassen i nogle enkelte timer:

Jeg røg i en specialklasse, og sad derinde alene med en lærer. Det føler jeg ikke virkede så godt. Det virkede bare, som om jeg blev isoleret fra de andre, og så blev fællesskabet mindre og mindre. (Ulrik, 16 år)

Anders, blev mod sin vilje flyttet væk fra alle sine barndomsvenner til en specialklasse i en anden kommune, hvor han i høj grad følte sig fejlplaceret, fordi de andre ikke kun var ordblinde, men også havde andre problemer:

De fleste havde også andre problemer..(..)..deres forældre tog sig ikke ordentligt af dem, de blev ikke stimuleret derhjemme og de fik lov til at gøre hvad de ville, en pige havde vodka med i skole..(..). og der var en, vis mor arbejde på det lokale værtshus, han fik lov til at passe sig selv og havde en hård tone. Det var jeg jo slet ikke vant til. Jeg kom fra en lille by og havde lært at behandle folk pænt. Der var en der bevidst gik i skole med fodboldstøvler for så kunne han bedre sparke folk. Det var en hård attitude som jeg slet ikke var vant til (Anders, 23 år)

Efterskolens betydning for trygge unge

Almen udvikling

Efterskolen har en stor betydning for den trygges almene udvikling på samme måde, som et efterskoleophold har for andre unge. De skal i højere grad selv stå på egne ben ved fx at skulle deltage i praktiske ting i hverdagen såsom madlavning, tøjvask, styre deres økono-

mi og selv stille vækkeuret:

Vi gør rent og sådan noget, så lærer vi også det, så kommer vi ikke til at bo i sådan en svinesti..(..). og vi kommer ikke til at bruge alle vores penge på McDonalds eller Burger King eller pizza, altså fastfood. Det er billigere at lave en pizza selv end at skulle købe en. (Lasse, 16 år)

Altså, du lærer meget at klare dig selv, og altså, for eksempel bare det at vaske tøj, det er der jo virkelig mange der ikke kan og så kommer de på efterskole og så kan de lige pludselig godt finde ud af at vaske tøj og rede seng og alt muligt (Olivia, 16 år)

De trygge unge fremhæver også, at efterskolen har givet dem en social forståelse, ved at de bor tæt sammen med andre unge, som har forskellige baggrunde, erfaringer og værdier. William fortæller, at han var overrasket over de forskellige baggrunde de andre kom med og nogle mere problematiske end andre. Før han kom på efterskole

(jeg) havde nogle fordomme over for andre mennesker. De er blevet mindre nu..(..).jeg har lært, at man ikke skal skue hunden på hårene. (William, 20 år).

De unge fremhæver, at man kommer tættere ind på livet af hinanden, når man bor sammen fordi man ser alle sider af hinanden:

I folkeskolen tænker man meget på at så skal du op og så skal man bare se godt ud og sådan noget hvor her..(..).. alle de kom bare ned i nattøj og morgenhår og virkelig lignede noget der var lort og det ville du jo aldrig nogensinde gøre i en folkeskole. (Malene, 17 år)

Faglig udvikling

Fagligt oplever de trygge unge også en stor udvikling. Modsat de andre elevtyper har de ikke udprægede negative skoleoplevelser med i bagagen og er derfor ofte fra start motiverede for at lære. De fremhæver også deres egen indsats som væsentlig. Den gruppe – ofte drenge - der tidligere har været lidt uengagerede i undervisningen oplever nu, at deres egen indsats bærer frugt. Denne faglige udvikling giver også et ekstra selvtillidsboost.

Nogle af de trygge unge vælger at tage et ekstra efterskoleår på en almen efterskole, hvilket denne elevtype også kan klare med den rette støtte. Enkelte – men bestemt ikke alle –

af de trygge unge kan godt synes, at det er en ulempe, at alle er ordblinde, fordi fokus tager udgangspunkt i problemer, hvilket de til tider oplever kan fylde for meget.

Jeg oplevede med denne her efterskole, at over halvdelen af eleverne ikke var ordblinde, det var andre problemer der var galt. Det var faktisk lidt derfor jeg stoppede.. jeg så meget at det var børn med ADHD og autisme og alle de ting, som blev sendt på den efterskole og det tog enormt meget fokus fra de ting som det faktisk handlede om. (Kirsten, 23 år)

Vi var der fordi vi havde det samme problem og ikke, fordi vi havde den samme lyst, det var en af grundene til at jeg tog på højskole senere hen. (Anders, 23 år)

Anders var glad for at gå på efterskole, men synes at det entydige fokus på faglig udvikling tog fokus fra andre dannelsesmål.

Åben og udadvendt

Selvom de unge har været socialt trygge før de kom på efterskole oplever mange, at de udvikler sig på dette punkt. De fortæller, at et øget selvværd har gjort dem mere åbne og udadvendte:

Jeg har udviklet mig helt vildt meget, fra den der lille pige som ikke var genert eller noget, men sådan godt kunne lide at være hjemme ved mor og far og havde få tætte veninder og venner, som altså, som var rigtig tætte og så til at udvikle mig til den jeg er i dag, som er venner med alle på skolen, og snakker med alle (Marie, 16 år)

De trygge unge bliver også mere åbne i forhold til deres ordblindhed. Hvor de før kun fortalte det til dem, de kendte, kan de nu også fortælle det til fremmede:

Inden jeg kom her på efterskolen, hvis jeg var på en cafe, så har ikke kunne spørge "hvad står der her?", det ville jeg ikke turde, det var så ydmygende for mig. Men nu, så siger jeg bare "jeg er ordblind, kan du læse det her for mig?" (Ellen, 16 år)

Denne åbenhed gør dem mere rustede til at gennemføre en ungdomsuddannelse, da det ofte kræver, at man er bevidst om sine behov for hjælp og kan bede om hjælp, selvom de ofte gerne vil kunne klare sig på egen hånd:

Min bror han tager HF i x, og den er specifikt for ordblinde. Når jeg tager (en almindelig HF), så håber jeg at jeg kan klare det, selvom at hans er 3-årig og

min kun er 2-årig...(..).. jeg har ikke en holdning til at jeg ikke kan klare det. Det skal jeg nok, det er jeg ikke vildt bekymret for...(..).. de ved godt, at jeg er ordblind, og jeg har sendt en test af sted, så jeg kan få en it rygsæk, når jeg starter...(..).. de har også spurgt om jeg ville have ordblindeundervisning efter de normale timer. Det har jeg takket nej til, indtil videre, hvis jeg mangler hjælp, så kan jeg godt komme ind i de timer. (Ellen, 16 år)

Den trygge unge har ofte en meget fastlagt karrierevej og går ofte i forældrenes fodspor. De unge, der har forældre med videregående uddannelser, har ofte ambitioner om en gymnasial uddannelse og har også tanker om videre uddannelse. Der er også en større gruppe, specielt drenge, der vil være håndværkere eller et andet praktisk fag, som de er bekendt med gennem familien og dette er ofte forbundet med et behov for tryghed. Derfor er det svært for vejlederen at få den unge til at ændre valg, hvis vejlederen vælger at udfordre det.

Eksempel 1: Malou

Malou er 17 år, kommer fra Slagelse og har gået på efterskolen i 9. og nu 10. klasse. Hendes mor er også ordblind, men har taget en uddannelse som pædagog og er nu leder af en daginstitution. Malous far er ikke ordblind og arbejder som revisor i et større firma. Hendes storesøster er også ordblind og har gået på samme efterskole. Derfor har der været fokus på Malous læsevanskeligheder lige siden hun startede i skole, og hun fik diagnosen som ordblind i 3. klasse. Det lå også som et naturligt valg, at Malou skulle gå på netop denne efterskole, da hun var kommet der meget i den tid, hvor hendes søster gik der, og hun følte allerede at efterskolen var en del af hendes familie, inden hun startede. Hendes forældre har også selv gået på efterskole og derfor er det bare sådan noget, man gør i hendes familie. De har med vilje valgt en mere boglig ordblindeefterskole, som også lægger vægt på de klassiske efterskoleværdier, så som foredrag og fællessang.

Malou har været glad for at gå i grundskolen, hvor hun gik på en lilleskole. Hun oplevede at lærerne var meget villige til at hjælpe hende i det omfang, det var muligt. Hun havde også gode venner i skolen, som ofte hjalp hende med at læse op, hvis det var nødvendigt. Det har altid været vigtigt for Malou, at der er noget hun er god til og det hun er god til, er badminton, som hun går til tre gange om ugen plus kampe i weekenden

Malou synes rent fagligt, det er rart at gå på efterskole, fordi undervisningen er tilrettelagt mere efter hendes niveau end det var muligt i grundskolen, da de små hold gør det muligt for læreren at hjælpe den enkelte elev meget mere. Faktisk kan man altid få hjælp. Malou synes også det er godt, at man på efterskolen ikke bliver vurderet efter, hvad man bør kunne på det specifikke klassetrin, men at der i højere grad bliver set på, om man udvikler sig.

Malou oplever ikke så mange barrierer ved at være ordblind, men kan i nogle tilfælde godt være træt af at være afhængig af sine forældre eller andre. Fx når hun skal på restaurant, så skal andre læse menukortet op for hende. Sådan var det i hvert fald tidligere og hun kan stadig være ude for at retterne har nogle mærkelige titler. Hun synes også, det kan være træls at skulle spille spil eller være på skattejagt, hvor der indgår oplæsning eller ordlege.

Efter efterskoleopholdet har Malou planer om at gå på HF og bagefter vil hun læse til fysioterapeut. Hun er ikke i tvivl om, at hun kan gennemføre en HF. Hun har undersøgt hvilke muligheder, der er for ekstra støtte som ordblind og hun ved, at der er god hjælp at hente. Dog har hun, til at starte med, ikke taget i mod nogen form for hjælp, da hun gerne vil kunne klare uddannelsen på lige vilkår med alle andre unge. Som hun siger; er det et vilkår man også vil møde på arbejdsmarkedet, der skal man jo også kunne yde det samme som andre medarbejdere. Men hun synes, det er trygt at vide, at hun kan få hjælp, hvis det ikke går, som hun havde regnet med. Det fag, hun er mest bekymret for fremover, er engelsk, som hun ikke synes, hun er særlig god til, men hun har overvejet, at tage til udlandet, når hun er færdig med sin HF for at lære sproget på den måde.

Eksempel 2: Uffe

Uffe er 16 år og kommer fra en mindre by i nærheden af Herning. Han går nu i 9. klasse på en efterskole. Hans far er VVS'er og er ifølge Uffe ikke ordblind, men har aldrig gidet det dér med skolen. Uffes mor er butikslært. Det var Uffes forældre, der syntes det var en god idé, at han kom på ordblind efterskole. Selv gad han i hvert fald ikke af sted, men han er efterfølgende glad for at være kommet på efterskole og det tog ikke mange uger at falde til.

Uffe fik ikke særlig meget ud af at gå i grundskolen. Lærerne ville gerne hjælpe ham, men de havde også andre elever at se til, som var på mange forskellige niveauer, så han kunne da godt se, at han ikke bare kunne kræve at få hjælp hele tiden. Han opfattede også sig selv

som ret doven, så han mener også, at han havde en stor del af skylden selv. Lærerne beskyldte også Uffe for ikke at yde nok i forhold til at lære noget og fjolle alt for meget, selv om de godt kunne lide ham. Fjolleriet, var ekstra slemt, når der var vikarer. I dag ser Uffe det som den måde, han håndterede det på, når der kom en fremmed ind, som ikke kendte hans situation. Det var svært hele tiden at skulle forklare nye mennesker at man var ordblind og derfor ikke kunne læse. Uffe fik en diagnose som ordblind, da han fik i 5. klasse. Det var ikke ret sjovt, for så kunne han jo ikke længere sige, at han bare var doven. Uffe mener, det er bedre at være doven end at være ordblind. For doven er noget man selv kan gøre noget ved og ordblind er noget man altid vil være. Han ser dog diagnosen ordblind, som en undskyldning for ikke at behøve at tage en boglig uddannelse. Det er sådan lidt mere legalt at smide håndklædet i ringen, når man er ordblind.

I frikvartererne havde han det godt, var en del af drengegruppen og var særdeles vellidt blandt både lærere og eleverne pga. sin lidt klovnede facon. Derudover var han god til sport og populær blandt pigerne pga. sit flotte udseende. Uffe fik en IT-rygsæk i 5. klasse. Både ham, hans lærere og hans forældre kom på et lille kursus i, hvordan programmerne fungerede. Han var glad for at få IT-rygsækken, men nogle gange syntes han, at lærerne manglede forståelse for, at han stadig havde brug for mere tid end de andre elever, selvom han havde fået computeren.

Uffe har rykket rigtig meget rent faglig efter, at han kom på efterskole. Så meget at han nu selv mener, at han ikke er ordblind længere. Det er ikke kun i dansk, at han er blevet meget bedre. Det er også i matematik og i engelsk. Han mener, en af grundene til hans fremgang er, at man får meget ros på efterskolen. Det gør, at man bliver meget mere motiveret for at yde en ekstra indsats. Det er ikke sådan, at lærerne roser for hvad som helst, kun når man har gjort noget godt, og sådan skal det også være for ellers betyder roserne ingenting. Han har også taget sig meget mere sammen og han mener selv, det er fordi han har set nødvendigheden at kunne noget fagligt også selvom, man skal være håndværker. Derudover ved han, at hans forældre bruger mange penge på opholdet, så han vil ikke være bekendt ikke at gøre sit for, at få noget fagligt ud af det.

En anden ting, som han også har fået ud af at gå på efterskole, er, at han er blevet mere moden. Nu er han meget mere fornuftig. Det er både i forhold til økonomi og at spise sundt og den slags, men han er også blevet mere selvstændig. Uffe fortæller, at han tidligere har

været meget afhængig af sin mor, som beskyttede ham meget. Han tror selv det hang sammen med, at hans mor var bekymret for, hvordan det skulle gå ham i fremtiden.

Uffe kan godt nogle gange synes, det er besværligt at være ordblind, men det er ikke noget han skjuler for dem han kender. Fx kan det være svært at læse sms'er, og hvis det er noget vigtigt, det handler om, såsom instruktioner fra sin arbejdsgiver, så ringer han og beder om, og at de fortæller det mundtligt. Faktisk har han nu bedt dem om altid at ringe i stedet for at skrive beskeder, og det synes han, der er stor forståelse for på hans arbejdsplads.

Efter efterskoleopholdet skal Uffe på teknisk skole, da han gerne vil være VVS'er og har allerede en aftale om en læreplads hos en af farens kollegaer. Siden han var lille, har han hjulpet sin far med VVS-arbejde, og det er derfor, han har fået interessen for faget. Hans mor har prøvet at overtale ham til at vælge et andet håndværksfag. I starten sagde hun, at han ikke måtte blive VVS'er, men nu har Uffe og faren heldigvis fået talt hende fra den idé. Uffe indrømmer at valget af fag også handler om tryghed; at man ved, at man har en læreplads, og at det er noget, man kan finde ud af og ved, hvad er.

De udsatte unge

Svag familiebaggrund

De udsatte unge har generelt ringe opbakning fra deres forældre. De familiære forhold kan være meget forskellige, men fælles for de unge er, at de mangler forældre, der er nærværende og som forstår at sætte sig ind i de unges problemer. Dette betyder, at den unge ikke får den nødvendige omsorg, stimulering samt både konkret og moralsk støtte. Ofte har forældrene et lavt uddannelsesniveau og en eller begge forældre er ofte uden for arbejdsmarkedet. I nogle tilfælde – absolut ikke alle – er der misbrug i familien:

"Det gik mig på, at min far drak og min mor og far skændtes hele tiden og det var mig, der skulle tage tønnen, hvis min far blev for fuld for min mor kunne ikke" (Stine, 21 år)

Andre kommer fra konfliktfyldte familier. René har boet sammen med sine tre store søskende, ny stedfar og begge voksne er på førtidspension:

Altså min familie har aldrig kunnet snakke sammen, mine søskende kan ikke snakke med hinanden, altså uden, at de kommer op og skændes, de kan ikke engang være i det samme lokale i et minut før de er oppe at skændes (René, 16 år).

Rene kommer samtidig fra et belastet miljø:

"jeg kommer fra et kvarter hvor der er rimelig meget ballade inde i xx..(..)..så der var på et tidspunkt, da jeg var derinde så fik jeg at vide, at halvdelen af dem jeg har gået i skole med de sidder i spjældet nu. (René, 15 år)

Andre er vokset op med en enlig mor uden ressourcer, som har haft en misforstået omsorg over for deres børn:

Jeg har ingen far og ingen søskende..(..)..Jeg har haft en hård barndom, men alligevel prøvede min mor at beskytte mig, sådan overbeskyttende..(..)..i dag snakker jeg ikke med hende, hun kan ikke acceptere at jeg har fået mit eget liv, min kæreste har taget mig fra hende. (Patrick, 19 år)

Andre har haft forældre som udadtil selv har været trygge, men som har haft manglende forståelse for deres børns problemer. Anna, hvis far ikke kunne forstå, at hun ikke kunne leve op til hans ambitioner, beskriver det på følgende måde:

Min far har presset mig ret meget i hele mit skoleforløb, faktisk, fordi han altid har ment fx i matematik eller noget, du skal lære det hele udenad du skal kunne tabellerne, det har jeg aldrig kunnet. Du skal kunne dit dit dit, gange og dividere og alt det der pis der, hvor min far han så synes det var underligt, at jeg ikke kunne lære det udenad fordi det skulle han da han var ung...(..).. (Anna, 17 år)

Dårlige oplevelser i grundskolen

De udsatte unge har i udpræget grad haft en dårlig oplevelse af grundskolen – både socialt og fagligt. Fagligt har de unge ikke følt sig forstået og imødekommet. Det kan både være fordi de ikke har oplevet, at lærerne forstod, hvad det ville sige at være ordblind, men det kan også være fordi de ikke har oplevet at få hjælp. Nogle eksempler på det er Anna og Christina:

..(..)mine lærere de [har] aldrig sådan prøvet at hjælpe mig..(..) (Anna, 17 år)

Min (engelsk) lærer hun kom engang over til mig og spurgte, hvorfor jeg synes det var svært, og så sagde jeg, at jeg har det også svært i dansk og derfor har

jeg det også svært med engelsk. "Jamen hvorfor har du det?" ja øh jeg er ordblind". "Jamen hvorfor er du det?" (Christina, 15 år)

Ofte har de været opfattet som mindre begavede, som Astrid, der blev opfattet som dum og uden potentialer:

Jeg var bare direkte dum og handicappet..(..)..det var ikke særlig rart at gå i folkeskolen. Skolepsykologen sagde til min mor, at jeg var et dumt barn og at de aldrig nogensinde ville få noget ud af mig. (Astrid, 28 år)

Disse opfattelser har ofte haft den konsekvens, at den unge først er blevet diagnosticeret sent, hvis de overhovedet er blevet diagnosticeret ordblinde. De udsatte unge beskriver også sig selv som fagligt svage i andre fag end dansk og de har sjældent haft oplevelsen af at være gode til andre ting uden for skolens regi – modsat den trygge unge.

Socialt har de udsatte unge mere eller mindre været ekskluderet af fællesskabet. Enten er de blevet direkte mobbede, fordi de har været anderledes eller også har de bare ikke følt sig som en del af fællesskabet og har holdt sig meget for sig selv. Ofte hænger de sociale problemer i skolen ikke sammen med ordblindhed, men bunder i lavt selvværd og svage sociale kompetencer.:

Før i tiden turde jeg nærmest ikke gå udenfor en dør. Jeg var bange for at folk ville pege på mig og sige at jeg var grim..[..].jeg boede jo i en lille by og alle vidste hvem jeg var og hvem min far var og min mor var. (Stine, 21 år)

De unges reaktioner på den dårlige trivsel i skolen er forskellig. Nogle reagerer med at være stille og forsøge at gemme sig og andre af de unge er udad reagerende, som de følgende tre citater peger på:

Jeg var uden for døren hver 4. time fordi lærerne ikke kunne forstå, at jeg var så frustreret. Jeg kastede madder i hovedet på dem og sådan noget, det var min frustration der kom ud på den måde, kan jeg se i dag. (Patrick, 19 år)

Dengang skulle der ikke noget til så gik jeg amok, da jeg var mindre, så hver gang jeg skulle i skole, så sagde jeg til min mor: "jeg gider ikke i skole mor, jeg bliver alligevel sendt hjem..(..).. da jeg gik inde i den normale klasse, der gik jeg og lavede for meget ballade, jeg kom op at slås hele tiden med de andre elever, så jeg kom ned i en specialklasse hvor det så blev bedre. (René, 15 år)

Folkeskoletiden var et rent helvede..(..).Jeg fandt ud af, at hvis jeg blev sur eller gik lidt på tværs, så lod læreren mig sidde. Og så fik jeg at vide, at jeg aldrig ville blive til noget. (Amanda, 23 år)

Dårlig erkendelse om egne vanskeligheder

For de udsatte unge er der ofte en meget lav bevidsthed om egne problemer. I de værste tilfælde er den unge fuldstændig uforstående over for de skoletilbud de ender i. Et eksempel er René, der har gået på specialskole:

..(..).det er mongoler der går der!..(..). Altså ret handicappede..(..).og det var ikke helt normale børn, der gik der, men jeg var blevet smidt derover på den..(..). jeg aldrig fået svar på hvorfor jeg røg derover, det er noget jeg selv har tænkt over, hvorfor er jeg blevet smidt derover, hvad er det der er galt med mig, jeg fejler ikke noget! (René, 16 år)

En anden pige vi har talt med forstår ikke, hvorfor hun går på ordblindeefterskole, da hun selv mener hun ingen problemer har med at læse, men ifølge omgivelserne er hun den elev med de største læsevanskeligheder på den pågældende efterskole.

Mere karakteristisk for flertallet af denne type er, at eleverne ikke ved, hvad de har brug for af hjælp, da de ikke er opmærksomme på hvad deres specifikke vanskeligheder består i. Ofte har de heller ikke haft succes med at forsøge at bede om hjælp og derfor har de i stedet udviklet nogle meget stærke handlestrategier med henblik på, for næsten enhver pris, at undgå at blive konfronteret med faglige udfordringer, hvilket har den effekt, at de udelukkes fra ethvert fagligt læringspotentiale, som en lærer her fortæller om:

De har nogle negative forventninger til det at gå i skole. Det er ekstremt meningsløst spild af tid at gå i skole. De kan også have udviklet nogle hæmmende læringsstrategier, typisk..(..).jeg gider ikke spørge dem om de har blyanter med, for det har de ikke og det har de aldrig haft, og det har de ikke haft fordi, "hvis jeg skal til at lære matematik, som jeg ikke kan finde ud af, så for at slippe for det, så kan jeg starte timen med at sige, at jeg har glemt min blyant, og jeg har for resten også glemt mine opgaver"..(..).de har udviklet nogle dumme strategier for overhovedet at komme i gang, det er overspringshandlinger. (lærer og uddannelsesvejleder)

Ingen uddannelsesambitioner

Den svage unge har ofte ingen uddannelsesambitioner. Før de kom på efterskole forestilte de sig hverken, at de skulle have en uddannelse eller et arbejde, hvilket Patrick og Malene illustrerer:

Hvis ikke jeg havde været på efterskole, så havde jeg ikke taget en uddannelse. Så var jeg endt i det der hedder kommunesystemet. Efterskolen, den skubbede mig ud over den kant, som jeg skulle ud over. (Patrick, 19 år)

I folkeskolen der (skulle) jeg bare ingenting, jeg går bare herhjemme jeg vil ikke have nogen uddannelse, jeg vil ikke have noget job, for det ville jeg alligevel ikke kunne klare, men nu (...).tænker jeg da på, hvad jeg vil, og jeg vil da gerne ud og have et job og prøve en uddannelse (Malene, 15 år)

De manglende ambitioner hænger sammen med, at der sjældent er tradition for uddannelse i familien og at disse elever, af vejlederen i grundskolen, har fået af vide at de ikke kunne blive til noget. Derudover kan det også bunde i dårligt selvværd som en uddannelsesvejleder fortæller:

De har også et negativt selvbillede ift. faglighed, så det medfører en form for afstumpethed. I stedet for at lukke en dør op og se hvad der er bag den, så er det nemmere at gå forbi. Hvis du møder op med en tro på, at du ikke kan noget, så er det også meget svært at se sig selv i en uddannelse. (Uddannelsesvejleder)

Efterskolens betydning for de udsatte unge

De udsatte unge oplever i lige så høj grad, at de udvikler sig fagligt som de to andre elevtyper. Denne følelse af at kunne slå til rent fagligt kan være medvirkende til at de udsatte unge oplever en markant stigning i selvtillid efter endt efterskoleophold sammenlignet med det de andre elevtyper oplever. Dette hænger sammen med, at de udsatte unge havde en langt lavere selvtillid inden de startede på efterskole end de andre. Denne øgede selvtillid gør, at de udsatte unge pludselig kan se sig selv i en uddannelse eller på et arbejdsmarked. Som ovenfor nævnt så mange af de udsatte unge sig selv som fremtidige kontanthjælpsmodtagere eller hjemmegående husmødre inden de kom på efterskole. Dette må siges at være en overordentlig positiv effekt af efterskoleopholdet og en væsentlig forudsætning for, at de unge overhovedet starter på en ungdomsuddannelse. At de udsatte unge i højere grad viser sig, at have svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse vil vi

komme ind på i næste kapitel, men de barrierer de dér møder, har ikke noget med efterskoleoplevelser at gøre.

