STYRK
ordblinde elever i skolen

En interviewundersøgelse af unges oplevelse af at være elever med ordblindhed i grundskolen

Rapport 2025

I denne rapport formidles anden undersøgelse i projekt 'STYRK ordblinde elever i skolen' (2023-2025), som er VIA University Colleges delprojekt i projekt 'Mennesker med ordblindhed skal ikke nøjes' i samarbejde med Ordblinde-foreningen i Danmark.

Rapporten er udarbejdet af Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy, VIA University College. Forfatterne bag rapporten er: Helle Bundgaard Svendsen, Nina Berg Gøttsche & Sara Mose Lindholm Kirkeby.

Rapporten er den anden rapport i projektet. Den første rapport fra 2023 er udgivet og kan findes på Ordblindeforeningens hjemmeside, samt på forfatternes UC-viden profil.

Denne undersøgelse er støttet af JaschaFonden.

JASCHA FONDEN

VIA University College

Ordblindeforeningen.dk
Ordblindeforeningen Danmark

Indholdsfortegnelse

Hvorfor en interviewundersøgelse? ... 4

Undersøgelsens formål ... 4

Læsevejledning ... 4

Begrebsafklaring ... 5

Hvordan er undersøgelsen gennemført (metode) ... 5

Deltagere ... 5

Interviewguide ... 7

Interviewundersøgelsen ... 7

Transskribering ... 7

Analysestrategi ... 8

Undersøgelsens resultater ... 8

Elevernes uddannelsesrammer ... 9

Ordblindevenlig lærer ... 9

At møde eleverne, så de føler sig forstået og set som individer ... 9

At stille faglige krav, som eleverne oplever at kunne mestre ... 9

At have kendskab til ordblindhed og LST og indtænke det i undervisningen ... 11

Ordblindevenlig undervisning ... 12

Tavleundervisning som både lærerigt og kedeligt ... 13

Struktureret undervisning med plads til gentagelser og forklaringer ... 13

Kreative og varierende arbejdsformer ... 14

Gruppearbejde giver tryghed ... 14

Højtlæsning ... 15

Ordblindevenlig organisering ... 15

Ordblindetest ... 15

Holdundervisning ... 16

Adgang til og kompetencer i brugen af LST ... 17

Uvidenhed skaber fordomme ... 17

En læsevejleder, der har viden om IT og ordblindhed, gør en forskel ... 18

Niveaudelt undervisning ... 18

Delkonklusion: Elevernes uddannelsesrammer ... 19

Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi ... 20

Elevernes vurdering af teknologien ... 20

Læse-skriveteknologiens betydning for eleverne ... 21

LST som faglig stilladsering der åbner for uddannelsesmuligheder ... 21

Omkostninger og fordele – LST tager tid ... 22
IT-hjælp og programmer – LST der ikke driller (ret meget) ... 23
Lærernes betydning – LST i fagene ... 24
Teknologien synliggør ordblindheden ... 25
Når det er ok at bruge LST ... 26
Når det ikke er ok at bruge LST ... 26
Delkonklusion: Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi ... 28
Elevernes nære relationer ... 29
Familien er guld ... 29
Forældre som advokater ... 29
Forældrenes konkrete og moralske støtte ... 29
Søskende som rollemodeller ... 30
Lærernes viden og forståelse ... 30
Lærernes professionelle engagement ... 31
Lærernes personlige engagement ... 31
Læreren som modvindsfaktor ... 32
Vennernes forståelse og konkrete hjælp ... 32
Delkonklusion: Elevernes nære relationer ... 33
Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder ... 34
At have svært ved at høre lydene ... 34
Elevernes oplevelse af læsning ... 35
Elevernes oplevelse af skrivning ... 36
At have ordblindhed i grundskolens fag ... 37
Dansk ... 37
Fremmedsprog ... 38
Matematik ... 39
Naturfag ... 39
Historie og samfundsfag ... 40
Praktiske fag eller fag med praktisk indhold ... 40
At have interesse for et fag ... 40
Delkonklusion: Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder ... 41
Elevernes strategier ... 42
Almene skriftsprogsstrategier ... 43
LST-strategier ... 44
Grundlæggende LST-funktioner ... 44
Alment stilladserende LST-funktioner ... 46
Taktile/kreative strategier ... 47

Sociale strategier ... 48
Undvigelsesstrategier ... 49
At bruge mere tid og prioritere fag og opgaver ... 50
At have ord for sine strategier ... 51
Delkonklusion: Elevernes strategier ... 51

Elevernes selvforståelse ... 52
Diagnosens betydning for elevernes selvforståelse ... 52
Normalitet som referencepunkt ... 52
At tage ordblindheden til sig ... 53
Ordblindhed i relation til de andre ... 54
Karakterernes betydning ... 55
Manglende forståelse og anerkendelse ... 55
Ordblindhed som majoritet ... 56
Det kræver viljestyrke at være ordblind ... 57
Ordblindhed som sygdom og straf ... 58
En juridisk diskurs ... 58
Ordblindhed som handicap – en sundhedsfaglig diskurs ... 59
At lære at være ordblind ... 60
Delkonklusion: Elevernes selvforståelse ... 60

Elevernes gode råd til lærerne ... 61
Forståelse for hvad det vil sige at være ordblind ... 61
Kendskab til LST ... 61
Have øje for den enkelte elev ... 61
Liste med gode råd til læreren ... 62
Delkonklusion: Elevernes gode råd til lærerne ... 62

Konklusion ... 63

Tak til ... 65

Projektgruppen ... 66
Helle Bundgaard Svendsen ... 66
Nina Berg Gøttsche ... 66
Sara Mose Lindholm Kirkeby ... 66
Marianne Samuelsson Laursen ... 66

Litteraturliste ... 67

Hvorfor en interviewundersøgelse?

Vi har tidligere i projekt STYRK gennem en litteraturafdækning undersøgt, hvilke forsknings- og udviklingsprojekter, som empirisk undersøger eller afprøver tiltag i skolen, der har fokus på deltagelsesmuligheder og faglig udvikling hos elever med ordblindhed. Her fandt vi en række projekter med fokus på at styrke elevgruppens deltagelsesmuligheder gennem inkluderende læringsmiljøer. Vi fandt desuden en særlig dansk tradition, hvor elevens perspektiv sættes i centrum for undersøgelser og tiltag (Svendsen et al., 2023).

Denne tradition videreføres i denne anden undersøgelse i STYRK-projektet, hvor vi interviewer 42 unge fra henholdsvis 9. klasse og ungdomsuddannelser om deres oplevelse af at være elever med ordblindhed i grundskolen. Mens eleverne i 9. klasse således fortæller om deres skoletid, mens de stadig er en del af den, så beder vi de unge på ungdomsuddannelserne om at se tilbage på deres grundskoletid. Vi spørger de unge ind til faktorer på individniveau: deres oplevede skriftsprogsvanskeligheder, hvad ordblindheden betyder for deres selvforståelse, samt hvilke strategier de har udviklet. Vi spørger desuden til faktorer knyttet til skolekonteksten: uddannelsesrammerne, væsentlige uddannelsesrelevante relationer, samt teknologiens betydning.

Undersøgelsen er gennemført af projektgruppen bestående af: Nina Berg Gøttsche, Sara Mose Lindholm Kirkeby, Marianne Samuelsson Laursen og projektleder Helle Bundgaard Svendsen.

Undersøgelsens formål

Formålet med interviewundersøgelsen er at belyse, hvordan unge italesætter deres oplevelse af at være elever med ordblindhed i grundskolen. Det er en viden, der kan anvendes i skolens organisering, undervisning og læsevejledning med henblik på at skabe inkluderende læringsmiljøer for netop disse elever.

Læsevejledning

Rapporten består af seks tematisk opdelte analyseafsnit: Elevernes uddannelsesrammer, Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi, Elevernes nære relationer, Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder, Elevernes strategier og Elevernes selvforståelse. Desuden er der et sidste analyseafsnit indeholdende elevernes gode råd til lærere, der har elever med ordblindhed i klassen.

Elevernes uddannelsesrammer:
Her udfoldes elevernes forståelse af uddannelsesrammer med både positiv og negativ betydning for deres oplevelse af at være en elev med ordblindhed i grundskolen. Analysen fremstilles gennem tre overordnede elementer med udgangspunkt i begrebet ordblindevenlig skole: Ordblindevenlig lærer, undervisning og organisering.

Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi:
Her beskrives elevernes oplevelse af at anvende læse- og skriveteknologi (LST). LST er de programmer og funktioner, som eleverne anvender til at læse og skrive. Afsnittet centrerer sig om elevernes vurdering af LST, betydningen af LST og LST'ens synliggørelse af ordblindheden med særligt fokus på elevernes grundskoletid.

Elevernes nære relationer:
I dette afsnit udfoldes elevernes oplevelse af særligt betydningsfulde relationer i et grundskoleperspektiv. Eleverne fremhæver særligt deres forældre, betydningsfulde lærere, primært i positiv forstand, samt nære venner.

Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder:
Afsnittet udfolder, hvordan eleverne oplever og italesætter deres skriftsprogsvanskeligheder. Afsnittet belyser de unges oplevelse af grundskolens og fagenes skriftsproglige indhold og aktiviteter i relation til elevens skriftsprogsvanskeligheder.

Elevernes strategier:
Her udfoldes, hvordan og hvorfor eleverne har udviklet strategier for at klare sig i grundskolen som elev med

ordblindhed. Eleverne beskriver strategier, som de anvender i konkrete aktiviteter i skole og i fritid, der involverer skriftsprog. Her belyses, hvordan eleverne anvender strategier med særligt henblik på læring, mestring, deltagelse eller undvigelse.

Elevernes selvforståelse:
I dette afsnit beskrives, hvordan eleverne oplever betydningen af at have ordblindhed som diagnose. Ordblindhed opleves ikke som en ensartet, uafhængig størrelse, men som noget, der kan tage sig forskelligt ud, alt efter hvem man spørger; de ser ordblindheden gennem deres levede liv og erfaringer.

Elevernes gode råd til lærerne:
Her har vi samlet en bruttoliste med elevernes gode råd til læreren, der har ordblinde elever i sin klasse. De mange svar kredser om tre temaer, der hænger sammen, og som samlet set belyser, hvad eleverne finder særligt vigtigt: At læreren skal have forståelse for ordblindhed, at læreren skal have kendskab til LST, og at læreren ser og anerkender den enkelte elev.

I rapporten har vi bestræbt os på at formidle analyse og resultater på en måde, så det er muligt at udvælge de dele, man er særligt interesseret i. Alle afsnit indrammes derfor af en indledning og en delkonklusion, hvorfor de kan læses selvstændigt. Rapporten afsluttes med en konklusion, hvor delkonklusionerne fra de seks tematiske analyser samt elevernes gode råd til læreren med ordblinde elever i sin klasse formidles samlet.

I interviewundersøgelsen deltager elever fra både grundskole (folke- og efterskole) samt ungdomsuddannelser (STX, HHX, HF, EUD). I rapporten er elever, der går i grundskolen, angivet G (grundskole), samt et tal mellem 1-8 og et bogstav mellem A-E. Tallene 1-8 angiver, at vi har gennemført interviews på otte forskellige grundskoler, og bogstavet angiver, hvor mange elever vi har interviewet på hver skole (2-5 elever). Således er en elev fra grundskolen f.eks. navngivet G1A, G1B, G2A osv. Elever fra ungdomsuddannelserne er angivet med U (ungdomsuddannelse), samt et tal mellem 9-14 og et bogstav mellem A-F. Tallene 9-14 markerer, at vi har gennemført interviews på seks forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner, og bogstavet angiver også her, hvor mange elever vi har interviewet på hver ungdomsuddannelsesinstitution (1-6 elever). Således er en elev fra ungdomsuddannelse f.eks. navngivet U9A, U11B, U13A.

Af etiske årsager har vi i formidlingen af undersøgelsens interviews redigeret de elevcitater, der indgår i analyseafsnittene. Mundtlig tale indeholder gentagelser og andre talesproglige træk, som kan føre til misforståelser, når det gengives på skrift, hvorfor et uredigeret citat kan give et forkert indtryk af interviewpersonen.

Begrebsafklaring

I rapportteksten har vi valgt at anvende begrebet ordblindhed, fremfor begrebet dysleksi. Det skyldes, at begrebet ordblindhed er det hyppigst anvendte begreb i Danmark både politisk, forskningsmæssigt og i hverdagssammenhænge, og det anvendes på flere niveauer i samfundet i dag. Ordblindhed anvendes af ministeriet med »ordblindetesten« og »ordblinde-risikotesten« og derfor også af lærere, forældre og elever i skolen, ligesom det også anvendes af forskere (f.eks. Elbro, 2021). Vi forstår ordblindhed som en specifik vanskelighed, der skyldes vanskeligheder med at udnytte skriftens lydprincip (Elbro, 2021). Ordblindhed er ud fra den forståelse noget iboende, men det er også vanskeligheder, man er i. Skolekonteksten har afgørende betydning for, hvor store vanskeligheder eleven oplever sig i (Svendsen, 2016).

Hvordan er undersøgelsen gennemført (metode)

I dette afsnit beskrives undersøgelsens metodiske tilgang.

Deltagere

I undersøgelsen deltog 42 elever, hvoraf 25 elever på undersøgelsestidspunktet gik i 9. klasse på otte forskellige grundskoler, mens 17 elever gik på fire forskellige ungdomsuddannelser fordelt på seks forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner. Interviewene blev gennemført august-december 2023. Vi havde opstillet

en række kriterier for udvælgelsen af eleverne for at sikre en så bred elevgruppe som muligt, således at elev-interviewene var repræsentative for ordblinde elever på 9. årgang og på ungdomsuddannelser.

Kriterierne for deltagende elever i grundskolen var:

- 9. klasses elever
- Folke-, fri-, privat- og efterskoler
- Testet med national ordblindetest til at ligge i ordblindekategori (rød)
- Geografisk spredning
- Forskellige skolestørrelser (>200, 200-600, 600<)
- Skoler i både by- og landområder
- Elever med høj og lav faglig self-efficacy
- Læsevejlederen er gatekeeper

Kriterier for deltagende elever på ungdomsuddannelserne var:

- Elever fra forskellige ungdomsuddannelser
- Eleverne skal være testet ordblinde i grundskolen og må ikke først være fundet på ungdomsuddannelsen
- De unge skal minimum gå på 2. årgang
- Geografisk spredning
- Elever med høj og lav faglig self-efficacy
- Læsevejlederen er gatekeeper

Uddybelse af deltagelseskriterier:

I dette afsnit uddybes ovenstående kriterier. For deltagende elever i grundskolen var kriteriet, at de på interviewets gennemførelsestidspunkt gik i 9. klasse i grundskolen. Med grundskolen forstås både folke-, fri-, privat- og efterskoler. Vi gennemførte dog kun interviews på folke- og efterskoler. Eleverne skulle være testet med den nationale ordblindetest til at ligge i ordblindekategori (rød).

For eleverne på ungdomsuddannelse var deltagelseskriteriet forskellige typer af ungdomsuddannelser. Vi endte med at gennemføre interviews med elever på STX, HF, HHX samt på EUD (tre forskellige uddannelser på EUD). For både grundskoler og ungdomsuddannelser gjaldt det, at der var tale om både almene og særlige ordblindetilbud.

Når vi valgte at interviewe elever i 9. klasse, skyldtes det, at de skulle kunne reflektere over deres grundskoletid som et samlet forløb. For elever på ungdomsuddannelse, var det et kriterie, at de minimum skulle gå på 2. årgang. Dette valgte vi for at sikre en vis afstand til elevernes grundskoletid, så de kunne inddrage nogle af de erfaringer, de har gjort sig efterfølgende.

Vi sigtede på geografisk spredning i Danmark, og samlet set gennemførte vi interviews i alle landsdele, med undtagelse af Bornholm. I forhold til grundskoler var det videre et kriterie, at interviewene skulle gennemføres med elever på forskellige typer af skoler. Derfor udvalgte vi skoler med mindre end 200 elever, mellem 200-600 elever og flere end 600 elever. Desuden valgte vi skoler beliggende i by- og landområder.

For både grundskole og ungdomsuddannelse gjaldt det, at vi fik kontakt til eleverne gennem skolens læsevejleder, der fungerede som gatekeeper. Læsevejlederen hjalp også med at organisere besøget, stillede lokaler til rådighed og bød os velkomne rundt på alle skolerne. Det var også læsevejlederen, der udpegede eleverne og vurderede, om de havde høj eller lav faglig self-efficacy.

Self-efficacy svarer til det danske begreb mestringsforventning og er således en indikator for, hvorvidt eleven har lav eller høj tiltro til sine egne evner til at mestre en given opgave. Når det var vigtigt at få begge elevgrupper med, skyldes det, at vi ville sikre, at vi ikke kun fik højtpræsterende elever med, men også de elever, som ikke nødvendigvis selv melder sig, og som vi almindeligvis har sværere ved at komme i dialog med. Vi ønskede at få viden fra elever med såvel gode som ringe skoleerfaringer. Det viste sig dog under interviewene, at læsevejledernes vurdering ikke altid stemte overens med elevens egen italesættelse. Det lykkedes desuden ikke helt at medtage en ligelig fordeling af elever med hhv. høj og lav self-efficacy i undersøgelsen. Af de 25 elever i grundskolen havde 15 elever høj faglig mestringsforventning og ti elever lav. Af de 17 elever på ungdomsuddannelserne havde læsevejlederne vurderet, at 13 elever havde høj faglig self-efficacy og kun fire elever lav.

Vi valgte at sikre forskellige elevgrupper ved at kontakte forskellige typer af ungdomsuddannelser. Det lykkedes dog ikke at få en ligelig fordeling. Fordelingen endte som følger: seks elever på HF, fem elever på STX, to elever på HHX og fire elever på EUD. Det fik også betydning for, at vi måtte acceptere, at fordelingen af elever med høj og lav self-efficacy ikke var så ligelig, som vi havde ønsket.

Derudover måtte fire elever udgå, fordi det viste sig, at de først var testet ordblinde på ungdomsuddannelsen. Denne undersøgelse har fokus på de unges oplevelse af at være elev med ordblindhed i grundskolen. Vi vurderede derfor, at elevudsagn af unge, der først blev testet senere i deres uddannelsesforløb, ikke kunne belyse undersøgelsens kernefokus. Tværtimod kunne sådanne udsagn risikere at give et misvisende billede af f.eks. skolernes tiltag i forhold til elever med ordblindhed. På dette grundlag udgik de af undersøgelsen.

Interviewguide

Interviewguiden er teoretisk funderet på den lektiologiske grundmodel (Kongskov, 2019). Modellen er udviklet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse blandt studerende med ordblindhed og er udviklet med vejledning for øje. Modellen peger på væsentlige aspekter i samspillet mellem en elev med ordblindhed og uddannelseskonteksten.

I centrum for modellen er den enkeltes skriftsprogskompetence, mens primære faktorer for udvikling af elevens skriftsprogskompetence er placeret rundtom. Modellen indeholder tre individuelle elementer, nemlig skriftsprogsvanskeligheder, strategier og selvforståelse. Videre indeholder modellen tre elementer i relation til miljø, nemlig uddannelsesrammer, teknologigrundlag og uddannelsesrelevante relationer. Den lektiologiske grundmodel bygger på antagelsen om, at alle faktorer, som potentielt kan være hæmmende eller fremmende i forhold til elevens skriftsprogsudvikling, kan placeres inden for disse seks elementer (Kongskov, 2019)[1].

Vi fandt derfor modellen anvendelig som grundlag for spørgeguiden, idet vi vurderede, at vi med spørgsmål inden for de seks faktorer ville kunne få et grundigt indblik i de unges oplevelse af at være elev med ordblindhed i grundskolen. Gennem anvendelse af spørgeguiden ønskede vi at give en stemme til de unge med henblik på at belyse, hvordan det at have ordblindhed spiller ind i deres selvforståelse og deres oplevede skoleforløb med inddragelse af faktorer i relation til både individ og miljø. Videre ønskede vi at give eleverne muligheden for at fortælle, hvad de mener har været årsagsgivende for deres oplevede uddannelsesforløb, og hvordan de gerne ville have været mødt og undervist i skolen

Interviewundersøgelsen

Alle i forskergruppen er tilknyttet læreruddannelsen og har faglig ekspertise inden for ordblindhed og undervisning af elever med ordblindhed. Inden interviewundersøgelsen gennemførte vi et pilotinterview. Her gennemførte en erfaren forsker pilotinterviewet, mens de øvrige tre forskere observerede og tog feltnotater. Efterfølgende diskuterede forskergruppen grundregler for forskningsinterview, herunder kvaliteten af at holde pause og lade eleven få tid, at spørge ind til det eleven siger, forholde sig åben og nysgerrig, at spørge opklarende, hvis man er i tvivl om, hvad eleven mener, samt at undgå ledende spørgsmål. På denne måde søgte vi så høj interviewreliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015) som muligt. Dernæst fordeltes interviewopgaven ligeligt på de fire forskere. Interviewene foregik på elevens skole og blev udført af en af forskerne.