Socialt har efterskolen også en stor betydning for de udsatte unge. En del af dem oplever for første gang at være en del af et fællesskab og have venner. Kvantitativt kan vi se at op mod halvdelen følte sig ensomme før de startede på efterskole og dette tal er efter endt efterskoleophold på 10 %. Denne oplevelse betyder, at de unge har mere tro på, at de fremover vil have venner og kunne indgå i sociale sammenhænge. Anna fortæller her, at hun er mere tryk ved at skulle hjem og skabe nye venskaber:

Det tror jeg at jeg ville [være mere tryk fremover] fordi så ville jeg ligesom vide fra de her to år, at jeg er god nok, jeg har kunnet have venner i to år, så hvorfor skulle jeg ikke kunne have det, når jeg kommer hjem? (Anna, 17 år)

Der er en lille gruppe af de udsatte unge, som ikke udtrykker særlig høj glæde ved det sociale liv på efterskolen. Det kan skyldes, at denne gruppe unge har sværere ved at indgå i relationer med andre og derfor kan det være overvældende at komme på efterskole. Det er disse unge eksempler på:

Jeg har så lige nu et problem, som jeg har haft i et år, så jeg er mere oppe på værelset ..(..). Jeg kan ikke styre min aggression..(..). jeg er bange for at blive sur..(..)

Det sociale manglede jeg lidt deroppe..(..).Jeg har altid været meget indelukket, har leget meget med mig selv, da jeg var lille og har haft enormt svært ved at knytte mig til andre mennesker. Jeg ved ikke hvorfor, men det slår pludselig klik. (Charlotte, 26 år)

Men det interessante er, at nogle af disse unge alligevel betegner efterskoleopholdet, som det bedste skoleforløb de har haft. Nogle af de elever, som syntes det var svært at gå på efterskole fortæller, at efterskolen alligevel har bidraget positiv til deres udvikling fordi de i løbet af opholdet blev tvunget til at arbejde med deres problemer som Amanda peger på:

"Jeg havde rigtig svært ved at styre mit temperament, da jeg kom på efterskole, ligesom i folkeskolen – og det skulle jeg pludselig til at arbejde med, for jeg kunne jo ikke bare gå" (Amanda, 23 år).

Som Amanda siger, kan man på efterskolen ikke bare stikke af, hvis der opstår problemer, så det, at efterskolen har eleverne 24 timer i døgnet giver helt klart nogle muligheder, som ikke er til stede i andre skoletilbud.

Eksempel 1: Ronni

Ronni er 15 år, kommer fra Nakskov og går i 9. klasse på en efterskole. Han bor sammen med sin mor og to mindre søskende. Moderen er førtidspensionist og Ronnis to søskende har en anden far end Ronni, men som de heller ikke bor sammen med. Ronni fortæller, at de tidligere har boet i en forstad til København, men at han er glad for, at de ikke bor der længere, fordi der var så mange problemer. Ronni fortæller ikke direkte hvad problemerne var, men siger selv, at lærerne i skolen mente, at han var omsorgssvigtet og at de i starten mente, at det var derfor, han havde svært ved at lære at læse. I en periode i løbet af 4.-5. klasse har Ronni gået i en specialklasse, men det fik han efter egen mening ikke noget ud af. Så var det i hvert fald bedre at gå i almindelig skole. Dog havde han i skolen mange konflikter med lærerne, som han ikke syntes kunne hjælpe ham eller forstod hans problemer. Socialt mener han ikke at han blev mobbet, men han havde bare ingen venner og han gad heller ikke bruge tid på de andre elever. Det var lærerne og PPR på den gamle skole, der fik den idé, at han skulle på efterskole, hvilket han selv syntes var "fint nok", da han gerne ville væk hjemmefra.

Ronni har oplevet at udvikle sig fagligt på efterskolen. Faktisk så meget at han nu *kan* læse, hvilket han ikke kunne før. Han synes lærerne er mere tålmodige og de roser ham mere. Nogle af lærerne, synes han dog, er åndssvage og inkompetente, da de ofte beder ham om at lave nogle opgaver, han ikke får noget ud af. Han mener dog, det er det bedste skoleforløb, han har haft indtil videre. I starten var han også glad for det sociale sammenhold på efterskolen, hvor skolen arrangerede forskellige events, men nu holder han sig mest for sig selv, fordi han så nemt bliver hidsig på de andre. Han er dog glad for sin værelseskammerat.

Ronni er ikke særlig erkendt om sine egne faglige vanskeligheder. Han vakler imellem det at fortælle, at han har samme vanskeligheder, som de andre ordblinde og det, at han faktisk ikke har nogen problemer med at læse. Ronni oplever mange barrierer ved at have svært ved at læse. Da han var mindre, lod han altid som om alting var i orden, selvom det ikke var det. Han sagde til sin mor, at han ikke havde lektier for eller havde lavet dem.

Inden Ronni kom på efterskole regnede han ikke med at skulle hverken arbejde eller tage en uddannelse, når han blev ældre. Nu regner han med at skulle tage en uddannelse og han skal i det mindste have et arbejde. Han ved dog endnu ikke, hvad det skal være og han er ved at være godt træt af UU-vejlederen, som ikke forstår, at han vil have lov til at være i fred, mens han går på efterskole.

Eksempel 2: Trine

Trine er 15 år kommer fra Midtjylland og går i 9. klasse på en ordblindееfterskole. Trines far er autodidakt og har sit eget trykke salgsfirma og hendes mor har ingen uddannelse og er hjemmegående husmor. Trines storebror er ikke ordblind og har en uddannelse som diplomingeniør. Det var Trine selv, der ville på efterskole, som hun var blevet opfordret til af sine lærere. Trines mor ville ikke have, at hun skulle på efterskole, da hun synes det var for tidligt at skulle hjemmefra. Hendes far mente, det var spild af tid og penge, men hvis det kunne hjælpe Trine fagligt var det alligevel i orden for ham.

Trine har ikke været særlig glad for at gå i grundskolen. Hun har meget svært ved både dansk, matematik og engelsk. Hun synes ikke hun fik særlig meget hjælp, men bad heller ikke om det. Meget af tiden blev hun placeret ude på gangen, hvor hun sad og arbejdede med sine egne materialer, som var på et langt lavere niveau end det de andre arbejdede med inde i klasselokalet. Men hun fik ofte ikke lavet særlig meget på gangen, da hun ikke kunne finde ud af det uden hjælp. Når hun arbejdede med matematik, havde hun både svært ved at læse, hvad opgaven gik ud på og løse selve opgaven.

Trine blev opfattet som både stille og sjusket af sine lærere. Ofte fik hun at vide, at hun bare skulle gøre en større indsats, så skulle hun nok blive bedre. Selv mener hun ikke, at hun sjuskede, men det er klart, at motivationen ikke var særlig høj, men hun gjorde dog, hvad hun kunne. Trines far synes også, at Trine ydede for lidt. Han kunne fx ikke forstå, hvorfor hun blev ved med at stave de samme ord forkert, hvilket måtte være et spørgsmål om at øve sig. Socialt havde Trine det også svært, da hun ofte følte sig ensom. Hun synes, at både lærere og elever på skolen gik alt for meget op i karakterer, som der blev givet allerede fra 5. klasse. Og Trine fik ikke særlig gode karakterer og følte derfor ikke, at hun havde noget at tale med om.

Trine siger, at hun er ikke ordblind. Det er noget PPR har fortalt. Hun har bare læsevanskeligheder. Det viser sig, at Trine bor i en kommune, der ikke vil bruge betegnelsen. Men

Trine ville gerne vide, hvorfor hun ikke kan læse, skrive og finde ud af matematik. Trine fortæller, at hun ofte drømmer om, at hun vågner op en morgen og er helt normal. Trine tror bestemt ikke, at ordblinde har særlige kreative evner, som nogle mener. Måske er hun okay kreativ, men hun definerer tydeligvis det at være kreativ med det, at kunne arbejde med hænderne.

Trine fik pga. sine læsevanskeligheder en IT-rygsæk i 6. klasse. Der fulgte ikke nogen instruktioner med, hverken til hende selv eller lærerne, så hun måtte selv finde ud af, hvordan programmerne virkede, hvilket betød at hun ikke brugte den særlig meget. På efterskolen lærte hun, hvordan hun kunne bruge computeren og i dag er hun meget afhængig af sin IT-rygsæk, som hun bruger så meget, det er muligt. En af hendes største bekymringer for fremtiden er, om hun får en IT-rygsæk, hvis hun starter på en ungdomsuddannelse.

Trine er glad for at gå på efterskole specielt fordi hun for første gang har oplevet at have veninder, som har betydet, at hun har fået mere selvværd. Det har også betydet, at hun har fået større tro på fremtiden. Trine siger, at hun er rykket sindssyg meget i læsning. Hun kan læse alt nu, men kun hvis computeren hjælper hende.

Før Trine startede på efterskole forestillede hun sig ikke, at hun skulle have en uddannelse, men nu håber hun, at hun kan klare en uddannelse, da hun gerne vil have et normalt liv, som hun forbinder med dét, at have en uddannelse. Men hun er ikke helt afklaret med, hvad hun vil. Hendes far vil gerne have, at hun skal på gymnasiet eller som minimum tage en HF. Det har hun ikke specielt lyst til, og hun tror heller ikke hun vil kunne klare det. Men med i hendes overvejelser er også, hvor stor en arbejdsindsats hun vil skulle yde for at opnå et sådant mål. Hun forestiller sig, at hun i så fald ville skulle bruge alt sin fritid på at lave lektier, og det synes hun ikke umiddelbart lyder særlig sjovt. Hun har i stedet overvejet at blive frisør, men UU-vejlederen har sagt, at det er svært at få en læreplads, da det er et populært fag blandt piger.

De søgende unge

Relativ stærk familiebaggrund

De søgende unge har - ligesom den *trygge unge* - ofte forældre med relativ høj socioøkonomisk baggrund og med en stærk tilknytning til arbejdsmarkedet. Dette giver børnene en

naturlig forståelse af, at uddannelse er en selvfølgelighed. Forældrene har været nærværende og har stimuleret deres børn. De har også forudsætninger for at hjælpe deres børn med lektier, men det har alligevel ofte været konfliktfyldt, fordi barnet ikke trives i skolen. Ofte med den konsekvens, at forældrene bliver opgivende og på sigt ser igennem fingre med, at den unge ikke laver lektier og er aktiv i skolen:

..(..). jeg havde lidt dårlig samvittighed over, at jeg aldrig lavede lektier, og [troede] det var den eneste grund til, at jeg var så mega dårlig i skolen.(..).min far var fuldstændig ligeglad, eller det var de faktisk begge to, for vi havde jo snakket med lærerne om det. Der var jo ikke rigtig nogen som forventede at jeg lavede lektier. (Christoffer, 15 år)

Forældrene til de søgende unge formår ikke i samme omfang som de *trygge unges* forældre at lade sig inddrage beslutningerne om de tilbud, kommunen stiller til rådighed for barnet. Det kan skyldes, at forældrene har tillid til, at systemet gør, hvad de kan, og det kan også skyldes, at de ikke kender mulighederne. Anders blev mod sin vilje flyttet fra en tryk klasse med alle sine barndomsvenner og til en specialklasse i en anden by, hvor han aldrig kom til at trives. Det stillede hans forældre ikke spørgsmål til:

Jeg tror bare at de (forældrene) tænkte at det måtte være det, der skulle til...(..).de har i hvert fald aldrig sagt at så måtte vi jo rykke dig på privatskole. (Anders, 23 år)

Nogle familier har lidt opgivet og går bare og venter på, at den unge kan komme på efterskole. Et eksempel på dette er Heidis forældre, som godt vidste, at Heidi blev mobbet og slet ikke trivedes i skolen:

Jeg kom til mine forældre i 5. klasse og sagde, at jeg ville på en anden skole. På det tidspunkt ville mine forældre ikke sende mig på en privatskole og de overvejede lidt kostskole, men så blev vi enige om, at efter 7. klasse kunne jeg komme på efterskole, så kunne de også lige nå at spare lidt op. (Heidi, 24 år)

Som Heidi er inde på, kan dette også handle om økonomi ligesom det kan handle om, hvorvidt der reelt er andre skoletilbud i omegnen.

Negative faglige skoleoplevelser

De *søgende unge* har ligesom de udsatte unge haft en dårlig oplevelse af grundskolen både socialt og fagligt, men adskiller sig alligevel på dette område.

Fagligt set har de *søgende unge* flere ressourcer end de *udsatte unge*. I de fleste tilfælde er årsagen til læse-skrivevanskeligheder, at den unge er ordblind. De unge har ofte potentialer på andre områder end det læsetekniske. Problemet i grundskolen har været, at der ikke har været fokus på at udvikle disse potentialer. Flere af de voksne ordblinde peger på, at den specialundervisning, de fik, i for høj grad fokuserede på tekniske færdigheder, og at de fx slet ikke blev præsenteret for den mere analytiske side af danskfaget, hvor flere ordblinde senere hen finder ud af, at de her har en styrke. Fx Anders der gik i en specialklasse og først på VUC fandt ud af, at danskfaget indeholdt mange andre interessante ting for ham:

I dansk var det meget materialer der var lavet til ordblinde(..). Det var meget det vi skulle arbejde med. Det var sikkert også fedt for nogle. Men jeg fandt ud af efter efterskolen, da jeg startede på dansk på aftenskole, alt det der med at analysere og finde ud af hvem er jeg og forholde sig til noget, det var der slet ikke(..).det gjorde vi ikke, det var handlede kun om at lære at læse og stave(..).(Anders, 23 år)

De søgende unge er ofte også gode til andre fag, fx matematik eller billedkunst, men de oplevede ikke, at der blev taget udgangspunkt i deres styrker og de danskfaglige vanskeligheder smittede som oftest af på alle andre fag:

(..)det gik jo ud over alle fag, matematik og sådan noget for jeg havde simpelt hen ikke overskud til det..(Jonas, 19 år)

De unge har ofte ikke følt sig forstået af skolen og lærerne:

Jeg havde en tysklærer, der efter første time sagde, at jeg var dum fordi jeg var ordblind. Hun sagde nogle ord højt på dansk og så skulle vi finde det tyske ord i ordbogen. Jeg rakte hånden op og sagde, at jeg var ordblind og derfor ikke kunne stave til det danske ord. Så sagde hun, at jeg var næsvis og dum og jeg skulle bare til at slå de ord op, som hun sagde højt. (Heidi, 24 år)

For en gruppe (primært) drenge har de været misforstået, fordi de har haft svært ved at udtrykke sig pga. tydelige talevanskeligheder, hvilket gjorde, at de oplevede at blive opfattet som mindre begavede. Talevanskelighederne hænger ofte sammen med ordblindhed, jf. kap. 3, men ifølge drengene er det også psykisk betinget pga. lavt selvværd og selvtillid. Hjalte fortæller at han har haft problemer med sit ordforråd og derfor har stammet, hvilket endte med at blive forstærket af en angst for at sige noget forkert:

Jeg har stammet meget, når jeg ikke har kunnet finde ordene..(..)..jeg har ikke turde sige noget.(..).jeg har været ræd for at få et vredt svar, hvis det ikke lige passede ind. (Hjalte, 22 år)

Socialt ekskluderet

De søgende unge følte sig ikke socialt inkluderet i grundskolen. Enten har de følt sig direkte mobbet, hvilket ikke nødvendigvis har at gøre med ordblindhed, som i Heidis tilfælde:

Jeg blev mobbet meget..(..)..Det har mere været min udseende eller væremåde. Når man kommer fra en lille by skal der ikke så meget til for at man ikke passer ind. Jeg prøvede på et tidspunkt at passe ind, men lige meget hvad jeg gjorde så passede jeg ikke ind." (Heidi, 24 år)

Eller også har de følt sig udenfor. Ofte bliver denne følelse af eksklusion større med årene. Dels fordi det bliver mere og mere tydeligt, at den unge ikke kan det sammen som de andre elever, og dels fordi der i skolens udskolingsklasser bliver mere og mere fokus på, hvad den enkelte kan præstere. For mange unge fylder ordblindeproblematikken rigtig meget i hverdagen:

"I folkeskolen tænkte jeg hver dag på, at jeg ikke var ligesom de andre" (Hjalte, 22 år)

For de unge fører dette til en følelse af større og større utilstrækkelighed, som i værste tilfælde skaber depressionslignende tilstande, som Jonas beskriver.

...(..)..jeg blev jo deprimeret, jeg troede jo det var mig, der var noget galt med, så det gik jo ud over det sociale. Jeg kunne jo ikke være i klassen, jeg følte mig utilpas (Jonas, 19 år)

Eller meget lav selvtillid og selvværd:

Den (selvtilliden) var fuldstændig i bund da du kom her, fordi du var jo sikkert aldrig blevet taget seriøstovre i skolen, da du kom her og du var jo sikkert måske blevet drillet og du havde altid siddet som de der dumme får i klassen (Ditte, 14 år)

Dette er også grunden til, at størstedelen af de søgende unge føler det som en lettelse, når de kommer i specialskole eller bare kommer væk fra klassen i enkelte specialundervisningstimer. Her føler den unge sig tryk og skal ikke tænke på at skjule sine problemer.

"Specialundervisningen var en hel befrielse" (Hjalte, 22 år)

Da jeg kom ned i læseklassen blev jeg meget mere social, fordi vi alle havde de samme problemer. De andre (i den almindelige klasse) var uforstående over for dig. Det er svært at lære en dreng i 5. klasse hvad en ordblind er.... (Jonas, 19 år)

Lige så snart man bliver hevet ud af klassen sammen med en anden lærer og nogle andre børn, så får man en anden status, det har påvirket mig meget. (Vibe, 20 år)

Netop dette er en klar forskel mellem den trygge unge og den unge med potentialer. I *den trygges* skoleklasse er der en åbenhed om den unges problemer, som gør, at den unge ikke skal bruge energi på at finde (ikke-konstruktive) strategier for at undgå at komme i usikre situationer. Dette er ikke tilfældet for den *søgende unge*, som i stedet forsøger at skjule sig, hvilket både går ud over det faglige udbytte og selvværdet. Vibe og Emma beskriver det på denne måde:

Det gjaldt om at sidde bagerst i klassen og ikke kigge for meget op når lærerne skulle udvælge hvem der skulle læse op. (Vibe, 20 år)

jeg sad under bordene og lavede alt andet end jeg skulle, jeg skulle hele tiden tisse og jeg gjorde alt for at undgå at skulle lave dansk (Emma, 16 år)

En del elever har oplevet at blive fysisk ekskluderet fra klassen ved at blive sat ud på gangen og arbejde alene (dette gælder også de udsatte unge):

I folkeskolen, der blev jeg sendt ud på gangen og sad derude hver time, de var røvlige glade med mig (Ingrid, 17 år)

Der var nogle stykker fra min klasse, der ikke var særlig gode. Så sad vi bare ude på gangen og så fik vi ikke altid lavet noget, fordi der var ikke rigtigt nogen til at hjælpe os (Ida, 15 år)

De *søgende unge* har meget lave uddannelsesambitioner ofte, fordi de ikke har turdet forestille sig noget og heller ikke har fået nogen brugbar vejledning herom. Men det er noget, der har bekymret dem, da de mener en uddannelse er vigtig. Det er Kaja, Benjamin og Tine eksempler på.

Jeg havde den der idé om, at vi der er ordblinde kan ikke blive andet end vaske-koner (Kaja, 21 år)

Jeg havde jo haft noget vejledning i folkeskolen og det første jeg spurgte om var: "hvad kan jeg blive når jeg ikke kan skrive mit eget navn?". Og så sagde vejlederen "Det har du ret i så kan du ikke blive til noget som helst. (Benjamin, 24 år)

da jeg fik at vide, at jeg var ordblind i fjerde klasse, så tænkte jeg allerede der, hvad skal der blive af mig? ..(..)Så da jeg kom i 7. så bliver det værre, fordi du får at vide, at du skal tænke over de der ting (studievalgt). Og man tænker "jamen, jeg kan jo ikke finde ud af noget af det man skal" (Tine, 16 år)

Efterskolens betydning for de søgende unge

De *søgende unge* får meget ud af at gå på efterskole. Det har en kæmpe betydning for denne gruppe, at alle har samme problemer, da det giver dem et trygt læringsmiljø. Dette betyder, at de kan bruge deres energi på at lære i stedet for at bruge den på at skulle skjule deres faglige utilstrækkeligheder. Derudover oplever de søgende unge, at de ikke er de eneste, der har vanskeligheder med at læse og skrive, hvilket betyder, at de måske for første gang ikke føler sig anderledes i negativ forstand. Dette betyder et væsentligt øget selvværd.

Jeg var meget stille i folkeskolen, det var først da jeg havde været på efterskole i to år, at jeg kom ud af min skal (Heidi, 24 år)

Dette bliver også styrket af, at de unge arbejder med at være mere åbne med deres faglige problemer, hvilket er noget, der bevidst bliver vægtet fra lærernes side, men det er også en erkendelse, der automatisk kommer, når de unge møder andre unge, som også ser "helt normale ud" og virker "helt normale" på trods af deres faglige vanskeligheder. Både det, at de unge er i omgivelser, hvor de bliver accepteret, og det, at deres selvværd øges, betyder, at de føler sig som en del af et både fagligt og socialt fællesskab. For Brian betød det trygge miljø, at han meget hurtigt ikke længere havde problemer med at tale:

Jeg har sådan haft taleproblemer og hvis jeg blev helt genert, så stod jeg bare og stammede og alt muligt, og det kunne min mor i hvert fald høre efter to til tre uger heroppe, så sagde hun også at jeg var blevet bedre til at snakke, altså bedre til sådan at være vant til, at der var mennesker rundt om mig, og ikke sådan "fuck nu bliver jeg spurgt om et eller andet", der kunne jeg nogen gange

godt sådan, "øøh... ja jeg, jeg, jeg, jeg", bare stå der, fordi det var helt uventet, at der kom nogen og spurgte om noget" (Brian, 17 år)

De *søgende unge* har også stort udbytte af de andre didaktiske rammer på efterskolen. Her er det især af betydning, at holdene er små, og at de oplever, at lærerne er mere kompetente i forhold til at undervise ordblinde. De unge oplever også, at der i højere grad bliver mulighed for at udvikle andre faglige potentialer i andre fag end dansk.

De *søgende unge* var ofte meget bekymrede om deres uddannelsesmuligheder inden de startede på efterskole, og havde derfor meget lave uddannelsesforventninger. De havde dog et stort ønske om at få en uddannelse. Efterskoleopholdet betyder, at de får en oplevelse af at have fået flere kort på hånden. De er dog fortsat meget ydmyge i deres ønsker og er afhængige af, om uddannelsesvejledningen hjælper dem til at finde interesseområder.

Eksempel 1: Victor

Victor er 16 år, kommer fra Fyn og går i 10. klasse på en efterskole. Det er hans tredje år på efterskolen. Victor har svært ved at udtrykke sig mundtligt og har tydeligt et begrænset ordforråd. Han virker på nuværende tidspunkt ikke som om, det hæmmer ham rent psykisk. Han fortæller selv, at sproget tidligere har været et stort problem for ham. Før han kom på efterskole, havde han svært ved at tale med fremmede mennesker. Hvis en fremmed uforudset spurgte ham om noget på gaden, snørede hans mund sig helt sammen og han kunne ikke få et ord over læberne. Hans mor bemærkede allerede, da han første gang var hjemme på weekend, at han var blevet bedre til at tale. Nu har han ikke problemer med at skulle tale med fremmede, men er stadig langsom til at formulere sig.

Victor har i sine første år af skolegangen gået på en specialskole, fordi man troede, at han var mindre begavet, men blev senere flyttet til en almindelig folkeskole. Victor har både socialt og faglig haft det svært i skolen. Han blev ikke mobbet, men havde bare ingen nære venner. Derfor var han også betænkelig ved at skulle på efterskole, da han heller ikke forestillede sig, at han kunne få nogle venner dér.

For Victor har efterskolen været et decideret vendepunkt. Han har fået venner, han har fået meget højere selvværd og selvtillid og han er rykket rigtig meget rent fagligt. Da han startede på efterskolen sad han og læste bøger som "Mis siger miav" og i dag kan han læse på 9. klasseniveau. Victor har også løbet marathonturen med nogle på efterskolen. Da han star-

tede interesserede det ham slet ikke at løbe, men en lærer fik ham overtalt til at være med på løbeholdet. Han mener, at den fysiske udfordring også har hjulpet ham mentalt til at tro på sig selv og bryde egne grænser.

En af de ting, han også fremhæver, er, at man bliver meget selvstændig af at gå på efterskole. Man har jo ikke sin mor ved sin side, som hjælper én med at stå op om morgenen og vaske tøj og den slags. Det er noget man selv skal stå for. Da han boede hjemme havde de altid konflikter og det kunne være om hvad som helst. Når han ser tilbage på det, kan han godt se, at han har været helt urimelig over for sin mor. Nu nyder han, når han er hjemme på weekend og værdsætter sin familie meget mere, end han gjorde tidligere. Da hans mor var til skole-hjem-samtale på efterskolen, begyndte hun at græde af glæde, fordi det gik ham så godt. Det syntes han var lidt vildt. En ting, Victor synes, er godt ved efterskolen er, at alle har læse-skrivevanskeligheder. Det gør, at man ikke skal gå og være nervøs for, om man kommer i situationer, hvor det kan give problemer og man fx er nødt til at prøve at skjule det. Det er også fedt, at man kan joke med ordblindhed. Hvis man ikke gider gøre rent, så kan man fx sige, at det kan man ikke, når man er ordblind!

Når Victor er færdig med efterskolen, har han planer om at blive dyrepasser, fordi han har en stor interesse for dyr. Han ser det som et drømmejob. Dog ville han hellere være dyrlæge, hvis ikke han havde været ordblind. Det er nemlig lidt sejere at sige, at man er dyrlæge end dyrepasser. Det har nok noget med status at gøre.

Eksempel 2: Sille

Sille kommer fra en lille by i Vestsjælland. Hendes mor er bibliotekar og hendes far er ingeniør. Hendes forældre er ikke ordblinde og ej heller hendes storebror. Sille går nu på efterskole på 2. år, som er hendes 11. skoleår. Problemerne med læsning viser sig allerede i 1. klasse, hvor Sille selv var meget frustreret over ikke at kunne læse det samme som de andre. Silles forældre forsøgte at gå i dialog med skolen om hvilke muligheder, der var for at hjælpe hende. Sille husker kommunen, som meget besværlig, da de ikke ville teste hende for ordblindhed og heller ikke havde særlige tilbud til ordblinde. Hun gik i en normal-klasse til og med 6. klasse, hvor hun efter eget udsagn ikke fik noget ud af det faglige. Socialt havde hun det heller ikke godt og blev mobbet af de andre piger. Hun tror ikke selv, det havde noget med hendes læsevanskeligheder at gøre, det var i hvert fald aldrig noget de nævnte. Selv mener hun bare ikke hun passede ind og lige meget hvad hun gjorde for at

lave om på sig selv, så var det ikke godt nok. I 5. klasse siger hun til sine forældre, at hun vil skifte skole, men de synes lige, at de skal se tiden an. Der er heller ikke umiddelbart nogle skoler i nærheden, som hun kan flytte til. I 6. klasse, siger skolen til familien, at de ikke kan gøre mere for hende og tilbyder en plads i en specialklasse i en større nabokommune. Specialklassen viser sig at rumme elever med mange forskellige problemer, som ikke kun omhandler faglige vanskeligheder. Nogle af eleverne havde det tydelige problemer derhjemme og nogle af dem reagerede meget voldsomt i skoletiden både i timerne og i frikvartererne og talte meget grimt til de andre. Det var noget Sille slet ikke var vant til og hun følte sig slet ikke hjemme i klassen. Hun blev dog ikke mobbet, men fandt aldrig nogen nære venner. Hendes forældre gjorde ikke rigtig noget ved, at Sille ikke var glad for at gå i skole. Selv mener hun, at de troede, at hun fik det bedste af de tilbud, der nu var. Fagligt fik Sille mere ud af at gå i specialklassen, fordi der var mere opmærksomhed fra lærerne og mange af materialerne var også fremstillet til læsesvage. Dog kan Sille efterfølgende se, at undervisningen var meget ensidigt fokuseret på tekniske færdigheder i både dansk og matematik og rummede ikke de mere kreative og analytiske sider af fagene.

Sille kommer først på efterskole i 10. klasse, hvilket var en mulighed skolen gjorde opmærksom på, da der skulle træffes uddannelsesvalg, og som hverken Sille eller hendes forældre vidste eksisterede. De besøgte to efterskoler og valgte den første, hvor forstanderen var meget rar og imødekommende.

Sille syntes, det var fantastisk at komme på ordblindееfterskole og hun kan ikke helt forklare det, men hun fik en oplevelse af lykke. Hun skulle ikke længere bruge energi på at forsøge at gå i et med tapetet, hvilket gjorde at der blev frigivet en masse energi til at lære at læse. Hun rykkede fra 1. klasse til 8. klasseniveau på det første år. Hun tillægger også de små hold stor betydning for sin udvikling og lærerens store tålmodighed og deres tiltro til at hun kan noget. Sille fortæller, at det tog hende noget tid før hun kom ud af "sin skal", men oplever her på andet år, at hun er gået fra at være en genert pige, der gik langs væggene til, at hun nu tør at gå smilende ind til en forsamling og sige "hej". Sille har fået mange venner på efterskolen, som hun er sikker på vil være venner for livet, men hun er ikke længere i tvivl om, at hun også fremover vil kunne indgå i sociale sammenhænge på uddannelser og i arbejdslivet.

Sille ved ikke helt, hvad hun vil i fremtiden. Før hun startede på efterskole havde hun en idé om, at hun kun kunne blive vaskekone, men opholdet på efterskolen har faktisk gjort

hende mere uafklaret, da det nu er gået op for hende, at hun har mange flere muligheder end hun før troede. Hun er blevet optaget på HF, som hun er nervøs for om hun kan klare og om hvorvidt hun skal bruge alt sin tid på lektier.

Opsamling

Igennem beskrivelserne af de tre typer har rapporten forsøgt at give en samlet beskrivelse af, hvorledes tre typer af unge ordblinde oplever deres tid på en ordblindeefterskole, og hvilke vejledningsmæssige udfordringer de giver, når de skal videre fra efterskolen i en ungdomsuddannelse. Typerne er et forsøg på at trække nogle brede snit, der binder forskellige træk sammen. Derfor forholder typerne sig også til de unge ordblindes erfaringer fra grundskolen samt til de unges familiemæssige baggrund.

Det er en central pointe, at uanset den aktuelle type, så oplever de unge ordblinde et stort udbytte ved deres ophold. De oplever alle store faglige fremskridt. Der er dog variation i deres udbytte, når det gælder de dannelsesmæssige og sociale aktiviteter på efterskolen. Nogle af de unge har svært ved selv at skulle indgå i sociale aktiviteter og har derfor udbytte af sociale aktiviteter, der i højere grad er lærerstyrede. Der kan være en udfordring for ordblindeefterskolerne at skulle inkludere disse bedre i ikke faglige aktiviteter. En anden problemstilling, som de unge kæmper med i varierende omfang er, accepten af deres ordblindhed. En del af de unge ordblinde har meget svært ved at acceptere deres ordblindhed, og det påvirker deres muligheder for at få hjælp eller for at informere andre, så de kan hjælpe dem eller tage højde for ordblindheden, når de unge forlader ordblindeefterskolen.

Der er også en række vejledningsmæssige udfordringer i forhold til de tre typer. De udsatte unge skal på kort tid vejledes til uddannelse. De har måske slet ikke turde drømme om, at de kunne tage en uddannelse og de stammer ofte fra hjem, hvor der ikke er tradition for uddannelse. De giver ordblindeefterskolerne en udfordring i at ruste denne gruppe til at foretage et kvalificeret uddannelsesvalg under hensyntagen til gruppens bagage og tilgængelige ressourcer. Der er også en tilsvarende udfordring med de *søgende unge*. De har netop potentialer, men vejledningsmæssigt skal det sikres bedst muligt, at potentialet indløses på en måde, hvor den unge ikke "knækker halsen" og mister engagementet. Vejledningsmæssigt er der tale om en ambivalent situation, hvor der måske skal skubbes til den unges uddannelsesplan samtidig med, at vejlederen skal holde den på et realistisk plan. I

forhold til de trygge unge er den vejledningsmæssige udfordring ikke så stor som ved de to andre typer, da den unge er mere bevidst om sine interesser og muligheder. Her handler det mere om at gå i dialog med den unge og måske udfordre vedkommendes tanker om uddannelser og hvilke muligheder vedkommende har i den forbindelse. Dette vil berøres nærmere i det næste kapitel.

Kapitel 7 - Når der skal vælges uddannelse

Jeg har en pige. Hun vil gerne være pædagog. Så siger jeg: "Det lyder da meget godt". Så siger hun: "Nej, for det kan jeg ikke blive" [...] Jeg må tage mig til panden, for det handler om tro på, hvad man selv kan" (Uddannelsesvejleder)

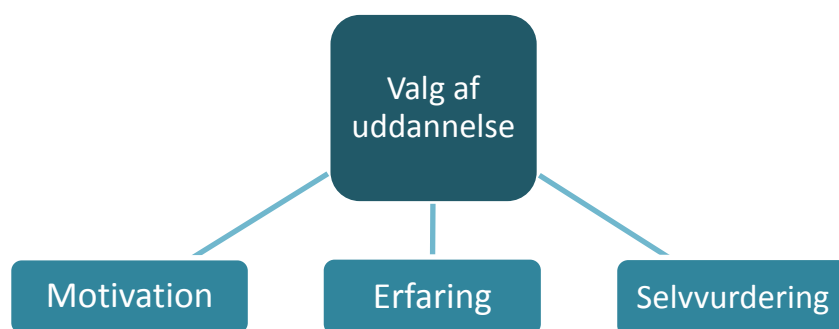
Således fortæller en uddannelsesvejleder på en af efterskolerne i undersøgelsen. Som uddannelsesvejleder er en af de væsentligste opgaver at optimere sandsynligheden for, at den enkelte unge vælger den uddannelsesvej, som bedst matcher de respektive ressourcer. Men det er ikke altid let, hvilket vil være i centrum i de kommende afsnit.

Når det gælder efterskoleområdet er der nogle særlige vilkår, der gør sig gældende. For det første har Efterskoleforeningen særstatus på vejledningsområdet. Da vejledningsreformen trådte i kraft i 2004 blev efterskolerne undtaget fra denne nye lovgivning. Det betyder i praksis, at efterskolerne selv vejleder deres elever og ikke bruger Ungdommens Uddannelsesvejledningscentre (Thomsen og Jensen 2011:5). For det andet er der en tradition for, at man inden for efterskoleverdenen skelner mellem livsvejledning og uddannelsesvejledning og samtidig breder vejledningsbegrebet ud, således at vejledning er noget, der sker hele tiden i mødet mellem de unge og efterskolen, hvad enten det er i mødet med andre elever eller underviserne på efterskolen. Interessen i dette kapitel er dog koncentreret mod den specifikke uddannelsesvejledning og ikke på livsvejledningen.

Når der skal vælges uddannelse er der en række forhold, der spiller ind på den unges valg. Overordnet set er der nogle objektive begrænsninger, som den unge skal forholde sig til, som især handler om adgangsmuligheder. For de unge efterskoleelever er det aktuelt for dem, som vil tage en erhvervsuddannelse, hvor begrænsede pladser på visse uddannelser kan være en barriere. Heller ikke alle kan blive optagede på gymnasiale uddannelser. Denne barriere er i større eller mindre grad den samme for ikke-ordblind, når de skal vælge uddannelse og derfor er det ikke noget vi vil gå nærmere ind i. Der er tre andre dimensioner, som er afgørende for de unges valg, og hvor der, for ordblind, kan være særlige problemstillinger på spil:

- 1) **Motivation og interesse** – Hvor afklaret er den unge om sine egne interesser og hvilken form for motivation er til stede?

- 2) **Viden og erfaringer** - Hvilken viden har den unge om forskellige uddannelsesmulighederne og hvilke erfaringer har den unge, som kan pejle ind på erhvervsmæssige interesser?
- 3) **Selvvurdering** - Har den unge en positiv og realistisk selvvurdering?



I de følgende afsnit vil de tre dimensioner blive diskuteret og analysen vil se på vejleders rolle på baggrund heraf.

Motivation for uddannelse og læring

De unge ordblinde er i lighed med andre unge meget optagede af vigtigheden af at have en uddannelse. Samtlige informanter fortæller, at de har både planer og ønsker om at få en uddannelse. Det gælder også de unge, som har flere mislykkede uddannelsesforløb bag sig. Samfundets krav og forventninger fylder meget i de unges bevidsthed. Fx giver Jonas udtryk for, at det er risikofyldt ikke at have en uddannelse:

Det er meget risikofyldt pga. du er aldrig sikker på at få et arbejde, du har ikke nogen profession (Jonas, 19 år)

Lucca har ligeledes en opfattelse af, at man ikke har mange muligheder i dagens samfund uden en uddannelse:

Jeg ville ikke havne på fabrik ligesom min far, og jeg ville gerne arbejde med mennesker – og i dag kan man næsten ingenting gøre uden en uddannelse” (Lucca, 20 år)

Flere af de unge italesætter særligt regeringens målsætninger om andelen af unge, der skal tage en uddannelse, som et pres:

Der er et stort pres fra regeringen af når de siger at "du skal, du skal, du skal", man kan ikke få lov til at overveje hvad man vil. (Tine, 16 år)

Andre har en opfattelse af, at videnssamfundet stiller nogle krav, hvor det ikke er nok "bare" at være håndværker:

Da jeg skulle til at vælge uddannelse igen, så gik jeg helt i baglås. Jeg havde det sådan: det skal være et videnssamfund og jeg kan ikke komme ind nogen steder, hvad vil I have, at jeg skal gøre?..[.]man kan jo ikke bare tage skyklapper på, det samfund vi lever i er jo et videnssamfund og man skal have en uddannelse. Du kan blive håndværker, men hvis du vil videreuddanne dig, så skal du have en gymnasial uddannelse. Man bliver ved med at støde ind i det. På sin vis kan jeg godt forstå det. (Frida, 23 år)

De fire unge er på hver sin måde præget af diskursen om videnssamfundet - de har en opfattelse af, at uddannelse er en forudsætning for velstand og et lykkeligt liv, hvilket fungerer som en ydre motivationsfaktor for mange unge i dag.

Der, hvor vi ser en forskel er, hvor motiverede de unge er i forhold til uddannelsesprocessen. Er det noget de glæder sig til eller er det blot et nødvendigt onde?

Som nogle af de unge siger er det noget de glæder sig til, også selvom det kan rumme en vis bekymring. Ulrik, Ellen og Ivan formulerer det på denne måde:

Jeg har tænkt mig at læse på universitetet efter gymnasiet for at læse til psykolog. Det bliver meget spændende at se om jeg kan komme på universitetet. Det er et meget svært fag jeg vælge, men jeg tror også det kunne være spændende (Ulrik, 16 år)

Jeg glæder mig rigtig meget (til at komme på HF).. Der var godt nok et tidspunkt, hvor jeg var ved at køre lidt træt. Men jeg kom op igen, især når man kommer på efterskole, det er en anderledes undervisning, så bliver man ikke så skoletræt. (Ellen, 17 år)

Jeg skal på 10. klasse center i X næste år. Det glæder jeg mig rigtig meget til. (Ivan, 16 år)

Det er ofte de trygge unge, som har haft relativt positive oplevelser med at gå i skole og som er afklarede med deres uddannelsesvalg.

De unge, som har haft meget negative oplevelser i skoletiden og som har en negativ selv-vurdering, er ofte bekymrede for, om de kan klare en uddannelse og er langt mindre motiveret for at skulle gå i skole. De er tydeligvis ikke motiverede for selve læringsprocessen, men lægger i stedet vægt på, at de gerne vil have uddannelse. Sjældent er deres argumentation for at få en uddannelse bygget op omkring en interesse for et fag, men knytter sig til et ønske om gerne at ville være *normal*. Jonas vil gerne kunne deltage i samfundet på lige fod med alle andre:

..(..).jeg har ikke lyst til at opgive, jeg vil også gerne bidrage til samfundet (Jonas, 19 år)

Senere fortæller Jonas om, at han trods nogle kreative drømme valgte at gå på VUC, fordi han gerne ville fremstå som normal:

Jeg havde en kæreste på det tidspunkt og vi skulle være sammen for evigt, som man nu tænker, så jeg tænkte at jeg tager sgu en normal uddannelse for hendes skyld, jeg ville helst ikke have, at jeg var den usikre og ikke havde noget, så jeg tænkte, at nu tager jeg 9. klasse og så tager jeg på social- og sundhedsskolen, det kræver ikke så meget fagligt, (..) jeg skulle have et normalt liv, jeg havde den der drøm om hus, bil, uddannelse, job, selvom det ikke helt var mig. Det gjorde jeg for hendes skyld og det ødelagde mig helt..(..) det er jo den vej man skal, jeg bliver nødt til at virke bare nogenlunde normal..(..).(Jonas, 19 år)

Sally vil gerne fremstå som et forbillede for sine børn og hun ved godt, hvad der er det rigtige, når man taler om uddannelse. Her er hverken økonomi, interesser eller selvrealisering et motiv for at tage en uddannelse:

Det er fedt at kunne sige til sine børn, når man får nogle, "at jeg har en uddannelse og det skal du også have". Jeg synes, det er vigtigt, at man lærer noget og får en uddannelse, så man kan søge noget nyt. Det synes jeg er vigtigt og jeg bestod grundforløbet, og det er vigtigt at kunne sige. (Sally, 23 år)

Hvis den unge oplever, at have et svagt punkt, så står vedkommende i et meget stærkt spændingsfelt, hvor de på den ene side godt ved, at det er bedst, at de prøver at blive bedre, men de ved også, at det kræver hårdt slid. Blandt de unge på ordblindeområdet er der en meget klar forestilling om, hvad der er normalt, og hvad der ikke er godt nok. Der er mange andre områder, hvor det der er normalt og ikke normalt på mange måder overlapper hinanden. Der vil man omvendt kunne finde eksempler på, at nogle af dem, der gør det bedst, det er dem, der gør noget, der er unormalt. Derfor vil man hos grupper af unge uden

handicaps nok ikke se dette udtalte ønske om at være normal. Årsagen til at samtlige informanter drømmer om en uddannelse skal nok ses i lyset af dette. At de unge er entydigt motiverede for at få for at få en uddannelse betyder ikke, at de absolut er motiverede for læring eller for det specifikke fagområde. Netop at finde ind til den motivation kan være en udfordring for dem.

Problemet for nogle ordblinde unge er, at de ofte ikke har reflekteret over deres uddannelsesinteresser, da de tidligere ikke har set det som en mulighed. Derudover har der gennem deres skoleforløb været mere fokus på, hvad de ikke kan, end hvad de rent faktisk kan, hvilket betyder, at der ikke har været fokus på, hvordan de kan bruge deres evt. styrker i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Som det fremgår i følgende afsnit er det at have erfaringer med at kunne mestre noget inden for et fagområde væsentligt for de unges valg af uddannelsesretning.

Faglige erfaringer og interesser

Når de unge fortæller om deres interesser, er de ofte påvirkede af deres egne erfaringer, familiens værdier samt de forventninger og prestigestrukturer, som de unge afkoder i deres omverden og gerne vil leve op til. Dette bliver også beskrevet af en uddannelsesvejleder, som formulerer det meget skarpt:

Min farfar har været tømrer, min far har været tømrer, så jeg tror sgu jeg vælger at blive tømrer, man vælger det man kender...(..)uddannelsesambitionerne ligger omkring forældrenes og vennekredsens uddannelsesvalg...(..)Hvis vi har en elev fra Rudersdal kommune, så vil vedkommende typisk orientere sig mod akademiske uddannelser eller handelsuddannelse og har vi en elev fra Falster så vil det typisk være håndværker fag. (uddannelsesvejleder)

Der er megen forskning, der viser, at forældres erhverv og uddannelsesniveau har stor indflydelse på unges valg af uddannelsesveje, så det er der ikke noget nyt i. Det, der fremstår som anderledes på dette område, er, at de unge på mange måde eksplicit bruger deres forældres uddannelse som ledetråde. Det gælder specielt de *trygge unge*, som ofte er meget afklarede i deres uddannelsesvalg. En del af drengene har fx erfaring med et håndværk – ofte ved at have hjulpet til i faderens eller anden families erhverv. Her er det René, der beskriver, at han vil være tømrer, fordi han i forvejen har nogle erfaringer med det:

Min mors kæreste han var stilladsarbejder..(..). så det gik jeg hen og faldt for, og så har han hjulpet mig med at lave en hel masse ting og sådan, lad mig sige det sådan, at jeg har isoleret mit eget værelse, jeg har lagt gulv på mit eget værelse, jeg har sat bjælker op, jeg har revet en væg ned og.. (René, 16 år)

René har haft nogle førstehåndserfaringer, som han har oplevet succes med og er derfor blevet afklaret med sit uddannelsesvalg. Erfaringerne kan dog også være hentet i skolemæssig kontekst. Det er Anders et eksempel på:

Jeg vidste nøjagtig, at jeg skulle hjem og være elektriker. Jeg fik interessen i min ungdomsskole hvor jeg lavede lys og lyd..(..).min daværende mester var den lokale elektriker og han sagde, at min far havde været oppe og snakke med ham allerede i 4. klasse om jeg kunne komme i lære der. (Anders, 23 år)

Andre elever beretter også om, at efterskolen har bidraget til, at de har fået konkrete erfaringer. En elev, William, havde fx smykkeproduktion som valgfag og valgte efter efterskolen at blive guldsmed. En anden elev, Heidi, var i praktik som laborant og fik øjnene op for kemifaget. For både René, Anders, William og Heidi har det været praktiske erfaringer med et fag, der har gjort dem afklarede i forhold til uddannelsesvalg. Der er dog også eksempler på at den boglige undervisning kan åbne øjnene for nogle elever. Det skete for Tine, der troede, at hun kun var god til dyr, men efter at være blevet bedre til at læse har det litterære univers vist sig også at være interessant:

Før tænkte jeg, at det, jeg kunne finde ud af, det var det med dyr. Så derfor tænkte jeg veterinærsygeplejerske. Nu kan jeg ikke rigtig... fordi jeg godt kan lide at skrive, og jeg kunne faktisk godt tænke mig at få noget mere litterært. Så jeg ved ikke rigtig, hvad jeg vil endnu...[...] Nu er det mere åbent, og så kan jeg ikke lige finde ud af, hvad jeg har lyst til. (Tine, 16 år)

Selvom Tine tidligere havde positive erfaringer med dyr, har efterskoleopholdet bidraget til, at hun har fået andre positive erfaringer og udvidet hendes horisont for, hvilke sammenhænge hun kan indgå i.

Som nævnt ovenfor er der flere drenge, som vælger at gå i fædrenes fodspor. Nogle af de unge fortæller, at valget også er meget bekvemt for dem, fordi de kender branchen og tilmed kender den kommende mester. I citatet med Anders fremgår det fx, hvordan faderen har skaffet lærepladsen, hvilket der er flere andre eksempler på i empirien.

Det er i sig ikke noget problem, at den unge træffer et trygt valg og får en håndværksuddannelse og det er positivt, at de unge har afprøvet faget på den ene eller anden måde.