Transskribering

Alle interviews blev transskriberet. Først transskriberede forskerne pilotinterviewet med et transskriberingsprogram. Dernæst transskriberede en af forskerne det prætransskriberede interview manuelt med henblik på at udvikle en transskriberingsguide til studentermedhjælpere, som efterfølgende overtog den manuelle

1 Se Kongskov (2019) for en yderligere udfoldning af den lektiologiske grundmodel.

transskriptionsopgave. Studentermedhjælperne blev instrueret i at transskribere af forskerne på baggrund af den udarbejdede guide. De transskriberede alle interviews på baggrund af en lydfil af interviewet. Efter at studentermedhjælperen havde transskriberet 2-4 interviews, afholdt vi et opfølgende møde, således at eventuelle uklarheder kunne ryddes af vejen. Studentermedhjælperne havde hele tiden kontakt til en ansvarlig forsker, sådan at eventuelle spørgsmål kunne afklares løbende.

Transskriptionerne gengiver mundtlig tale og dialog, som den fremstår i lydoptagelsen, og da vi ikke laver sproglige analyser (f.eks. diskursanalyse) af data, har vi valgt et transskriptionsniveau med fokus på indhold, hvor f.eks. kun lange pauser eller høj latter angives. Hvis noget var utydeligt, blev det angivet.

Analysestrategi

For at skabe overblik over de 42 interviews valgte vi at kode alle transskriberede interviews i Nvivo14 med deduktive koder. Koderne svarede til interviewguidens teoretiske grundlag, der bygger på den lektiologiske grundmodel (Kongskov, 2019). De gode råd til læreren blev kodet for sig. Koderne blev beskrevet i en kodningsmanual, som forskergruppen udviklede i samarbejde. Kodningsreliabiliteten blev sikret ved, at forskergruppen kodede de første fem interviews sammen, hvor kodningen blev diskuteret, og der blev tilføjet præciseringer i kodningsmanualen. Dernæst fordeltes de øvrige interviews mellem forskerne. To erfarne forskere kodede selvstændigt, mens de to noviceforskere efterfølgende kodede tre interviews sammen, hvorefter de fortsatte selvstændigt. Undervejs i kodningsprocessen skrev alle forskere notater for at fastholde mulige analysepointer og opmærksomhedspunkter. Her kunne således angives både det, der bekræfter tidligere undersøgelser og viden, men i særdeleshed også det der undrer og skaber nye indsigter, både i forhold til det enkelte interview, men også pointer på tværs af interviews. Vi valgte denne kodningsstrategi, fordi vores interviewmateriale er meget omfangsrigt, og denne fremgangsmåde gav os muligheder for at analysere de enkelte kategorier på tværs af alle interviews.

I de efterfølgende analyser af de syv kategorier, anvendte vi en hermeneutisk metode, der er kendetegnet ved flere gennemlæsninger, der spiralisk bygger bro mellem del og helhed (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har desuden en pragmatisk metodisk tilgang, der åbner for solide, men også kreative analyser af data. I en pragmatisk metodetilgang er det væsentligt, at forskerne har et dybt kendskab til det emne, interviewundersøgelsen fokuserer på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Undersøgelsens resultater

I det følgende præsenteres interviewundersøgelsens resultater gennem en fremstilling af de tematiske analyser af interviewene. Der er seks tematisk opdelte analyseafsnit: Elevernes uddannelsesrammer, Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi, Elevernes nære relationer, Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder, Elevernes strategier og Elevernes selvforståelse. Desuden er der et sidste afsnit indeholdende elevernes gode råd til lærere, der har elever med ordblindhed i klassen.

Elevernes uddannelsesrammer

Eleverne beskriver i dette afsnit uddannelsesrammer, der både har haft positiv og negativ betydning for deres oplevelse af at være elev med ordblindhed i grundskolen. Med uddannelsesrammer forstås de konkrete og formelle uddannelsesmæssige krav og rammer, som eleven møder eller har mødt i sin uddannelseskontekst, ligesom der også findes en række uformelle forventninger, som påvirker elevens oplevelse (Kongskov, 2019). Analysen organiseres med udgangspunkt i begrebet ordblindevenlig skole, der her forstås som »skoler, der i tanke, ord og handling sikrer, at ordblinde elever har mulighed for ligeværdig deltagelse i faglige og sociale fællesskaber« (Jørgensen, 2020, s. 43). Den ordblindevenlige skole udgøres af tre hovedelementer: ordblindevenlig lærer, ordblindevenlig undervisning og ordblindevenlig organisering af skolen. De er indbyrdes forbundne, hvorfor den ordblindevenlige skole opstår i et samspil mellem de tre elementer (Jørgensen, 2020).

Ordblindevenlig lærer

Eleverne italesætter deres forståelse af, hvad en ordblindevenlig lærer er, og deres svar peger særligt på tre gennemgående tematikker: Vigtigheden af at møde eleverne, så de oplever sig forstået og set som individer, at møde eleverne med faglige forventninger, som de oplever at kunne mestre, og til sidst at læreren har kendskab til ordblindhed og læse- og skriveteknologi (LST).

At møde eleverne, så de føler sig forstået og set som individer

Flere elever italesætter vigtigheden af, at læreren har blik for og er i dialog med dem, så de oplever, at læreren ser dem som individer og har kendskab til lige præcis deres udfordringer. En elev fortæller netop om en lærer, hun oplever som hjælpsom: »Hun er god til at hjælpe en enkelt person og ikke bare en gruppe, fordi det er jo forskelligt, hvad man har svært ved« (G4B).

I forlængelse heraf er der også elever, som italesætter deres ærgrelse over, at læreren ikke har set, at de ikke løste opgaven, så de kunne få den nødvendige støtte. Af deres udsagn ligger et behov for, at læreren synligt udtrykker, at de tager styringen i undervisningssituationen. En elev spidsformulerer dette ønske: »I stedet for at sætte dem over i et hjørne eller sætte dem uden for klassen, og de skal sidde og lave det selv, så sæt dig hen til dem og spørg, om der er noget, du kan hjælpe med. Det er ikke alle ordblinde, der tør spørge om hjælp, så hvis de sidder og kigger ud i luften, så hold øje med dem« (U9F).

Videre sætter flere elever ord på vigtigheden af, at læreren skaber mening for den enkelte med henblik på at motivere. Eksempelvis fortæller en elev på EUD: »der [i grundskolen] har jeg aldrig rigtig kunnet se det fede i at være på samme niveau som de andre. For jeg har bare tænkt, at vi skal skrive en – ja, novelle eller en historie. Hvorimod her på uddannelsen, har du faktisk et mål med, at du gerne vil kunne skrive meget og kunne uddybe meget« (U10B). Fordi han kan se mening med det, han laver, beskriver han videre, at han nu oplever et positivt pres for at forbedre sig. En anden elev beskriver ligeledes: »Jeg kan godt lide at sidde og analysere en tekst, så længe jeg forstår teksten, det kan jeg godt. […] Ja, så jeg ligesom kan se meningen i, hvorfor skal jeg lave det her, på en eller anden måde« (G6A). Spurgt ind til om hun sammenholder skolens undervisningsaktiviteter med det, hun forestiller sig at skulle bagefter, svarer G6A: »Ja, og derfor er rigtig mange fag meget kedelige«. Flere elever fremhæver, at oplevelsen af en meningsfuld opgave er central for deres motivation. Mange oplever også, at de lærer mere, når de kan se en mening med opgaven, eller når læreren inddrager deres interesser.

Afslutningsvist sætter en elev præcist ord på sammenhængen mellem læreren og oplevelsen af samhørighed og forståelse: »det man husker bedst, det er læreren. For læreren har altså stor indflydelse på klassen generelt. Så hvis læreren viser, at det her er okay, eller det er helt normalt […] så føler jeg, at andre følger med« (U9A). For ham er læreren den altafgørende faktor i forhold til at opleve sig som en naturlig del af et klassefællesskab, fordi læreren som forbillede kan skabe en rummelig og forstående klasserumskultur – eller det modsatte.

At stille faglige krav, som eleverne oplever at kunne mestre

I flere af elevernes udsagn tegner der sig et interessant spændingsfelt mellem de faglige krav og forventninger, som lærerne møder eleverne med, og elevernes egen oplevelse af mestring og motivation.

Nogle elever har oplevet, at der er blevet stillet lavere eller andre faglige krav til dem end til deres klassekammerater som følge af deres ordblindhed. Af elevernes svar kan det dog udledes, at deres vurdering af dette i høj grad afhænger af, om de oplever sig inddraget i processen.

Elever der im- eller eksplicit tilkendegiver, at de har oplevet det positivt, at der var andre forventninger til dem end til deres klassekammerater, bruger ord og vendinger som »min måde« (G3B), »tage hånd om« (U9F) »passede til« (U10A, U14A), »tage hensyn« (G2B, G8C, U11B), »tryghed« (U11E), »fået lov til« (U9F, U14A) og at det var en hjælp (U14A). Disse udsagn indikerer, at eleverne har oplevet det som en tilpasning med udgangspunkt i lærerens viden om netop deres styrker og svagheder og ikke som en kollektiv nedjustering i forhold til andre elever. Som eksempel fortæller en elev, at der nogle gange bliver lavet »en særaftale«, hvis læreren ser, at det er noget, han står »helt af på« (G8C). For G8C er det meningsløst at arbejde med noget, han oplever for langt over sit niveau, i dette tilfælde at rette en tekst for kommafejl, hvorfor han oplever, at læreren i den kontekst har blik for ham og finder en anden opgave. For at nuancere kan det dog omvendt påpeges, at en anden elever om samme fremgangsmåde italesætter, at han ikke ville bryde sig om at få en anden opgave end sine klassekammerater: »Ja, jeg tror, at hvis det havde været noget andet, så havde man følt sig lidt udenfor, for så kan man jo ikke snakke om opgaverne, eller så tror jeg, man har følt lidt, at man er dårlig« (G7A). For G7A's opfattelse af sig selv som faglig kompetent og som en del af et læringsfællesskab er det således essentielt, at opgaven er den samme. En anden elev fortæller videre, at det var vigtigt for hende, fordi hun havde svært ved at acceptere sin ordblindhed, at hun ikke oplevede at få »særbehandling« (U11A).

For andre elever opleves det positivt at få den samme, men en reduceret opgave, og en elev fortæller i den forbindelse, at hun var glad for at få en tysklærer, der selv er ordblind: »Og så spurgte jeg, om hun ville lave det om, sådan at jeg kun skulle lave nogle af opgaverne. Så lavede hun det om, fordi hun også selv var ordblind, og hun vidste hvordan det var. […] Så vi fik lov til at lave nogle af opgaverne eller fik færre opgaver end de andre. […]. Og så vi bare skulle knokle igennem og få dem 100 % rigtigt« (U9F). U9F taler ind i et behov for mestring, som på hende virkede motiverende for at arbejde med faget. En anden elev italesætter i forlængelse heraf, hvordan det for hende var centralt, at eventuelle tilpasninger var aftalt *før*, hun gik i gang med opgaven. Hun beskriver det som »frustrerende« og »irriterende«, at forventningerne blev nedjusteret, da det ikke var italesat på forhånd og således blev oplevet som en opgave, hun ikke kunne mestre frem for en særligt tilpasset opgave (U11D). Af elevernes svar kan det således udledes, at der kan være mange hensigtsmæssige løsninger, men at dialogen med eleven er central.

Flere elever italesætter omvendt, at de har oplevet, at der har været lavere forventninger til dem. To elever italesætter direkte, at lærerne har lavere forventninger til deres karakterer (G2B, G7A), men kun den ene elev sætter eksplicit ord på sin oplevelse heraf: »de ved godt, jeg er ordblind, så hvis jeg får et godt resultat i forhold til mine evner og sådan, så kommer de hen og siger: 'Det var godt klaret'. Men hvis det havde været nogle andre, så havde det måske ikke været så godt, men de tager efter hver enkelt elev, hvad de synes, er godt for dem. Så hvis jeg fik et 7-tal, så sagde hun: 'Det var da megagodt lavet', og så blev jeg også glad for, at man [lærerne] ikke forventede det samme. Det er jo til ens egne forventninger« (G7A). Denne elev italesætter således en lærer, der har blik for hans personlige niveau og udvikling, hvorfor det ikke opleves problematisk, at samme karakter vurderes anderledes for andre elever.

Omvendt er der elever, som oplever det negativt, at der er stilles andre krav til dem end til deres klassekammerater. Disse elever bruger vendinger som »jeg tror, der var en enkelt gang, *vi fik lov til at prøve de opgaver*, som de andre fik« (U9B), »der var nogle af de andre, […] som var rigtig gode til engelsk og slet ikke var ordblinde i engelsk, *men egentlig blev gjort det, fordi de var ordblinde i dansk*« (U9B) og »han [har] altid givet mig 04, men vi læser aldrig op, og han ved jo også godt, jeg er ordblind, *så han giver mig heller ikke helt en chance*« (G4C). I dette ordvalg ligger en oplevelse af, at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen ikke giver dem mulighed for at præstere på det faglige niveau, de oplever potentielt at kunne præstere på. Det giver dem også en oplevelse af at stå uden handlemuligheder, og at det faglige niveau alene vurderes ud fra deres udredning for ordblindhed, og ikke på baggrund af deres individuelle forudsætninger. De oplever at blive vurderet som en homogen gruppe. En af eleverne fortæller videre: »jeg tror ikke, han har noget imod, at vi er ordblinde, men det kan godt være, han trækker os lidt ned på det nogle gange. Det kunne godt føles lidt sådan« (G4C). I forlængelse heraf fortæller en elev, hvordan lærerens lave forventninger påvirkede hans motivation: »jamen, hvis lærere ikke har forventning til en, hvorfor skal jeg så gide at have en forventning til mig selv? Fordi man er sådan lidt: Jamen, hvis du ikke tror, jeg kan, hvorfor fanden skulle jeg så selv tro det? Du ved væsentligt mere om, hvordan man lærer noget, end jeg gør […]. Så hvis læreren kun tror, man kan skrive 100 ord, og man kan skrive 100 ord, så er det sådan lidt: Nå, fint, jeg overholder din lorteforventning, eller

hvad man skal kalde det. Og så var man ikke motiveret« (U9A). De elever, der entydigt og negativt oplever, at der er blevet stillet lavere faglige krav til dem, beskriver en følelse af ikke at være blevet set og anerkendt som individer. I stedet oplever de at være blevet vurderet som en del af en gruppe, hvilket har påvirket deres oplevelse af både kompetence og motivation.

Andre elever oplever, at der er eller har været de samme forventninger til dem som til de øvrige elever, og også her opleves det både positivt og negativt. Et centralt omdrejningspunkt, om end eleverne ikke bruger præcis dette begreb, er spørgsmålet om, hvorvidt de samme (høje) forventninger er eller har været akkompagneret af tilsvarende stilladsering. En elev opsummerer problemstillingen på følgende måde i beskrivelsen af en lærer: »hun har ligesom et behov for, at jeg er lige så god som alle andre, for nu er næsten alle ordblinde samlet i min klasse […]. Men jeg føler godt, det kan være en stor udfordring, for jeg føler ikke rigtigt, der bliver tænkt så meget på os, der er ordblinde; vi skal bare det, som alle andre også skulle kunne […]. Og det er jo svært for os at nå derop, når man ikke rigtig får den hjælp, man skal have« (G2A). Denne elev opsummerer præcist, hvordan noget, der i udgangspunktet er positivt, nemlig at læreren ønsker, at alle elever når op på samme høje faglige niveau, kan opleves som noget negativt, når eleven ikke oplever at få den hjælp, der er nødvendig. Det er således essentielt, at de høje forventninger akkompagneres af en stilladsering, der sikrer, at alle elever bliver i stand til at nå dem. En elev på ungdomsuddannelse kan således også ret præcist sætte ord på, hvordan andre forventninger ikke nødvendigvis handler om et andet produkt, men om særligt tilpasset stilladsering. Adspurgt om der var de samme forventninger til hende som til andre elever, svarer hun: »I de fag, hvor der ikke blev sat fokus på det, forventede lærerne altid, at man kunne det samme. I dansk kunne min lærer godt se, at jeg [læreren] ikke kan forvente det samme med hende, som jeg kan forvente af en anden en i klassen, fordi hun har den, altså vanskelighed. Så ja, der blev vel forskelsbehandlet på forskellige fag. Der er jeg ikke blevet hjulpet lige så meget« (U11E). Videre adspurgt om det oplevedes positivt, at hendes dansklærer havde andre forventninger, svarer hun ja, og fortæller, at det gav mere tryghed i undervisningen, hvilket også udmøntede sig i højere mundtlige karakterer i dansk end i andre fag, hvor hun ikke oplevede at få samme hjælp (U11E). Flere elever sætter således ord på, at det er centralt, at læreren indtænker, at de kan have brug for mere tid eller flere forklaringer (U10B, U12D). To elever, som oplever, at der har været stillet de samme faglige krav fortæller om lærere, der forventer, at de bruger deres hjælpemidler (G4A, G5C), hvilket kan læses som eksempler på stilladsering.

Ovenstående udsagn peger således ind i en kompleks og mangefacetteret problemstilling, men behovet for, at læreren har kendskab til den enkelte elev og i samarbejde med eleven træffer aftaler og stilladserer undervisningen med udgangspunkt i den enkelte elev, står centralt frem på tværs af elevernes udsagn.

At have kendskab til ordblindhed og LST og indtænke det i undervisningen

Flere elever italesætter, at det er vigtigt, at deres lærere har viden om ordblindhed og LST, og at de indtænker det aktivt i deres undervisning og i deres dialog med eleverne. Heri ligger ligeledes et behov for at opleve, at læreren har set dem og forstår, hvad ordblindheden betyder for den enkelte elev. En elev forklarer om forskellen på sin grundskole og sin efterskole: »Og du kunne jo godt mærke, at lærerne vidste det på en eller anden måde [på efterskolen], hvor de ikke rigtig var klar over det i folkeskolen, eller de ved… Altså de får det at vide, og så glemmer de det igen. Men på efterskole vidste alle det, fordi alle var det, så der var ikke noget, der skulle tænkes over, du skulle ikke sige noget, også med prøver og sådan noget« (U11D). En elev fremhæver ligeledes vigtigheden af en lærer, der kunne se, at hun var i vanskeligheder, uden at hun selv skulle italesætte det: »personen opdagede, at jeg havde svært ved det og kunne selv se det, uden at jeg skulle sige det. Personen var ret god til at se, at det kunne jeg ikke finde ud af, og så på den måde hjælpe mig« (U14A). Også en anden elev sætter ord på vigtigheden af, at læreren, med sin viden om ordblindhed og LST, tager initiativet i forhold til elevens faglige udvikling, fordi det for hende var vanskeligt at spørge om hjælp uden at have en viden om og et sprog for at tale om sine vanskeligheder (U11A).

Flere elever fortæller omvendt, hvordan manglende viden om ordblindhed og LST kan føre til fordomme, der kan føre til manglende motivation hos eleven. Nogle elever fortæller, at de har haft en oplevelse af, at lærerne synes, de var »dumme« (U10B), at de sprang »over hvor gærdet er lavest« og var »dovne« (U11A), at de »ikke rigtig laver noget« eller ikke havde »fulgt med i undervisningen« (U11E), at de »skulle fokusere mere« (G4A), at de spiller på telefonen fremfor at bruge den som et hjælpemiddel (G4C), og at han »gjorde det med vilje« (U9A). Nogle af disse elever oplever, at lærernes og skoleledelsens fordomme har betydet, at de ikke er blevet udredt tidligere, hvorfor det er noget, de ærgrer sig over i dag (G4B, U11A, U11E). Omvendt fremhæ-

ver en elev positivt meget præcist en lærer, der har en forståelse for ordblindhed, og som tilretter sin didaktik herefter, bl.a. ved at give eleven mere tid eller sikre sig, at eleven forstår opgaven: »da jeg så kom over på min friskole, havde jeg faktisk en lærer, der var super, superstøttende, og det er jeg evigt taknemmelig for, for det løftede mig, og det endte faktisk med, at jeg gik ud med 12 til danskeksamen. Og jeg tror aldrig nogensinde, jeg har været så stolt i mit liv af mig selv. Og mine forældre, de var jo ellevilde og sådan noget. Og det viser jo bare, hvis du får den rigtige støtte, og der faktisk er en, der anerkender: Jamen, du er ordblind, men det kan vi godt løse, vi hjælper dig lidt – for det var hun [elevens lærer] god til […]. Så det var jo faktisk der i 9. klasse, at jeg ligesom blev bevidst om: Jamen, der er faktisk mulighed for at kunne forbedre dig her« (U10B).

For flere elever er det netop mødet med en lærer og/eller en skole, der har viden om ordblindhed og LST, der har gjort en afgørende forskel for dem, dels for deres faglige udvikling, herunder udvikling af LST-strategier, og dels for en accept af at have ordblindhed og en forståelse af sig selv som faglig kompetent. En elev sætter mere konkret ord på, hvordan en lærer kan hjælpe en elev med ordblindhed: »Jeg kommer ind i 7. [klasse], og jeg synes specielt ikke engelsk er sjovt, og jeg får en lærer; han er helt fantastisk. Han var god til at bruge mine hjælpemidler, opmuntrer mig, hjælper mig med at vælge nogle fejl ud, så jeg ikke skal tage det hele på én gang. Og det hjælper mig rigtig meget, så i 8. og i 9. [klasse], er jeg rigtig selvkørende i engelsk og ligger med de andre i toppen, fordi jeg har haft en lærer, der tog sig tid til mig, og ikke sagde til mig: 'Det, du laver, det er forkert, og det er forkert'« (U11C). Netop det, at læreren tilrettelægger sin undervisning, så eleverne oplever, at de kan lykkes med at fokusere på udvalgte elementer fremfor en oplevelse af, at det hele er forkert, fremhæves positivt af flere (U9F, U10B, U11C, U11E).