Problemet kan opstå, hvis det den unge på forhånd udelukker andre interesser og derudover kan for meget hjælp måske udgøre et problem i forhold til at udvikle den unges i, at tage vare på sit eget liv. McLoughlin påpeger, at for meget støtte kan medføre en tillært hjælpeløshed. Flere af de unge medgiver, at der er en tendens til at forældrene er meget bekymrede for deres fremtid, hvilket denne uddannelsesvejleder også kan nikke genkendende til:

De her unge har nogle forældre, der er ekstremt bekymrede for, hvordan skal det gå stakkels lille Ole? Nogle af dem skyder på alt, så så snart lille Ole har det lidt skidt så "Åh, til lægen eller psykolog".(..) prøv at hør her, han er en stor dreng og han står i et rigtigt svært valg, men det er ikke fordi han fejler noget, han er kompetent nok til selv at trække et valg. (Uddannelsesvejleder)

Det kan diskuteres, hvor lidt eller hvor meget en vejleder skal blande sig i den unges fremtidsplaner. Om de trykke unge, som er fast besluttede på deres uddannelsesvalg, overhovedet behøver vejledning er der også forskellige holdninger til blandt uddannelsesvejlederne. En vejleder fortæller, at han bare godtager deres valg:

Hvis de er fast besluttede på det og jeg kan se, at det lyder sgu fornuftigt nok og deres boglige kunnen er i den retning, så synes jeg ikke jeg skal sætte griller i hovedet på dem og give dem andre muligheder, så laver jeg bare mere arbejde til mig selv, der er rigeligt at lave i forvejen. Hvis de er afklarede, så fint, så laver jeg en uddannelsesplan med dem"

Denne vejleder kan ikke se, at der er nogen grund til at udfordre den unges valg, hvis de har besluttet sig på en uddannelsesvej, som vejlederen mener, de kan klare. Vejlederen begrundet det med, at det også vil kræve mere arbejde af ham. I modsætning til dette mente en anden vejleder at: "De skal provokeres i en eller anden grad, eller udfordres eller oplyses" men erkender, at det kan være svært at rykke eleverne, hvis de er fast besluttede:

"Jeg får ikke flyttet en, der vil have en erhvervsuddannelse, hen til at ville tage en HF, hvis tanken ikke er opstået i deres hjerne. De ville ikke vide, hvad de skulle bruge det til. Så der er også noget miljømæssigt i det. Jeg har også nogle elever, hvor jeg siger: "Jeg tror godt, du kan tage HF." Så vi har også nogle succes-historier." (Uddannelsesvejleder)

Vejlederen peger på, at nok har man som vejleder en vis indflydelse, men valget skal komme indefra, og bag dette valg ligger også en række andre faktorer. Herunder det, som

han her betegner 'miljømæssige' faktorer, altså socioøkonomiske baggrundsfaktorer såsom forældre, søskende, venner, sociale omstændigheder, forskellige forbilleder osv.

De to andre elevtyper - *de søgende og de udsatte unge* kræver vejledning på en noget anden måde, fordi deres faglige erfaringer ofte ikke har været særlige succesfulde og derfor har de mange gange ikke reflekteret over deres muligheder. Det illustreres af en vejleder:

"De er også svære at vejlede, fordi de ikke har gjort sig så mange tanker inden de kom her, om hvad de skulle uddannelsesmæssigt. På den måde er der mere som skal fortælles, forklares og veje som skal vises. (Uddannelsesvejleder)

Der er dog flere af de søgende unge fra den retrospektive undersøgelse, som ikke har været særlig tilfredse med vejledningen. Nogle mener ikke, at vejlederen vidste nok om de forskellige uddannelsesmuligheder. Andre mener ikke, der er blevet set på deres interesser og kompetencer. Et eksempel er Benjamin:

Hvis de havde haft et ligeså intenst fokus hvad folk skal efter efterskolen, som det havde på at lære folk dansk og matematik og alt det andet, så ville jeg have haft et meget bedre valg, da jeg var færdig. Det var "Benjamin, du ligger nogenlunde i niveau til at tage en håndværksuddannelse, så vi trækker bogen frem og så starter vi med A. Kunne du tænke dig at være automekaniker? Kunne du tænke dig at være blikkenslager? Kunne du tænke dig...Hehe, altså.. Så spurgte jeg, "hvad går smed ud på?" Det går ud på det og det og så kom jeg så i erhvervspraktik. (Benjamin, 24 år)

Benjamin ville retrospektivt ønske, at der var blevet set på hans gode evner i matematik og tror at en handelsuddannelse ville have været den rigtige vej for ham. Ud fra de unges udsagn ligger der, på nogle efterskoler, et udviklingspotentiale i forhold til at arbejde med at klarlægge de unges interesser og kompetencer. Det er dog ikke altid nemt på den relativt korte tid som efterskolerne har eleverne. Det er specielt svært med de udsatte unge, hvilket en vejleder her beskriver:

Dem, der er sværest er dem, der kommer fra baggrunde, hvor begge forældre er invalidepensionister (...). de kan ikke sætte sprog på, de er ikke vant til at udtrykke hvad, der foregår inde i dem selv og derfor er det også svært at italesætte, fuldstændig umuligt at udtrykke deres ønsker om fremtiden...(..).de skal rykkes på rigtig mange planer før de er i stand til at træffe et valg. Der er det godt

*at have produktionsskoler, hvor de kan komme ud og få deres egne erfaringer.
(vejleder)*

Som vejlederen fortæller, er der nogle elever, der skal rykkes på rigtig mange planer, før de er klar til at træffe et uddannelsesvalg og har brug for egne erfaringer. Der er enkelte tidligere elever, som har gået på produktionsskole og har været glade for det. Vi har også talt med unge, som efterlyser flere muligheder i uddannelsessystemet for at prøve forskellige fag af. De unge ser ofte produktionsskolerne, som den eneste mulighed, og desværre oplever mange af dem produktionsskoler, som det absolut laveste i uddannelseshierarkiet; som et sted man ender, hvis man ikke kan andet.

Opsamlende kan der peges på, at her er tale om en gruppe af unge har et særligt behov – men på forskellige niveauer – for at få vist veje og muligheder i uddannelsessystemet og i arbejdslivet. Her spiller af vejlederens professionalisme en væsentlig rolle. Det gælder både vejlederens viden om uddannelsessystemets muligheder og den måde vejlederen konkret formår at gå i dialog med den unge ift. kompetenceafklaring.

Faglig selvvurdering

Selvom den unge har viden, erfaringer og interesser kan der i mange tilfælde opstå en konflikt mellem disse dimensioner og den unges faglige selvvurdering. Der kan være tilfælde, hvor den unge har nogle urealistiske høje forestillinger om egne kompetencer, men i langt de fleste tilfælde, har vi dog oplevet det omvendte. Den ordblinde unge har ofte et billede af sig selv som værende ude af stand til at gennemføre bestemte uddannelser, selvom de har den faglige interesse.

For mange af de ordblinde unge, er den skriftsproglige dimension et tema, som ligger som et mentalt lag henover de beslutningsprocesser, som fører frem mod uddannelsesvalget. Med til dette hører en række overvejelser og bekymringer om mere praktiske forhold på uddannelsesstederne såsom adgangen til IT-ressourcer for ordblinde.

For mange elever – specielt *de udsatte* og *de søgende unge* - har tiden på efterskolen været afgørende for, hvordan de tænker om deres uddannelsesmæssige fremtid. De udsatte unge havde tidligere sjældent forestillet sig, at de skulle have en uddannelse, men får nu mod på at tage en uddannelse. *De søgende unge* havde tidligere meget lave ambitioner om uddannelse og erhverv og de oplever, at efterskoleopholdet fører til flere muligheder. Det gør

det ikke absolut nemmere at træffe valg, da det fortsat kræver en identifikation og afgrænsning af egne potentialer og muligheder.

For Bertrams vedkommende er valget af uddannelse faldet på et håndværksmæssigt fag. Han bliver spurgt om, hvorvidt han ville have valgt et andet fag, hvis ikke han havde været ordblind, og han svarer: *"Så ville jeg gerne have været advokat eller sådan noget. Det tror jeg. Eller læge eller sådan noget."* Bertram ser altså sin ordblindhed som en så stor begrænsende faktor, at han på nuværende tidspunkt ikke ser, at der skulle være andre karrieremuligheder for ham end et ikke-bogligt fag. Ingrid finder det også svært, ja næsten uoverskueligt, at skulle igennem en boglig ungdomsuddannelse for at få adgang til den uddannelse, som hun måske i virkeligheden gerne vil have:

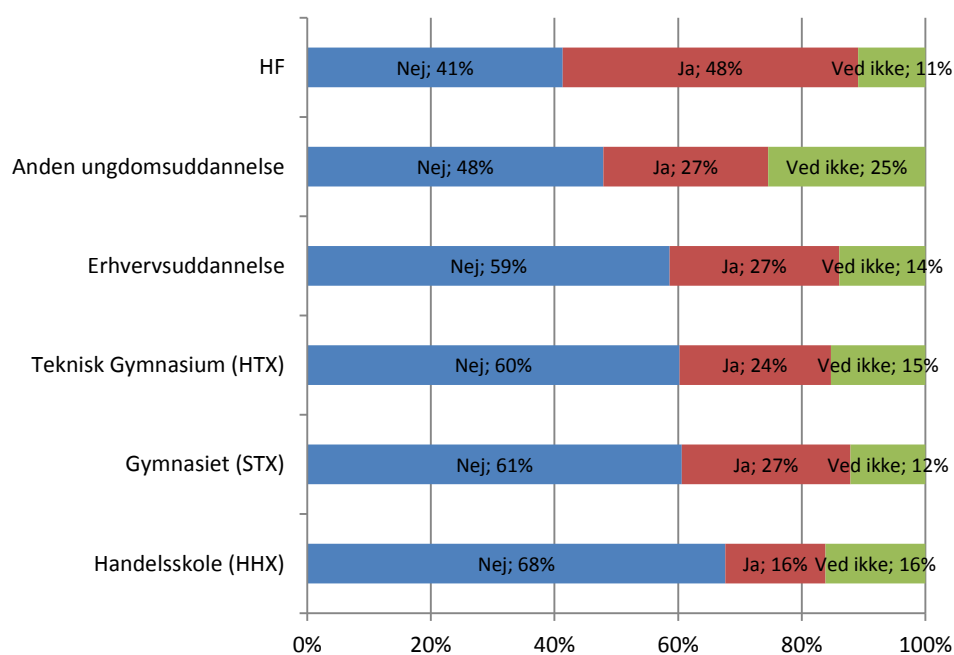
"Altså, det [ordblindheden] sætter jo nok en grænse. Det er jo også: Hvor meget vil du kæmpe for? Altså, hvis jeg vil gå efter at være fysioterapeut, ja, så skal jeg kunne tage en HF for at kunne komme videre som fysioterapeut. Hvor meget vil jeg brænde for at sidde og lave lektier i 3 timer eller 5 timer, når jeg kommer hjem, ik'?" (Ingrid, 17 år)

Patrick ville gerne være politibetjent men oplever at ordblindheden begrænser ham i den forbindelse:

Man skal jo kunne lave rapporter og det kan jeg også, hvis jeg har hjælpemidler. Men det kan man ikke altid have når man er politimand. Man kan jo ikke have en bærbare i lommen, når man skal ud og skrive bøder ud. Så jeg valgte det jeg næsthelst ville. (Patrick, 20 år)

Det bliver altså tydeligt her, hvor meget den skriftsproglige dimension ofte står centralt i de unges fremtidsrefleksioner. Og selvom efterskoleopholdet har givet den unge en faglig udvikling og selvtillid, er det stadig med en vis usikkerhed, at der kigges ud over uddannelseslandskabet – og som det bliver klart i Bertrams tilfælde, ligger "det trygge valg" (den ikke-boglige retning) gerne lige for. Det er ikke muligt for denne analyse at vide, hvorfor det ene valg træffes fremfor det andet i hvert enkelte tilfælde, men det er nærliggende at antage, at der er en række unge ordblinde, som med den rette vejledning og forventningsafstemning ville kunne vælge en anden retning end den håndværksmæssige eller produktionsmæssige, som ofte er de retninger, der bliver bragt i spil i forhold til ordblinde elever.

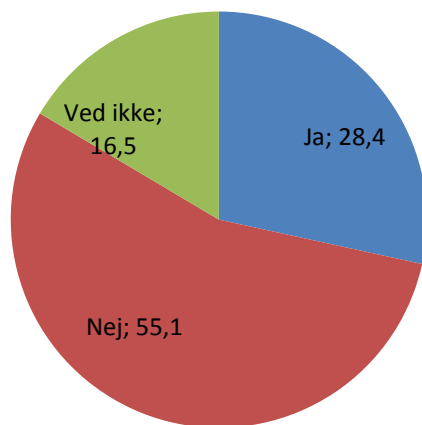
Det skal ikke forstås som et problem, at de unge vælger det trygge valg, og det udelukker ikke, at den unge samtidig har valgt det som et oprigtigt ønske. At flertallet af de unge vælger en erhvervsuddannelse kan også være miljømæssigt betinget. En stor del af de ordblindes forældre har en erhvervsuddannelse. I de tilfælde vil de unge ofte føle sig hjemme i faget, fordi det er genkendeligt. Som det ses i figur 20 føler de unge, som regner med at vælge erhvervsuddannelser sig begrænset i samme omfang, som unge, der vil vælge andre uddannelser. Et eksempel på en ung, der ikke føler sig begrænset, er Stine som siger *"Det er kok jeg vil være om jeg er ordblind eller ej, det ville ikke være anderledes.(Stine, 21 år).*



Figur 20. De unges vurdering af om ordblindheden sætter begrænsninger for vedkommendes uddannelsesvalg

Et problem kan opstå, hvis ikke den unge har interesse og samtidig ikke kan se sig selv på det uddannelsessted eller i det erhverv, hvor vedkommende ender. Konsekvensen kan være, at den unge ender i et langtrukket uddannelsesforløb (eller slet ikke gennemfører) eller at den unge ender med at være utilfreds med uddannelse og erhvervs muligheder. I kapitel 8 uddybes det, at den unges interesse for en uddannelse viser sig at have stor betydning. Af figur 21 fremgår det, at 28 % af de unge føler, at ordblindheden er begrænsende for deres valg af uddannelse. Hvor vidt det er deres egen selv vurdering, der er for lav eller om deres læse-skrivefærdigheder reelt besværliggør studieprocessen i så høj grad, at de unge vælger det fra, ved vi ikke. Næsten hver tredje elev føler sig hæmmet af deres

ordblindhed ved valg af uddannelse, dette kan tyde på en væsentlig udfordring for uddannelsesvejledningen enten ved at finde den rette balance mellem selvvurdering og realistiske muligheder.



Figur 21. Ville du have valgt en anden ungdomsuddannelse, hvis du ikke havde vanskeligheder i dansk?

Men hvordan forholder uddannelsesvejlederne sig i forhold til disse udfordringer og hvordan oplever tidligere elever vejledningen på efterskolen?

Ifølge de unge har omgivelsernes forventninger eller mangel på samme en stor betydning for de unge. Mange har allerede siden grundskolen været præget af negative forestillinger om hvad ordblinde kan. Det kan ske gennem UU-vejledningen som Benjamin og Tine oplevede det:

Jeg havde jo haft noget vejledning i folkeskolen og det første jeg spurgte om, var: "hvad kan jeg blive når jeg ikke kan skrive mit eget navn?". Og så sagde vejlederen "Det har du ret i så kan du ikke blive til noget som helst. (Benjamin, 24 år)

"Da jeg gik i 7. klasse fik jeg at vide af en UU-vejleder, "jamen det der med at gå på gymnasiet, det kan du ikke klare, fordi du er ordblind", jeg fik det lige smask i hovedet. "Du skal hellere blive frisør eller sådan noget det er det du kan finde ud af. (Tine, 16 år)

Hvordan forholder uddannelsesvejlederne på efterskolerne sig til denne konflikt mellem interesser og selvvurdering? I både vores formelle interviews og uformelle snakke kan vi konstatere, at vejlederne håndterer dette på forskellig vis. På et par efterskoler har vi hørt

formuleringer, som "det gælder om at knuse deres drømme", hvor der er en klar forestilling om, at de unge har bedst af, og realistiske muligheder for, at tage en erhvervsuddannelse. Et eksempel på denne holdning kan ses hos denne uddannelsesvejleder:

Det er håndværksmæssige uddannelser, det er ikke gymnasiale, glem det, det er langt de færreste. Jeg har hørt om en enkelt herfra. [Min kollega] frarådede det og han meldte sig selv til(..)..der gik ikke mere end et par måneder, så gik han ikke der længere" (uddannelsesvejleder)

En anden vejleder har en mere bred tilgang til elevernes muligheder:

Der kommer også nogle gange en, som læser på 2. klasses niveau, der vil være kirurg og så spørger jeg hvad laver sådan en? Selvfølgelig kan han blive det, hvis han dygtiggør sig, men der er fande´me langt hjem...(..)..opgaven går ud på, at hvis det er det, du gerne vil lave, så prøver jeg at præsentere nogle uddannelser som ligner.

Denne vejleder giver udtryk for at drømme ikke er umulige, men han viser også, at han gennem samtale med den unge finder ud af, hvad den unge synes er interessant og præsenterer andre muligheder inden for dette interessefelt.

En af de elever, der har oplevet at få drømmene skudt i sænk af vejlederen er Katrine:

Han vejledte mig til at tage SOSU, men det synes mine forældre var en dårlig idé..(..)..Det var sådan meget med, at alle skulle være frisører, landmænd eller pædagoger..(..).. jeg ville godt tage den hårde vej til at blive pædagog i stedet for at tage den nemmeste..(..)..det er også noget med, at nu vil jeg være pædagog og hvis jeg havde valgt den lette vej, ville jeg ikke have haft noget at falde tilbage på..(..)..min far skaffede i stedet en vejleder i kommunen og hun var meget mere åben over for, hvad det var jeg ville, det var rigtig rart...(Katrine, 20 år)

Katrine mener, at efterskoleleverne generelt blev ledt til at tage uddannelser, som ikke var for krævende, idet hun mener, at vejlederne er lidt for overbeskyttende:

(..)..det var meget med: at "I skal ikke have et nyt nederlag, I skal lave noget i kan klare". Sådan lidt pas-på-je-agtigt. Jeg er glad for at være blevet sparket ud i noget HF for at se om jeg kan klare det. Man behøver ikke at tage det der er sikkert og det er lykkedes godt for mig på min HF..(..)..

I Katrines tilfælde var det forældrene, som valgte at bakke hendes drømme op. Dog kan forældrenes ambitioner ifølge en vejleder også være problematiske for den unge:

De sværeste er de forældre, der har nogle urealistiske høje forventninger til deres børn...(..)..det er nogle forældre, som ikke har en særlig god kontakt til deres børn og som umyndiggør dem i en sådan grad, de lytter ikke til deres børn...(..)..de findes i alle samfundslag. (Vejleder)

En af de elever kunne være Anna, som med hjælp fra vejlederen, har valgt en grafisk uddannelse på Teknisk Skole

Min far han har altid haft ideen om at jeg skulle på gymnasiet. Den har jeg aldrig rigtig været glad for.(.) min far han har godkendt ideen om Teknisk Skole og det er kun fordi jeg fik hevet ham med ud på Teknisk Skole til et åbent hus arrangement og fik vist ham hvad det egentlig gik ud på, fordi han troede det bare var for sådan nogle der var dovensvane og ikke gad noget som helst, og i den forstand så har jeg fået ham til at indse, at det måske var det rigtige valg for mig (Anna, 17 år)

Det peger på, at hvis der på en skole er en diskurs om at "det gælder om at knuse deres drømme" virker det rimeligt at antage, at det kan være svært for de unge at bryde med en negativ selv vurdering. Der kan selvfølgelig være tilfælde, hvor kompetencerne ikke umiddelbart matcher den unges ønsker. Omvendt er det tankevækkende, at både interviewmaterialet og spørgeskema peger på, at der er stor forskel på, hvor de forskellige efterskolelever går hen. Nogle skoler sender stort set ingen elever til gymnasiale uddannelser, mens eleverne på andre skoler vælger mere bredt. Elevsammensætningen kan have betydning, da skolerne rekrutterer fra forskellige geografiske områder, nogle tilbyder ikke afgangseksamen og nogle skoler har en mere boglig profil end andre.

Men det fremstår rimeligt også at tillægge vejledningen en betydning. Vejlederens holdninger om ordblindes uddannelsesmuligheder må antages at have en temmelig stor betydning for de unges tro på sig selv, specielt set i lyset af den tillid som de unge udviser generelt over for efterskolelærerne. Her kan det være væsentligt både at være opmærksom på den diskurs, der hersker på den enkelte skole, men også have opmærksomhed på vejlederens egne forestillinger om det gode uddannelsesvalg.

Opsamling

Undersøgelsen viser, at de unge i høj grad er ydre motiveret for at få en uddannelse. For nogle af de unge er det dog ikke båret af en lyst til at gå mere i skole, men et ønske om at

fremstå som normal eller succesfuld, hvilket en uddannelse, for de ordblinde unge, er et udtryk for. En stor gruppe af de unge har svært ved at finde ud af, hvad de vil, hvilket bunder i manglende mestringserfaringer. Her er efterskoleopholdets daglige liv i høj grad medvirkende til, at de unge får succes med faglig kunnen. De unge har dog fortsat brug for vejledning og hjælp til, hvordan de kan anvende deres kunnen i en fremtidig uddannelsesmæssig kontekst, ligesom de har brug for moralsk støtte og opbakning i forhold til at tro på sig selv.

Her kan det være relevant at åbne op for en diskussion om, hvorvidt uddannelsesvejledningen på ordblindedefterskoler kan forbedres. Denne undersøgelse har ikke empirisk grundlag for at kunne sige noget generelt om, hvordan vejledningen praktiseres og prioriteres på efterskolerne, men undersøgelsen viser, at vi har at gøre med en gruppe af unge, som har et særligt behov for at få vist veje og blive støttet og udfordret i deres uddannelsesvalg. Ifølge de unge er der meget stor forskel på kvaliteten af den vejledning, de har fået tilbudt på efterskolerne. Nogle unge efterlyser, at vejlederne ved mere om uddannelsesmulighederne, andre efterlyser mere professionalisme ift. kompetenceafklaring og nogle peger på vejledernes manglende tro på de unge. Vi har i forskningsprocessen også fundet det tankevækkende, hvor forskelligt vejledningen tilsyneladende bliver vægtet på de enkelte skoler. Det gælder bl.a. hvordan man udvælger hvem, der skal varetage vejledningen og hvilke uddannelsesmæssige krav, der stilles til vejlederen. På nogle efterskoler virker det mere eller mindre tilfældigt hvem, der er blevet vejleder. Der er pt. kun en skole der har valgt at lade U&U varetage vejledningen Derudover har vi oplevet stor forskel på, hvor reflekteret selve vejledningsprocessen fremstår. Herunder en bevidsthed om, hvordan man vejleder og udfordrer de forskellige elevgrupper.

Kapitel 8 – Uddannelsesveje

I dette kapitel vil vi på baggrund af en registerkørsel fra Danmarks Statistik og 30 interviews med tidligere efterskoleelever fortælle om de veje, de unge går i uddannelsessystemet. Indledningsvis vil der blive fremlagt en status på de unges uddannelses og arbejdsmarkedstilknytning. Som det vil fremgå af materialet er de ordblinde en gruppe af unge, som klarer sig dårligere end gennemsnitlige unge i uddannelsessystemet. Nogle af de afgørende faktorer for de ordblinde unge er, hvordan overgangen mellem efterskolen har uddannelsesstedet har været og ikke mindst, hvordan de unge ordblinde bliver mødt på ungdomsuddannelserne. Derfor vil analysen beskrive nogle af de faktorer, der kan have betydning for mulig succes på en ungdomsuddannelse. Efterfølgende vil analysen pege på tre mulige uddannelsesveje. Valget af den konkrete uddannelsesvej vil vi analytisk pege på, afhænger af den unges afklarethed, psykodynamik og selvforståelse og de er afgørende for de barrierer, de unge møder på deres vej gennem uddannelsessystemet.

De unges uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning

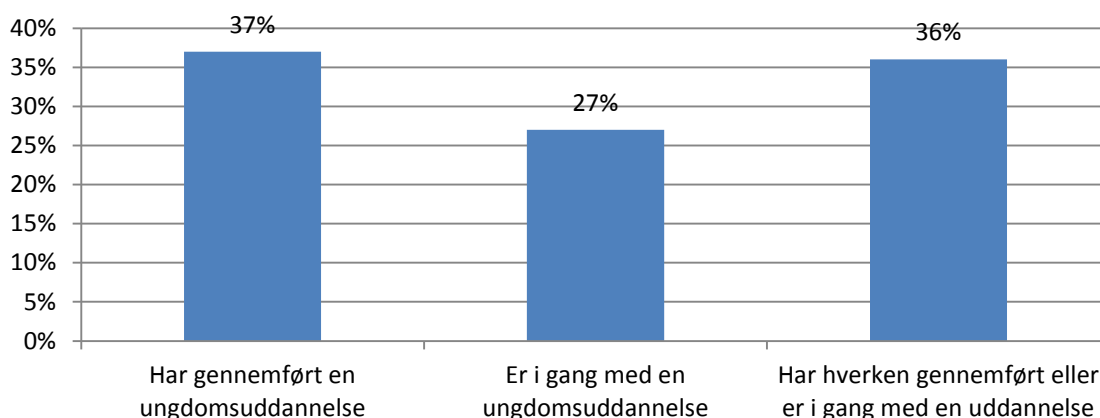
Interviewundersøgelsen og spørgeskemaet er blevet suppleret med en registerkørsel fra Danmark Statistik (DS). Udtrækket indeholder informationer på elever, der har gået på en af de deltagende efterskoler i 2004, 2005 og 2006. Disse data indgår i forskellige andre kapitler i denne rapport – her vil vi dog særskilt fokusere på en række af resultaterne fra registerkørslen.

Det skal bemærkes, at registreringerne ikke er fuldstændige i den forstand, at ikke alle efterskolerne har været lige flittige til at registrere deres elever. Der er dog registreringer fra alle de deltagende efterskoler, og der er således ikke nogen, vi helt mangler informationer fra. Derfor virker det rimeligt at antage, at dette ikke påvirker eller skævvrider datasættets kvalitet i væsentlig grad.

I datasættet indgår der oplysninger om elevens højeste opnåede uddannelsesniveau (juni 2012), elevens forældres højeste opnåede uddannelsesniveau¹¹, om eleven er på arbejdsmarkedet eller ej og endelig elevens aktuelle uddannelses tilknytning, hvis vedkommende stadig er under uddannelse. Der er med andre ord tale om et forholdsvis begrænset datasæt fokuseret på job eller uddannelse og med information om elevens socioøkonomiske baggrund, i form af forældrenes uddannelsesbaggrund.

I alt indeholder datasættet informationer på 2507 unge ordblinde. Majoriteten af de unge er mænd (71 %).

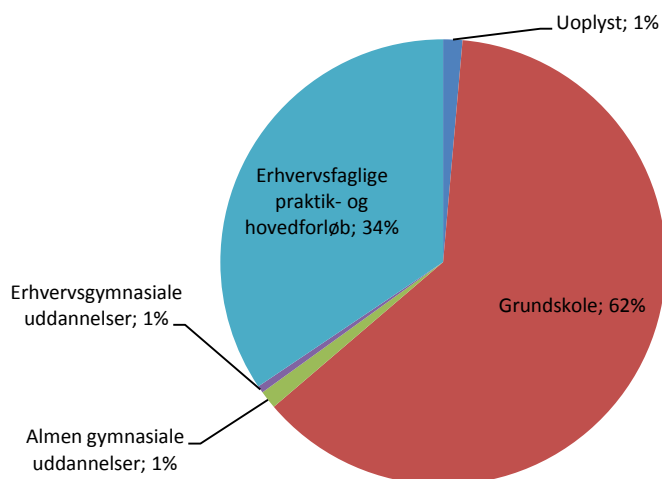
Ud af disse har lidt over en tredjedel på undersøgelsestidspunktet gennemført en ungdomsuddannelse. Lidt over en fjerdedel er i gang med en ungdomsuddannelse. Den sidste store tredjedel, 36 %, er hverken i gang eller har taget en ungdomsuddannelse.



Figur 22. De unges uddannelsesmæssige status på undersøgelsestidspunktet.

Figur 23 viser den ordblinde unges opnåede uddannelsesniveau på undersøgelsestidspunktet. Der er med andre ord ikke tale om det endelige uddannelsesniveau, da de unge måske stadig er under uddannelse jf. rapportens diskussion af lange uddannelsesforløb for nogle unge ordblinde. Det skal også bemærkes, at der er et vist efterslæb i disse registreringer. De registreringer, som dette materiale trækker på, er således fra 2010.

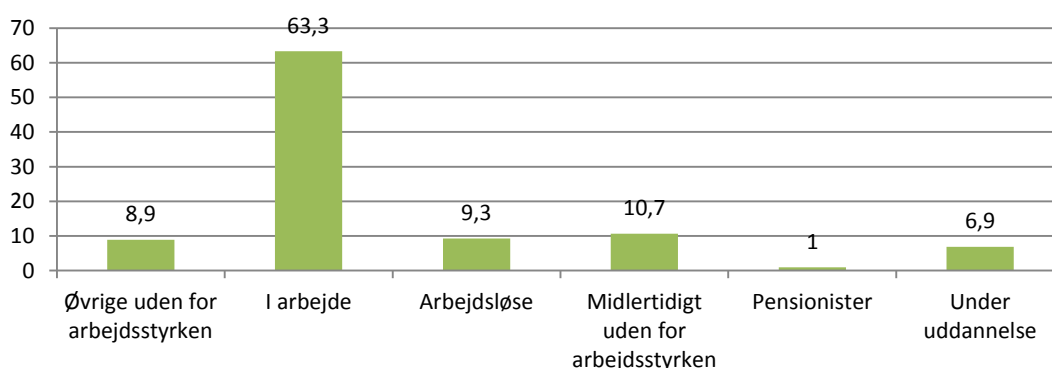
¹¹ Den forældre med det højeste opnåede uddannelsesniveau er medtaget



Figur 23. Elevens højeste fuldførte uddannelse (2010). Kilde: Danmark Statistik

Figuren peger på at på undersøgelsestidspunktet, afspejlede de unge ordblindes uddannelsesniveau deres forældres uddannelsesniveau. Hovedparten har afsluttet grundskolen. Omkring en tredjedel (34 %) har afsluttet et forløb på et EUD-området, mens 2 % har gennemført en gymnasial uddannelse.

Hvis vi ser på, hvad de unge ordblinde laver på undersøgelsestidspunktet (se figur 24), så er hovedparten, omtrent 2/3 (63 %) i arbejde. Det skal bemærkes, at en del af denne gruppe også samtidig kan være under uddannelse, da studiejob også tæller med. Den enkelte unge er kun registreret i én af kategorierne, hvor "i arbejde" bliver prioriteret først i denne opgørelse.

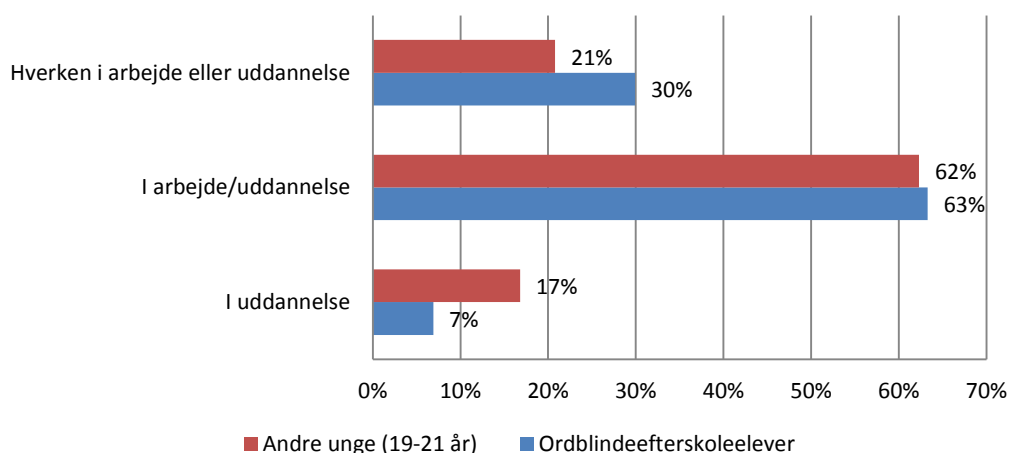


Figur 24. Den ordblinde elev (årgang 2004-2006) nuværende arbejdsmarkedstilknøytning.

Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at hver femte (21 %) ordblinde ung befinder sig uden for arbejdsstyrken, enten permanent eller midlertidigt (jf- kolonne "øvrige uden for ar-

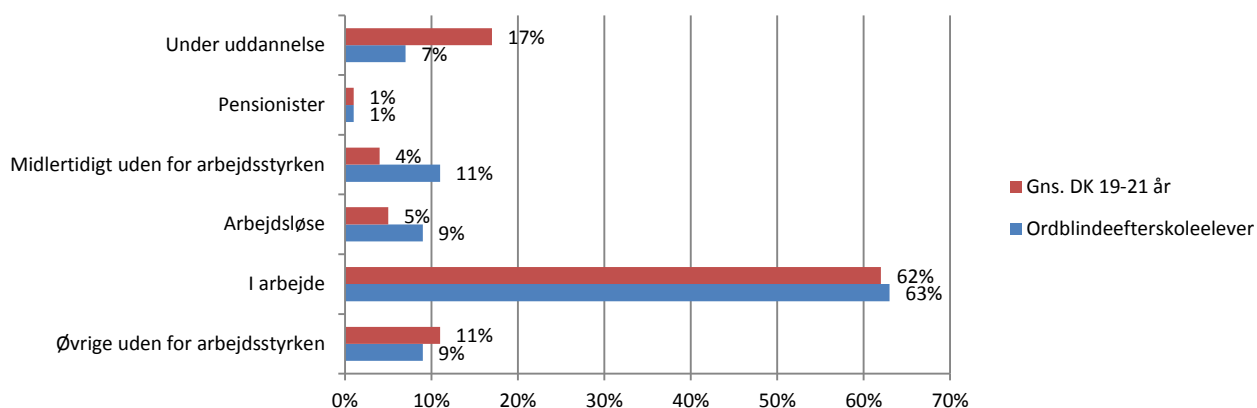
bejdsstyrken”, midlertidigt uden for arbejdsstyrken eller pensionister). Dertil kommer de 9 %, der er arbejdsløse. Alt i alt er det omtrent en tredjedel af de unge ordblinde, der kunne være på arbejdsmarkedet, men som ikke er det.

Hvis dette sammenlignes med resten af ungegruppen, hvilket sker i den næste figur, er der en overrepræsentation på 9 % blandt de unge ordblinde, som hverken er i arbejde eller i uddannelse. Det svarer til en forøgelse på 43 %, når der sammenlignes med resten af ungegruppen.



Figur 25. Arbejdsmarkedstilknytning 19-21 år. Ordblinde sammenlignet med resten af ungepopulationen.

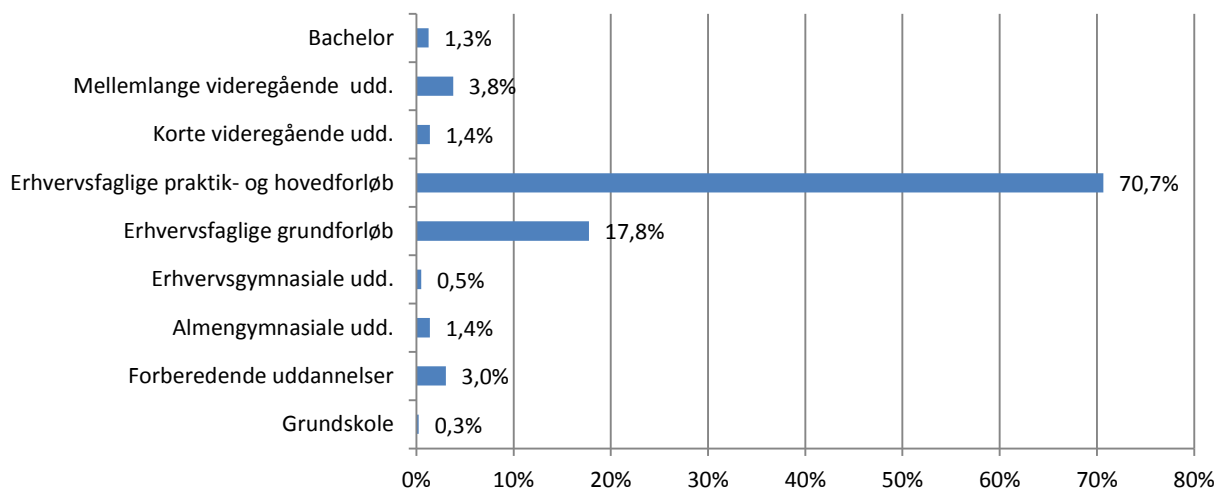
Går man nærmere ind i tallene er der andre forskelle. Sammenlignet med resten af ungegruppen, er ca. dobbelt så mange unge ordblinde (4,5 % vs. 9,3 %) arbejdsløse. Omvendt er 7 % af de unge ordblinde i gang med en uddannelse, hvor andelen blandt resten af ungegruppen er 17 %. Det er en markant forskel på 243 %, hvilket indikerer at unge ordblinde har en lavere uddannelsesfrekvens sammenlignet med andre jævnaldrende. Det kan dog også spille ind, at de fleste ordblinde tager erhvervsuddannelser, som ofte bliver afsluttet i en tidligere alder end videregående uddannelser.



Figur 26. Den unges nuværende arbejdsmarkedstilknytning. Fordelt på unge ordblinde og resten af ungegruppen. Kilde: Danmarks Statistik

På andre områder er der ikke forskel på unge ordblinde og resten af ungegruppen. Det gælder fx i andelen der er i arbejde, er pensionister eller dem der i øvrigt er uden for arbejdsstyrken.

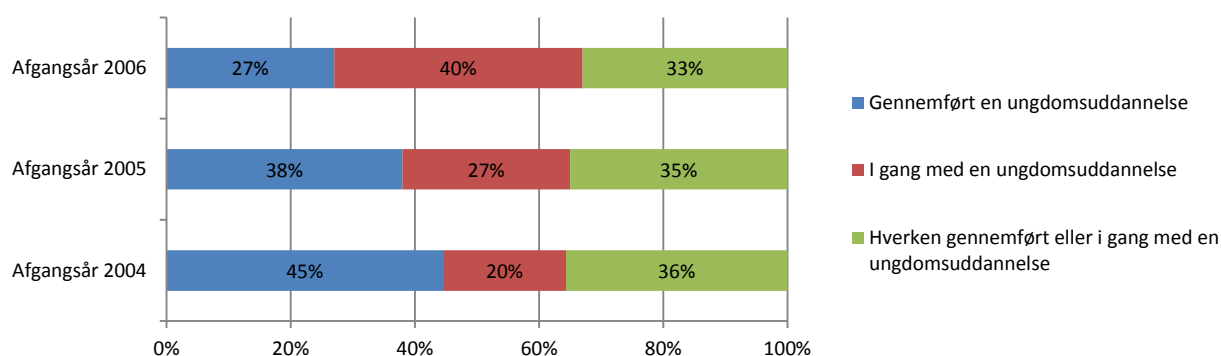
Blandt de unge ordblinde, der er under uddannelsen, er hovedparten i gang med en erhvervsfaglig uddannelse. Det er uddannelser som fx frisør, dyrepasser, tømrer og automekaniker. I alt går 89 % af de unge ordblinde under uddannelse på et forløb i EUD-regi.



Figur 27. Hvad er eleven i gang med på undersøgelsestidspunktet. Kilde: Danmark Statistik

Endelig vil vi se på, hvorvidt tidspunktet for den ordblindes ophold på ordblindeefterskolen ændrer ved uddannelsesfrekvensen og den opnåede uddannelse. Dette er vist i den næste figur. Som forventet stiger andelen af unge ordblinde, der har gennemført en ungdomsuddannelse, desto længere tid siden det er, at de forlod efterskolen. På tilsvarende

facon vokser andelen af unge ordblinde, der er i gang med en ungdomsuddannelse desto kortere siden det er, at den unge har gået på efterskolen.



Figur 28. Oversigt over de unge ordblindes uddannelsesstatus 4-6 år efter opholdet på ordblindeefterskolen. Data opdelt efter elevens afslutningsår på efterskolen. Kilde: Danmarks Statistik.

Det interessante er imidlertid, at andelen, der hverken har gennemført eller er i gang med en ungdomsuddannelse tilsyneladende er ret stabil. Andelen er omkring en tredjedel af de unge ordblinde uanset årgang. Det indikerer, inden for det tidsrum vi her arbejder med, at der er en andel af de unge, der ikke fortsætter i uddannelsessystemet.

Tallene fra Danmarks Statistik peger således samlet set på, at hovedparten af de unge vælger en erhvervsfaglig uddannelse, og der er en del af de unge ordblinde, der ikke får en ungdomsuddannelse og således ender i den uddannelsesmæssige rastgruppe.

Overgang mellem efterskole og videre uddannelse

Erkendelse af egne styrker og svagheder

I kapitel 3 blev McLoughlins opfattelse af ordblindhed og ordblindes vanskeligheder beskrevet. En af hans pointer er, at det er vigtigt at have fokus på overgange, fx mellem uddannelsessteder. Dette er fordi man i overgangssituationer har brug for at kunne udvikle nye færdigheder og alternative måder at løse opgaver på, fx ved hjælp af ny teknologi. Og det har mange ordblinde brug for støtte til. Han siger samtidig, at det er væsentligt at den ordblinde selv får indsigt i og forståelse for egne vanskeligheder. Ifølge McLoughlin giver dette den ordblinde mulighed for at fortælle om sin ordblindhed på en positiv måde.

Interviewene peger også entydigt på, at de unge, som er åbne og har erkendelse om egne vanskeligheder og behov for hjælp har det nemmere end dem, som ikke er. Kirsten er en af dem, der har gjort den erfaring:

Jeg er blevet meget mere åben, da jeg har fundet ud af, at det hjælper mig..(..).Jeg gjorde op med mig selv at det ikke skulle være en hindring og at jeg ligeså godt kunne være åben om det, fordi ellers er der så mange hindringer, man sætter sig for selv (Kirsten, 23 år)

Hansen (2012) har belyst, hvordan unge hørehæmmede arbejder med åbenhed og tilhørende accept af deres hørehandicap i forbindelse med overgangen fra grundskolen til en ungdomsuddannelse. I lighed med de unge ordblinde er åbenheden noget de unge kæmper med og forholder sig til med varierende grad af refleksivitet. Det centrale fremstår i den forbindelse, at åbenhed omkring handicappet er svært. Dels fordi unge frygter at blive fravalgt på forhånd af deres kammerater, hvis de melder ud at de har problemer. Dels fordi de unge ikke altid kan vurdere, hvilken konsekvens eller påvirkning handicappet vil have i den aktuelle situation og derfor ikke kan melde det ud på forhånd. Det kan fx afhænge af undervisningsmiljøet, den anvendte pædagogik og kompleksiteten i undervisningsmaterialet. Det er alt sammen faktorer, der kan øge eller mindske handicappets konsekvenser.

Det kan være en lang proces at nå til denne erkendelse. Hansens (2009) analyse af unge hørehæmmede peger på, at erkendelsen af handicappet for en del af unge hørehæmmede først sker langt oppe i 20'erne, og ofte kræver, at de bliver konfronteret med en eller anden form for livskrise, hvorved de bliver tvunget til at revurdere deres egen forståelse af deres handicap. Så selvom efterskoleeleverne ofte udtrykker, at de er åbne og har accepteret deres handicap, er det langt fra tilfældet. En af de unge vi har snakket med fortæller, at han som efterskoleelev troede, at han var åben, men retrospektivt mener han, at åbenheden var begrænset. Dette betød blandt andet, at han fravalgte støtte på erhvervsskolen:

Det [hjælp] valgte jeg fra.. jeg havde sådan en attitude om, at det havde jeg ikke brug for.. [..] nu kan jeg godt se, at det var lidt dumt, jeg kunne jo ligeså godt få den hjælp jeg havde brug for. Det er den der fornægtelsesting, det har jeg ikke haft brug for, men jeg klarede jo også (erhvervs)uddannelsen uden hjælp og fik 7 i skriftlig og 10 i mundtlig. Det er jo fine karakterer. Jeg har bildt mig selv ind at jeg var mere åben end jeg egentligt var. Jeg var til husbehov åben..(..).jeg kender en, der har gået på det her adgangskursus og han siger "man skal jo prikke lidt til dig for, at du siger det". (Anders, 23 år)

Anders har først ved adgangskurset til en lang videregående uddannelse indset, at det er nødvendigt og en fordel at tage imod den hjælp, han kan få, som også i en alder af 24 år, kunne gøre ham uafhængig af sin mors hjælp. Selvom Anders fortæller, at han er nået til en

erkendelse, hvor han accepterer sit handicap, kan der i hans udsagn aflæses, at hans handicapforståelse fortsat er til forhandling i og med at han fremhæver, at han faktisk også godt kunne klare erhvervsuddannelsen uden hjælp. Det er meget gennemgående i mange interviews, at de unge er ambivalente i forhold til at tage mod hjælp. På den ene side vil de gerne kunne klare sig på lige fod med andre mennesker, og nogle taler lige frem om ikke at ville snyde. På den anden side er de godt klar over, at de har et handicap, som gør, at de er anderledes stillet i uddannelsesregi. Preben fortæller, at han ikke ville have hjælp på erhvervsuddannelsen og ej heller på den korte videregående uddannelse, han nu er i gang med. Han mener selv han må yde en ekstra indsats for at følge med for han kan lige så godt vænne sig til at skulle klare sig selv for det skal man også på arbejdsmarkedet:

*..[...]...jeg synes bare, du er nødt til at yde for at du kan nyde. I dag når du kommer ud på arbejdsmarkedet og der er en kunde, der beder om, at du kan blive færdige til det tidspunkt, så kan du heller ikke bare sige til kunden: "jeg har lige nogle vanskeligheder, så du må lige vente", så du er nødt til at yde noget mere.
(Preben, 24 år)*

Preben fortæller efterfølgende, at han bruger stort set alt sin fritid på at lave lektier. Det kan diskuteres om Preben delvist har ret i sin forestilling om arbejdsmarkedets rummelighed, men dels findes, der på arbejdspladser også mange muligheder for hjælpemidler og anden støtte, der kan kompensere for manglende læsekompetence og dels kan støtte på en uddannelse netop være det, der gør, at en elev står fagligt stærkere efter endt uddannelse.

De unges overvejelser i forhold til om de har brug for hjælp er også afhængige af graden af handicap men også af hvilket uddannelsesniveau de unge vælger. Som Anders fortalte bad han ikke om hjælp på erhvervsuddannelsen og klarede det også fint, men han er til gengæld også bevidst om, at det er helt nødvendigt med hjælp på den akademiske uddannelse han skal starte på nu. En anden elev, Vibe, har gennemført HF og hun er heller ikke i tvivl om, at hun ikke ville have kunnet klare eksamenerne uden ekstra tid til forberedelse:

Hvis jeg ikke havde haft den halve time ekstra, så var jeg slet, slet, slet ikke blevet klar, fordi der var tekster, der skulle læses og de skulle analyseres. (Vibe, 20 år)

Hvis Vibe ikke havde haft ekstra tid til at læse, ville hun have klaret sig dårligere i det hun rent faktisk skulle bedømmes i, som ikke var læsning. Katrine kommer med et eksempel på, hvordan hun spurgte censor om hjælp til oplæsning ved en biologieksamen, da hun pludselig ikke kunne læse sine egne noter:

Jeg var til en eksamen, hvor jeg havde skrevet noget ned (i forberedelsen) og pludselig kunne jeg ikke se hvad der stod, men så fortalte censor hvad der stod...(..)så jeg har lært, at man kan godt spørge om hjælp. (Katrine, 20 år)

Katrine fortæller efterfølgende, at eksamen gik godt, og at hun ikke mener man kan anfægte hendes faglighed inden for biologi, fordi hun har fået hjælp til at læse.

Selvom de unge har erkendt, at de er nødt til at tage mod hjælp på uddannelsen er det ikke ensbetydende med, at de er afklarede med deres handicap i alle situationer. Anders oplever fx fortsat at være i situationer, hvor han overvejer om det er nødvendigt, at skulle sige, at han er ordblind:

Jeg er startet i en (sports)klub i (navngiven by) og der er mange (akademikere)...[...].der er noget som jeg fået sådan lidt respekt for, og der vil jeg synes, at det er en blottelse at sige, at jeg er ordblind, for nu har jeg arrangeret mig i noget bestyrelse. Der har jeg tænkt ahh, er det noget man skal sige? Og jeg har ikke rigtig sagt det endnu. Og der siger (en ven): "der er ingen grund til at sige det, hvis det ikke er noget problem" og det har han jo på sin vis ret i. Så hvis det ikke gør en forskel at sige det, hvorfor skal man så sige det...[...].men hvis man sagde det ville de jo nok have forståelse for det. (Anders, 23 år)

Anders er i tvivl om, hvorvidt han skal fortælle om sit handicap i en social sammenhæng, hvor handicappet ikke er synligt og måske heller ikke bliver det. Anders' udsagn fortæller, at ordblinde faktisk kan have overvejelser om behovet for åbenhed i rigtig mange sammenhænge også uden for skoleregi, og at man kan have brug for at drøfte det med nogen.