Videre sætter flere elever ord på vigtigheden af, at deres lærer har kendskab til LST og indtænker det i deres tilrettelæggelse. For nogle er det vigtigt, at læreren opmuntrer dem til at bruge deres LST (G2B, G2C, G4A, U11E), bl.a. i forhold til at legitimere det for de øvrige klassekammerater. En elev fortæller eksempelvis: »Nej, jeg føler, man altid lige skulle have den dér fra ens lærer: Du må godt tage høretelefonerne frem, fordi ellers bliver der altid stillet spørgsmålstegn ved, hvorfor du har høretelefoner i, når vi skal sidde og læse. Så jeg føler altid, der har været brug for den hjælp med, at du må godt tage telefonerne frem« (U11E). En anden elev, som foretrækker at diktere udenfor klasselokalet, fortæller videre, at lærerens opmuntring betyder, at han og andre elever går ud og dikterer, selvom »det er jo lidt nemmere bare at blive siddende« (G4A). For disse elever er lærerens opmuntring ensbetydende med, at de anvender LST, som er nødvendigt, for at de kan mestre de givne opgaver. Videre sætter en elev også ord på, at lærerens kendskab til LST betyder, at hun hurtigere kan komme videre med opgaverne fremfor at bruge en masse tid på selv at forsøge at løse problemet (G2C).

Flere elever italesætter, at de har eller har haft lærere, som ikke havde (tilstrækkeligt) kendskab til LST, men det er forskelligt, hvordan de har oplevet det. En elev har ikke en forventning om, at læreren har et specialiseret kendskab til LST, foruden viden om at OCR-behandle og digitalisere tekster, og oplever det ikke problematisk, fordi hun i stedet finder skolens læsevejleder (G6A). Omvendt italesætter elever på forskellige ungdomsuddannelser deres oplevelse af et mangelfuldt kendskab mere problematisk. En elev italesætter det som »lidt pinligt for lærerne«, at de ordblinde elever skulle undervise deres lærere i udvalgte LST-funktioner (U9B). En anden elev mener ligeledes om sin grundskoletid, at det »ikke er fair« at »lærerne ikke har fået ordentligt kurser i vores hjælpemidler, at vi skal vise dem, hvordan vi bruger hjælpemidlerne« (U9F). Hun italesætter: »Fordi at nu, når jeg viste det, og de ikke vidste noget om det, så synes jeg, det er fair nok, at jeg skal vise det, men hvis jeg spørger om noget, så skal de også vide det, hvis jeg ikke ved det« (U9F). Tidligere forskning har ligeledes peget ind i potentialet i en gensidig kommunikation, hvor lærer og elev samarbejder om at udforske og udvikle elevernes selvstændige teknologibaserede LST-strategier. Også her understreges vigtigheden af, at læreren kan formidle viden om og færdigheder i at anvende LST, så eleverne kan udvikle deres strategier (Svendsen, 2017a). Det manglende kendskab til LST i hendes grundskoletid italesættes også af en anden elev: »folk har altid været meget sådan støttende, men det er ikke så tit, de ved, hvad man skal gøre, så det er sådan lidt… hvor meget kan de hjælpe agtigt?« (U11B). Denne elevs udsagn peger på, at en støttende tilgang ikke kan stå alene, men må akkompagneres af en faglig viden om ordblindhed og LST for faktisk at fungere stilladserende.

Ordblindevenlig undervisning

Eleverne italesætter en række undervisningsformer, der har positiv og negativ betydning for dem og deres oplevelse af at gå i skole og udvikle sig fagligt, her i særlig grad rammesat i forhold til deres ordblindhed.

Tavleundervisning som både lærerigt og kedeligt

Spurgt ind til undervisningsformer eleverne foretrækker og/eller får noget ud af, fremhæver flere traditionel tavleundervisning, hvor læreren styrer undervisningen og dels forklarer og skriver på tavle eller bruger PowerPoint, og dels er i dialog med eleverne, eventuelt i samspil med en læst tekst. For flere elever giver undervisningsformen mulighed for at indoptage det faglige indhold. Mange elever fremhæver vigtigheden af, at lærerens mundtlige oplæg kombineres med strukturerede skriftlige noter, visualiseringer eller modeltekster på tavle eller skærm, så de ikke skal bruge kognitiv energi på både at lytte og skrive noter samtidigt.

Mange elever italesætter dog, at de mister koncentrationen, hvis læreren taler for længe, uden de aktivt inddrages i undervisningen. En elev fortæller: »Det bliver meget trættende, og efterhånden lytter man bare ikke lige så godt efter. Jeg vil sige et kvarter, 20 minutter, en halv time, så heller ikke mere. Så har vi efterhånden ramt der, hvor vi ikke klarer at koncentrere os om én ting mere. Men det, vil jeg sige, er generelt for alle elever« (G5C). For disse elever kan struktureret og visuelt støttet tavleundervisning således være en stor hjælp i forhold til at bearbejde og forstå samt producere skriftlige og mundtlige noter. Dog fremhæver eleverne ligeledes, at de, som de øvrige elever, har behov for en varieret og sekvenseret undervisning for at fastholde fokus og koncentration.

Struktureret undervisning med plads til gentagelser og forklaringer

Mange elever taler ind i, at de har behov for en struktureret undervisning med plads og tid til gentagelser, ekstra forklaringer, ro og en nærværende lærer, ligesom en tydelig struktur også fremhæves. En elev spidsformulerer: »Der må ikke være alt mulig til-side snak […]. Der skal være en struktureret undervisning, for jeg skal bruge fokus på, altså bruge energi på, at få den viden, vi har fået, ind i hovedet og strukturere« (U11C). På forskellig vis fremhæver flere elever vigtigheden af, at der er klare rammer for timens formål, opgaver og aktiviteter. Dette kan bl.a. ske ved at fastholde ro og koncentration i klassen til, at alle er færdige med en opgave eller sikre, at der er en tydelig og synlig struktur for lektionen. Adspurgt, hvornår hun får mest ud af undervisningen, svarer en elev som eksempel, når det »går cirka skemalagt« (G2C). Nogle elever fremhæver også vigtigheden af, at opgaverne er tydeligt rammesatte og ikke opleves for frie (G2A, G2B). En elev spørges ind til, hvordan han oplever at komme i gang med en tekst, hvortil han svarer: »Det er nok det sværeste. Når man skal skrive en tekst, så synes jeg, der skal mange stramme rammer i forhold til, hvad man skal skrive, for jeg har sådan lidt svært ved at komme på, hvad jeg skal skrive. Så det er lige før, jeg vil sige, at hvis der er for mange ting, jeg kan skrive, så ved jeg ikke, hvad jeg skal skrive« (G2B).

En elev opsummerer vigtigheden, ikke blot for hende, men for alle elever, i en struktureret undervisning: »Men det fungerede rigtig godt, for alle kunne følge med, og det var ikke kun godt for de ordblinde, det var også godt for de almene elever, hvis man kan sige det« (U11C).

Flere elever sætter fokus på vigtigheden af at tilrettelægge undervisningen i et lavere tempo og med mulighed for at stille opklarende spørgsmål eller bede om gentagelser. En elev forklarer eksemplificerende, hvad det betyder for ham at have lærere, der har viden om elever med ordblindhed: »Der er dem, der bliver uddannet til ordblinde, så de lærer jo mange flere måder, man skal gøre det på for, at en ordblind forstår det: Lige sige det en ekstra gang og så ikke lige så hurtigt. Alt sådan noget der. […]. Ja, så man kan følge med. Ellers bliver det hurtigt uoverskueligt, og så er det bare træls. Så kommer man aldrig vejen rundt, og så sidder man og tænker: Hvordan gør jeg det? Hvordan kommer jeg videre herfra, altså?« (G1D).

Hos et mindre antal elever udtrykkes omvendt en oplevelse af sig selv som en belastning for det større fællesskab, hvilket bl.a. kan komme til udtryk ved at undlade at stille for mange spørgsmål (G1C). Særligt udtalt udtrykkes det hos en elev, som forklarer om lærerne: »de skal jo ikke bare tage hensyn til os, for det er jo bedre, at der er mange, der lærer noget. Og resten af klassen, dem der ikke er ordblinde, de skal også have hjælp, og så kan de jo ikke bare bruge 90 % af tiden på os, der er ordblinde. Så på den måde har det også været svært at være lærer. Og når de skulle fortælle tingene på en måde, så en almindelig kunne forstå det og så en ordblind. Så på den måde var det jo også en vanskelig situation at sætte en lærer i; at lære os det« (G8C). Synspunktet er ikke gennemgående for elevernes svar, men kaster lys på vigtigheden af at italesætte undervisningsformer, som er særligt vigtige for elever med ordblindhed, men gavnlige for alle, på en måde, så alle elever oplever det givtigt og relevant.

Kreative og varierende arbejdsformer

Flere elever taler ind i, at de værdsætter varieret undervisning, gerne med inddragelse af kreative arbejdsformer og forskellige teksttyper og modaliteter. På den måde oplever eleverne bedre at kunne bearbejde og huske stoffet. En elev fortæller om kreative arbejdsformer: »Det, synes jeg, er rigtig spændende, og jeg synes også det hjælper på forståelsen, fordi man i højere grad får brugt sin krop og ikke bare skal lytte. Det lærer man mere af, eller det gør jeg« (U12D). Netop det, at arbejdet kobles op på noget kropsligt og taktilt, er noget, som flere elever fremhæver som fremmende for deres forståelse. Som eksempler fremhæver eleverne både at arbejde kreativt med hænderne, at være aktiv med kroppen, at lave laboratorieøvelser, at flytte undervisningen ud eller lave projektorienterede aktiviteter. Eksempelvis fremhæver en elev positivt, hvordan han og en kammerat med ordblindhed udarbejdede en artikel efter et virksomhedsbesøg. Her gennemførte de interviews og skrev efterfølgende artiklen ved at anvende deres LST, i særlig grad fordi de var motiverede for opgaven: »Der er jo meget træning i skrivning og sådan noget. Det er jo det, der er sjovt ved, at du kom ud. […] Og så også at man kunne vise, at man godt kunne, man skulle bare have tiden. […] Det var os, der fik lov, […] men vi gjorde det på vores måde« (G1D). Eleven har med opgaven oplevet at vise, at han kunne præstere, men at han blot skulle have den tid og det rum, han havde brug for. På samme vis peger citatet ind i, at opgaven har givet eleven en følelse af empowerment.

Gruppearbejde giver tryghed

Mange elever italesætter muligheden for at arbejde sammen i grupper som noget positivt. For mange giver gruppearbejde mulighed for at diskutere opgaven, emnet, forståelsen og et eventuelt produkt i form af f.eks. skriftlige besvarelser, skriftlige noter til efterfølgende mundtlig opsamling eller forberedelse til en mundtlig fremlæggelse. Videre sætter nogle elever ord på, at de nemmere kan fastholde deres koncentration i gruppearbejde end ved f.eks. læreroplæg, ligesom nogle også påpeger, at de i gruppearbejde nemmere kan tage nødvendige pauser.

Som tidligere nævnt italesætter flere elever sig selv som særlige i forhold til deres ikke-ordblinde klassekammerater og taler i den forbindelse ind i både fordele og ulemper i forskellige gruppesammensætninger. For nogle er det en fordel, at der ikke er andre elever med ordblindhed i samme gruppe. Andre elever oplever det som en fordel, at de er flere.

De elever, som fremhæver vigtigheden af ikke at være den eneste med ordblindhed i gruppen, lægger vægt på et hastighedsaspekt. Mere specifikt mener eleverne, at det kan være svært at følge med ikke-ordblinde elevers tempo, hvilket betyder, at deres rolle i gruppearbejdet bliver mere passiv. Ligeledes fremhæves et LST-aspekt, og her pointeres f.eks. vigtigheden af, at læreren har eksplicitereret, at eleven med ordblindhed kan anvende sin LST (U11E).

Andre elever taler specifikt ind i fordelene ved at sammensætte grupperne, så de består af både elever med og uden ordblindhed. En elev italesætter: »Det der med, at det er halv/halv i en gruppe, det tror jeg fungerer godt, fordi de får begge vores perspektiver. For vi kan tænke på en anden måde, og de tænker på den mere almene måde. Og de kan skrive noget ned, så du også har noget til senere« (U9A). For denne elev giver gruppearbejdet mulighed for at lukrere på hinandens spidskompetencer; i hans optik et måske mere kreativt eller anderledes tænkende perspektiv i kombination med den ikke-ordblinde elevs fastholdelse af skriftlige noter til senere brug.

Flere elever italesætter, at det er vigtigt, at man kender sine gruppemedlemmer godt og dermed kan udnytte hinandens styrker og kompensere for hinandens svagheder i samarbejdet. En elev forklarer: »Men jeg føler ikke på den måde i gruppearbejde, at jeg er en byrde for de andre. Men det er jo også, fordi der jo er ret mange aspekter i gruppearbejde. […]. Analysedelen, det behøver altså intet at have med ordblindhed at gøre, altså alle kan jo analysere, så det føler jeg altid har været okay. Men jeg synes også, det er svært at være den som tager styringen inde i vores dokument og så få skrevet de ting, vi siger, ned. Men det tror jeg bare, der er lavet en aftale om i min primære gruppe, at det er ikke mig« (U11A). Om end det er positivt, at eleven oplever, at et kontinuerligt samarbejde giver mulighed for at se og anerkende forskellige faglige kompetencer, er det også en pointe, at denne elev antageligt bruger ordet »byrde« i en forståelse af hendes skriftsproglige kompetencer, hvorfor hun ikke skriver i det fælles dokument. Fastholdt med citatet længere oppe peges der potentielt ind i et behov for at italesætte og stilladsere, hvordan elever med ordblindhed kan anvende LST, så de jævnbyrdigt, også i forhold til skriftsproglige aktiviteter, kan deltage i gruppearbejde.

Højtlæsning

Et mindre antal elever italesætter højtlæsning på klassen, men de italesætter det entydigt negativt, hvis det ikke er en frivillig opgave. Om oplevelserne bruger de ord som »den ordblindes frygt«, »anstrengende«, »lidt svært« (G4A), »prøver at undgå det«, »panikker«, »ikke lyst til at sige noget foran folk«, »hakker« (G5A) og »udfordring«, »tvunget«, »ikke fedt« (U11E). En elev fortæller om en oplevelse fra mellemtrinnet, som han stadig husker i dag: »Det var forfærdeligt at stille sig op foran klassen og læse en hel tekst. Det har jeg jo prøvet, inden jeg blev testet ordblind. Så skulle man stå der og læse foran hele klassen og sådan lidt: Jeg ved ikke, hvad der står her, så er det sådan lidt – hjælp, ikke. […]. Det er jo ekstremt nervepirrende, ligesom du skal stå og holde en tale foran, føles det, 100 mennesker, men du ved ikke, hvad der står på papiret. […]. Man kan ikke rigtig læse, og så skal man ligesom hjælpes ved at træde i ord, ja, det var lidt forfærdeligt. Det vil jeg helst ikke være ude for igen […]. Ja, det tror jeg ikke lige, man glemmer« (G4A). Eleven kan ikke huske klassens reaktion, men hans egen oplevelse af situationen står klart i erindringen som noget entydigt ubehageligt. Videre sætter eleverne ord på at blive valgt ud som noget ubehageligt. Hvis det fremhæves mere positivt, pointeres vigtigheden af, at ens lærer kender eleven godt, så de kan aflæse, om man ønsker at læse højt eller ej (U11E). En anden elev forbinder højtlæsning med at skulle præstere og stræbe efter lærerens positive vurdering: »Og så nogle gange trak vores lærer os ud for at høre, hvor gode vi var, og jeg ville jo godt vise hende, at jeg var god, så jeg øvede bare den samme side igen og igen og igen, så jeg kunne vise hende, at jeg var god. For jeg tænkte jo ikke over, at jeg skulle have hjælp. Jeg ville jo bare gerne være ligesom de andre. […]. Altså det var jo sådan lidt stressende, fordi jeg vil jo godt vise hende, at jeg var god« (G4B).

Ordblindevenlig organisering

Eleverne italesætter forhold, der handler om skolens organisering af tiltag for elever med ordblindhed. Sigtet er ikke at beskrive fuldstændige organisatoriske forløb på de enkelte skoler, men at undersøge organisatoriske forhold fra et elevperspektiv for at belyse, hvordan elevgruppen kan opleve sådanne som både med- og modvindsfaktorer.

Ordblindetest

Nogle elever italesætter, hvad ordblindetesten har betydet for dem, herunder hvad det har betydet at blive testet og diagnosticeret sent i deres skoleforløb. Betydningen kan for disse elever opsummeres i to tematikker: Dels, at diagnosticeringen legitimerede deres vanskeligheder, dels, at den gav adgang til og opmærksomhed på LST.

For flere af de elever, der italesætter det som legitimerende for deres skriftsprogsvanskeligheder, ligger et fokus på læreren, og deres oplevelse af, hvordan læreren ser på dem. En elev fortæller, at han efter diagnosticeringen nemmere kunne spørge om hjælp i timerne, fordi lærerne var bevidste om hans vanskelighed (U10A). U11E's udsagn peger også ind i lærerens syn på hende som elev. U11E blev først testet i slutningen af 8. klasse, hvorfor hun gennem sin skolegang har været frustreret over ikke at forstå, hvorfor hun havde vanskeligheder med skriftsproglige aktiviteter. For hende har den sene udredning betydet en frustration over sine egne vanskeligheder, men også over systemet, som hun oplever, har »svigtet« (U11E). Dette kommer også til udtryk, da hun bliver spurgt, om det har haft betydning for hende at blive diagnosticeret: »Jeg har også haft ret svært ved at læse højt, og det føler jeg ikke rigtig nu, for nu vil jeg [læse højt]. Mine lærere ved, jeg er ordblind. Jeg ved, de ved, hvis jeg læser noget forkert, så dømmer de mig ikke på, at jeg ikke kan læse. Så er det jo, fordi jeg er ordblind« (U11E). Diagnosticeringen har legitimeret hendes vanskeligheder, hvilket betyder, at hun faktisk tør kaste sig ud i f.eks. at læse højt, fordi der er en forklaring på eventuelle vanskeligheder med at løse opgaven. En anden elev fortæller, at den manglende udredning betød, at hun oplevede et stort pres for at følge med de andre, fordi man ikke vidste, at hun var ordblind (U13A).

Videre sætter nogle elever ord på, at diagnosticeringen har haft betydning for deres opfattelse af sig selv som elev med ordblindhed. En elev, der blev testet tidligt, har oplevet, at udredningen har været en forklaring på de vanskeligheder, han oplevede at have tidligt i sit skoleforløb. Testens resultat betød, at hans vanskeligheder herefter gav »mening« (G8C). Omvendt beskriver en elev, der først blev testet i 8. klasse: »Jeg tror i starten var det meget underligt. Jeg tror ikke rigtig, jeg selv ville indse, jeg var ordblind. […] Så jeg tror, det var sådan en: Ej, det har jeg ikke lyst til at være agtig« (U11A). Den sene udredning har betydet, at hun har haft sværere ved at acceptere sin ordblindhed. Ovenstående udsagn peger således ind i, at ordblindetesten, og

vigtigheden af at blive udredt så tidligt som muligt, ikke alene har praktiske implikationer, men ligeledes har betydning for elevernes opfattelse af sig selv, dels som mennesker, dels som elever i grundskolen. Derudover sætter elevernes udsagn også indirekte fokus på vigtigheden af dialog og opmærksomhed mellem elever, lærere og ledelse, også før en ordblindetest.

Nogle elever sætter også ord på, hvordan ordblindetesten har været afgørende for dem, fordi diagnosticeringen er en adgangsbillet til at kunne anvende LST uden begrænsninger, også i prøve- og eksamenssituationer. Netop fokus på at kunne anvende LST til eksamen fylder hos flere elever i 9. klasse. Eksempelvis siger en elev om sin udredning: »Jeg vil hellere ikke være ordblind, fordi det er jo nemmere, men det er dejligt at have det konstateret, så jeg ikke skal gå igennem 9. klasse uden hjælpemidler og sådan noget. […]. Jeg får ekstra tid til eksamener og sådan noget. Det er meget dejligt, for jeg kan godt bruge meget tid på sådan nogle ting« (G4B).

I forlængelse heraf italesætter flere elever, hvordan de påskønner den ekstra tid, som de tildeles i prøvesituationer. Eleverne fremhæver, at den ekstra tid er nødvendig, for at de kan nå at besvare opgaven. En elev sætter eksplicit ord på, hvordan alene det at vide, at hun har ekstra tid, giver hende en ro: »Så kan jeg være mere rolig og skal ikke stresse nær så meget, for lige så snart jeg begynder med at stresse, så bliver det forkert på grund af, at jeg så tænker for meget over det. Og så kan det godt være, at det svar, jeg først havde skrevet ned, var rigtigt, men så på grund af at jeg kommer til at tænke for meget over det, så laver jeg det til et forkert svar« (G4C). Elevernes udsagn peger således også ind i vigtigheden af et organisatorisk fokus på brugen af LST i prøve- og eksamenssituationer.

Holdundervisning

Nogle elever fortæller, at de har modtaget undervisning på mindre hold. Af elevernes svar er det ikke muligt at sammensætte et fuldstændigt billede af det tilbud, de har modtaget, men der tegner sig et billede af forskellige indholdselementer, herunder undervisning med fokus på læse- og stavetræning, LST og LST-strategier og forberedelse til afgangseksamen i 9. klasse. I denne sammenhæng er det interessant at forholde sig til elevernes oplevelse af undervisningen på mindre hold, hvor to tematikker går igen hos de af eleverne, der forholder sig til den undervisning, de har modtaget på mindre hold.

For det første er det centralt, at eleverne kan se mening med og oplever det relevant at modtage undervisning på mindre hold. Mange elever beskriver indholdet af undervisningen positivt, og som noget, der har været en hjælp for dem, og som noget, der gjort det nemmere for dem at deltage i undervisningen. Videre sætter én elev også ord på, at det har været med til at ændre hendes syn på sig selv som ordblind: »Det har så nok også gjort, at jeg er blevet mere positiv omkring det, også fordi at jeg nok har sagt det højt til folk og sådan noget, og folk de ikke dømmer en på det« (G2C). Flere elever sætter også ord på, at de har påskønnet, når lærerne har forsøgt at gøre det sjovt, hyggeligt og rart at deltage i undervisningen. Videre italesætter to elever på ungdomsuddannelse eksplicit, at de ikke nødvendigvis altid var glade for undervisningen i grundskolen på grund af dens placering. Nu kan eleverne dog se, at det har hjulpet dem på deres ungdomsuddannelse, hvor der er større krav til deres selvstændighed (U10A, U11B).

Centralt for de elever, som beskriver det mindre positivt, er, at de i mindre grad har oplevet det relevant for dem at deltage i med henblik på det klassetrin, de var på, de udfordringer de havde, eller fordi den tilknyttede lærer manglede viden om ordblindhed. Videre sætter flere elever ord på at have deltaget i undervisning, der i sig selv er relevant, f.eks. eksplicit undervisning i fonologisk opmærksomhed, men som de ikke i udskolingen har oplevet det relevant alene at fokusere på, blandt andet på bekostning af opøvelse af skrive- og LST-strategier (U11C). For det andet peges der på, at undervisningen ofte er placeret parallelt med den øvrige undervisning, så eleverne trækkes ud, særligt i dansktimerne, hvilket flere er trætte af. En elev, som i øvrigt vurderer både læreren og undervisningens indhold meget positivt, forklarer, at hun oplever at gå glip af vigtigt indhold i den almene undervisning, imens hun er trukket ud, og at »det er sådan lidt stressende« (G4B). Videre fortæller hun: »Det er vel ikke så fedt at gå glip af sådan noget. […]. Ja, jeg vil jo godt være lige så langt som de andre. Jeg vil ikke have, at det skal gøre, at jeg kommer bagud« (G4B). Adspurgt om et muligt alternativ, f.eks. at undervisningen placeres efter skole, er hun ikke entydigt sikker på, at det er en bedre løsning, og hendes oplevelse peger således ind i et centralt dilemma. En anden elev beskriver på samme måde: »Så tit og ofte, så har jeg syntes, det har været forfærdeligt at skulle ud. Og jeg synes, det var pinligt, det der med altid at skulle ud, hvis man aldrig rigtig har været der i dansk og sådan noget. Eller engelsk for eksempel« (U9B).

Selvom ikke mange elever italesætter det med så markant et sprogbrug, peger både deres og andre elevers oplevelser på, at dette aspekt er centralt at have fokus på – både i tilrettelæggelsen af undervisningen og i dialogen med eleven om tilbuddet.

Ovenstående elevudsagn peger således ind i vigtigheden af at sikre, at eleverne oplever det meningsfuldt og relevant for dem at deltage i undervisningen, særligt med henblik på at undervisningen ofte vil være placeret enten før eller efter de øvrige klassekammeraters skoletid, eller fordi eleverne trækkes ud af undervisningen.

Adgang til og kompetencer i brugen af LST

Flere elever sætter ord på de oplevelser, de har haft med at få og have adgang til LST, herunder om og hvordan de er blevet introduceret til LST, og hvordan de løbende er blevet støttet i deres brug af LST.

Ca. 1/6 af de adspurgte elever fortæller om deres oplevelse af at få udleveret en IT-rygsæk, men så ikke få yderligere eller en meget sparsom introduktion til at bruge funktionerne. For flere elever betyder introduktionen til LST, at de hurtigere og mere rutinemæssigt er kommet i gang med at anvende LST, og for nogle, at de overhovedet er kommet i gang. En elev fortæller om hans introduktion til LST: »Allerede der [efter testen] fik vi adgang til det, og så begyndte man lidt med at sidde og prøve at lege med det efter skole eller i timerne og finde ud af, hvordan det fungerer. Men der gav jeg ret hurtigt op, for det var ret kompliceret, synes jeg, lige at blive sat ind i. Men efter at der så kom én ud hver uge og introducerede det og underviste i, hvordan bruger man skriveredskaber, så begyndte det at blive en fast vane« (U9D). I forlængelse heraf fortæller en anden elev: »Man kan hurtigere lige komme i gang, hvis man får det vist; så ligger det i fingrene« (U10A).

Flere af eleverne peger også ind i betydningen af lærerens kendskab til LST på organisatorisk plan. En elev fortæller f.eks. at alle, både lærere og elever, på hendes efterskole fik et kursus i LST og dermed havde et grundlæggende kendskab til funktionerne i programmet, hvilket hun ikke havde oplevet i grundskolen: »Det var virkelig rart, at de var med på den, og at de gjorde det samme, eller hvis du havde brug for hjælp til CD-ORD, så kunne de også hjælpe i stedet for, at de bare siger: 'Jamen, det ved jeg ikke rigtigt, hvad jeg skal gøre ved. Nå, det må vi høre nogle teknikere om', og så sender de dem bare videre, og så er der lang tid, før man får hjælp« (U11A).

Videre peger nogle elever på potentialet i, at alle elever har adgang og kendskab til LST, dels så anvendelsen normaliseres, og dels så elever, der senere udredes, allerede har kendskab til teknologien. En elev pointerer dog vigtigheden af, at den brede adgang til LST kombineres med viden om ordblindhed, så de øvrige elever har forståelse for, at det for hende ikke blot er et tilvalg, men en nødvendighed. Når alle har adgang til LST-funktionerne, peger hun desuden på nødvendigheden af, at klassen er informeret om, hvorfor kun elever med ordblindhed må anvende LST i eksamenssituationer, når alle kan anvende det til hverdag, fordi det da kan opleves som urimelig særbehandling: »Det var fedt, at alle kunne bruge det, men det der med, at der blev stillet spørgsmålstegn, lige så snart det blev taget fra dem, og det så kun var os, der sad tilbage med det, så var de sådan: Hvorfor må de det?« (U11E).

Uvidenhed skaber fordomme

Nogle elever sætter ord på deres oplevelse af, at de selv eller deres klassekammerater ikke har haft viden og forståelse for, hvad ordblindhed er. En elev, der nu går på ungdomsuddannelse, sætter f.eks. ord på oplevelsen: »Jeg tror dengang følte man sig anderledes, og det var et tabu at snakke om. Det skal jo ikke være et tabu, men man følte det som, at du var anderledes, og du bare ikke rigtig duede til det, fordi folk stillede spørgsmålstegn ved det og ikke rigtig kunne forstå, hvordan man havde det. Så jeg føler, man blev lukket meget inde om det, og man turde ikke rigtigt at bruge sine hjælpemidler, hvis der blev stillet spørgsmålstegn ved det. Hvis man kunne få den hjælp, at der var én, der gik ned i en klasse og fortalte: Sådan er det at være ordblind, hvorfor får de hjælp, hvorfor får de ekstra tid – så tror jeg også, det vil gøre det meget nemmere for den enkelte ordblinde ikke at føle, man skal gemme det væk, at man er ordblind« (U11E). På organisatorisk plan opfordrer hun således til mere information om ordblindhed.

Dette udsagn kan ligeledes belyses med en anden elevs beskrivelse af vigtigheden af at kunne benytte et enerum i prøve- og eksamenssituationer. Hun forklarer: »Så når de andre var færdige en halv time før os eller en time, så forstyrrede det os ikke, og man blev heller ikke set skævt til, fordi man ikke kunne se de andres blikke, fordi man sad i et rum for sig selv. Så det er i hvert fald essentielt for en ordblind at sidde alene«

(U12D). Citatet er tankevækkende, fordi eleven, nærmest som en sidebemærkning, italesætter, hvordan de øvrige elevers uforståenhed overfor de særlige prøvevilkår og heraf følgende misbilligelse, gør det essentielt for hende at sidde alene. Dette kan fortælle, hvordan det for hende kan opleves som normen at mødes med uvidenhed og uforståenhed.

Til sidst fortæller en elev, hvordan han selv, som udredt for ordblindhed, oplevede at mangle viden om, hvad det faktisk betød: »Men så var der ikke nogen forskel på, om jeg vidste eller ej. Nu vidste jeg, hvad problemet var, men jeg vidste ikke, hvad problemet i teorien var. Så jeg vidste, jeg var ordblind, det var derfor, jeg havde svært ved tingene, men jeg vidste ikke, hvad det betød, og det var der ikke rigtig nogen, der gjorde« (U9A). For disse elever er det således afgørende, at både eleven selv og det omkringliggende miljø – lærere, klassekammerater og hjemmet – informeres om, hvad det vil sige at have ordblindhed og er i dialog om, hvad det betyder for den enkelte.

En læsevejleder, der har viden om IT og ordblindhed, gør en forskel

Mange elever kan sætte ord på vigtigheden af at have en ressourceperson, der både har viden om ordblindhed og LST tilknyttet skolen, og mange elever italesætter, hvordan en sådan person er og har været en stor hjælp for dem igennem deres skolegang. For disse elever er det afgørende med en person, som dels har kendskab til ordblindhed og kan igangsætte en række initiativer på skolen, og dels har kendskab til LST og kan guide og støtte eleverne i deres brug heraf.

Flere elever italesætter, hvordan en dygtig og tilgængelig læsevejleder har kunnet kompensere for deres læreres manglende eller ikke fulde kendskab til LST. Til spørgsmålet om, hvorvidt hun fik den fornødne hjælp i folkeskolen, svarer en elev på ungdomsuddannelse 'ja', men tilføjer, at det skyldes en dygtig læsevejleder: »ellers så vidste jeg ikke, hvem jeg skulle gå til. For der var mange lærere, der i hvert fald ikke havde styr på sådan noget – eller det er jo snart 10 år siden, så der er jo sket meget, men stadigvæk. I hvert fald det der med at have en, man ved, der har styr på tingene« (U11B). En anden elev sætter ord på sin forståelse af henholdsvis lærernes og læsevejlederens rolle: »Altså min lærer ved godt, hvordan de ligesom OCR-behandler en tekst, eller hvordan de gør det, så det er nemmere for os. Men det er jo ikke, fordi de ved, hvad vi sidder og laver hele tiden, altså inde på de der forskellige værktøjer eller dokumenter, eller hvad de kalder det. Så jeg spørger ikke min lærer fordi, at de ligesom ikke er sat sådan 100 % ind i det. Det synes jeg heller ikke, de skal være. Jeg synes, man skal have en læsevejleder, fordi lærerne har nok at se til alligevel« (G6A). Denne elev forstår og italesætter således sine lærere og sin læsevejleder som henholdsvis generalister og specialist. Hun oplever, at det fungerer for hende – måske fordi læsevejlederen er tilgængelig i det omfang, der er nødvendigt. Omvendt sætter en anden elev ord på, hvordan det havde betydning for hende, at lærerne på hendes efterskole havde viden om LST og derfor kunne hjælpe, fordi hun havde oplevet i folkeskolen, at skolens IT-mand ikke var tilgængelig i det omfang, der var nødvendigt: »Han havde sådan nogle mærkelige tider, han havde åben, hvor man tænkte: Okay, men hvad så hvis det går ned i sidste lektion, altså hvad gør jeg så? Nå, men så må jeg jo bare sidde og kigge, indtil vi igen kan komme dagen efter, hvor han så måske er her eller har tid« (U9B). Ud fra elevernes svar lader det dog til at være et fåtal, der i omfattende grad oplever eller har oplevet LST-problemer, som ikke kan løses af enten dem selv, lærerne, en tilgængelig IT-support, en læsevejleder eller klassekammeraterne.

Videre sætter flere elever ord på, at en læsevejleder har givet dem en oplevelse af, at der er et særligt blik for og på dem. En elev fortæller: »det kan godt være, jeg vidste det meste i forvejen, men nu sidder der en og fortæller mig, at det her kan man gøre sådan, bare for at sikre sig, at de ved, at jeg vidste det. Altså på den måde følte jeg, det var rart, at der lige var en, der tog os til siden og var sådan obs på os, kan man sige« (U9E). I forlængelse heraf sætter en anden elev ord på, hvad det betød for hende og andre elever med ordblindhed i hendes klasse, da læsevejlederen i 8. klasse fik et nyt arbejde uden at blive erstattet: »Ja, så fra altså det halve år der i 8., der var vi bare ligesom i klasserne. Og blev sådan lidt usynlige og grå, hvis man kan forestille sig det. Altså, man var der egentlig bare« (U9B). For denne elev har den synlige og nærværende læsevejleder været helt afgørende for hendes oplevelse af at blive set.

Niveaudelt undervisning

Flere elever fortæller, at undervisningen i løbet af deres skoletid har været organiseret niveaudelt, og de italesætter det i overvejende grad positivt og oplever det rart at blive undervist med elever på nogenlunde samme niveau, så man har en forståelse for hinandens vanskeligheder.

Omvendt vurderer en anden elev den organisering, hun oplevede i sin grundskole, negativt. Hun beskriver: »Og jeg kan huske, at vi også fik at vide, at der var det her A og B. Jeg kan ikke huske, om det hed det eller 1 og 2. Men det var i hvert fald dem, der var gode til at læse og kloge og sådan noget, eller hvad de kaldte det. Og dem, der ikke var så gode til at læse, dem, der ikke rigtig forstod det. Altså, så bliver man smidt på hver sit hold« (U9B). Dette udsagn peger på vigtigheden af den organisatorisk tilrettelagte kommunikation, sådan at eleverne ikke oplever det som en vurdering af deres intelligens, men som udtryk for forskellige tilgange til undervisning.

Flere af de øvrige elever italesætter således også, at den niveaudelte undervisning gav mulighed for mere hjælp og mere fordybelsestid. En elev forklarer: »Og i timerne blev vi så sat på mindre hold, så os, der har lidt sværere ved det, vi gik på et hold, hvor vi fik lidt mere, hvor de [lærerne] gik lidt mere i dybden med det og hjalp os lidt mere både i dansk, engelsk og tysk« (G1B). Netop muligheden for hjælp italesættes af flere elever som centralt, og en elev beskriver, hvordan den store klassestørrelse har betydning for hans læringssituation: »Der kunne godt være lidt mere fokus på de ordblinde, synes jeg, med hjælp i skolerne. Altså vi er jo 28 og én lærer, og hun skal jo hjælpe alle, så hun kan jo ikke kun hjælpe mig, men der kunne godt have været lidt ekstra hjælp til nogle af opgaverne, synes jeg. […]. I forhold til, hvis der er en ting, man ikke forstår i en opgave og sådan noget, så sidder man bare i lidt lang tid og venter på hjælp i stedet for at kunne komme i gang. Det kan godt være lidt irriterende, synes jeg, eller træls« (G7A).

Flere elever italesætter således også en organisering, hvor der er færre elever på holdet/i klassen, eller når der undervises med en tolærerordning, positivt. Det giver mere ro, hvilket disse elever ofte italesætter som centralt for deres koncentration og fordybelse. Det giver desuden lettere adgang til læreren, hvilket de ligeledes oplever at have brug for.

Delkonklusion: Elevernes uddannelsesrammer

Organiseret i de overordnede kategorier: Ordblindevenlig lærer, undervisning og organisering (Jørgensen, 2020) belyser dette afsnit, hvordan de unge med ordblindhed har oplevet de uddannelsesmæssige rammer, de har mødt, og hvad det har betydet og fortsat betyder for deres oplevelse af at være elev med ordblindhed i den danske grundskole.

Når eleverne skal beskrive, hvad de i særlig grad finder vigtigt hos en ordblindevenlig lærer, fremhæver de tre tematikker: At lærerne ser dem som individer og støtter deres læringsproces med udgangspunkt i deres individuelle niveau, at læreren stiller faglige krav, som de oplever at kunne mestre, og endelig at lærerne har kendskab til ordblindhed og LST og indtænker det i deres undervisning. Det er vigtigt at understrege, at elevernes udsagn belyser, at der kan være mange hensigtsmæssige løsninger, men at kendskabet til eleven og dialogen med den enkelte er central.

Eleverne fremhæver også en række undervisningsformer, som i særlig grad er givende med henblik på deres ordblindhed. De peger både på specifikke undervisningsformer som f.eks. tavleundervisning, kreative arbejdsformer og gruppearbejde, men også klasseledelsesforhold som struktur, tydelighed og tid til at løse opgaverne. Det er centralt, at undervisningen tilrettelægges, så der er tid og rum til at bearbejde stoffet på varieret vis, og at undervisningen er tilrettelagt, så elever med ordblindhed kan deltage på lige fod med deres ikke-ordblinde klassekammerater på måder, hvor de oplever at kunne mestre opgaverne.

Til sidst peger eleverne ind i en række organisatoriske forhold fra deres grundskoletid, som de belyser fra et elevperspektiv, herunder betydningen af en ordblindetest, adgang og instruktion i LST, undervisning på mindre hold og niveaudelt undervisning. Der er ikke entydige svar på om og hvorfor forskellige forhold opleves som henholdsvis med- og modvindsfaktorer, men vigtigheden af dialog med eleven om skolens organisatoriske forhold og tilbud står centralt på tværs af elevernes udsagn.

Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi

Vi har undersøgt elevernes oplevelse af at anvende læse- og skriveteknologi i skolen. Læse- og skriveteknologi (LST) er de programmer og funktioner, som eleverne anvender til at læse og skrive. De grundlæggende LST-funktioner, som særligt elever med ordblindhed har glæde af at bruge, er oplæsnings-, ordforslags- og dikteringsfunktion samt OCR-behandling. De alment stilladserende funktioner, som vi alle bruger under læsning og skrivning, er stavekontrol, grammatikkontrol, søge-, ordbogs- og oversætterfunktion (Arendal et al., 2016). I den danske skole er det som oftest programmerne AppWriter og IntoWords, der giver adgang til de grundlæggende LST-funktioner. I interviewene med eleverne anvender de ret konsekvent begrebet 'hjælpemidler' om deres læse- og skriveteknologi. Derfor anvendes begge begreber synonymt i afsnittet her, sådan at elevernes begrebsbrug og forståelse træder autentisk frem.

Elevernes vurdering af teknologien

Som en del af interviewet beder vi eleverne tage stilling til, hvordan de vil placere deres hjælpemidler på en skala fra negativt til positivt. Metoden var kvalitativ, sådan at eleverne blev bedt om at placere et billede, der repræsenterer læse- og skriveteknologi, og dernæst gik vi i dialog med dem om placeringen (se figur 1).

Figur 1: eksempel på en elevs placering af LST

I elevernes placering af billedet og vores efterfølgende dialog med dem var det overordnede billede, at langt de fleste af eleverne oplever det som noget positivt at have læse- og skriveteknologi stillet til rådighed. Der følger nu en nærmere beskrivelse af elevernes vurdering og de begrundelser, de gav.

Mange af eleverne vurderer deres hjælpemidler som noget meget positivt. Grundskoleeleverne giver udtryk for, at det hjælper dem, og at de er glade for at have fået muligheden for at bruge dem. F.eks. siger G2A: »Så vil jeg nok lægge den ret langt hen til plusset, fordi jeg synes, det er en meget stor hjælp. Og jeg er rigtig glad for, jeg har fået muligheden for at kunne bruge det, så det ikke er sådan, at jeg skal sidde og slet ikke kan komme i gang, fordi det er meget irriterende, så det er meget rart.« (G2A). Eleverne på ungdomsuddannelserne giver på samme måde udtryk for, at det er en stor hjælp for dem, og at det har betydning for deres mulighed for at gennemføre deres uddannelse. Eleverne i grundskolen vurderer, at det har betydning for, om de kan klare sig i skolen: »Sådan uden dem, så vil jeg ikke tro, at jeg vil kunne klare mig på den samme måde, som jeg gør.« (G2B). En anden elev siger: »[...] så altså hvis jeg ikke havde haft hjælpemidler, så tror jeg, det havde været svært for mig og sådan fungere i skolen.« (G7A). Nogle elever peger på frivillighed som noget, der er væsentligt for dem. De vurderer, at det er vigtigt, de har hjælpemidlerne, og at det er vigtigt, at de selv kan vælge, om de vil bruge det. U12A siger: »Jeg kan ikke helt se, hvordan man skulle argumentere for, at det er dårligt. Der er ikke nogen, der siger, man skal bruge det altså, men hvis det var en tvang, ja, så, kunne jeg se det som en dårlig ting.« (U12A). G4B udtrykker sig således: »Fordi det er jo altid godt at få hjælp. Man kan bare lade være med at bruge det, hvis man ikke har lyst, men det er jo altid godt, det er der. Det er jo ba-

re rart at få hjælpemidler« (G4B). For langt de fleste elever er det at få læse- og skriveteknologi stillet til rådighed positivt.