Spørgsmålet er om målet skal være at den unge tager imod hjælp. Empirien peger på, at den enkelte unge ser det som et sammenspil mellem vedkommendes faglige kompetencer og personlighed samt af de faglige krav og de øvrige pædagogiske rammer på uddannelsen. Derudover illustrerer empirien meget klart, at det kan være en lang proces at nå til en erkendelse.

Hvorvidt den unge skal udvise fuld åbenhed om vedkommendes problemer er et spørgsmål, der fylder meget hos den unge. Det peger på et behov for opmærksomhed på dette i vejledningsøjemed. Interviewene med de nuværende elever på ordblindeefterskoler peger på, at man mange steder allerede gør meget for at få eleverne til at arbejde med at acceptere ordblindhed. Interviewene med de tidligere elever peger samtidigt på, at der være en udfordring i at øge fokus på, hvordan eleverne skal forholde sig til åbenhed, når de kommer videre i livet og herunder, hvordan de skal agere på en evt. ungdomsuddannelse.

Derudover kunne der være et udviklingspotentiale i at skabe nogle rammer for de unge, hvor de kan fortælle om deres ordblindhed og behovet for støtte inden de starter på ungdomsuddannelserne. Ifølge både elever og vejledere på ordblindedefterskolerne er der meget forskellig praksis i forhold til overlevering af informationer mellem efterskoler og ungdomsuddannelserne. En af de vejledere, vi har interviewet, siger, at de ikke gør andet end at skrive i uddannelsesplanerne, at de unge er ordblinde:

Vi skriver i alle uddannelsesplaner, at de har behov for hjælp, og at de har gået på en ordblindedefterskole i det antal år de nu har gået her...(....)....Hvad de (uddannelsesstederne) så gør, det ved jeg ikke" (Uddannelsesvejleder)

Dette er, ifølge en konsulent i efterskoleforeningen problematisk, da det er erfaringen, at ungdomsuddannelserne i mange tilfælde ikke læser uddannelsesplanerne med mindre de har fået besked om, at en given elev har nogle særlige behov. En indikation på, at dette er praksis, er, at flere af de interviewede elever, har oplevet, at den nye skole ikke vidste, at de var ordblinde, da de startede og at der, som følge heraf, ikke stod hjælp parat.

På andre efterskoler er der andre praksisser for overleveringen. En efterskole har en praksis som indebærer, at de udover et meget tæt samarbejde med den nærmeste tekniske skole altid taler i telefon med de skoler, som de videregiver elever til. Her er det de geografiske afstande, der sætter begrænsninger for et yderligere samarbejde. Desuden opfordrer den pågældende efterskole alle elever til at tage kontakt til efterskolens vejledere, hvis de er i fare for at droppe ud af en uddannelse. Det oplever de også, at de unge gør, men ofte er det på et sent tidspunkt i det "skæve" forløb.

Kravene til overleveringen afhænger på nogle områder af den aktuelle unge. I forhold til de tre typer vi tidligere har beskrevet i rapporten, er det klart, at de udsatte unge ordblinde stiller større grad til en effektiv overlevering end de to andre typer.

Det optimale scenarie er derfor svært at beskrive entydigt. For nogle unge ordblinde vil det være nødvendigt, at forældre, elev, efterskole og ungdomsuddannelse forud for studiestart mødes, så eleven får mulighed for at fortælle om sine faglige styrker og svagheder og behov for støtte. Det vil udover, at sikre at informationen bliver videregivet, også kunne bidrage til, at den ordblinde unge bliver "tvunget" til at reflektere over egen situation og hvilken hjælp, der vil være bedst for netop dem. For andre unge ordblinde vil det være nok med en viden om støttemuligheder og hjælpemidler, som de måske får brug for på uddannelsen eller på arbejdspladsen.

Muligheder for hjælp og vejledning på uddannelserne

Som beskrevet ovenfor er forudsætningen for, at den unge kan få støtte på uddannelserne dels, at den unge vil tage imod støtte og dels, at uddannelsesinstitutionerne er gjort opmærksomme på den unges behov. Dette ansvar ligger delvis hos efterskolerne, som kan arbejde med elevens erkendelse samt kan sikre, at der bliver overleveret informationer om eleverne.

Mulighederne for øget samarbejde er dog også afhængige af økonomiske rammefaktorer, da øget samarbejde med uddannelsessteder kræver mere tid. Som nævnt i kapitel 3 er der også en udfordring ved at finde fælles fodslag i uddannelsessystemet i forhold til grundlaget for at tildele støtte, hvor fx anerkendelse af en fælles test, ville mindske bureaukratiet. Langsommelighed i sagsbehandlingen og eventuel manglende overlevering betyder i flere tilfælde, at der ikke står hjælp klar (fx IT rygsæk), når den unge starter på uddannelsen. Manglende hjælp kan øge risikoen for frafald, i særdeleshed for de søgende og udsatte ordblinde unge.

Derudover er der nogle yderligere strukturelle forhold, som skaber barrierer for den unges mulighed for at få hjælp. Et eksempel er unge, som efterfølgende går på VUC, og dermed ikke er under statens, men kommunernes ansvar, hvilket tilsyneladende gør det mere besværligt at få hjælp. Flere unge oplever at havne i et slagsmål mellem stat og kommune i forhold til hvem, der skal betale. Et eksempel er Jonas, som selv må kæmpe for at få en IT-rygsæk og efter et halvt år dropper ud:

Jeg kunne ikke få nogle hjælpemidler...(..)de sagde, at de ikke vidste, hvem der skulle betale, så de valgte helt at droppe det...(..) Jeg gik ned på kontoret mange gange og sagde, at jeg havde brug for den her (computer) for at kunne bestå, men det ignorerede de. (Jonas, 19 år)

Et andet eksempel er Charlotte, som er i samme situation på VUC:

Det har jeg sgu også problemer med nu (at få IT-rygsæk)..der kører systemet ikke lige som jeg gerne vil have det, så der kommer minder tilbage fra dårlig skolegang, hvor man ikke rigtig får noget hjælp (Charlotte, 26 år)

De unge, som starter på VUC efter efterskolen, er ofte nogle af de elever med de svageste faglige forudsætninger, og som tit har dårlige oplevelser fra grundskolen, og derfor skal der ikke mange barrierer til, for at de dårlige minder vender tilbage og påvirker selvværdet.

I helt andre tilfælde er det ikke rammerne, der skaber barrierer for, at den unge kan få hjælp, men lærernes indstilling til eleverne og viljen til at hjælpe dem. Bjørn er et af flere eksempler på unge, som har oplevet en meget negativ indstilling til eleverne på teknisk skole:

*Grundforløbet på teknisk skole var bare bunden af uddannelsesorganisationen..
(...) Det var som om de troede, at halvdelen af os alligevel ikke vidste, hvad vi ville og hurtigt ville falde fra" (Bjørn, 20 år)*

Bjørns oplevelse stemmer overens med Benjamin, som også fortæller, at de manglende forventninger til eleverne betød, at han ikke fik hjælp, selvom han var åben om sine behov:

Jeg kom og sagde, at jeg var ordblind. Jamen, det havde de da ikke tid til at søge om hjælpemidler til, for de vidste jo ikke hvor lang tid jeg gik der, jo. Nå, men tak for den tillid til folk, når de kommer og beder om nogle hjælpemidler. Jeg tror jeg skulle stå to år i lære ude hos min mester og først, da min mester sagde "prøv lige og hør, I skaffer nogle hjælpemidler til min lærling og det er nu!" Først der skete der noget. (Benjamin, 24 år)

Benjamins historie viser, at der i nogle tilfælde er behov for, at andre voksne støtter den unge i at få tildelt hjælp. Dette kunne overvejes om det burde være et led i efterskolernes overlevering.

Også i forhold til vejledningen på teknisk skole oplevede Benjamin manglende professionalitet:

(Det var et) stort problem at få noget vejledning. Fx når nogle kom og sagde "Jeg tror ikke, det er det her, jeg skal være". (Så sagde lærerne): "nå men det rager os, så kan du jo gå over på elektrikerlinjen og melde dig ind og så kan du finde ud af om det er det du vil!". (Benjamin, 24 år)

Benjamin gennemførte sin uddannelse, uden skift mellem linjer, men flere andre unge fortæller om skift mellem linjer og med ringe vejledning undervejs. Fx fortæller Bjørn, at han blev lovet en skolepraktikplads, hvis han skiftede linje. Dette viste sig ikke at holde stik, så efter endt grundforløb stod han uden praktikplads og måtte skifte tilbage igen.

Der er også elever, der har haft positive oplevelser med mulighederne for hjælp. Fx beretter flere unge om forløb på HF med gode muligheder for støtte, som kan være i form af IT-ryksæk, lektiehjælp, ekstra tid til eksamen eller særligt tilrettelagte forløb for ordblinde. Men også visse VUC'er bliver fremhævet, som gode til at give støtte og informere om støt-

temuligheder. De tekniske skoler, som bliver positivt fremhævet, har ofte ikke særlige tilbud til ordblinde (udover IT-rygsæk), men der bliver anerkendende pædagogik, tilstedeværende lærere og struktur i dagligdagen fremhævet som betydningsfuldt. Hvis læringsmiljøet er godt på de tekniske skoler, mener de ordblinde ofte, at det faglige niveau ikke er højere end, at de godt kan følge med uden specifik hjælp til ordblinde.

Det i denne forbindelse nævnes, at de ordblinde unge ofte stiller høje krav til det faglige niveau og til seriøsiteten på uddannelsesstedet. De unge beretter ikke sjældent om, hvordan de har lært at knokle for deres faglige udvikling og udviser en udpræget seriøsitet. Der er flere unge i materialet, som enten er droppet ud (af erhvervsskoler, VUC eller HF) eller har været stærkt utilfredse undervejs, fordi de har oplevet et useriøst læringsmiljø, hvor lærerne har haft manglende ambitioner på elevernes vegne og mange af de andre elever har udvist en useriøs indstilling. Nogle af de unge føler sig direkte fejlplaceret, når de havner et useriøst sted. Benjamin fortæller her om hans møde med erhvervsskolen, hvor han oplevede at lærerne var ligeglade med ham og så ned på eleverne, samtidig med, at de andre elever havde generelt mange sociale problemer og en negativ indstilling til skolen:

Det var meget voldsomt. Jeg tænkte; okay er det her jeg hører til? Er jeg virkelig så dårlig. Det var første gang jeg tænkte; okay er jeg så langt ude at skide, at jeg skal gå her? Sådan havde jeg det virkelig, da jeg startede på teknisk skole. (Benjamin, 24 år)

Den pædagogiske og didaktiske tilgang til eleverne har naturligvis en betydning, hvilket gælder for alle unge, men det kan være ekstra sårbart for *de udsatte unge* og *de søgende unge*, da de har haft dårlige oplevelser i grundskolen og som følge heraf en svag tillid til uddannelsessystemet. Sally udtrykker meget præcist, hvad der skal være til stede for, at hun trives på en uddannelse:

Jeg skal føle, at jeg er velkommen, at de accepterer ordblindhed og så vil jeg gerne have noget hjælp. (Sally, 23 år)

At føle sig velkommen, at lærerne accepterer ordblindhed og muligheden for hjælp er netop også det eleverne oplever som efterskolernes styrke, jf. kapitel 5. Sally har gået på det samme grundforløb på to forskellige tekniske skoler, hvor den pædagogiske tilgang var vidt forskellig. På den ene følte hun sig ikke velkommen, lærerne var utålmodige og hun fik ikke tilstrækkelig hjælp. På den anden skole var det lige omvendt, hvilket betød at "*jeg glædede mig hver dag, da jeg skulle derud (Sally, 23 år)*."

Praktikpladser

Da et overvejende flertal af de tidligere efterskoleelever vælger en erhvervsuddannelse er det i denne forbindelse relevant at tage spørgsmålet om manglende praktikpladser op. Det er et generelt problem, at der mangler praktikpladser og på den måde rammer det også ordblinde unge. Problemer med at finde praktikplads betyder reelt, at nogle unge skifter indgang, hvilket forlænger uddannelsen, eller helt dropper uddannelsen.

Som tidligere nævnt, er der en gruppe af de unge – ofte de *trygge unge* - som gennem deres netværk har skaffet sig en praktikplads og derfor er godt stillet. Omvendt kan gruppen af ordblinde, som ikke har noget netværk være ringere stillet end gennemsnitlige unge. Dels kan en ofte negativ samfundsmæssig fortælling om ordblinde spænde ben for den unge. Kirsten har fx oplevet at blive afvist til anden jobsamtale til en lærerplads, da hun valgte at fortælle, at hun var ordblind. Dette på trods af, at handicappet ikke havde betydning for jobbet. Omvendt har hun senere også oplevet det samme som Jan og Hjalte fortæller:

(Arbejdsgiver spurgte): "Kan du læse og skrive?", "Øh, ja", for det kan jeg jo. "Fint, det er bare det, jeg skal bruge". Altså, det var bare ikke noget, der betød noget for hende og det var faktisk min første AHA-oplevelse med det. Cool, nok, hun lægger vægt på noget andet i stedet for at gå ind og dømmе mig eller noget andet." (Kirsten, 23 år)

Jeg sagde det til min mester, da jeg startede og han sagde "det er ikke noget problem, der er mange håndværkere der ikke er gode til at læse og skrive, så vi finder også en plads til dig, vi skal nok finde ud af at klare det" (Hjalte, 21 år)

Til den første samtale sagde jeg, at jeg var ordblind. Så bad han mig lige om at skrive lidt, noget han dikterede. Det var så godt nok. (Jan, 28 år)

Hjalte valgte først at sige, at han var ordblind efter, at han havde fået lærepladsen, men det viste sig at være uden betydning. Vi har dog talt med unge, som undervejs i læretiden blev fyrede med nogle uforståelige begrundelser. To af de unge kom til at skrive under på deres egne opsigelser, som de troede var en fyreseddel. Fx Markus:

Jeg kom til at skrive under på en opsigelse. Jeg troede at jeg var fyret, så jeg troede bare, at det var en fyreseddel jeg skrev under på og så var det en opsigelse. (Markus, 19 år)

Markus tror, det var hans manglende faglige kompetencer (dansk og regning), der var årsagen til firing, men han siger også, at det måske kan handle om mesters økonomi. Den

præcise begrundelse kender vi ikke, men de forskellige beretninger peger på, at der er grund til at være opmærksom på, hvorledes de unge ordblindede bliver behandlet på deres praktiksteder og et behov for at gøre de unge ekstra opmærksomme på deres rettigheder.

Hvis det reelt handler om manglende faglige potentialer, kan det være relevant at rejse spørgsmålet om, hvordan de svageste unge ordblindede rummes på praktikstederne.

Tre mulige uddannelsesveje

Analysen af det empiriske materialet indikerer, at de unge ordblindes veje igennem uddannelsessystemet kan karakteriseres i tre idealtyper. Den første idealtipe indeholder de unge ordblindede, der tager den direkte vej til en ungdomsuddannelse. Den anden idealtipe indeholder de unge ordblindede, der tager en ungdomsuddannelse, men som ofte skal igennem et længere forløb, før de når dertil. Den tredje og sidste type indeholder de unge, der endnu ikke har taget en ungdomsuddannelse og hvor det på nuværende tidspunkt ikke fremstår som en mulighed. Disse tre typer er skitseret i figuren på næste side, hvor de er koblet til den tidligere præsenterede kategorisering af de unge ordblindede – de trygge, de søgende og de udsatte. Det er væsentligt at bemærke, at der ikke er et 1-1 relation mellem de forskellige typer og deres vej gennem uddannelsessystemet. Det er ikke sådan, at en ung ordblind, der kan betegnes som tilhørende kategorien "de trygge" automatisk vil tage den direkte vej, når det gælder uddannelse. Omvendt kan en udsat ung godt tage den direkte vej.

Figuren samler en række analytiske punkter. For det første peger den på den oplagte udviklingsvej efter efterskolen. Dernæst kobler den det til de unges egen forståelse af deres muligheder i relation til uddannelse og hvorledes dette er forandret i den unges nærmiljø. For det fjerde sættes det i forhold til de opgaver, der udkrystalliserer sig i særlig grad i relation til den aktuelle type, som vejlederen og i bredere forstand efterskolen, skal arbejde med og som er de særlige udfordringer i den forbindelse.

Endelig peger figuren for det femte på mulige barrierer, der kan være, når vejlederen og efterskolen forsøger at hjælpe den pågældende ung. Endelig fremhæver figuren mulige risici og muligheder i relation til fremtidige udviklingsmuligheder.



I de kommende afsnit vil vi gennemgå de tre mulige uddannelsesveje.

De unge, som går direkte gennem ungdomsuddannelserne

Det er ofte *de trygge unge*, som går direkte gennem ungdomsuddannelserne. Dels har de flere positive erfaringer fra skolen og dels har de et bedre netværk. Den *trygge unge*, som vælger en erhvervsuddannelse, har fx ofte haft en praktikplads på forhånd, hvor enten forældrene haft en relation til lærerpladsen eller efterskolen har hjulpet den unge på vej. Den trygge unge har også ofte valgt en uddannelse, hvor deres ordblindhed ikke har været en større barriere og som de har vidst at de har kunnet klare. Der er også en gruppe der vælger mere udfordrende, men det er ofte dem med relativt mange faglige ressourcer eller unge, som har stor støtte fra deres forældre. En fordel for den trygge unge er også, at de er mere åbne om deres vanskeligheder og er bevidste om, hvilken form for støtte de har brug for, som er en vigtig forudsætning for at støtten realiseres.

Derudover er der en tendens til, at de unge, som ikke har været i tvivl om valget i højere grad gennemfører uddannelsen. Det gælder for *alle* elevtyper.

De unge som går direkte gennem ungdomsuddannelserne har oftere gået på uddannelser, hvor der er et godt læringsmiljø, men der er også eksempler på at unge har gennemført en uddannelse på trods af et elendigt læringsmiljø. Her er den unges elevtype afgørende. De *udsatte unge* og de *søgende unge* er mere sårbare, da de har lavere selvværd og mindre tillid til skolesystemet.

Mulig risiko

Det kan være paradoksalt at tale om, at det, at tage en direkte vej gennem uddannelsessystemet, kan være risikofyldt. Men for nogle af de unge, ofte de *udsatte* eller *søgende unge*, som vælger at tage en erhvervsuddannelse, skyldes det ikke interesser, men at det er den eneste form for uddannelse, de har set som muligt, pga. deres ordblindhed. Dog viser det sig efterfølgende, at nogle af dem har følt sig dårligt vejledt og egentlig ikke føler sig hjemme i det fag, de er endt i. Et eksempel på det er Benjamin, som retrospektivt følte sig meget dårligt vejledt på efterskolen, hvor han ikke synes, der blev set nok på hans kompetencer. Han valgte en tilfældig erhvervsuddannelse, da vejlederen mente, at håndværker var det, han kunne blive. Han oplevede erhvervsskolen som en uddannelse, hvor der ikke blev sat faglige krav til eleverne, manglende tilstedeværelse af lærerne og en negativ indstilling til eleverne fra skolens side. Han gennemførte efter eget udsagn kun, fordi han

havde en god læreplads og en personlig vilje til at gennemføre, det han går i gang med. Desuden var hans forældre også meget optagede af, at han gennemførte selvom, han var meget utilfredshed med uddannelsen, allerede mens han gik der. I dag er han ikke helt tilfreds med sin uddannelse og erhverv og han har faktisk pt. skiftet branche til et ufaglært fag, da han var træt af sit eget fag. Han fortæller her om sin utilfredshed, til trods for, at omgivelserne synes, han skal være tilfreds:

Min mor er meget stolt over, at jeg har fået en uddannelse og når jeg nogle gange siger, at jeg har taget en uddannelse, som jeg ikke er helt tilfreds med, så har hun lyst til at slå mig ihjel "er du klar over hvor flot det er, at du har fået en uddannelse, når du er ordblind – er du klar over, hvor få ordblinde, der har fået det i den tid, hvor jeg var ung? Du har revolutioneret – nærmest – verden inden for ordblindhed." "Slap nu af, jeg har taget en uddannelse på teknisk skole!"
(Benjamin, 24 år)

Moderens udsagn viser også den (udbredte) samfundsmæssige forestilling om, at ordblinde ikke kan få en høj uddannelse og er bedst til håndværksmæssige fag. I Benjamins bevidsthed er der dog et klart hierarki i uddannelsessystemet og desuden mener han selv, at han har faglige potentialer inden for fx matematik. Benjamin overvejer i dag at læse en ny uddannelse, men han ved stadig ikke helt, hvad det så skulle være, og der er også nogle økonomiske forhold, der gør, at det måske ikke kan lade sig gøre. På den måde, kan man sige, at det ville have været mere fordelagtigt for Benjamin, hvis han fra start havde fået bedre mulighed for at følge sine interesser og potentialer.

Mulig succes

Andre af de unge, som er gået direkte gennem uddannelse, er glade for den branche, de er endt i. Det udelukker dog ikke, at de søger nye udfordringer gennem uddannelse eller job. Mange af de unge med erhvervsuddannelser er bekymrede for om deres uddannelsesniveau er højt nok til, at de kan være sikret i fremtiden. Både i forhold til jobsikkerhed og eventuel nedslidning. Derfor supplerer nogle med ekstra uddannelse, fx HF eller korte videregående uddannelser, som enten virker som en forsikring eller giver dem en mulighed for andre arbejdsfunktioner på jobbet. En af dem er Mia, som er blevet frisør og som efter endt læretid startede sit eget stylistfirma og har stor succes med det. Ved siden af sit fuldtidsjob tager hun HF som fuldtidsuddannelse:

Jeg skal slet ikke bruge den (HF) bagefter, det er bare for at have den, den er meget god at have, hvis der nu skulle ske noget eller det kunne også være jeg fik

håndeksem, jeg håber det virkelig ikke, fordi jeg vil virkelig gerne være frisør og stylist resten af livet..(..)..men det er også for at blive lidt klogere. (Mia, 28 år)

Som Mia fortæller, er hun rigtig glad for sit erhverv, men tager HF for at sikre sig mod fremtiden, hvis der skulle ske noget, så hun ikke længere kan være frisør. Desuden udtrykker hun et ønske om selvudvikling. De unge er også meget bevidste om, at erhvervsuddannelser i mange tilfælde ikke åbner op for mange andre muligheder end det specifikke fag. Et eksempel er Preben som er uddannet smed. Han har valgt at tage en efteruddannelse som produktionsteknolog:

Jeg ville læse videre for at have et bedre helbred, når jeg bliver ældre. (Preben, 24 år).

Preben vil gerne blive i samme branche, men får med sin uddannelse mulighed for nogle andre arbejdsopgaver, som er knap så fysisk belastende.

Andre har været rigtig glade for den erhvervsuddannelse de har taget, men føler at de mangler udfordringer. En af dem er Anders, som er uddannet elektriker. Han siger selv, at han udviklede sig enormt på erhvervsskolen, som var en rigtig god uddannelse for ham på det tidspunkt. Senere fandt han ud af, at han ville være ingeniør og tog derfor studenterkursus. Der er flere grunde til, at han har taget den beslutning. Dels er der ønsket om at udfordre sig selv:

Hvorfor installatør, hvis man kan blive ingeniør?[..].det er meget for mig selv..[..]. (Anders, 23 år)

Derudover har han også et ønske om at have et ungdomsliv som sine kammerater fra grundskolen, hvilket han mener, er begrænset, når man er ung lærling eller svend:

..[..]. helt klart processen og få et godt studieliv..[..].når man bliver elektriker så tager man på arbejde og hænger ud med folk der er 10 år ældre end en selv og når der kommer julebryg så skal man lige have en i bilen og til fyraften. Der har jeg nok ikke været så god til at opsøge de der ungdomsmiljøer" (Anders, 23 år).

Forskellen på de unge, der oplever succes med den direkte vej, de er gået og dem, som er utilfredse med valget, er forholdsvis entydigt i vores interviewmateriale. De, som er tilfredse, valgte faget ud fra deres interesse og var fast besluttede på, at det var det, de skulle vælge. Det er ofte de *trygge unge* og de *udsatte unge*, der ender med at være tilfredse. De – ofte de *søgende unge* – som ikke er tilfredse, har omvendt været meget i tvivl om uddannelsesvalget og har valgt ud fra en (lav) tro på egne muligheder og evner og har ikke mod-

taget en vejledning, der åbnede tilstrækkeligt op for de utallige uddannelsesmuligheder, der nu engang er.