Nogle af de elever, som vurderer hjælpemidlerne positivt, tager alligevel nogle forbehold. Særligt G5C kan sætte ord på hvorfor, han vurderer det sådan: »Jeg vil ikke lægge det på midten som neutralt, men heller ikke lægge det herovre agtig, jeg vil lægge det sådan positivt, men ikke crazy positivt. […] Det er fordi, den hjælper, men løser ikke ens problemer.« (G5C)

Nogle få elever forholder sig neutralt til anvendelsen af LST. De giver udtryk for, at det er en acceptabel hjælp, men at den ikke fylder så meget for dem – enten fordi de ikke bruger den særlig ofte, eller fordi det føles frustrerende at have behov for at anvende den: »Jeg vil lægge den sådan her agtig, fordi det er en kæmpe hjælp. Men det er også super sådan frustrerende, at man har brug for den hjælp, fordi man har den udfordring og ikke kunne læse eller stave for den sags skyld, så.« (G11E).

Kun to elever vurderer, at teknologien er noget let negativt (det vil sige, de placerer det i kategorien mellem neutral og negativt). For U13A er det knyttet til dårlige skoleerfaringer: »Jeg elsker at bruge min computer. Jeg bruger den rigtig meget. Men jeg bruger den ikke til skolen, og jeg kan ikke lide skole. Det er virkelig træls, så det er sådan også derfor jeg forbinder den med det negative« (U13A). En anden elev kritiserer programmernes tekniske niveau og opfordrer til at udvikle på programmerne. Ingen elever vurderer deres hjælpemidler som meget negativt (G8C).

Tre elever fra ungdomsuddannelserne differentierer deres svar mellem positivt og negativt. De peger på, at det var svært for dem at anvende deres hjælpemidler i grundskolen, men at de nu på ungdomsuddannelserne har stor glæde af at bruge dem (U9B, U11D, U12A). En enkelt elev, der går på efterskole, sammenligner med folkeskolen og ville ønske, hun havde fået mere kvalificeret hjælp dengang (G1B), mens en anden elev får øje på en problemstilling ved at bruge sine hjælpemidler i timen og derfor differentierer sit svar (G5B). Det er dog U9A, der tydeligst sætter fingeren på hjælpemidlernes betydning. Han siger: »jeg synes ikke, den er ikke sådan i midten. For hvis den er i midten, så vil jeg kalde den neutral, […] men det er enten eller, enten er det et kæmpe minus, ellers er det et kæmpe plus. Så enten er jeg bedre til det end så mange andre ting, fordi jeg har hjælpemidlet ik, eller også ved man, at man har så stort et problem, at hvis jeg ikke har det, så er det et problem.« (U9A)

Samlet set ser vi, at størstedelen af eleverne vurderer, at det er positivt, at de har deres læse- og skriveteknologi, og at det er en hjælp for dem. Betydningen af at have læse- og skriveteknologi stillet til rådighed er også i andre undersøgelser blevet fremhævet som noget positivt for elevgruppen. F.eks. svarer 71% af eleverne med ordblindhed, at deres hjælpemidler er en god hjælp i undervisningen (Egmont Rapporten, 2018). Ligeledes viser en svensk undersøgelse, at de negative psykologiske følger af ordblindhed ikke træder frem i samme grad som i tidligere studier, og der diskuteres på den baggrund, hvorvidt elevernes mulighed for at bruge læse- og skriveteknologi i skolen kan have betydning for dette (Lindeblad et al., 2016).

Læse-skriveteknologiens betydning for eleverne

Som beskrevet ovenfor vurderer langt de fleste elever i interviewundersøgelsen læse- og skriveteknologi som noget positivt, og som noget der hjælper dem. I dette afsnit udfoldes det yderligere, hvordan eleverne italesætter læse- og skriveteknologiens betydning for dem.

LST som faglig stilladsering der åbner for uddannelsesmuligheder

I analyserne af interviewene træder det frem, at eleverne oplever LST som faglig stilladsering, og formuleringen 'en dejlig hjælp' eller 'hjælp' går igen mange gange på tværs af elevinterviewene. Det understreger pointerne i afsnittet ovenfor: Eleverne oplever, at LST stilladserer dem fagligt, og at det har betydning, om de bliver stilladseret i at anvende det. De oplever også, at det giver dem nogle uddannelsesmæssige muligheder, de ikke ellers ville have haft.

Når eleverne forklarer, hvorfor det er dejligt at have LST, peger de på, at det styrker deres mulighed for at løse de opgaver, de får i skolen. F.eks. siger U9A, at LST giver mulighed for at kommunikere på skrift: »Men uden det ville jeg jo ikke kunne kommunikere rigtigt.« (U9A). G2C fortæller: »Altså jeg synes det er dejligt, på grund af hvis man sådan, hvis man nu har lidt svært ved for eksempel et ord eller sådan noget, så kan det

være man misforstår det, og så gør det en hel del til teksten, så jeg synes egentlig, det er dejligt nok, at man kan have ens høretelefoner og så sådan høre, og sådan se om man skriver rigtigt eller sådan noget.« (G2C). Det ser altså ud til, at teknologien giver eleverne mulighed for at læse og skrive på et niveau, som de ellers ikke har mulighed for. Det formulerer G4A sådan her: »Det er 100%, 100%. Det har da også hjulpet mig meget mere fagligt, så jeg kan lære mere. Altså det er 100%, altså det hjælper alt. Jeg er helt vild glad for, at det er opfundet, altså der er ikke så meget der.« (G4A)

Der er dog også elever, der peger på problemstillinger ved at bruge LST – også selvom det opleves som dejligt. Det gør G7C. Hun oplever, at hun lærer mere, fordi hun har LST, men åbner også for, at det kan have en bagside. Hun siger: »Jeg har det egentlig fint nok med det, og det er også sådan, det er meget dejligt, dejligt, men det er også udfordrende, også at der er nogen, der ser dårligt på, at man er ordblind eller et eller andet i den stil. Men ellers synes jeg det er dejligt, at man har hjælpemidler til at kunne bruge eller sådan.« (G7C). Idet teknologien synliggør hendes ordblindhed, så sætter det hende også i en usikker position i forhold til klassekammerater, der knytter nogle negative kvaliteter til ordblindhed. Ifølge G2B er det dog langt fra alle elever med ordblindhed, der synes, det er dejligt at anvende LST. Han fortæller, at der i den gruppe af seks elever med ordblindhed, der er i hans klasse, er flere, der synes, det er 'træls' og ikke har lyst til at bruge det. Når han selv oplever, at det er 'dejligt' at bruge, så er det, fordi han synes, det er en stor hjælp for ham i skolehverdagen.

En række elever peger direkte på, at LST skaber nye uddannelsesmæssige muligheder for dem, fordi de oplever, at de styrkes fagligt. LST er på den måde med til at skabe empowerment hos dem. En elev fortæller, hvordan LST har betydet, at hendes karakterer blev bedre i grundskolen, og det fik betydning for, at hun kunne vælge den ungdomsuddannelse, hun nu er på: »jeg tror det gik op for mig efter at have fået mine hjælpemidler, fik jeg også et højere gennemsnit, hvilket også betød jeg kunne komme ind, her hvor jeg er i dag.« (U11E). U9D italesætter på samme måde, at LST har betydning for videreuddannelse og fremtidsmuligheder: »Og det er sådan, det har jo hjulpet til at igen, der bliver flere døre åbnet til videreuddannelser, fordi at nu har jeg hjælpen til at komme i gang og fortsætte.« (U9D). G5B håber, at hjælpemidler giver hende adgang til den uddannelse og de ønsker, hun har, og at teknologien betyder, at ordblindheden ikke kommer til at stå i vejen for hendes fremtidsdrømme: »Ja, at jeg jo har de hjælpemidler, der kan hjælpe mig […] Så jeg håber virkelig, at det [ordblindheden] ikke kommer til at sætte en stopper for mig, men at mine hjælpemidler kan hjælpe mig så meget, at jeg faktisk kan få det, jeg godt vil« (G5B).

Nogle elever giver udtryk for, at teknologien har givet dem gå-på-mod og kampgejst. Det skaber en oplevelse af at kunne på trods af ordblindheden: »Jeg får meget altså meget mere, hvad kan man sige selvtillid. Jeg tør faktisk at sige noget i klassen, sige noget højt. Også det der med, jeg føler, jeg faktisk gør noget altså rigtigt, også det der med at få hjælpemidlet AppWriter. Jeg føler faktisk jeg kan få en stil tilbage, hvor jeg kan bruge noget, uden at der bare er røde streger over.« (U11E). Også det at mestre teknologien kan spille ind i forhold til at opleve mestring. Det har betydning, at man oplever, der er noget, man er god til. Det giver G3B udtryk for. Han siger desuden: »Jeg ved ikke rigtig, hvordan jeg skulle klare mig uden det« (G3B).

Omkostninger og fordele – LST tager tid

Selvom en stor gruppe af eleverne italesætter, at det er positivt for dem at anvende LST, fordi det giver dem faglig stilladsering og handleevne, kontrol og ejerskab (empowerment) over deres skole- og uddannelsesliv samt uddannelsesmuligheder, så er det også tydeligt, at eleverne ikke bare ukritisk anvender teknologien. Der er faktorer, som gør, at eleverne vurderer hvornår, og hvordan de ønsker at anvende det.

En af de faktorer, som beskrives af eleverne, er, at LST er tidskrævende at anvende. Eleverne italesætter, at det tager lang tid at komme i gang med en opgave (G8C og U9A), og at man derfor let kan komme bagud i forhold til de andre. Det gør det vanskeligt at følge med i undervisningen. F.eks. oplever G4B, at oplæsningsfunktionen tager længere tid, end hvis man læser med øjnene, og det kan gøre det vanskeligt i et gruppearbejde, fordi man kommer bagud, og de andre må vente på én. Det handler desuden om, at det er omstændeligt at bruge LST (G6A, U12D). Det er det f.eks., når man skal OCR-behandle en tekst (G2A), eller når grejet skal findes frem og gøres klar, f.eks. et headset (G4A). Det kræver således en form for accept af det faktum, at LST tager tid, hvis man som elev skal tage det fuldt i brug. Det siger U12A sådan her: »Altså, det er jo nok bare lige det med hjælpemidlerne, og så bare acceptere det bare tager længere tid nogle gange.« (U12A).

Derfor spiller det ind, om eleven oplever et behov for at bruge teknologien. Jo mindre behovet opleves, jo mindre er incitamentet for at bøvle med det. G8A og G8B giver begge udtryk for, at de anvender det, når de op-

lever at have behov for det. G4C kan nuanceret fortælle, hvilke LST-funktioner hun har glæde af at bruge, og hvilke hun ikke har. Det peger på, at hun vurderer sit eget behov og anvender det i vurderingen af, om hun skal tage funktionerne i anvendelse. Denne pointe understreges af en anden elev, der giver udtryk for, at hun ikke bruger LST i særligt stort omfang, fordi hun ikke lægger mærke til, at hun er ordblind (G3A). Hun oplever altså ikke et behov for at bruge teknologien, og anvender den derfor heller ikke. Opgavens omfang spiller også ind på elevernes vurdering af, om de vil anvende teknologien. Eleverne vurderer lidt skarpt sat op, om det kan betale sig at tage grejet frem og at slå det til set i relation til opgavens omfang: »Altså, jeg kunne vel godt bruge det en lille smule mere, sådan når jeg lige er lidt doven og ikke lige gider at tage det frem. Igen når det er små tekster, så kunne jeg vel godt bruge det, men det er sådan lidt for at sætte headset i…« (G4A).

Nogle af de unge på ungdomsuddannelserne ser tilbage på deres grundskole og vurderer nu, at de med fordel kunne have brugt teknologien noget mere dengang (U9D og U9C). Bag vurderingen af, om de ønsker at bruge det, ligger også for nogle elevers vedkommende et ønske om at forbedre deres færdigheder uden LST. Det ser U9D retrospektivt: »Altså jeg vil sige efter jeg begyndte med at bruge det, så tænker man at man skulle have brugt det før. Men i starten så var man jo sådan lidt, jo jeg kan da bruge det i nød og næppe hvis det, hvis det er jeg har brug for det, men man ville jo gerne selv, hvis det var man kunne.« (U9D)

En af de to elever, som vurderer LST negativt ved interviewets start giver udtryk for, at han sådan set godt ved, at han har brug for det, men at han ikke har overskuddet til at overkomme det bøvl, der følger med. Altså at det tager længere tid, og at grejet skal findes frem og gøres klar, som eleverne ovenfor også påpeger. Han siger: »Jamen, så er det jo lige læst, og så ved du, hvad du skal, men du kom aldrig rigtig i gang, fordi at det, ja, energien er bare nul, når det kommer dertil (…) så der prøver jeg ligesom at kringle mig udenom« (G8C). Senere uddyber han: »Jeg vil faktisk helst undgå dem. Men jeg har jo brug for dem, men jeg prøver så vidt muligt at undgå dem, fordi det, det er bøvlet, som vi også kom ind på, og skal finde alt det her frem. Men, men hvis du undgår dem, så udfører du ikke opgaven helt, som hvis du havde brugt dem. Så man viser måske ikke helt, hvad man kan, når du kan mere. Altså jeg gør ikke mit bedste nogle gange, fordi jeg ikke har brugt hjælpemidler, men jeg kunne godt have gjort det bedre.« (G8C).

Vi har i en tidligere dansk undersøgelse på samme måde set en sammenhæng mellem graden af ordblindevanskeligheder og tilegnelsen og brugen af LST. Elever med de største vanskeligheder, var også de elever, der tog hjælpemidlerne mest i anvendelse (Arnbak & Klint Petersen, 2017). De unges reflekterede tilgang til sammenhængen mellem egne skriftsprogsvanskeligheder og deres anvendelse af LST, herunder deres vurdering af omkostninger og fordele, fordi LST tager tid, er på samme måde fundet i en tidligere undersøgelse. Her viste det sig, at eleverne udviklede en række strategier i mødet med de udfordringer, som teknologien gav dem – f.eks. strategier til at mindske tidsforbruget (Svendsen, 2016, 2019).

IT-hjælp og programmer – LST der ikke driller (ret meget)

Selvom nogle af eleverne vurderer, at det er bøvlet og tidskrævende at anvende LST, viser undersøgelsen til gengæld, at eleverne sjældent oplever, at teknikken i sig selv står i vejen, eller at de står uden teknisk hjælp, hvis der opstår tekniske problemer. Det kan have indflydelse på, at langt de fleste elever har en positiv indstilling overfor anvendelsen af LST. Nogle elever udtrykker dog, at teknikken har drillet, men at det var normalt og ikke noget, de lagde særligt mærke til. U11E fortæller, at hun lagde mærke til det en enkelt gang, fordi det var i en eksamenssituation.

Samtidig er der også tegn på, at det har været udslagsgivende for de få elever, hvor teknologien drillede meget i grundskolen. F.eks. bruger U13A ikke teknologien meget i dag. Hun fortæller om, hvordan det virkede dårligt i grundskolen, og derfor fik hun ikke udviklet arbejdsmåder og LST-strategier: »Vi fik det aldrig til at virke, og det virkede virkelig dårligt, så det var også lidt sådan. Jeg tænkte bare sådan lidt, også bare lidt sådan, det er jo også bare for sent nu. Altså, fordi at jeg er kommet så langt, at jeg ikke kan få dem ind i min, altså hvad skal man sige, hverdag og jeg ikke kan få dem ind, og ligesom gøre at jeg kan planlægge – okay det her, det kan hjælpe med til at gøre det her og sådan noget. Fordi jeg havde allerede opfundet metoder, der var lettere for mig, end at bruge det der også når det ikke rigtig virkede. Vi fik det aldrig til at virke særlig godt, så det brugte jeg ikke.« (U13A). U13A er én af de to elever, som vurderer LST negativt i begyndelsen af interviewet. Det spiller også ind, hvor velfungerende programmerne er. G1D, der er én af de elever, der vurderer teknologien som neutral, giver udtryk for, at han ville ønske, at programmerne var lidt bedre, fordi de ellers kan være en hæmsko: »Ja, hvis der er et ord man ikke kan læse, så stopper den jo. Så ja, i stedet for at springe ordet over. Og så bliver det lige pludselig også meget forvirrende, at du skal læse tek-

sten flere gange, finde ud af hvor vi er nået til, springe det over, komme videre. Det gør det også lidt sværere.« (G1D).

En lang række elever giver udtryk for, at de har fået hjælp – eller kan få hjælp, hvis teknikken driller. Ganske få fremhæver problemer med, at de ikke har kunnet få hjælp, men at det er betydningsfuldt, om man kan få hjælp til at bruge LST-funktioner og programmer, når de driller, træder tydeligt frem ved G2A. Hun siger: »Altså ja, så kan jeg jo bare spørge min dansklærer, fordi altså hun har virkelig meget styr på det, og det er virkelig rart. Men nogle gange så er det også bare sådan, så har hun jo andre timer og sådan, så kan jeg ikke lige få hjælp. Og sådan det, det gør det bare virkelig svært.« (G2A). G8C fremhæver hjælpen fra kammeraterne som særligt vigtig, hvis der ikke er hjælp at hente hos lærerne, for som han siger: »lærerne er ikke helt uddannet til at bruge det« (G8C).

En enkelt elev fortæller, hvordan IT-problemer kan bruges som undskyldning for ikke at deltage aktivt i undervisningen: »Det er jo ikke, fordi jeg går langsomt, men det heller ikke, fordi jeg løber op til IT, og siger hjælp, hjælp, hjælp mig. Det er ikke, fordi jeg ligesom, altså er entusiastisk for at det ligesom lige virker den time, hvis der er noget, man ikke helt gider eller ikke lige har overskud til at læse eller sådan.« (G6A).

Det er et vigtigt fund, at eleverne sjældent oplever, at teknikken i sig selv står i vejen, eller at de står uden teknisk hjælp, hvis der opstår tekniske problemer. Det er det, fordi vi i andre undersøgelser ser, at netop problemer med teknologien spiller ind. Elever med ordblindhed er afhængige af deres brug af teknologien på en anden måde end ikke-ordblinde elever er (Svendsen, 2017a), og derfor kan de reagere med vrede eller resignation, når de oplever, at det ikke virker (Svendsen, 2017b). Selvom kun 42 % af eleverne i en spørgeskemaundersøgelse kan svare, at de sjældent oplever tekniske problemer med deres hjælpemidler (Egmont Rapporten, 2018), så ser vi i denne undersøgelse, at det ikke er noget, der fylder ret meget hos eleverne.

Lærernes betydning – LST i fagene

Lærerne spiller en vigtig rolle for eleverne i forhold til deres oplevelse af at bruge LST i undervisningen. Eleverne italesætter, at det er vigtigt, at lærerne kender til programmerne og opfordrer dem til at bruge det (G1B, U11E). Desuden er det vigtigt, at lærerne sørger for at teksterne er digitaliserede (U11D, G1C). Nogle elever har meget positive erfaringer. Det gælder for G8A, der fortæller, at alle lærerne har sat sig ind i LST, så de kan hjælpe eleverne med det: »Altså sådan, hvis vi har et problem med for eksempel vores AppWriter eller sådan noget, så synes jeg sådan de, sådan alle lærerne, de har sådan sat sig sådan lidt ind i det, så de faktisk kan hjælpe os. […] Det synes jeg er en meget positiv ting« (G8A). Lærerne minder dem også om at bruge det i timen. Andre husker tilbage på helt andre vilkår, og det problematiserer de; »Nej, der ville jeg jo godt have brugt den mere, det var bare det der med, jeg vidste ikke rigtig hvordan, og der var ikke rigtig nogen til at hjælpe, men jeg ville godt have brugt den mere, end jeg gjorde, fordi jeg tror det kunne have lettet meget pres fra mig i folkeskolen, men der var ikke rigtig nogen, der havde styr på det, så jeg kunne ikke rigtig gøre det. Så jeg ville lidt ønske, der var lidt mere sådan støtte derfra, og være sådan lidt, jamen du kan få den læst op her og her, og du kan gøre det her. Så lærerne også havde nogle forslag til, hvad jeg lige kunne gøre, fordi nogle gange så tænker du ikke selv over det, og så får du at vide du skal læse det, og så er det, det du gør.« (U11D). En anden elev spidsformulerer problemstillingen på denne måde: »Fordi at når der ikke er hjælp, så hænger man på røven« (U9F).

Der er forskel på, hvordan eleverne italesætter anvendelsen og stilladseringen af brugen af LST i de forskellige fag. U11E oplever et klart hierarki: »Dansk var det fag, hvor der altid blev sat mest fokus på det, men jeg føler, man kan sætte det op i et hierarki: Dansk var øverst, så kommer matematik, fordi man kunne altid få hjælp, hvad stod der i opgaven, så kom engelsk, tysk, og så kom geografi, historie, samfundsfag, alle de der fag, fordi jeg kan ikke huske en eneste gang, der nogensinde har sat fokus på, at man har været ordblind i de fag.« (U11E). Når eleven oplever det sådan, så skyldes det formentligt, at dansklæreren i flere tilfælde også er læsevejleder eller ordblindelærer. Derudover er læsning og skrivning et færdighedsmål i dansk-undervisningen på en anden måde end i de øvrige fag. Eleverne italesætter derfor ikke i særlig høj grad danskfaget som problematisk: »Dansk er også træls, komma og sådan noget, men det har vi fået nok hjælpemidler til nu.« (G1C). Det hænger sammen med, at eleverne oplever, at deres dansklærer kender til LST: »Altså jeg vil sige, der er ikke lige så mange sådan, altså jeg tror mange sådan andre lærere end min dansklærer og matematiklærer, glemmer lidt, at jeg er ordblind« (G4A).

Selvom nogle elever fremhæver matematiklæreren, som en der er opmærksom på ordblindhed, så fortæller andre elever, at de har fysiske hæfter i matematik (G1C, G2A, G4C) og dermed ikke optimale forhold til at an-

vende LST i fagets undervisning. Elevernes vurderer på samme måde, som i andre fag, hvorvidt de har behov for at få fagets tekster oplæst, og det ser ud til at være lidt svært for dem at vurdere, fordi fagets tekster ofte er korte: »Nogle gange, altså det kommer sådan lidt an på for eksempel i matematik, der er der nogle gange, de der små tekster man skal læse, og nogle gange så gider jeg ikke læse dem, og så forstår jeg ikke helt, hvad det er man skal. Men så når jeg læser dem, så forstår jeg det, og det er jo bare lige sådan en lille tekst. Men hvis det er sådan noget, hvor der er flere linjer, så kan jeg godt bare sådan blive, det skal jeg godt nok ikke det der, og så går jeg fuldstændig i stå.« (G2A). Deres vurdering er således ikke altid hensigtsmæssig i et fag, hvor nærlæsning af opgaver er central for den faglige udvikling. Der er dog også elever, der er langt bedre til at vurdere behovet. F.eks. fortæller en elev, hvordan han anvender diktering til at skrive i matematik, fordi han så kan anvende sine kognitive ressourcer til matematikken, i stedet for til stavningen (G4A).

I sprogfagene spiller teknologien en afgørende rolle for nogle af eleverne: »Jeg bruger dem til næsten alle fag, så jeg kan slå den til i forskellige sprog. Når vi har engelsk, kan jeg slå den til engelsk, og når vi har tysk, kan jeg slå den til tysk. Altså er jeg ikke helt hjælpeløs i tysk.« (G1E). Dog kan oplæsningsfunktionen ikke løse alle problemer. Hvis det er svært at forstå det oplæste, så er man lige vidt: »Ærligt talt jeg forstår ikke tysk, så det er sådan lidt at få noget læst højt, man ikke forstår. Så tysk, det er det fag, jeg bruger det mindst i, fordi at ja – jeg forstår det ikke, men jeg prøver selvfølgelig […]. Det er svært at bruge sine hjælpemidler, når man ikke helt forstår sproget, for eksempel tysk, ikke. Så jeg prøver. Vi ser også en film på tysk, men det sidder bare ikke fast, altså. Der er ikke så meget, ja lige, lige det fag der går det lidt ned af bakke« (G4A).

Ikke mange elever nævner brug af LST i naturfagene, men én elev fremhæver, at de bruger en fagportal, hvor det er let at få læst op (G2A). En anden elev siger, at han ikke bruger LST i naturfagene (G7A), og en tredje elev fortæller, at hun bruger LST til at få svære ord (formentligt fagord) oplæst (U9B). Kulturfagene bliver heller ikke nævnt i særligt omfang. En elev fortæller, at hun bruger oplæsningsfunktionen i faget (G4B). En anden elev fortæller, at han læser fagets korte tekster med øjnene (G5D).

En række nyere danske undersøgelser anbefaler opkvalificering af faglærerne i forhold til at undervise elever med ordblindhed og støtte dem i brugen af LST (Svendsen et al., 2023). Noget tyder på, at lærerne selv vurderer, at de ikke har tilstrækkelig viden (Gormsen et al., 2019). Det ser også ud til, at inkluderende indsatser med fokus på at støtte elever i anvendelsen af LST i fagene gør en positiv forskel (Christiansen & Elmstrøm, 2023). Interviewundersøgelsen her peger på, at eleverne oplever et faghierarki, hvor de særligt understøttes i dansk, mens de giver udtryk for at have brug for at anvende det i de øvrige fag også.

Teknologien synliggør ordblindheden

»… altså jeg tror ikke, jeg havde lyst til, andre de skulle se, jeg brugte det [hjælpemidler] på den måde. Det er måske også derfor, jeg ikke havde lyst til at bruge det, fordi så så de, at jeg var ordblind, og på den måde fandt de ud af det. Så jeg tror ikke, at jeg har, havde, lyst til at gøre det i sådan det offentlige rum i klassen på den måde« (U11A).

Eleven sætter her ord på et af de væsentligste temaer i analyserne af elevernes oplevelse af at bruge LST i skolen. For at forstå elevernes oplevelse er det væsentligt at forstå den præmis, der ligger bag: At læse- og skriveteknologi – eller hjælpemidler, som eleverne kalder det – synliggør ordblindheden og de vanskeligheder, der knytter sig til den. Derfor kan teknologien ikke adskilles fra elevernes erkendelse og accept af egen ordblindhed (Fischer et al., 2020; Higgins et al., 2002). Den kan heller ikke adskilles fra den inkluderende eller ikke-inkluderende skolekontekst, eleverne indgår i (Svendsen, 2017b), hvor deres klassekammerater kan give udtryk for, at det er snyd, de anvender LST (NOTA, 2021).

I undersøgelsen ser de unge på ungdomsuddannelserne tilbage på deres grundskoletid. Nogle af dem kan sætte ord på, hvorfor de valgte teknologien fra i grundskolen, og hvordan det var knyttet til en manglende erkendelse og accept af egen ordblindhed på det tidspunkt: »[…] Jeg tror også, at hjælpemidlerne havde været en kæmpe gavn i folkeskolen. Men når man bare ikke accepterede det, så har man heller ikke lyst til at bruge det, og jeg tror mere, det er det, det handler om, fordi de har jo altid været der, og de har altid været en kæmpe hjælp, det kan jeg jo se nu, at de var en kæmpe hjælp. Jeg tror bare ikke, at jeg var klar over det dengang […] Jeg tænkte nok bare mere sådan, nej, det vil jeg ikke bruge fordi, det har jeg ikke lyst til. Nok bare sådan« (U11A). Samme pointe træder frem hos eleverne i grundskolen. G5B fortæller, hvordan hun bruger LST så meget, hun kan, og det knytter hun direkte til accept af egen ordblindhed: »Nej, jeg er ordblind, jeg er ordblind, jeg kan ikke gøre særlig meget ved det altså.« (G5B).

I det følgende fremstilles en række faktorer, som eleverne peger på som væsentlige for, at det enten har været ok at anvende LST i skolen, eller at det ikke har. Samlet set giver flere elever i grundskolen udtryk for, at anvendelsen af LST er acceptabel, end der er elever, der giver udtryk for, det ikke er. Blandt eleverne på ungdomsuddannelserne er det omvendt. Det kan skyldes, at netop den problemstilling fylder hos dem, som har haft negative oplevelser. Det kan også være et tegn på, at eleverne i den nuværende grundskole faktisk oplever større åbenhed og støtte, end de unge, hvis skoletid ligger nogle år tilbage.

Når det er ok at bruge LST

Eleverne fortæller, at det betyder noget for deres oplevelse af, om det er ok at bruge LST, hvorvidt de er de eneste elever med ordblindhed i klassen. Når U10B tænker tilbage, er det netop det, han får øje på: »Ja, jeg vidste, jeg var ikke den eneste« (U10B). En anden elev, der går i 9. klasse i en folkeskole, udtrykker det sådan her: »Altså, jeg har det faktisk fint med det. Altså jeg er lidt ligeglad med, hvad folk de sådan tænker, fordi de ved jo godt jeg er ordblind, og vi er mange i klassen, der er ordblinde, så de ved jo godt, at vi er sådan, vi har brug for det [hjælpemidlerne]. Og jeg tror, de er lidt ligeglade også.« (G2A).

Flere elever giver udtryk for, at de først tager teknologien i anvendelse på efterskolen, fordi de først her oplever at være blandt ligestillede (U12A, U14A). G1B, der går på en ordblindeefterskole, udtrykker tydeligt, hvordan det har gjort en forskel for hendes oplevelse af at være blandt ligestillede: »Jeg har det rigtig godt ved at bruge det i klassen, nu bruger alle det jo, så nu er der ikke nogen skam i det, hvis man kan sige det på den måde.« (G1B).

Et andet parameter af betydning for elevernes oplevelse af, om det er ok at bruge LST i klassen, er, om alle anvender PC, eller om det kun er elever med ordblindhed. Hvis alle elever anvender PC, så stikker man ikke ud. Ordblindheden synliggøres ikke direkte, fordi man arbejder på samme måde som alle de andre i klassen: »Det har jeg ikke noget problem med, også fordi jeg tror også, nu til dags er det jo alle der har en computer, så der er ikke forskel på dig eller andre. Det eneste der bare er, er at du bruger AppWriter, og det gør de andre ikke. Og det ligger jo bare på computeren. Det er altid slået til, og det ligger der bare, der skriver du bare videre.« (G6A).

I det følgende udsagn fra U9E bliver det tydeligt, at det er vigtigt for hende at undgå at vise, at hun har brug for teknologien – og altså underforstået har ordblindevanskeligheder. Det kan hun undgå, fordi alle bruger PC på ungdomsuddannelsen: »Jeg tænker sådan, sådan i dag så bruger man det jo også meget. Sådan alle bruger det jo, så derfor fylder det ikke så meget, at man har behov for, at det er med, fordi alle går rundt med sin computer, og alle går med sin telefon. […] Men det er mere sådan, hvis andre skal skrive det i hånden, at man sådan finder sin computer frem, at det er nok der, det fylder, men det er der jo ikke så mange, der gør i dag.« (U9E).

Når det ikke er ok at bruge LST

Når eleverne italesætter deres oplevelse af, at det ikke var og er ok at bruge LST i skolen, så handler det om, hvordan det stiller dem i relationen med de andre i klassen. Det knytter sig, at LST synliggør den skjulte bagvedliggende ordblindevanskelighed. Eleverne fortæller med anvendelse af begreber som: anderledes, misundelse, snyd, fordel, forstyrre, udenfor, pinligt og akavet.

De unge italesætter, hvordan det at anvende LST betød, at de følte sig anderledes, og at det var pinligt. En af de unge udtrykker sig sådan her: »Det kunne jeg huske i hvert fald i folkeskolen, der synes jeg da i hvert fald, det var, det var da sådan mit mareridt valg at være ordblind, hvis det var at man sådan – så anderledes ud […].« (U12A). For en anden ung betød et utrygt klassemiljø, at brugen af LST kunne føre til social eksklusion eller udskamning: »Jeg ville heller ikke give dem en chance for at kunne sige noget, så jeg lod jo bare være.« (U11D). En række af de unge italesætter, at det var tabu – noget man ikke talte om i deres grundskoleklasse: »Det var tabu, eller hvad man skal kalde det, ligesom at være skaldet agtig ikke eller sådan noget. Man havde lyst til at skjule det, så folk ikke så det.« (U9A). Eleverne peger på, at det kunne have hjulpet med rollemodeller, sådan at det blev aftabuiseret: »Jeg tror dengang, der følte man sig anderledes, og det var et tabu at snakke om. Det skal jo ikke være et tabu, men man følte det som, at du var anderledes, og du bare ikke rigtig duede til det, fordi folk stillede spørgsmålstegn til det og ikke rigtig kunne forstå, hvordan man havde det. Så jeg føler, man blev meget lukket inde omkring det, og man turde ikke rigtigt at bruge sine hjælpemidler, hvis der blev stillet spørgsmålstegn ved det« (U11E). Eleven peger videre på vigtigheden af, at »der var én,

der gik ned i en klasse og fortalte, sådan er det at være ordblind. Hvorfor får de hjælp, hvorfor får de ekstra tid. Så tror jeg også, det vil gøre det meget nemmere for den enkelte ordblinde, ikke at føle man skal gemme det væk, at man er ordblind« (U11E).

For eleverne i grundskolen, der er yngre og ikke på afstand af deres grundskoletid endnu, italesættes denne anderledeshed lidt på en anden måde. Her fortæller eleverne, at de har oplevet det »pinligt« (G1B), »dumt« (G5D), »udenfor« (G1E), »udstillet« (G1A), »akavet« (G5A) at bruge LST i klassen: »Nu [på ordblindeefterskole] så er det meget godt. Der er ikke nogen problemer med det. For ja, alle bruger det. Så jeg føler mig ikke udenfor, når jeg er ordblind eller noget. […] Tidligere [på folkeskolen], der følte jeg mig lidt udenfor, hver gang jeg brugte det og sådan noget« (G1E).

Når de unge ser tilbage på deres grundskoletid, giver de udtryk for, at alder har betydning for deres oplevelse af at bruge LST. Her har eleverne oplevet, at klassekammeraterne i de yngre klasser kunne være misundelige på, at de måtte bruge PC: »ej, hvorfor må du sidde med din computer – agtigt« (U11B). Dog vænnede eleverne sig til det, efterhånden som de forstod hvorfor. U11E peger også på, at det ville have gjort en forskel, hvis hendes klassekammerater havde vidst mere om, hvilken betydning det har for at kunne præstere fagligt: »De burde nok vide, altså der er ret mange, der siger, det er snyd, du har hjælpemidler, det er så snyd, du har ekstra tid og bla, bla, bla. Hvor jeg bare er sådan, hvis jeg ikke havde de hjælpemidler, jeg har haft, eller hvis jeg ikke havde den ekstra tid, så tror jeg bare, at jeg havde fået skrevet halvdelen af det, de andre havde fået skrevet på den tid. Så jeg føler meget det der med, at de også får at vide, hvorfor faktisk det skal tage længere tid for en ordblind. Hvorfor er det, de faktisk får de hjælpemidler til at stave« (U11E). U12D giver udtryk for præcis det samme. Der er dog andre elever, der oplever accept i de yngste klasser, mens de i overbygningen ikke oplever accept (U9C). Den oplevelse af de yngste klasser har U11B. Hun giver udtryk for, at det var positivt og sjovt at have LST i de små klasser. Hun oplevede det positivt at være noget særligt, at være speciel. Det samme gør G5D. Til trods for at U11C tit fik at vide, at det var snyd af de andre elever, så fortæller hun, at hun nød at bruge LST til læseprøver, fordi hun så mestrede det. I det hele taget påpeger hun vigtigheden af, at man bruger LST, fordi man så kan udnytte sit potentiale: »Uden AppWriteren er jeg ikke hel, når jeg kommer i skole« (U11C).

Flere elever italesætter, at de har følt sig dumme, og de har oplevet, at teknologien synliggjorde, at de ikke kunne det samme som de andre: »Altså jeg må nok indrømme, altså jeg synes faktisk, det var lidt svært at bruge, fordi jeg følte mig faktisk lidt dum. Fordi så sidder man der og skal bruge det her og ikke kan stave. Men jeg føler, at det år på efterskole ligesom har gjort, at jeg ligesom ikke har følt mig så dum, fordi jeg har haft veninder, der også er ordblinde« (U14A). Hjælpemidlerne kunne på den måde få dem til at fremstå fagligt svage (U9C), og det betød for nogen, at de undlod at bruge dem (U9A). For U10A handler det om at have det lidt dårligt med, at man får hjælp, når de andre selv skal klare det.

Særligt dikteringsfunktionen eksponerer de bagvedliggende ordblindevanskeligheder, eller mere specifikt stavevanskelighederne. Dikteringen viser helt præcist, hvilke ord man ikke kan stave. Det betyder, at man kan virke dum i andres øjne: »Jeg tror, det er det folk, de tænker sådan – hvad er det hun laver og sådan, ej hun er megadum og sådan, hun kan ikke finde ud af at stave til det og sådan noget der. Og så bliver jeg sådan, så kan man godt blive usikker sådan omkring, hvad andre tænker, og det er nok også det, der sådan stopper mig ret meget i det. Så sådan ja, det er ret irriterende« (G2A). En anden elever udtrykker det sådan her: »[…] det er stadigvæk sådan pinligt eller akavet ikke, det der med at skal indtale noget med telefonen, fordi jeg kan jo komme ind i, at en seksårig er bedre end mig til at læse og skrive jo. Fordi jeg er så ordblind. Og så er det lidt pinligt, det der med, man er nødt til at indtale en sms, hvor en 6-årig eller en der går i 1.-2. klasse ville kunne skrive det […]« (U9A). Begge elever oplever således, at diktering synliggør deres stavevanskeligheder, og at det gør dem sårbare for andres vurdering og fordomme.

Flere af eleverne giver udtryk for, at det er svært at diktere foran de andre i klassen, fordi det forstyrrer de andre (G4A, G5B, U9B). En elev forklarer det sådan her: »Jeg indtaler ikke ord, fordi at det er for svært at gøre i min klasse, fordi at vi er en meget stille klasse, hvis det er sådan noget som samfundsfag eller historie, fordi vi skal læse virkelig meget. Så hvis jeg så begynder og sidde og tale, fordi at jeg lægger meget mærke til, hvad jeg selv gør, og hvis jeg synes selv, hvis at jeg gør noget, som jeg ville synes det var irriterende, så derfor gør jeg det for det meste ikke. Så jeg bruger ikke særlig meget indtaling, jeg bruger for det meste ordforslag, og så håber jeg, at jeg kan finde det rigtige ord. Ellers går jeg ind på ordbogen, og ser om der er et eller andet, jeg kan finde der« (G5B). For at løse problemet med, at det forstyrrer, så vælger nogle elever selv at forlade klassen og gå ind i et tilstødende rum (G1E, U11D). Andre oplever det at skulle gå ind i et andet lo-

kale som en eksklusion og derfor ikke har meget lyst til at bruge dikteringsfunktionen (G1D, G4A, U11E). Når det er vanskeligt for eleverne, skyldes det ikke nødvendigvis udelukkende, at det forstyrrer eller ekskluderer, men sandsynligvis også, at det de skriver er personligt og kan opleves ret privat. Derfor kan det opleves grænseoverskridende at sige det, man vil skrive højt, så alle kan høre det. I skolen skriver eleverne ofte til læreren, og derfor kan det være svært, at de andre hører tekstens indhold, efterhånden som den dikteres. Netop dette giver G4A udtryk for: Det, han vil skrive til læreren, er for personligt til, at klassekammeraterne skal høre det.

Et par elever oplever at selve teknologien, dikteringsfunktionen, forstyrrer dem. Den ene, fordi dikteringsfunktionen sætter tegn, som eleven så skal forholde sig til i revisionen af teksten (G4C) og den anden, fordi det ikke virker ordentligt i klassen på grund af støj. Alt i alt betyder det, at flere elever har betænkeligheder ved at bruge dikteringsfunktionen og flere vælger den helt fra. En nyere norsk undersøgelse viser på samme måde, at unge med ordblindhed oplever det pinligt at diktere foran klassekammeraterne, og at den ringe genkendelse skaber frustrationer hos dem (Matre, 2023).

Delkonklusion: Elevernes oplevelse af læse- og skriveteknologi

Samlet set ser vi, at størstedelen af eleverne vurderer, at det er positivt, at de har deres læse- og skriveteknologi. De oplever det som en hjælp. Eleverne giver udtryk for, at LST er vigtig i forhold til at blive stilladseret fagligt, og at de oplever, at det giver dem uddannelsesmæssige muligheder, de ikke ellers ville have haft. En stor gruppe af eleverne italesætter, at det er positivt for dem at anvende LST, fordi det giver dem faglig stilladsering og handleevne, kontrol og ejerskab (empowerment) over deres skole- og uddannelsesliv og muligheder. Men det er også tydeligt, at eleverne ikke bare ukritisk anvender teknologien. Der er faktorer, som gør, at de vurderer, hvornår og hvordan de ønsker at anvende det. F.eks. spiller det ind, at eleverne oplever, at det er tidskrævende at anvende. Det er et overraskende fund, at tekniske problemer ikke fylder ret meget for eleverne. De oplever sjældent, at teknikken i sig selv står i vejen, eller at de står uden teknisk hjælp, hvis der opstår tekniske problemer.

Lærerne spiller en vigtig rolle i forhold til elevernes oplevelse af at bruge LST i undervisningen. Eleverne italesætter, at det er vigtigt, at lærerne kender til programmerne, opfordrer dem til bruge det, og at de sørger for, at teksterne er digitaliserede. Der er forskel på, hvordan eleverne italesætter anvendelsen og stilladseringen af brugen af LST i de forskellige fag. De fremhæver dansk som et fag, hvor LST anvendes og stilladseres, mens det samme ikke gør sig gældende for de øvrige fag.

Det træder desuden frem i analyserne, at hjælpemidlerne er med til at synliggøre ordblindheden og de vanskeligheder, der knytter sig til den. Det betyder, at elevernes anvendelse af LST er knyttet til deres accept og erkendelse af egen ordblindhed. I analyserne træder en række faktorer frem af betydning for, om eleverne har oplevet, at det har været ok at anvende LST i undervisningen, eller om det ikke har. De elever, der har oplevet, at det var acceptabelt, fremhæver, at det var vigtigt at føle sig blandt ligestillede i klassen, ligesom det har betydning for dem, at alle i klassen arbejder på PC, så de ikke oplever at stikke ud. De elever, der har oplevet det modsatte fortæller, at det var problematisk i forhold til de andre elever i klassen. Det føltes pinligt, eller de følte sig anderledes. Her viser dikteringsfunktionen sig at have en særlig status, fordi den i højere grad forstyrrer i undervisningskonteksten.