De unge, som har en længere vej gennem uddannelsessystemet

Der er nogle generelle faktorer, som har betydning for, at de tidligere efterskoleelever er længere tid om at få en ungdomsuddannelse end gennemsnitlige unge. For det første er der en del unge, som ikke får afgangseksamen på ordblindееfterskolen og derfor bruger et år eller to på at tage 9. og/eller 10. klasse på VUC eller på en almen efterskole. Dette gør de også selvom, de har opfyldt de 10 års undervisningspligt. Nogle unge gør det frivilligt, fordi de ikke føler sig rustede til at starte på en ungdomsuddannelse, og andre gør det, fordi eksamensbeviset skal give dem adgang til en uddannelse. Derudover vælger nogle unge særligt tilrettelagte forløb for ordblinde, som har en planlagt længere normeret tid. Det kan fx være HF, som tages over tre år.

Der kan dog også være uforudsete faktorer, der er årsag til, at den unge er længere tid om at tage en uddannelse. For de *søgende unge*, kan det have betydning, at den unge fortsat kæmper med manglende tro på egne evner og en usikker karriereplan, som kan betyde, at den unge ikke får truffet det rette valg på det rette tidspunkt. Men en længere uddannelsesvej kan også være en nødvendig del af den unges udvikling og behøver ikke ses som risikofyldt.

Mulig succes

Et eksempel på dette er Heidi, som har en interesse for kemi og laboratoriearbejde. Derfor starter hun i tre måneders praktik i sommerferien, som mejerist med sigte på at blive laborant engang. Hun erfarer dog hurtigt, at hun ikke fysisk kan klare arbejdet. Efter sommerferien starter hun så på HTX, men dropper ud efter 14 dage, da hun ikke kan overskue det:

Jeg tror rent fagligt at jeg var klar, men oppe i hovedet var jeg ikke klar. Jeg startede også nogle uger efter de andre, så jeg var allerede bagud, jeg prøvede at nå med, men det kunne jeg ikke. (Heidi, 24 år)

Hun opgiver allerede efter to uger og går efter nogle måneders pause i panik og planlægger at blive pædagog via SOSU-uddannelsen, selvom det hun retrospektivt siger, at det ikke havde hendes interesse. På SOSU-uddannelsen får hun for første gang en IT-rygsæk og består med bravur, hvilket i den grad giver hende selvtillid og hun får virkelig blod på tanden for videre uddannelse:

Jeg fik for første gang en IT-rygsæk og det gav mig et boost for det gjorde, at jeg meget nemmere kunne følge med i dansk og engelsk...jeg klarede mig rigtig godt i gennem og var en af dem, der fik de bedste karakterer, det var sådan "Hey! Jeg får gode karakterer"...og så tog jeg på VUC, jeg fandt ud af, at det der med børnehaven det var bare sådan noget åh-nej-hvad-skal-jeg-lave-panik. Jeg ville jo hellere stå i laboratorium.. (Heidi, 24 år)

Hun tager dernæst 10. klasse på VUC hvor hun både får støttetimer og god vejledning i ordblindes muligheder. Hun gennemfører også HF på tilfredsstillende vis og har en fantastisk kemilærer, som sammen med Heidis forældre får hende overbevist om at starte på kemi på universitetet. På det tidspunkt synes Heidi selv det er en skræmmende tanke at tro, at hun skulle kunne gå på universitetet.

Efter HF tænkte jeg: "det er da kemi jeg skal læse og ikke bare laborant, jeg vil gerne læse kemi på universitetet". Den tanke var meget skræmmende til at starte med, for jeg havde aldrig tilladt mig selv at tænke den tanke, at jeg kunne gå på universitetet...jeg havde en lang samtale med mine forældre og min mor sagde, at jeg altid kunne prøve det...og det har hun jo ret i (Heidi, 24 år)

Heidi ender også med at prøve og på interviewtidspunktet har hun gennemført 4. semester med støtte gennem NOTA, hvor hun får sine bøger på lydfiler.

Det er muligt, at Heidi med det rette vejledning og støtte ville kunne være kommet hurtige til det sted hvor hun er nu, men retrospektivt mener Heidi, at den lange proces var nødvendig for, at hun kunne blive klar til springet til universitetet.

Jeg tror ikke, jeg var klar til gymnasiet på det tidspunkt (efter efterskolen). Der var mange, der snakkede om gymnasiet på det tidspunkt, fordi jeg gik på en almen efterskole. Det lød meget fedt, men jeg var ikke klar til det...rent fagligt var jeg nok klar, men jeg skulle også have min selvopfattelse med. Jeg troede jo at jeg var meget dårligere end jeg egentlig var. (Heidi, 24 år)

Karakteristisk ved Heidis fortælling er, at hun bortset fra et mislykket forsøg på HTX har haft succes i de uddannelsesforløb, hun har gennemført, hun har fået støtte og hun har hele vejen igennem været glad for at gå i skole. Derudover har hun været afklaret med egne interesser. Den længere vej til uddannelse har således bidraget med positive skolehistorier og øget faglig ballast.

Mulig risiko

Andre unge oplever at starte på flere forskellige uddannelser uden at få succes med frafald som følge.

Mathias er en elev, der ikke har følt sig begrænset af sine egne evner i forbindelse med uddannelsesvalg, men han har været meget uafklaret i forhold til, hvad han ville. Først ville Mathias gerne have været dyrepasser, men fik af vide af vejlederen, at det var meget svært at få en læreplads. Han synes ikke vejlederen på efterskolen var særlig god til at spore ham ind på mulighederne:

På (efterskolen) vidste jeg ikke hvad jeg ville være og jeg vidste heller ikke mulighederne (Mathias, 21 år)

Så foreslog morens kæreste, at Mathias kunne overveje at blive VVS'er – og det prøvede han så. Men det viste sig, at det ikke lige var ham rent interesse-mæssigt og derudover var der lang transporttid. Herefter forsøgte han sig med HF, men blev "skoletræt" pga. for mange lektier, hvilket han havde fået af vide, at der ikke var.

Jeg fik af vide af min vejleder (på Teknisk Skole), at HF er åbner mange døre og der er ikke så mange lektier, så tænkte jeg, at så gør jeg det...(..)det viste sig så, at der var rigtig mange lektier så det kvalte mig helt (Mathias, 21 år)

Derefter forsøger han sig igen på en erhvervsskole, denne gang for at blive elektronikfagtekniker, men han kunne ikke bestå grundforløbet, da der var nogle ting, han ikke havde forstået.

Jeg skulle så snakke med min studievejleder og han spurgte om jeg ikke havde lyst til at prøve noget andet. Jeg sagde, at det bare ikke skulle have noget med det (elektronik) at gøre, for det fungerer ikke for mig. Det har ikke noget med læsning og gøre, det var nogle andre ting, jeg ikke havde forstået. Så sendte han mig han mig videre til en anden afdeling, som også havde noget med elektronik at gøre og så spildte jeg så det år. (Mathias, 21 år)

Efterfølgende ved Mathias fortsat ikke hvad han vil, og starter på IT-supporter, for at få tiden til at gå. Han gennemførte undervisningen, men bestod ikke den afgørende IT-eksamen og færdiggjorde således heller ikke denne uddannelse. Efterfølgende ved Mathias stadig ikke hvad han vil, og hans mor får ham til at starte "oppe hos smeden", hvor han nu har gennemført første år. Valget blev truffet ud fra en vurdering af, at de faglige krav ikke

vil være særlig høje, men egentlig vil Mathias hellere være ambulanceredder, som en håndværksmæssig uddannelse vil kunne give ham adgang til.

Mathias' historie beretter om en gennemgående udfordring med ikke at være afklaret med, hvad han vil. Mathias er startet på seks forskellige uddannelser og det fremgår, at han i alle valgsituationer og været lige uafklaret. Det fremgår heller ikke som om vejlederne har været gode til at klarlægge hans kompetencer og interesser eller for den sags skyld hjælpe ham til at sætte sig ind i, hvad der kræves på de forskellige uddannelser. Til forskel fra Heidi udtrykker Mathias flere gange i interviewet, at han kan blive hvad han vil, men hans historie viser, at han flere gange har måttet opgive uddannelser, da han ikke har kunnet bestå eksamen. Det tyder på, at han ikke er særlig bevidst om egne styrker og svagheder. Det fremgår heller ikke, at han fået særlig støtte på de uddannelser, han har gået på. I dette eksempel kan den lange vej ikke betragtes som konstruktiv for den unges udvikling, da den endnu ikke er afsluttet. Endvidere er der ingen garanti for, at den unge gennemfører uddannelsen. Mathias er en af dem, som kan ende uden en uddannelse, som der kan læses om nedenfor.

De unge, som endnu ikke har fået en ungdomsuddannelse

I interviewmaterialet med de tidligere elever er der seks unge, som hverken har gennemført eller er i gang med en uddannelse, én ung som går på en selvbetalt/ikke anerkendt uddannelse og otte unge som fortsat er i gang med en uddannelse. Ud af de otte, er der to elever, som har været igennem så mange negative forløb, at de må betragtes som i risikozonen for ikke at få en uddannelse. Det skal dog fremhæves, at ingen af de unge, der ikke har gennemført en uddannelse endnu har mistet drømmen om at få en. Derfor må denne kategori betegnes som unge der *endnu* ikke har fået en uddannelse

Det er ofte *de udsatte unge* eller *de søgende unge* som enten ikke er afklaret med uddannelsesvalget eller har ønske om alternative uddannelsesveje, der ikke har fået en ungdomsuddannelse. For den *udsatte unge* er en af de afgørende faktorer, at den unge har så mange negative oplevelser med fra skolesystemet. Når den unge har dårlige oplevelser med fra skolesystemet skal der ikke så meget til, før de føler sig dårligt tilpas på en uddannelse. Det kan være fx være utålmodige lærere eller manglende støtte fra start, der får dem til at opgive. Nogle udtrykker lige frem angst for at skulle begynde på en uddannelse:

Jeg er bange for at skulle starte i et normalt forløb fordi jeg har så dårlige erfaringer med offentlige institutioner. (Astrid, 28 år)

Nogle af de unge har så dårlige oplevelse med systemet, at de ser sig vrede på det og i nogle tilfælde lader regler stille sig i vejen for deres muligheder for at få en uddannelse. Et eksempel er Astrid, som ikke kan komme ind på en ønsket uddannelse, fordi hun ikke har en afgangseksamen:

For det første har jeg ikke nogen karakterer og det er åbenbart et kæmpe problem, så hvis jeg skal noget, så skal jeg tage 9. og 10. klasse igen og det gider jeg ikke for det har jeg gjort en gang. Det har jeg papirer på, men fik kun en udtalelse og ikke nogen karakterer. Jeg synes det er enormt plat. ..(..)..så jeg er lidt tabt på gulvet. (Astrid, 28 år)

Astrid føler sig uretfærdigt behandlet og nægter derfor at tage en afgangseksamen, som ellers er vejen til den uddannelse, hun drømmer om. For andre unge, der har mere mod på mødet med uddannelsessystemet, ville dette ikke blive set som en barriere, og de ville bare gennemføre forløbet uden at stille spørgsmål til reglerne. Et andet eksempel er Sally, som mener at grunden til, at hun ikke kan få en praktikplads er, fordi hun ikke har kørekort:

Når man er en pige på 23 år og ikke har noget kørekort så er der mange der siger nej...(..)..jeg har ikke penge til et kørekort, jeg har mange udgifter (Sally, 23 år)

Sally mener det er kommunen, der skal betale hendes kørekort og ser ikke muligheden i, at hun selv sparer op til det. Karakteristisk ved Sally er, at hun gennemgående udtrykker, at hun er meget instrumentelt styret i sine valg af uddannelse. Hun fortæller flere gange hvordan lønnen har været afgørende for, om hun har valgt eller fravalgt en uddannelse. Hendes valg er i mindre grad interessestyret og af selve målet i at få en uddannelse. Astrid fortæller hvorfor hun synes økonomi er en barriere:

Når man er 26 år så har man mange udgifter, så det at skulle på SU og samtidig have et arbejde, samtidig med at skulle passe mine lektier og samtidig er jeg ordblind. Hvis jeg skal have et job på 20 timer ved siden af...de timer skal jeg jo bruge til at læse, fordi jeg er langsommere og fordi jeg heller ikke har lært at regne...(..)..jeg har allerede stress ved tanken. (Astrid, 28 år)

Som nævnt flytter mange af de ordblinde hjemmefra, når de afslutter efterskolen. Dette betyder, at de ikke bliver forsøget af deres forældre mens de tager en ungdomsuddannelse og af den grund er mere økonomisk pressede end mange andre unge. Samtidig har de et

handicap, som gør at de har brug for mere tid til at lave lektier, hvilket naturligvis varierer i forhold til graden af ordblindhed og faglige potentialer.

Svage faglige potentialer er også en barriere for nogle af de unge, der ikke har fået en uddannelse. De mest faglige svage har problemer med at leve op til de faglige krav, der stilles både på uddannelserne og på eventuelle lærerpladser. Det betyder i yderste konsekvens, at nogle ikke består deres eksamener og bliver fyrede fra deres lærerpladser. Disse oplevelser er også med til at forstærke en eventuel i forvejen negativ opfattelse af uddannelsessystemet.

En helt anden gruppe, som ofte er de søgende unge, der har svært ved at finde succes i uddannelsessystemet er de mere kunstnerisk begavede. Dels er de unge ikke opmærksomme på, at de kan bruge deres talent i en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Jeg var ekstremt god til billedkunst og ekstremt god til at være kreativ..(..)..men jeg tænkte: hvad kan jeg bruge tegning til? (Jonas, 19 år)

Der er aldrig nogen vejledere, der har talt med Jonas om hvilke uddannelsesmuligheder, der ville være for ham, hvis han ønskede at bruge sit tegnetalent. Om vejlederne mangler viden om alternative uddannelsesveje eller om de vurderer det for urealistisk eller om de simpelthen ikke har identificeret den unges interesser og potentialer kan vi ikke sige noget om.

For nogle få af de interviewede har uforudsete hændelser været medvirkende til, at de er droppet ud af en uddannelse. En pige mister sin far under ét uddannelsesforløb og bliver i et andet forløb sygemeldt, fordi hun er udsat for et overgreb. En anden pige mister et barn, da hun netop er ved at afslutte en gymnasial uddannelse. At livet kommer på tværs er noget, der kan ske for alle elevgrupper og om hændelserne skaber barrierer for uddannelsesforløb er afhængig af hændelsens alvorlighed. Men jo flere barrierer man i øvrigt møder jo mere betyder disse hændelser.

Mulig succes

Selvom de unge ordblinde som nævnt i forrige kapitel ofte sætter lighedstegn mellem uddannelse og succes, behøver det ikke være den rigtige vej. For nogle giver det etablerede uddannelsessystem den unge en dårlig livskvalitet. Det gjorde det for Jonas og på et tidspunkt gjorde han op med sig selv, at han ikke ville bruge mere tid på det:

Jeg har mistet alt modet i forhold til at tage en gymnasial uddannelse for jeg har ikke lyst til at køre videre i det her system, jeg fik det simpelthen så dårligt

med det..(..) Jeg føler mig som en taber i det system..(..).det er pga. VUC og alle de nederlag i folkeskolen...(..) jeg har fået ekstraundervisning, har gået i læse-klasse og to år på efterskole og så er jeg ikke engang i stand til at bestå en 9. klasse, det var nok det værste, jeg følte at alt min tid var spildt, at jeg ikke engang kunne bestå en 9. klasse med alt det jeg havde terpet, så jeg besluttede mig for at jeg gider, ikke kæmpe med noget jeg ikke har lyst til..(..).(Jonas, 19 år)

Derfor tager han med økonomisk støtte fra sine forældre på kunsthøjskole, hvor han kan dyrke sin interesse for at tegne og male. I slutningen af forløbet møder han ved et tilfælde en mand om natten på en banegård en mand som han falder i snak med. Det viser sig at manden selv er en succesfuld person inden for tegnefilmsverdenen og han fortæller Jonas om mulighederne for en uddannelse som tegnefilmsanimator. Samtalen med manden bliver et vendepunkt for Jonas' liv:

...(..).jeg fandt et mål..(..) jeg har valgt at gå den kreative vej...(..).nu er der blevet åbnet en helt ny verden for mig og jeg fandt ud af, at jeg egentlig ikke er så dum..(..).jeg har bare skullet finde ud af, hvor jeg skulle lægge min energi..(..).men den kreative vej er hård fordi der ikke er meget støtte og det er svært at komme til at leve af det..(..). men hvorfor skulle jeg ikke kunne være en af de få, hvis jeg arbejder hårdt og virkelig tror på det, så burde jeg have en chance (Jonas, 19 år)

Som Jonas fortæller, er det en vej med hård konkurrence og økonomisk usikkerhed, men for ham er det vigtigst at lave noget man brænder for, hvilket giver en god livskvalitet. Jonas har desuden en arbejdsomhed og et gå-på-mod, som giver ham en god mulighed for succes.

Mulig risiko

Andre unge uden uddannelse står i større risiko for at få en dårlig livskvalitet. Et eksempel på dette er Astrid, som i øjeblikket er sygemeldt med forskellige fysiske sygdomme. Efter efterskolen havde hun en forholdsvis succesfuld karriere som chef i et ufaglært job, men blev sygemeldt med stress i en treårig periode, som blandt andet havde sit udspring i at en person, hun var ansvarlig for, døde. Hun påbegyndte derefter en uddannelse, men måtte hurtigt opgive pga. forskellige kroniske sygdomme. I dag ser hun lidt opgivende på sin fremtid

Jeg kommer jo aldrig til at blive erklæret rask, skulle jeg til at sige, som ordblind...(..)Derfor er jeg dårligt stillet i det her samfund, for man skal helst have en uddannelse og man skal dit og dut og helst have 12 for at komme ind på en videregående uddannelse og det ved jeg godt...(..)det spiller også lidt på selvtilliden...(..)jeg er jo ikke boglig og er heller ikke noget matematikgeni, jeg kan plus og minus og gange med små tal og mere kan jeg ikke. Hvorfor er det ikke nogen, der vil hjælpe på en konstruktiv måde?...(..)Det er sådan lidt, hvilken hylde skal man gå ind på. (Astrid, 28 år)

Selvom Astrid lider af tre kroniske sygdomme, som er årsag til hendes sygemelding ser Astrid alligevel sin ordblindhed, som den største barriere for at gennemføre en uddannelse. Astrid er tydeligvis påvirket af en metadiskurs om, at uddannelse primært er knyttet til en kognitiv funktion. Denne fortælling startede allerede, da Astrid gik i grundskolen:

Skolepsykologen sagde til min mor, at jeg var et dumt barn og at de aldrig nogensinde ville få noget ud af mig. (Astrid, 28 år)

Dette er nu en del af Astrids selvfortælling selvom hun i sit ufaglærte lederjob faktisk beviser, at hun var god til noget.

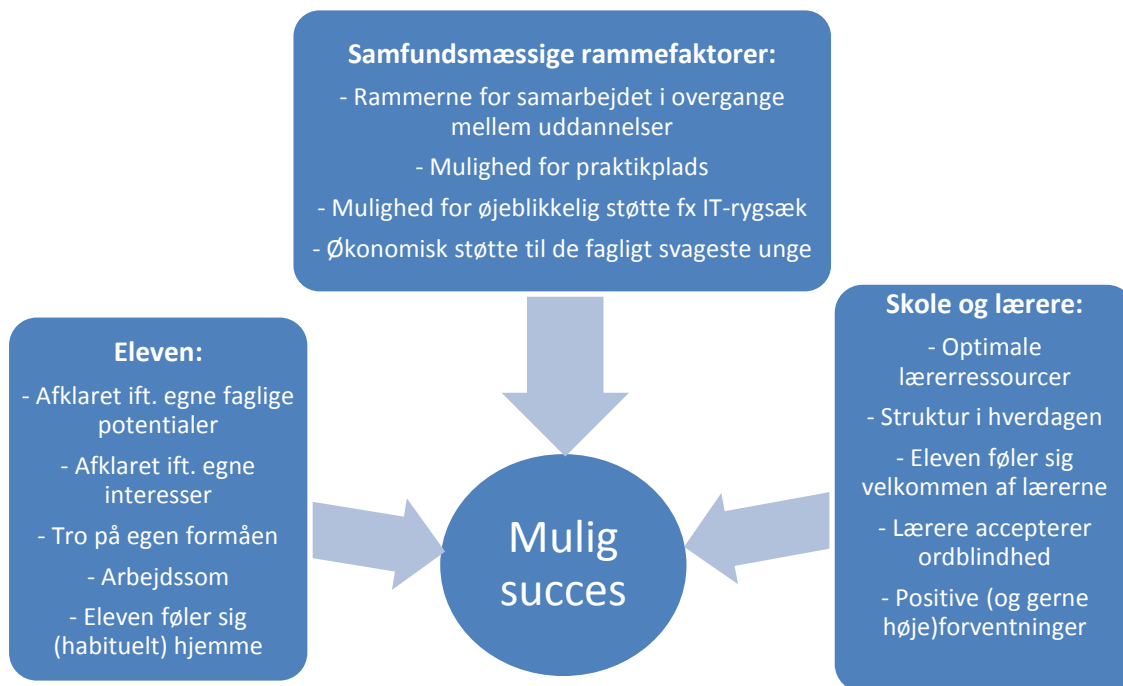
Opsamling

Tallene fra registerkørslen tegner et billede af de unge ordblinde, som ofte værende fra familier, hvor forældrene ikke har de store uddannelsesmæssige erfaringer (jf. kap. 4). I mange tilfælde vil forældrenes uddannelsesmæssige erfaringer være grundskolen og/eller en erhvervsfaglig uddannelse. Det er et mønster, der afspejles i nogen grad af de unge ordblinde, der indgår i materialet. Dem, der vælger en ungdomsuddannelse, tager typisk en uddannelse inden for EUD-området. Materialet peger også på en signifikant overrepræsentation af unge ordblinde sammenlignet med andre unge, der er uden for arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet.

Tallene indikerer også, at der er en gruppe på omkring en tredjedel af de unge ordblinde, der ikke inden for undersøgelsens tidsspænd, har gennemført eller er i gang med en uddannelse efter at have afsluttet opholdet på efterskolen.

Det er en omfattende problemstilling, dette kapitel har arbejdet med. Der er mange forskellige elementer i diskussionen. Derfor har vi valgt at skabe et overblik igennem neden-

stående figur, der samler op på disse diskussioner. Figuren rummer tre områder. Hvert af disse områder indeholder forskellige problemstillinger, der kan hindre eller hjælpe den ordblinde unge til succes videre i uddannelsessystemet og i noget omfang også på arbejdsmarkedet.



Hvis vi begynder med eleven, så er det væsentligt, at vedkommende er afklaret i relation til egne faglige muligheder og interesser. Heri er der igen forskellige problemstillinger, der kan defineres i forhold til de tre typer, de udsatte unge, de søgende unge og de trygge unge, som er skitseret i kapitel 6. For de udsatte unge vil der være en stor udfordring ved at få afklaret vedkommendes potentialer og interesser samt at få støttet op omkring vedkommendes tro på, at hun/han kan klare sig på en uddannelse. I relation til de søgende unge er der tilsvarende en udfordring i at få afklaret vedkommendes muligheder. Eleven har måske ikke tidligere turde tro på egne evner og oplever på ordblindeefterskolen at udvikle sig fagligt, hvorved uddannelse åbner sig som en realistisk mulighed. En mulighed, der tidligere har fremstået som en umulighed.

I forhold til de samfundsmæssige rammefaktorer handler det meget om at skabe bedre forbindelser mellem efterskolen og det videre uddannelsessystem. For de udsatte og søgende ordblinde unge, er der en signifikant risiko for, at de knækker halsen på en evt.

ungdomsuddannelse, hvis der ikke tages hånd om deres problemstillinger inden for et relativt kort tidsrum.

Uddannelsesstederne spiller også en rolle. Vi har tidligere nævnt, at det er vigtigt for de unge ordblindes faglige udvikling, at undervisningen er inkluderende og tilgængelig for dem. Det sætter krav til underviserne på ungdomsuddannelserne om, at de kan håndtere dette og at de er åbne over for at tilrettelægge undervisningen, så den unge ordblinde kan følge med på optimale vilkår.

Empirien i kapitlet peger på, at de unge ordblinde ikke altid tager den lige vej igennem uddannelsessystemet. Det kan skyldes en eller flere af de nævnte faktorer i figuren. Men det kan også handle om, at unge ordblinde skal lære at håndtere ordblindheden, altså anerkende dens betydning for vedkommende og de rammer det giver for uddannelse. Det kan være en vanskelig proces, hvor der ikke er nogen enkelt facitliste. Det betyder også, at de enkelte unges forløb kan variere meget i denne henseende. Men det peger på, at det kan være en central udfordring for ordblindeefterskolerne at få faciliteret denne proces og give de unge ordblinde nogle redskaber, hvorved de kan arbejde med deres erkendelse, også når deres ophold på efterskolen er slut og de skal ud i nogle nye sammenhænge, hvor ordblindheden måske får et nyt udtryk.

Kapitel 9 - Forskningsdesign og metoder

Interviews i statusundersøgelsen

I statusundersøgelsen har vi interviewet 37 unge fra fem forskellige efterskoler. Interviewene har bestået af syv fokusgruppeinterviews og otte individuelle forskningsinterviews.

Formålet med fokusgruppeinterviewene var at skabe en dynamik i interviewet, hvor informanterne undervejs kunne reflektere og lade sig inspirere af hinandens synspunkter og perspektiver. I disse interviews lagde vi ikke så meget vægt på den enkeltes livshistorie, men havde fokus på at få de unge til at diskutere mere åbne spørgsmål, fx om ordblindhed er et handicap. Hertil kommer, at de unge potentielt kunne opleve en højere grad af trykthed i interviewsituation, og derved åbne endnu mere op, når de sad i en større gruppe og i udgangspunktet kunne "nøjes med" at byde ind, når de rent faktisk havde noget på hjerte. Dette i modsætning til det individuelle interviews, hvor informanten i sagens natur er mere i centrum.

Der er dog den ulempe ved fokusgruppeinterviews, at nogle informanter kan risikere at dominere for meget og ikke give plads til andres synspunkter. Det skete fx i de to første fokusgruppeinterviews. Her var der seks deltagere og et par af informanterne ikke rigtig kom til orde, og kun sagde noget på direkte opfordring. Vi havde ikke indtryk af, at nogle følte sig trykkede af de andre. Fx var der deltagere, der trods store taleproblemer deltog livligt i debatten og de emner, der blev talt om, havde ofte meget følsom karakter. Fx fortæller nogle elever, at de er blevet omsorgssvigtede eller udsat for grov mobning i grundskolen. For at fremme, at flere deltagere kom til orde, blev fokusgrupperne i efterfølgende delt op, så der kun var tre personer i hver gruppe. Dette gav naturligt mere plads til hver enkelt deltager, men også der, var der et eksempel på en informant, der ikke rigtig deltog i interviewet. Vores antagelse er, at det mere handler om informantens egen interesse i at deltage i interviewet og om hvorvidt informanten er i stand til at reflektere over sin egen situation på lige fod med de andre deltagere.

De otte individuelle forskningsinterviews havde til formål at fortælle en mere kronologisk livshistorie, hvor vi kunne komme i dybden med deres familiebaggrund og uddannelseshistorie, hvilket denne interviewform er mere velegnet til.

Forstanderne på de enkelte efterskoler har stået for rekrutteringen til interviewene. De blev på forhånd bedt, om at fokusgrupperne skulle være sammensatte på baggrund af køn,

familiebaggrund, grundskoleoplevelser, grad af ordblindhed og uddannelsesvalg. Informanterne til de individuelle interviews skulle både repræsentere elever, som fungerede godt og mindre godt. Det er vores vurdering, at de udvalgte informanter på mange områder er dækkende for den generelle sammensætning af efterskoleelever på landets 21 ordblindeskoler.

Interviews i den retrospektive undersøgelse

I den retrospektive undersøgelse har vi interviewet 30 unge, som har afsluttet deres efterskoleophold for 1-10 år siden. Heriblandt havde én af de unge valgt at springe fra efterskolen efter et halvt års ophold.

De første ni informanter er rekrutteret gennem NOTA, som selv henvendte sig efter at have fået kendskab til projektets eksistens og nævnte muligheden for, at de gennem deres kartotek kunne sende e-mails ud til deres brugere. I første omgang blev der sendt en mail ud til alle bosiddende i hovedstadsområdet. I løbet af få dage fik vi 15 henvendelser. De fire viste sig at være unge, som ikke havde gået på efterskole og de faldt derfor uden for vores målgruppe. Ud af de 11 informanter fik vi aftaler i stand med ni unge, som blev interviewet i juni/juli 2012. Vi var overraskede over interessen, som ifølge de unge enten skyldtes, at de gerne vil bidrage til, at der kommer mere fokus på ordblinde i samfundet eller, at de gerne vil give noget igen til efterskolerne:

Da jeg hørte at der var en undersøgelse, så ville jeg selvfølgelig give noget tilbage, det er derfor jeg sidder her i dag..(..)mine forældre har også sagt, at jeg skal huske at sige, hvor meget det har givet mig (Jan, 28 år)

I august blev en lignende mail sendt ud til NOTA-medlemmer i Århus, Vejle, og Horsensområdet. Der fik vi fire henvendelser. To interviews blev gennemført i september 2012, det ene dog pr. telefon, da informanten blev syg på den aftalte dag.

De næste 12 interviews blev gennemført på to forskellige efterskoler i Jylland, som i forbindelse med "gammel-elev-dag" havde rekrutteret seks elever hver. Alle efterskoler fik mulighed for at byde ind på opgaven, men kun to skoler meldte sig. Vi bad forstanderne på de to skoler udvælge eleverne, så de var sammensat på baggrund af afgangår, køn og uddannelsesvalg.

Ud af de første 23 interviews var der kun to unge (9 %) som hverken var i gang med en ungdomsuddannelse eller havde gennemført en. Dette vurderede vi ikke repræsentativt for gruppen af tidligere efterskoleelever. Dette kunne vi bl.a. vurdere på baggrund af vores

registerkørsel fra Danmarks Statistik, som viser at ca. 1/3 af de tidligere elever efter 4-6 år hverken er i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse. Den skæve rekruttering, mener vi er en følge af tre ting. For det første virker det rimeligt at antage, at unge, der har haft succes med uddannelse i højere grad melder sig til interviews. Hvilket, for det andet, øger chancen for at de benytter NOTA, som netop er behjælpelig med digital studielitteratur. For det tredje, er det, ifølge undervisere på efterskolerne, ofte de elever, der er mest velfungerende, der vender tilbage til en "gammel-elev-dag". Derfor gik vi målrettet i gang med at søge efter tidligere elever uden uddannelse og arbejde. Vi sendte mail til både efterskolerne og til de tidligere elever, som vi havde rekrutteret gennem NOTA, og spurgte om lærere eller elever havde kendskab til tidligere elever med denne profil. Vi fik én informant gennem en anden informant, tre informanter gennem efterskolerne og tre informanter gennem et opslag på Facebook. Med hensyn til opslaget på Facebook var vi lidt forbeholdne, da vi var nervøse for, at de kunne virke som om vi havde nogle bestemte forforståelser, når vi kun søgte efter unge, som ikke havde haft uddannelsesmæssig succes. Det havde tilsyneladende ikke nogen afskrækkende effekt, da vi efter kort tid fik den første opringning fra en tidligere elev, som fortalte at hun meget gerne ville bidrage til, at der kom mere fokus på de unge, som har det svært i uddannelsessystemet. Yderligere tre informanter meldte sig i løbet af kort tid. Tre af de fire interviews blev gennemført¹².

Blandt de 30 interviews med tidligere elever er 12 ud af de 21 efterskoler repræsenteret¹³. 15 af de unge informanter har gennemført en ungdomsuddannelse. Syv er i gang med en ungdomsuddannelse. Yderligere otte har hverken gennemført eller er i gang med en ungdomsuddannelse, heraf går én på VUC, én går på et selvbetalt kursusforløb og seks er arbejdsløse eller sygemeldte. Ud af de 15, som har gennemført en ungdomsuddannelse er to i gang med deres anden ungdomsuddannelse (HF), tre er i gang med en mellemlang videregående uddannelse, én er i gang med en kort videregående uddannelse og to er i gang med en lang videregående uddannelse. Aldersmæssigt er informanterne mellem 19 og 28 år og kønnene er ligeligt fordelt.

¹² Ud af de 30 interviews har vi kun været i kontakt med tre som har udskudt aftaler, hvor af vi helt har måttet droppe to informanter efter gentagne aflysninger. Det viser en meget stor pligttopfyldenhed blandt gruppen af informanter.

¹³ Holte-Hus, Bork Havn, Ryå, Nislevgaard, Farsø, Store Anst, Emmerske, Kragelund, Gylling, Solbakken, Vrigsted og Rågelund.

Temaer i interviews med de unge

Interviewene med de unge er foretaget med baggrund i en semistruktureret spørgeguide, som har kredset om følgende temaer:

- Familiebaggrund
- Oplevelse af grundskolen
- Motiver for valg af efterskole
- Oplevelse af efterskolen
- Oplevelse af UU-vejledning
- Tilbud om og brug af hjælpemidler
- Motiver for valg af ungdomsuddannelse
- Om at være ung og ordblind, herunder mulige barrierer og den unges åbenhed

I den retrospektive undersøgelse blev der yderligere spurgt ind til følgende:

- Oplevelser i mødet med ungdomsuddannelser, videregående uddannelser og arbejdsmarkedet

Interviews med leder, uddannelsesvejleder og uddannelseskonsulent

Vi har formelt interviewet tre uddannelsesvejledere fra tre forskellige efterskoler. To af dem var også lærere på de pågældende efterskoler og den sidste var ansat på et U&U-center og havde vejledning som den eneste arbejdsfunktion på efterskolen. Derudover har vi uformelt talt med tre andre vejledere i forbindelse med vores besøg på efterskolerne. Vi har formelt interviewet én leder og vi har uformelt talt med lærere og ledere på fem af de efterskoler, vi har besøgt. De formelle interviews er blevet optaget og der er derefter skrevet referater og udskrevet væsentlige citater til brug i rapporten. De uformelle samtaler har været brugt til at give baggrundsviden.

Vi har yderligere interviewet en uddannelsesvejlederkonsulent i efterskoleforeningen. Dette interview har bidraget med faktuel viden om efterskolernes vejledningspraksisser.

Hovedparten af vores interviews er med de unge, fordi det er deres oplevelser vi er interesseret i at belyse. Vi har en ontologisk tilgang til vores interviews, hvilket betyder at vi tager udgangspunkt i, at de unges oplevelser, holdninger og forklaringer har virkelighedsstatus og er sociale kendsgerninger. I tolkningsprocessen er vi dog opmærksomme på, at informanterne kan have mangelfulde billeder af de mekanismer og sammenhænge, der styrer deres handlinger og hændelsesforløb (Launsø; Rieper 2005:26). Informanterne kan have (bevidste/ubevidste) ønsker om at fordreje hensigter eller fortolkninger. Derfor for-

søger vi i analyseprocessen at udfordre de unges selvforståelse. En af de måder vi kan komme til det, er ved at benytte teoretisk viden, men også ved at inddrage andre perspektiver på undersøgelsesfeltet. I dette tilfælde har vi valgt at inddrage ledere og vejledere. På den måde kan vi undersøge, om der er enighed eller eventuelle diskrepanser mellem det, de unge oplever, og de hensigter vejlederne og lærerne oplever at have.

Etiske overvejelser

Alle informanter er på forhånd blevet lovet fuld anonymisering. Dette betyder, at vi i rapporten har givet dem andre navne. Geografiske ophavssteder og uddannelsesvalg er ligeledes blevet ændret til noget andet, der er sammenligneligt.

Vi har også valgt at anonymisere de enkelte skoler ud fra den betragtning at undersøgelsen ikke har til formål at sammenligne de enkelte skoler, hvilket vi gennem vores empiri heller ikke har et reelt grundlag for.

Da interviewene berører nogle potentielt sårbare temaer, såsom mobning, eksklusion osv. har vi som interviewere overvejet, hvor dybt vi kan spørge ind til de unges oplevelser. Vi har været meget bevidste om, at interviewene ikke fik en terapeutisk karakter og ikke ville bringe den interviewede i en situation, hvor de kunne blive unødigt kede af det. Det valgte vi, fordi vi ikke efterfølgende havde mulighed for at følge op på situationen. Vi har blandt andet ikke spurgt ind til følsomme emner, med mindre det havde *direkte* relevans for forskningsprojektets fokus. Fx fortalte en informant at grundskolelærerne mente, at grunden til, at hun ikke kunne læse, var, at hun var omsorgssvigtet. Og en voksen ordblind fortæller at vedkommende har mistet et barn og en anden har været udsat for et overgreb. I disse sammenhænge har vi ikke spurgt yderligere ind til det.

I løbet af de første interviews fandt vi ud af, at gruppen af informanter ofte var meget sårbare, usikre på sig selv og usikre på omgivelsernes opfattelse af dem, og derfor blev vi meget bevidste om, at vi igennem interviewet var nødt til at skabe en form for tillid mellem os og den interviewede. Dette har vi forsøgt ved eksplicit at vise forståelse over for deres oplevelser, men også ved selv at fortælle om situationer, hvor vi selv, som mennesker, har oplevet usikkerhed. Denne tillid har både været nødvendig for informanternes velbefindende, men også for at få dem til at være så ærlige som muligt. Når man fx spørger en ordblind om det er okay at kalde dem ordblind, kan det hurtigt komme til at lyde som om, interviewereren mener, at der er noget galt i at være ordblind og det kan skabe en på-vagt-attitude hos informanten. I stedet har vi fx sagt "der er nogle, der ikke kan lide begrebet ordblind, jeg ved ikke hvorfor, men har du noget imod at jeg bruger det?".

Bearbejdning og analyse af interviews

Alle interviews er optaget som lydfiler. Interviewene i statusundersøgelsen er transskriberet. Projektets forskningsmedarbejdere har skrevet referater af interviewene fra den retrospektive undersøgelse samt interviewene med uddannelsesvejledere, leder og uddannelseskonsulent.

Vi anvender citater fra alle informantgrupper i rapporten. Citaterne er rettet til for eventuelle sproglige fejl, men uden at ændre på indholdet, således at indholdet er det samme (jf. Kvale og Brinckmann 2009:209). Nogle af vores ordblinde informanter havde tydeligtvis en tendens til at forveksle begreber med hinanden. Fx siger en informant konsekvent "omgå" i stedet for "begå". I disse tilfælde har vi tilladt os at bytte begreberne ud. Dette har vi gjort, fordi det ikke er vores hensigt at analysere detaljerne i informanternes sprog, men udelukkende at fremstille deres meninger og oplevelser, så de er mest muligt tilgængelige.

Spørgeskemaundersøgelsen i statusundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen bestod af ca. 60 spørgsmål, som blev sendt ud til samtlige elever på ordblindееfterskoler i maj/juni 2012. Spørgeskemaet var elektronisk og skulle udfyldes i en undervisningstime efter vejledning af en lærer. Vi havde skrevet en grundig vejledning til lærerne.

Med i vores overvejelser var, om det var realistisk at lade ordblinde svare på et spørgeskema med 60 spørgsmål. Derfor valgte vi at lave en pilotundersøgelse, hvor vi besøgte en efterskole og testede vores spørgeskema på fem elever med varierende grad af ordblindhed. De tog eleverne mellem 20 og 45 min. at svare på de 60 spørgsmål ved brug af CD-ord, hvor eleverne kunne få læst spørgsmålene op. Eleverne vurderede spørgeskemaet som meget tilgængelig. Dog havde de kommentarer til enkelte spørgsmål, som de oplevede kunne forbedres. Det er vores vurdering, at disse kommentarer i langt de fleste tilfælde ikke havde forbindelse til elevernes ordblindhed. Snarere var der tale om, at vi i nogle tilfælde havde brug for at justere vores spørgsmål til den hverdag 15-17-årige oplever.

Vi fik i alt 1369 udfyldte spørgeskemaer. Efter rensning for mangelfulde besvarelser endte vi med 1169 besvarelser. Dette giver en svarprocent på 77. Det foregik problemløst at få de første 55 % af elevernes besvarelser i hus inden for tidsfristen. 11 af de 21 deltagende skoler lå dog fortsat på en svarprocent som lå under 50 %. Derudover havde to skoler en besvarelsesprocent på 0. Derfor valgte vi, at rykke på mail to yderligere to gange, før vi til slut ringede vi de skoler op, som havde en lav svarprocent. Da vi lukkede undersøgelsen var der kun én skole tilbage, der havde en besvarelsesprocent på under 50 %. Vores vur-

dering er efterfølgende, at spørgeskemaundersøgelsen giver et repræsentativt og godt grundlag for at beskrive de unges oplevelse af deres ophold på en ordblindedefterskole.

Registerkørsel

Der er indhentet data om afgangseleverne fra alle 21 ordblindedefterskoler fra 2004, 2005 og 2006 fra Danmarks Statistik. Opgørelsestidspunktet er oktober 2010. De variabler der indgår i materialet er: forældrenes højeste uddannelse¹⁴, elevens højeste uddannelse, elevens aktuelle uddannelsestilknytning og elevens aktuelle arbejdsmarkedstilknytning.

Det ville have været optimalt med udtræk fra årgangene 2001, 2003 og 2005. Ved at få data om elever, der afsluttede helt tilbage i 2001 ville der i højere grad kunne observeres afsluttede ungdomsuddannelser, da vores interviews viser, at der for nogle kan være en lang vej, før de afslutter en ungdomsuddannelse. Omvendt ville vi heller ikke gå længere tilbage, da de generelle uddannelsesmønstre på 10 år har ændret sig en del og det samme kan efterskolernes funktion og vejledningspraksisser også have gjort.

Vi løb dog ind i det problem, at de data om ordblindedefterskolernes elever som Danmarks Statistik er i besiddelse af, på nogle områder er meget mangelfuld. Det gælder særligt for årgangene før 2004. Flere efterskoler havde slet ikke registreret elever og andre skoler havde meget få registreringer, som på ingen måde kunne stemme overens med det faktiske elevtal. Ifølge Danmarks Statistik bunder problemet i manglende registrering fra efterskolernes side. Det gør, at data på tidligere elever ikke er fuldstændig dækkende. Vi kan ikke vurdere om det muligvis introducerer en bias/skævhed i materialet, men antager, at dette ikke er tilfældet.

¹⁴ Det højeste uddannelsesniveau er angivet ud fra den forælder med det højeste uddannelsesniveau.

Bilag 1 – Litteraturliste

Litteratur

AE-rådet (2009): *Uddannelse er nøglen til fremtidens velfærd. Økonomiske Tendenser 2009*. København: Arbejderbevægelsens erhvervsråd

Capacent (2009): *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med handicap*. København: Capacent

Clausen, J. K. og Haven, D. (2005): *Voksne ordblinde – en antologi*, Dansk psykologisk Forlag

Elbro, C. (2008): *Læsevanskeligheder*, Kbh: Gyldendal

Fischer, D.E. (2002): *Ordblindhed – et særligt talent*, Højbjerg: Forlaget Hovedland

Gylling Efterskole (2005): *Ordblinde i det danske uddannelsessystem – undersøgelse af overgangen fra efterskole til ungdomsuddannelse*. Undersøgelse lavet af cosmo-graphic for Gylling Efterskole. Gylling: Gylling Efterskole

Hansen, E. J. (2011): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag, København

Hansen, Niels-Henrik M. (2012): *Unge hørehæmmede: kommunikative strategier, uddannelsesvalg og trivsel*. København: Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Hansen, Niels-Henrik M. (2009): *Når øret klør. Unge hørehæmmedes trivsel og livskvalitet*. København: Center for Ungdomsforskning

Hansen, Niels-Henrik M. (2008): *Hvad så? Unge hørehæmmedes trivsel og livskvalitet i et sociologisk perspektiv: Høretab, emotioner, trivsel og integration blandt unge hørehæmmede i et sociologisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. København: Museum Tusulanum

Holmgaard, Aase (2007): *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst igennem et erfaringsperspektiv*. Ph.d.-afhandling, indleveret på Danmarks Pædagogiske Universitet, oktober 2007. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Illeris, K. m.fl. (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*, Kbh: Samfundslitteratur

Information (1. maj 2012): *Kommuner vil ikke teste ordblinde børn*

Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegård (2005): *Unge uden uddannelse: Hvem er de og hvad kan vi gøre*. København: SFI

Katznelson, Noemi (2004): *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – Dømt til individualisering*. København: Learning Lab Denmark

McLoughlin, D. (2002): *Dysleksi i et livsperspektiv*, Ord12

Mørch, M. og Fransen, Å (2012): *Rapport Ord 12*, Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser

Nielsen, S. B (2012): *Tal om efterskolen 2012*, Efterskoleforeningen

Olsen, M. H. (2010) : Om diagnosen Ordblindhed, <http://socialstyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/udgivelser/arkiv/september-2010/om-diagnosen-ordblindhed>, lokaliseret den 23/10-2012

Ordblindeefterskolerne (2013): <http://www.ordbl.dk/fakta-om-ordblindhed-51>, lokaliseret den 6/2-2013

Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling indleveret april 2009. Forskerskolen DOCSOL. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Pless, Mette og Katznelson, Noemi (2005): *Niende klasse og hvad så? – En midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for Ungdomsforskning

Regeringen (2006): *Regeringens globaliseringsstrategi: Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København: Regeringen

Servicestyrelsen (2012): <http://www.servicestyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/tidlig-indsats> lokaliseret den 4. januar 2012 kl. 15.57

Skaalvik E. M., Skaalvik, S. (2007): *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*, Akademisk

Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte (2010): *Evaluerings af støttemuligheder til elever og studerende med læse- og skrivevanskeligheder*. København: SU-styrelsen

Bilag 2: Oversigt over interviews

| | Undersøgelse | Efterskole | Type | Dæknavne | Alder |
|----|---------------------|-------------------|-------------|---|----------------------------------|
| 1 | Status | A | Fokusgruppe | Brian Lasse Magnus Christina Malene | 17 16 16 15 16 |
| 2 | Status | B | Fokusgruppe | Bertil Sissel Trine Frederik Ida Toke | 16 15 16 16 15 17 |
| 3 | Status | B | Individuelt | Emma | 16 |
| 4 | Status | B | Individuelt | René | 16 |
| 5 | Status | C | Fokusgruppe | Oskar Rasmus Ditte Olivia Ingrid Bertram | 16 17 16 16 17 16 |
| 6 | Status | C | Individuelt | Marie | 16 |
| 7 | Status | C | Individuelt | Tore | 16 |
| 8 | Status | D | Fokusgruppe | Christoffer Ivan Ulrik | 15 16 16 |
| 9 | Status | D | Fokusgruppe | Nanna Tine Dorthe | 16 16 17 |
| 10 | Status | D | Individuelt | Mads | 17 |
| 11 | Status | D | Individuelt | Ellen | 16 |
| 12 | Status | E | Fokusgruppe | Anton Jakob Line | 16 15 16 |
| 13 | Status | E | Fokusgruppe | Niels Louise Stephanie | 15 15 16 |
| 14 | Status | E | Individuelt | Kenneth | 16 |
| 15 | Status | E | Individuelt | Anna | 17 |
| 16 | Retro | C | Individuelt | Anders | 23 |
| 17 | Retro | F | Individuelt | Frida | 23 |

| | | | | | |
|----|-------|-----|-------------|-----------|----|
| 18 | Retro | G | Individuelt | Kirsten | 23 |
| 19 | Retro | F | Individuelt | Benjamin | 24 |
| 20 | Retro | C | Individuelt | Katrine | 20 |
| 21 | Retro | H | Individuelt | William | 20 |
| 22 | Retro | C | Individuelt | Heidi | 24 |
| 23 | Retro | A | Individuelt | Charlotte | 26 |
| 24 | Retro | B | Individuelt | Jan | 28 |
| 25 | Retro | I/J | Individuelt | Vibe | 20 |
| 26 | Retro | K | Individuelt | Preben | 24 |
| 27 | Retro | K | Individuelt | Stine | 21 |
| 28 | Retro | K | Individuelt | Laila | 21 |
| 29 | Retro | K | Individuelt | Søren | 22 |
| 30 | Retro | K | Individuelt | Hannah | 18 |
| 31 | Retro | K | Individuelt | Patrick | 20 |
| 32 | Retro | I/D | Individuelt | Helena | 21 |
| 33 | Retro | I | Individuelt | Lucca | 20 |
| 34 | Retro | I | Individuelt | Kaja | 21 |
| 35 | Retro | I | Individuelt | Flemming | 19 |
| 36 | Retro | I | Individuelt | Hjalte | 22 |
| 37 | Retro | I | Individuelt | Mathias | 21 |
| 38 | Retro | I | Individuelt | Bjørn | 20 |
| 39 | Retro | C | Individuelt | Jonas | 19 |
| 40 | Retro | J/L | Individuelt | Amanda | 23 |
| 41 | Retro | A | Individuelt | Astrid | 28 |
| 42 | Retro | A | Individuelt | Sally | 23 |
| 43 | Retro | A | Individuelt | Mia | 28 |
| 44 | Retro | M | Individuelt | Philip | 19 |
| 45 | Retro | M | Individuelt | Markus | 19 |