Elevernes nære relationer

Tidligere studier har vist, at ordblinde elever fremhæver opbakningen fra deres forældre og primære lærere, når de forholder sig til den støtte, de har oplevet igennem deres skolehverdag (Egmont Rapporten, 2018) og i det videre uddannelsesforløb (NOTA, 2021).

I nærværende undersøgelse er de 42 unge mennesker blevet spurgt til, om der er nogen i og/eller uden for skolen, der har haft en særlig betydning for dem undervejs i deres grundskoletid, og deres svar ligger i tråd med de tidligere undersøgelser. I det følgende beskrives først elevernes italesættelser af familien som en væsentlig base, hvor der kan hentes både konkret hjælp og moralsk opbakning. Derefter beskrives elevernes oplevelser af, hvilken rolle deres lærere på skolen har spillet. Til sidst følger en karakteristik af, hvilken betydning nære venner tillægges af eleverne.

Familien er guld

Når eleverne skal forholde sig til, hvilke personer der har betydet noget særligt for dem, står familien helt centralt. Det er først og fremmest forældrene, som træder frem i elevernes beskrivelser. En elev forklarer: »Mine forældre er altså – de er guld. Altså de er virkelig bare, jeg har vundet i lotteriet. De er virkelig bare sådan, hvad skal man sige, jeg tror ikke, at jeg ville være der, hvis jeg ikke havde dem« (U13A).

Forældre som advokater

Forældrene bliver i høj grad italesat som de nære relationer, der kæmper elevernes kamp. De bliver på den måde talerøret til skolen i bestræbelsen på, at eleverne får den støtte, de erfarer, de har brug for. En elev fortæller under Coronatiden, hvordan der først kom skred i tingene, da hendes forældre kontaktede skolens ledelse: »Det var først da mine forældre tog kontakt til inspektøren. Jeg sad fra 8 om morgenen til 8 om aftenen hver dag og sad med de samme opgaver næsten hele dagen og kunne ikke.« (U9F). En anden elev har en lignende oplevelse: »De [forældrene] hjalp mig med hvordan og fandt metoder på, hvordan vi kunne lave dem. Mig og min far vi søgte også på YouTube, hvordan vi kunne dividere. Og så har vi snakket med skolen om det. Vi sidder og bruger en time-halvanden derhjemme. Det er for lang tid, så fik vi lov til at bruge 20 minutter i stedet for på lektier« (G1C). I flere tilfælde er det elevernes forældre, som gør skolen opmærksom på, at de oplever, at deres børn har store skriftsproglige vanskeligheder, som må tages alvorligt. Flere elever nævner eksempelvis, at det er deres mødre, der har insisteret på, at de blev ordblindetestet: »Men jeg synes også, det er vildt, at der skulle så meget til. Det var først i slutningen af 8. klasse – sommerferien til 9., at de gik med til, at jeg blev testet for ordblindhed, fordi min mor blev ved med at protestere igennem alle de år. Så jeg synes, at det er forkert, at når der er forældre, der spørger ind til det over en længere årrække, at man så ikke ligesom prøver at hjælpe, for det vil jo kun gavne barnet« (U12D). De mødre, som lykkes med at komme igennem med deres krav til skolen, er ofte selv uddannede læse- eller ordblindevejledere og har dermed en viden, som de kan handle på. Omvendt kan skolen også opleves at stille forventninger til elevernes forældre. En elev siger eksempelvis: »Min lærer havde ikke lige tid til at indtale den heller. Så det kunne min mor jo finde ud af, fik jeg at vide« (U9B).

Forældrenes konkrete og moralske støtte

Udover at forældrene italesættes som elevernes advokater, der kæmper for elevernes rettigheder, så viser forældrenes betydning sig også gennem helt konkret hjælp med skolearbejdet og gennem moralsk opbakning og den særlige forståelse, som kan komme fra de helt nære relationer. I den sammenhæng er det afgørende for eleverne, om deres forældre selv oplever ordblindhed eller ej.

Det er særligt elevernes ikke-ordblinde forældre, som de vender sig mod, når de skal have hjælp til skolearbejdet. Eleverne fortæller om mødre og fædre, der læser opgaver igennem, hjælper med stavning og tegnsætning, eller køber sig til kurser uden for skolen mm. Eleverne fortæller i den forbindelse også om forældre, der stiller krav til børnenes skriftsproglige arbejde. Forældrene holder dem til ilden og hjælper dem med at finde gode strategier, også når de bruger læse- og skriveteknologi (LST): »Det er lidt irriterende når det sker, for så sidder jeg der, men altså bagefter så er det meget dejligt, for så kom jeg igennem det, og så blev jeg bedre til det« (G1E). Selvom det kan være irriterende, så fremhæver eleverne, at de er glade for, at deres for-

ældre udfordrer dem og involverer sig i deres skolegang. En elev siger ligefrem, at hendes mor er årsagen til, at hun har »klaret skolen« (U11C).

Der kan imidlertid også være noget forløsende i at søge hjælp hos den forælder, som også oplever ordblindhed. En elev forklarer eksempelvis, hvordan humoren bliver en katalysator for at stå frustrerende opgavesituationer igennem: »Min far har ordblindhed. Så han forstår godt, når jeg sidder og er sådan. Det værste er så, hvis vi skal lave en eller anden opgave sammen, så spørger jeg 'hvordan staver man til det?' Sådan 'det ved jeg ikke Google det -agtig', så det er også fedt, ligesom der er den her humor omkring det [...] så det kommer igen meget an på den måde sådan dit miljø er, om det er nedgørende eller om det er sådan humoristisk« (G5B). Humoren opstår, fordi der netop ikke er hjælp at hente i forhold til det skriftsproglige, fordi far og datter er i samme båd. For nogle elever opleves det frustrerende, mens andre finder ud af at bidrage med det, de nu hver især kan, når de skal løse en opgave sammen, som kræver skriftsprog. Eksempelvis handler en elev ATV'ere sammen med sin far, og når de skal skrive salgsannoncerne sammen, byder de ind med det, de hver især er gode til – og det, oplever eleven, er med til at styrke deres relation.

Eleverne oplever således, at der er hjælp at hente hos deres forældre, både i forhold til deres faglige udvikling, men også i forhold til deres selvværd og tro på, at de kan klare sig. En elev forklarer eksempelvis, hvordan forældrenes spørgsmål fungerer som moralsk støtte: »Sådan moralsk støtte, 'går det godt' og alt sådan noget der« (G7B).

Alligevel kan det være svært for forældre, som ikke selv oplever ordblindhed, helt at sætte sig i deres børns sted. En elev forklarer: »Langt hen ad vejen så forstår de det, men der er nogle gange, de ikke helt forstår det eller sådan. Når du bliver lidt irriteret over, du ikke kan et eller andet, så er de sådan, 'altså normalt kan du' eller et eller andet. Og så er det, fordi det er mere frustrerende, end det de lige kan se – men de forstår det langt hen ad vejen« (U11D). Eleven her peger på, at det for hendes forældre kan være svært at fornemme, hvad det kræver af hende at arbejde med skriftsproget, og fremfor at møde hende i det, forsøger de at opmuntre, måske både sig selv og hende, for det er som forældre hårdt at være vidne til egne børns kampe.

Søskende som rollemodeller

Også elevernes søskende fremhæves af eleverne som nogle, de har søgt moralsk støtte hos – såvel som helt konkret skriftsproglig hjælp. Flere elever beskriver, hvordan deres ikke-ordblinde søskende er trådt til med hjælp til skolearbejdet, mens de af deres søskende, som også er ordblinde spiller en lidt anden rolle, fordi hjælpen kan være gensidig på en måde, som kun er mulig, hvis den anden i relationen også er ordblind, fordi ingen er mere afhængig af den anden. En elev forklarer det på denne måde: »Vi er lidt forskelligt ordblinde, fordi han har også svært ved læsning, mens det har jeg rimelig godt styr på, så det er fint, men skrivning der hjælper han mig meget ved at ja fortælle mig, hvordan en god strategi er fra hans side af, som han har oplevet« (G7B). Oplevelsen af at have søskende, som ved, hvad det vil sige at opleve ordblindevanskeligheder, er således afgørende for mange af eleverne, og flere beskriver deres ældre søskende som en form for rollemodeller: »Min ene bror, han er lige så dårlig, som jeg er nu, men alligevel har han da en kæmpe maskinstationsuddannelse. Han siger, man skal ikke være bange for, at man ikke kan noget, bare fordi der er lidt, man ikke kan. Og man finder altid en løsning på det alligevel« (G1D). Den moralske opbakning og det synlige bevis på, at man kan opnå meget, også selvom man er ordblind, viser sig som et vigtigt parameter i elevernes italesættelser af, hvad der betyder noget i relationen til deres søskende.

Der er også eksempler på, at det er hele familien, som træder til, når der er behov for hjælp til skolearbejdet: »Ja, altså der har jo både været min mor og min far. Når min mor ikke kunne hjælpe med at læse bøgerne eller far ikke kunne, jamen, så har der været mine bedsteforældre. Så har min farmor og min bedstemor hjulpet. Da vi fik tysk – det er så et af de sprog, jeg er god til. Der var det det, jeg lavede med min bedstefar. Han er også rigtig god til tysk. Og så kan jeg huske sådan noget som, kemi og fysik og biologi og geografi. Det har altid været med min farfar. Så altså, det har været hele min familie, altså« (U9B).

Lærernes viden og forståelse

Ud over forældre, søskende og andre familiemedlemmer fremhæver mange af eleverne konkrete lærere i skolen, der har haft en særlig betydning for dem. Som oftest er det elevernes dansklærer, der nævnes, men også lærere i andre fag bliver nævnt af eleverne. Det, der går igen i elevernes italesættelser, er først og frem-

mest lærernes viden om ordblindhed og forståelsen for at være i ordblindevanskeligheder. U11B fremhæver eksempelvis, at hendes dansklærer »forstod det allerede inden«, hun blev konstateret ordblind. Også U11E beskriver, hvor vigtigt det er at have en lærer, som opdager ordblindheden: »Jeg tror, min sidste dansklærer hun var en vigtig person, for det var hende, altså, det sagde jeg også før, mine forældre har jo altid kæmpet for ligesom at få testet mig ordblind, og hun var den eneste, der faktisk nogensinde sagde, 'jeg kan se, der er et problem', 'jeg kan se, du har svært ved det', og ikke bare 'det er dig, der ikke har fulgt efter i undervisningen'. Hun sad også ret tit med mig og hjalp mig, så jeg tror, hun har været vigtig for mig, fordi hun var den første, der ligesom opdagede, at jeg var ordblind« (U11E).

Lærernes professionelle engagement

At blive set og opleve forståelse fra lærerne bliver også italesat af en anden elev: »Så hun hjalp mig rigtig meget med selve processen og overgangen og satte mig ind i at være ordblind, 'det kommer ikke til at betyde noget anderledes' og 'mange ordblinde klarer sig rigtig godt'. Og så har hun i hvert fald været rigtig god til at – ja, vise mig, at det ikke skal begrænse mig. Og også tage hensyn i undervisningen. Det har været virkelig rart at have en, der har specielt fokus på mig. Have en der lige har et ekstra øje på, og siger at jeg kommer ned – og ja, hører hvordan det går« (U12D). Det giver eleverne en følelse af sikkerhed, som opleves rar. Det er således af betydning for eleverne, at ordblindheden ikke bare er kendt, men også anerkendt, hvilket også ses i andre studier (Heiden et al., 2023). Samme elev forklarer videre, at dansklæreren har haft så stor betydning, fordi hun tilpassede undervisningen, så det blev muligt at bruge hjælpemidler ved eksempelvis at sørge for, at tekster var OCR-behandlet, og at bøger kunne tilgås via NOTA. Det betegner eleven som »det her ekstra omsorg«. Denne ekstraomsorg kendes også af andre elever, som forklarer, at de lærere, som har haft en særlig betydning for dem, netop har stilladseret elevernes læringsproces ved at give dem faglige udfordringer, som de kunne honorere og dermed givet dem reelle deltagelsesmuligheder – på en måde som ikke har udstillet dem i undervisningen. En elev forklarer det således: »Så hun havde ligesom sådan fundet ud af, hvad jeg godt kunne, og hvad jeg sådan skulle øve mig på. Så hun havde ligesom læst mig, helt fra starten af. Og på den måde synes jeg også bare, hun var virkelig god til ligesom, fordi hun også udfordrer mig, at hun ikke bare var sådan en – jamen så laver du bare lidt og sådan noget, som faktisk interesserede sig for, at jeg fik lavet noget« (U13A). Den gode lærer i elevernes øjne er således en professionel engageret lærer, som ikke viser omsorg ved at skåne eleverne for faglige udfordringer, men viser omsorg ved netop at engagere sig i deres læreproces og give dem tro på egne evner og fremtidsmuligheder.

Lærernes personlige engagement

Flere elever fremhæver også lærere, som har vist et personligt engagement ved eksempelvis at tage elevernes parti, når eleverne oplever modstand hos de andre elever. En elev forklarer, hvordan hendes lærer altid har stået op for de ordblinde: »Hun har altid kæmpet for os, altså virkelig. Det kan jeg huske, også selv om vi kom i 4. [klasse] og sådan noget. Hun har altid været der. Altså, virkelig været sådan lidt, 'prøv at høre, hun er jo ikke dum, det er jo ikke det, der er. Der er et eller andet', ikke også« (U9B).

En anden elev forklarer tilsvarende, at hendes lærer kunne sætte de andre ikke-ordblinde elever på plads, hvis det var nødvendigt: »Hun havde en rigtig vigtig betydning for mig, fordi når de andre i klassen sagde: 'men det er jo snyd det der, at de er ordblinde og skal have ekstra tid og hjælpemidler, så kan jeg også være ordblind'. Og jeg var bare sådan lidt, nej du vil ej, fordi du er så meget bedre stillet ved ikke at være ordblind og være udfordret. Så siger min lærer til ham: 'Vil du tage en stok fra en blind mand? Nej, vil du tage kørestolen fra en, der ikke kan gå, så siger han nej, så skal du nok heller ikke tage hjælpemidlerne fra en ordblind, eller skabe dig som du gør'. Hun gentog – hun var konkret og hård, og hun blev nærmest sur på dem. Hun tolererede det ikke. Og det betød rigtig meget for mig, og det var også min dansklærer. Ja, hun var bare helt fantastisk« (U11D).

For eleverne er det således afgørende, at de mærker, at lærerne er på deres side og vil gøre en særlig indsats for, at de bliver taget alvorligt og får den bedst mulige støtte. For en enkelt elev har det vist sig ved, at hendes lærer har arrangeret undervisning for de ordblinde elever hjemme hos sig selv – også efter at eleven ikke længere gik på skolen: »Nogle gange så kom jeg også hjem til hende privat, hvor vi sad. Ja, så hun er mega fantastisk. Hun har bare hjulpet mig med IT og alt muligt. Så hun har altid været der for mig. Ja, selvom jeg ikke gik på skolen længere, ja. Så jeg tror også, det er det, der har gjort, at jeg har haft en fed oplevelse med, at det faktisk er okay at være ordblind« (U9C).

Denne oplevelse af personligt engagement træder også tydeligt frem hos de elever, der har gået på en efterskole, hvilket kan hænge sammen med, at der i den skoleform er gode betingelser for at forene det personlige og det professionelle engagement for lærerne. Eleverne, som har gået på efterskole, fremhæver deres kontaktlærere, ganglærere, forstandere mm., fordi de har vist særlig interesse for dem – også i elevernes fritid. Denne interesse ser ud til først og fremmest at være rettet mod elevernes sociale og mentale trivsel – men ikke for alle elever. En elev forklarer, at én af hans lærere samlede de ordblinde elever til skriveundervisning efter skole eller i hans weekendvagt: »Han var i hvert fald meget obs på, hvordan vi skrev alle sammen i klassen. Og dem der så var ordblinde, dem havde han jo så lige ekstra øje på, altså du ved, at os der var lidt ordblinde, at vi skrev nemmere tekster. I stedet for at bruge de der, ja svære ord, så omformulerede vi alle sammen faktisk til nemme ord. Og så havde vi noget hygge, og så lærte han os, hvordan vi ellers kunne skrive […] altså for det meste, hvis det var i hverdagen, sad vi en halv time efter skole. Så sagde han, at vi burde komme ind i weekenden, og der var det frivilligt, om vi ville eller ej. Men det var faktisk, det var rart at have, fordi du ved, så blev man også faktisk bedre, når man så skulle til at skrive stil eller sådan noget« (U9D).

Læreren som modvindsfaktor

Selvom langt de fleste af elevernes udtalelser handler om lærere, der har haft en positiv indflydelse på deres skoleliv, er der også fortællinger blandt eleverne, som fremhæver lærere, der har haft en negativ indvirkning for eleverne. Flere elever fortæller om lærere, som de oplever, ikke kan få øje på ordblindevanskelighederne og derfor ikke får sat en afdækning i gang. I stedet tolker de elevernes adfærd som udtryk for dovenskab eller koncentrationsbesvær. En elev beretter følgende: »jeg har haft en lidt dum lærer, synes jeg i de mindre [klasser], og hun var, hun var jo rimelig hård ved os, jeg kan huske mig og nogle af mine venner, vi sad nogle gange sammen, og vi havde jo lidt svært ved det, og det var nede i 3.-4. [klasse], hvor vi ikke vidste, vi var ordblinde. Så var det jo at, hun har jo sagt, at vi skulle have haft piller og sådan noget« (U11A). Det kan altså være svært for lærere at se elevernes forskellige strategier som mestringsstrategier, hvis ikke ordblindheden er opdaget eller anerkendt, hvilket også ses af andre studier (Gøttsche, 2019).

Vennernes forståelse og konkrete hjælp

Venner fremhæves også af flere af eleverne, når de skal forholde sig til, hvem der har spillet en særlig rolle for dem. De skelner også her mellem dem, som oplever ordblindhed og dem, som ikke gør.

De elever, som fremhæver deres ordblinde kammerater, peger på, at de har en stor betydning, fordi de hos dem bliver mødt med forståelse. Flere italesætter i den sammenhæng oplevelsen af at være en fuldgyldig del af et fællesskab, når de er sammen med andre ordblinde, som har samme forudsætninger. I de fællesskaber opstår en særlig mulighed for samhørighed. En elev forklarer, hvordan hun og hendes veninde holder hinanden oppe – også på de svære dage: »Det er fordi, en af mine allerbedste veninder, hun er også ordblind, så vi har sådan set gået og bakket hinanden lidt op gennem hele folkeskolen. Og har sagt, 'det kan vi godt', lidt sådan noget. Selvom det har været virkelig hårde dage, og vi har haft test og sådan noget, så er vi jo alligevel kommet igennem det med ordblindhed. Så på en eller anden måde, så er hun nok den største hjælp« (G1B). En elev (G1C) siger ligefrem, at vennerne er grunden til, at han kommer i skole.

Flere af eleverne nævner også deres ikke-ordblinde klassekammerater, som nogen, der har haft en særlig betydning for dem, og det, de værdsætter hos dem, er først og fremmest deres vilje til at hjælpe på en måde, som ikke skaber uligeværd i relationen. En elev siger eksempelvis: »En af pigerne fra min klasse, som jeg sidder skråt overfor, hun er meget akademisk god, altså meget, hun er sådan, altså hun kan finde ud af dansk, kan finde ud af matematik, så det er meget fint at gå over og spørge hende, og der er faktisk to i min klasse, som jeg er venner med, som er meget gode at spørge, uden at de bliver sådan 'er du her igen-agtig'. Så det, synes jeg, er meget fedt, at man ligesom kan« (G5B). En anden elev har samme oplevelse – ikke i skoleregi, men i sit fritidsjob hos den lokale købmand, hvor han oplever, at hans kolleger viser ham tillid og tror på ham i en grad, så han tør kaste sig ud i læse- og skriveopgaver, fordi han oplever at være tryg ved at spørge om hjælp, hvis der er behov for det: »Du er mere tilbøjelig til at spørge om hjælp, hvis der er noget i den der læseting på arbejdet, så har du ingen problemer med at bede om hjælp« (G8C). Han fortæller med stolthed i stemmen om en ordre, som han er lykkes med at få sendt afsted til en kunde. Men i skolen oplever han, at han ikke slår til, og han har ikke troen på sig selv i den kontekst.

Delkonklusion: Elevernes nære relationer

Når man anskuer elevernes beskrivelser af deres vigtige relationer på tværs af familie, lærere og venner træder det tydeligt frem, at relationen er betinget af, hvorvidt de nære relationer også oplever ordblindhed eller ej. Det ser ud til, at det for eleverne i begge tilfælde er lige væsentlige relationer, men de har forskellig karakter. Der er en grundlæggende gensidighed i relationen, når den anden også oplever ordblindhed, som ikke er til stede i relationen til dem, som ikke oplever ordblindhed. Det giver sig udslag i måden, den konkrete hjælp såvel som den moralske opbakning viser sig på.

I de familiære relationer henter eleverne dels konkret hjælp i form af hjælp til skolearbejdet, dels opbakning gennem en vedholdende kontakt til skolen for at sikre den bedst mulige støtte. Eleverne fremhæver desuden deres ordblinde søskende, fordi de fungerer som rollemodeller, der giver dem troen på, at de nok skal klare sig. Elevernes lærere står også centralt i elevernes italesættelser, særligt hvis de har udvist et professionelt engagement i form af viden og handlekraft, eller et personligt engagement i form af opbakning og forståelse. Vennerne står ligeledes centralt, og også her fremhæves de venner, der også oplever ordblindhed, fordi de udviser en forståelse, som kun er mulig, når man oplever samme grundvilkår.

Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder

I undersøgelsen spørger vi, hvordan eleverne oplever at være ordblinde, og hvilken betydning det har for deres læsning og skrivning. Det er indledningsvist centralt at påpege, at flere elever italesætter, at der ikke er én elev med ordblindhed, der oplever det på samme måde, eksemplificeret gennem dette citat: »Jamen, der er jo rigtig mange forskellige slags ordblinde. Ingen ordblinde er nærmest den samme. Og det gør det også svært for lærerne. Det er det eneste, jeg prøver at fortælle min lærer; at man er ordblind på mange måder« (U11C). Imidlertid peger eleverne også ind i enslydende forhold, og vi vil i nedenstående afsnit indramme disse erfaringer og oplevelser. Gennemgående for elevernes svar er, at de ikke har et fagsprog, som de præcist kan beskrive deres skriftsprogsvanskeligheder med, men mange kan sætte ord på deres vanskeligheder, som de oplever dem.

At have svært ved at høre lydene

Ikke overraskende peger eleverne ind i vanskeligheder med at høre bogstavernes lyde, når de skal beskrive deres ordblindhed, hvilket præcist stemmer overens med definitionen af ordblindhed (Elbro, 2021). Videre er det centralt at fremhæve, at flere elever specifikt kan italesætte, om og i hvilken grad de særligt oplever vanskeligheder med henholdsvis læsning og stavning eller begge dele. Nogle elever oplever, at de har udviklet deres færdigheder gennem enten fonologisk træning eller anvendelse af læse- og skriveteknologi (LST), så det i mindre grad end tidligere opleves problematisk at læse og/eller at stave. Heri ligger således en positiv bevidsthed om netop deres specifikke udfordringer og om deres udvikling, ligesom det også for mange elever synes vigtigt at fremhæve deres oplevede styrkesider i relation til skriftsproglige aktiviteter.

Nogle elever har svært ved at sætte ord på vanskeligheden, udover at det handler om noget med lydene, mens andre elever kan sætte flere ord på. Eleverne fortæller, at de ikke kan høre forskel på de forskellige bogstaver, hvilket resulterer i, at de bytter om og forveksler bogstaver, og at de har vanskeligheder med stumme bogstaver og endelser. Eksempelvis beskriver en elev i 9. klasse: »Jeg har rimeligt svært ved at stave. Jeg kan ikke høre forskellen på ⊠ og ⊠ og sådan noget. I hvert fald var det sådan på et tidspunkt. Nu kan jeg så bare huske ordene, ikke. Men altså, hvis nu jeg ikke kendte et ord, så ville jeg ikke kunne kende forskel. Selve lydene i vokalerne, ikke, de er sådan lidt, ja…« (G4A). G4A beskriver sine vanskeligheder med vokalernes lyde, men går i stå, da hun skal forklare mere præcist, hvori vanskeligheden består, hvilket netop peger på elevernes manglende sprog om deres skriftsprogsvanskelighed.

Flere elever italesætter, at de kan stave ordene, hvis de kan høre lydene, men flere er dog bevidste om deres vanskelighed med også de lydrette ord. En elev fortæller eksempelvis: »Og stavningen var ret meget børnestavning. Hvis der var et svært ord, så prøvede jeg virkelig at høre dem, alle mulige ord, men det er bare heller ikke altid, at det fungerede. Så nogle gange kommer der også nogle dumme fejl ind« (U11A). Hvad eleven forstår ved dumme fejl, uddybes ikke, men en anden elev italesætter også det, han beskriver som almindelige fejl som »megadumme« og siger videre: »men jeg tror bare, det giver mening for ordblinde, at man laver de fejl« (U10B). Heri ligger således en negativ vurdering af de fejl, de laver som følge af deres ordblindhed – men dog også en forståelse af hvorfor.

Flere elever fortæller, at de kompenserer for deres manglende evne til at udnytte skriftens lydprincip ved at huske en lang række ord. Det er en kendt læsestrategi for elever med ordblindhed, at de anvender helordsgenkendelse (Elbro, 2021). Denne strategi anvendes både, når de skal læse og stave ord. Flere elever er imidlertid bevidste om, at det er en usikker strategi, som ikke altid virker, og således også, at det er færdigheder, de ikke kan stole ukritisk på at kunne anvende, når de har brug for det. En elev fortæller: »Den måde jeg læser og skriver på, det er, at jeg sådan lærer og husker det agtigt. Det er, fordi jeg har set det før. […]. Men stadigvæk kan man stå i en situation, hvor jeg tænker, at jeg godt ved, hvordan jeg staver det her, men man har bare fuldstændig glemt det altså. Hvor man står sådan lidt: Hvordan er det nu altså? Og hvor man ikke forstår, hvorfor man ikke lige kan huske det« (U9D). Flere elever sætter videre ord på, at denne strategi er krævende og udmattende. En elev beskriver det billedligt ved at forklare: »Altså det er jo en ulempe, det der, fordi det er utroligt trættende. Det, man skal huske, det er et billede, det er sådan en PowerPoint, der kører i hovedet« (U9A).

I forlængelse heraf sætter flere elever også ord på, hvad dette overarbejde betyder for deres deltagelsesmuligheder i skolen. Bl.a. italesætter flere elever konsekvenserne af, at de både skal stave og lytte samtidigt, f. eks. i forbindelse med notetagning, hvor eleverne beskriver, at det ikke muligt både at koncentrere sig om at stave og lytte samtidigt. Eksempelvis forklarer en elev: »Altså min strategi er, at jo mindre jeg skriver, jo mere hører jeg faktisk efter, fordi jeg bruger energi på at skrive. Hvis jeg skriver noget, imens du [læreren] taler, så hører jeg ikke, hvad du siger, fordi jeg bruger energi på at skrive« (G6A). Videre italesætter mange elever, at de udtrættes i løbet af en skoledag, hvorfor de kan have brug for pauser undervejs og efter skoledagen.

Elevernes oplevelse af læsning

Når eleverne fortæller om deres oplevelser med læsning, taler de både ind i læseforståelse og afkodning. De bruger ikke ordet afkodning, men taler i stedet om at »kunne læse« og lignende, ligesom de om læseforståelsesdimensionen bruger vendinger som at »kunne forstå teksten«, eller at »teksten giver mening«. Det kan handle om vores spørgsmål (»Hvad betyder det for din læsning og skrivning?«), men det virker for flere elever vigtigt at pointere, at de *godt kan læse*, dvs. afkode, også selvom afkodningen for flere elever så gennemføres på bekostning af læseforståelsen, ligesom de også beskriver, at de udtrættes. En elev opsummerer dette præcist: »Og så kan jeg sagtens læse, jeg bruger bare ekstrem meget energi på at læse. Jeg kan næsten ikke huske, hvad jeg læser« (G4A). Heri ligger således en forståelse af læseprocessen, hvor afkodning forstås som den egentlige læsning, mens eleven i mindre grad forstår læseforståelse som sådan. Omvendt kan en elev på ungdomsuddannelse meget præcist sætte ord på læseforståelse som en central komponent: »Hvis jeg skal sidde og læse, så bliver det for anstrengende, og jeg kan ikke huske, hvad jeg har læst, fordi jeg skal koncentrere mig om at læse, hvilket jo ikke er det, man skal. Man skal jo kunne finde ud af, hvad det er, man sidder og læser: Hvad analyserer vi, hvad er det historien går ud på?« (U11C). Elevernes udsagn peger således ind i vigtigheden af at sikre, at eleverne har en nuanceret forståelse for, hvad læsning er, så de opøver de mest optimale strategier i forhold til opgavens formål.

Med udgangspunkt i konkrete eksempler sætter flere elever også ord på arbejdshukommelsens begrænsede ressourcer i relation til læsning. Bl.a. italesætter en elev sine forståelsesvanskeligheder, når hun skal bruge energi på at afkode og forklarer meget præcist: »Når jeg læser en tekst, så forstår jeg ikke teksten. Altså jeg kan ikke sammensætte teksten, så det vil sige, når jeg læser én sætning, det kan jeg godt. Men hvis jeg læser to sætninger, så giver sætningerne ikke rigtig mening. Så det er meget, og så bruger jeg energi på ligesom få dem til at give mening. Så er det lidt nemmere at lytte dem, fordi så skal jeg bare bruge energi på at få dem til at give mening i stedet for at læse dem også« (G6A). G6A sætter på den måde ord på vanskeligheden med at opbygge mentale repræsentationer i overgangene mellem henholdsvis ord- og sætningsniveau og sætnings- og tekstniveau, hvilket tidligere forskning har vist, kræver en aktiv arbejdsindsats, der stiller krav til elevens kognitive ressourcer (Elwér, 2012; Gøttsche, 2019). En anden elev sætter også ord på arbejdshukommelsens begrænsede ressourcer. For hende beskrives det i relation til at skulle veksle mellem at arbejde i en tekst og dertilhørende arbejdsspørgsmål, hvor hun forklarer, at det »er megasvært hele tiden at skulle hoppe imellem det« (U11A).

Flere elever beskriver, at de udtrættes, når de læser eller skal bearbejde informationer. De forklarer, at det er enormt energikrævende, at de bliver trætte, får ondt i hovedet eller begynder at hakke i det. En elev sætter ord på sin oplevelse af at læse længe, eller når hun er træt: »Nogle gange går det meget fint, og nogle gange hakker jeg meget i det. Jeg kan slet ikke, eller så er jeg meget sådan fast på et ord og kan ikke komme videre, også selvom jeg faktisk godt kan læse det, jeg kan bare ikke komme videre. […] Jeg læser sætningen, men hvis nu jeg har læst i virkelig lang tid, så kan jeg bare ikke læse mere. Jeg kan ikke forklare det« (G4B). Dette citat illustrerer som ovenfor, hvordan eleven oplever at mangle fagsproget til at forklare, hvad der sker, når hun læser.

Rigtig mange elever oplever desuden, at deres ordblindhed har betydning for læsehastigheden – især, som flere italesætter det, når de rent faktisk skal forstå det, de læser. Flere elever beskriver, at hastigheden også handler om teksttype og formål. Eksempelvis italesætter en elev om sin læsehastighed: »Det er jo meget forskelligt. Altså, det kommer jo an på, hvilke ord det er, fordi hvis det er sådan noget med mine venner og sådan noget, som skriver til mig, så er det jo hurtigt lige at læse, men hvis det er sådan noget i en tekst, så kan det godt tage lidt tid, fordi man skal have det hele med« (G2A). Der er derfor flere tilfælde, hvor eleverne italesætter, at de foretrækker oplæsningsfunktion, hvis de skal læse tekster i skolen. Dette gælder både i for-

hold til deres forståelse af teksten og læsehastigheden, hvilket kan muliggøre, at man kan følge med i samme tempo som klassekammeraterne.

Rigtig mange elever sammenligner netop hastigheden med deres ikke-ordblinde klassekammerater. For nogle fremstår det umiddelbart som en konstatering, at de læser langsommere, mens det for andre er frustrerende. F.eks. fortæller en elev: »Jeg synes måske det med, at vi kommer op på skolen, og så skal vi læse en tekst, og så skal vi bare svare på arbejdsspørgsmål. Det er jeg meget irriteret på faktisk, fordi jeg når aldrig at få læst det i samme tempo som de andre. Så jeg har altid meget hjemmearbejde, hvis det er det, vi skal gøre« (U11A). Denne elev italesætter, hvordan undervisningen er tilrettelagt efter ikke-ordblinde elevers tempo, og for flere er det netop i mødet med andre elevers læsefærdigheder, at de er blevet bevidst om deres egne vanskeligheder. Netop den pointe finder Holmgaard allerede i sin Ph.d.-afhandling (Holmgaard, 2007).

Nogle elever berører også spørgsmålet om læselyst. Her italesætter en elev, at hun aldrig har været glad for at læse, fordi det har været så svært: »jeg har aldrig været særlig vild med at læse, fordi det havde været så svært, og jeg har aldrig været god til det, også selvom jeg har prøvet« (G4B). Svendsen & Henkel (2025) finder på samme måde, at gode læseoplevelser ikke hænger på træerne for denne elevgruppe, men at undervisning med fokus på lyttelæsning ser ud til at kunne åbne for flere gode læseoplevelser for elevgruppen (Svendsen & Henkel, 2025). Nogle elever beskriver i forlængelse heraf også, hvordan grundskolens læsebånd for dem har været ensbetydende med at kigge i bogen uden reelt at læse, hvorfor det således på ingen måde har fordret en læselyst. Omvendt er der også et par elever, der italesætter deres klare læselyst. Her fortæller en elev, at hun læser meget i fritiden, og at hun sætter pris på bogen som fysisk bog – modsat Notas lydbogsbibliotek (G7C). En anden elev italesætter sin læselyst og sætter i den forbindelse ord på et fællesskab som ordblinde, der ikke læser, går glip af: »Så fandt jeg den der glæde ved faktisk at læse, og det er jeg også lidt ked af, at mange, som er ordblinde, ligesom går glip af, hvis man kan sige det, også fordi man kan rigtig, rigtig meget, hvis man bare træner det. Og det er jeg sikker på, at ordblinde også kan. Jeg synes jo stadigvæk, det er hårdt at læse, men man får virkelig meget ud af det, synes jeg« (U13A). Særligt U13A kan sætte ord på en specifik positiv læseoplevelse i 7. klasse, som betød en ændret forståelse for læsning. Elevens dansklærer valgte en bog, som eleven blev grebet af, og hun beskriver, at hun derefter »bare [var] hooked på den oplevelse der« (U13A).

Elevernes oplevelse af skrivning

Nogle elever sætter ord på deres oplevelse af at skrive sammenhængende tekst. Her oplever en del elever en diskrepans mellem det, de gerne vil eller tænker, de formulerer, og det der kommer ned på papir. En elev siger: »Jeg har det også meget sådan, at jeg ved, hvad jeg skal skrive, men jeg kan bare ikke få det ned« (G2B). Videre fortæller en elev: »altså jeg kan tænke det hurtigere, end jeg skriver det, så jeg når kun at skrive halve sætninger og heller ikke at skrive ordene helt færdige, for så er jeg videre i mit hoved, end det jeg egentlig er på et papir« (U11D). For nogle elever betyder det også, at de glemmer, hvad de er i gang med at skrive og går i stå. Flere elever sætter også ord på, at de har en fornemmelse af at have skrevet noget godt, men så, ved gennemlæsning, ser/hører, at det de oplevede at have udtrykt ikke er kommet ned på papir. Eksemplificerende forklarer en elev: »Altså, jeg synes tit, når jeg skriver, så føler jeg bare, jeg prøver, at nu skal jeg virkelig gøre det godt. Og så læser jeg den igennem igen, og så tænker jeg, at det måske ikke er så godt. Man prøver virkelig at få de sætninger oppe i hovedet ned på papir, uden at man sådan rigtig kan det. Også fordi der altid lige er et ord, jeg ikke kan stave til, og så bliver jeg nødt til at omformulere det« (U14A).

Netop elevernes fokus på stavning af enkeltord kan have betydning for deres skriveproces. Flere italesætter således også, hvordan de, ligesom U14A, omformulerer deres tekster som følge af deres ordblindhed. En anden elev forklarer videre, at »det kan måske godt være, at man lige tager det lette valg eller sådan noget«, hvilket her refererer til at bruge de samme ord igen og igen, fordi det er »det nemmeste« (U12A). Også en anden italesætter, at det at bruge de samme ord bliver »en vane« (G1A). Videre kan eleverne opleve, at stavningen tager fokus fra skriveprocessen, hvorfor de går i stå. En elev fortæller om stavning: »Det er der, hvor jeg har det helt vildt svært, og så falder jeg bare ud i tiden, og så mister jeg helt vildt meget tid på at sidde og irritere mig på ordet, som jeg ikke kan finde ud af eller et eller andet i den stil. Og så mens de andre for eksempel har skrevet 500 ord, så har jeg måske skrevet 150-200 ord« (G7C).

I forlængelse heraf peger flere elever også ind i, at skriveprocessen og det at formulere sammenhængende tekst er udfordrende og kan være stressende, fordi det opleves som vanskeligt at overskue og udføre de stillede krav. Flere sætter ord på vanskeligheden ved at skulle skrive inden for en genre. Bl.a. sætter en elev ord på, at det er svært at starte en skriftlig opgave, hvorfor hun starter med midterdelen og vender tilbage til start (G4C). En anden elev sætter ord på, hvordan det påvirker hende ikke at have et overblik over skriveprocessen: »hvis jeg nu siger, jeg skal skrive en stil, så ved jeg ikke, hvor jeg skal starte henne. Der går jeg fuldstændig i panik, også over deadline på den sådan. Hvis jeg nu ikke når det og sådan noget. […] Og så hvordan min karakterer den så bliver ud fra det. Fordi det kan godt være, der er en enkelt stavefejl, men det tæller jo også ned i karakter« (G1B). Med dette citat udtrykker hun, hvordan skrivesituationen bliver en stressfaktor, netop fordi den opleves uoverskuelig, dels af gennemføre, dels at nå inden for den givne ramme. En anden elev sætter ord på, at det at kunne indtale ikke er ensbetydende med at kunne formulere kohærent, genrepassende tekst: »Altså, jeg kan godt indtale og sådan noget, men lige hvordan man skal få… Altså, der skal ligesom være en indledning og alt sådan noget der, men det er jeg ikke så god til. Lave en afslutning, lige hvordan det skal stå, det har jeg ikke rigtig en ide om« (G4A).

Computerens betydning, både positiv betydning og fortsatte udfordringer, italesætter flere elever. En elev siger om hans udfordringer med at skrive, når det er på computer: »Det er nok mere at få sat ordene sammen. Det er der problemet er, når det er på computeren« (G1D). Ligesom ovenfor peger eleven på, at det at kunne indtale ikke automatisk skaber en sammenhængende tekst, hvilket også tidligere er belyst som en didaktisk opgave, som kræver opmærksomhed (Stoklund & Bønding, 2021). Flere elever italesætter dog, at computeren både betyder, at de kan formulere tekst, at det er mindre tidskrævende end at skrive i hånden og at de, ved at anvende stavefejlsfunktioner (grundlæggende og alment stilladserende LST-funktioner) får færre fejl, men at det er centralt, at man får ekstra tid til det.

Til sidst kan der peges ind i to modsatrettede elevudsagn, der kan belyse, hvad lysten til at skrive betyder for de to elevers oplevelse af at træne deres skriftsproglige færdigheder. For en elev opleves det demotiverende ikke at være god til at skrive, og det påvirker hans lyst til at træne det: »Altså jeg kan godt læse og skrive, men det interesserer mig ikke rigtigt, fordi jeg ikke synes, jeg er særlig god til det, og så mister jeg interessen. Og så får jeg ikke lyst til at øve mig, fordi det er sådan en hammer i hovedet, og du kan jo ingenting, fordi det er sgu omstændigt at skal skrive en besked nogle gange« (G8C). For denne elev bliver indtaling i stedet for en anvendt strategi i nogle tilfælde, fordi han forbinder det at skrive med ikke at kunne noget. Omvendt italesætter en enkelt elev en udpræget lyst til at formulere sig på trods af hendes vanskeligheder med det: »Altså jeg kan godt lide at skrive længere tekster, for jeg kan godt lide at udtrykke mig, det tager bare længere tid, fordi jeg lige skal rette det igennem. Så den opgave, der måske tager 3 timer for andre, tager 5 timer for mig, fordi jeg ligesom skal rette det igennem og rette det igennem og rette det igennem og sætte kommaer eller sådan noget. Men det har ikke nogen påvirkning på mig, om hvor meget jeg godt kan lide at skrive, eller hvad jeg kan lide at skrive og sådan noget« (G6A). Citaterne belyser præcist, hvordan en oplevelse af at kunne mestre de skriftlige krav virker motiverede på G6A, hvorfor hun også træner færdigheden – mens det omvendte gør selv gældende for G8C.

At have ordblindhed i grundskolens fag

Afsluttende vil vi beskrive elevernes oplevelser af deres skriftsprogsvanskeligheder, som de sætter i relation til et specifikt fag i grundskolen.

Dansk

Ca. halvdelen af elevgruppen har italesat deres oplevelser i dansk, heraf seks på ungdomsuddannelse og 12 i grundskolen, og oplevelserne af faget er ret enslydende for de to elevgrupper. Langt de fleste taler ind i en generel forståelse af danskfaget, og kun få peger på konkrete indholdsområder, nemlig arbejdet med ældre tekster, grammatik og analyse og fortolkning af fiktive tekster. For de flestes vedkommende opleves dansk som et svært fag, og for flere det sværeste fag på linje med de øvrige sprogfag (særligt engelsk og tysk). Det skyldes, at det er et fag med omfattende både receptiv og produktiv skriftsprogligt indhold og aktiviteter, og for flere elever er det netop dét, der karakteriserer danskfaget. Eksemplificerende opsummerer en elev: »matematik, det er jo noget, du skal regne, og dansk, det er noget, du skal læse, og så selvfølgelig slår min ordblindhed jo ind, når man skal læse noget« (G3A). Hun beskriver således også om opgaverne i dansk, at »det

er jo det, man ordblind i« (G3A). På samme måde beskriver en anden elev faget på følgende måde: »Dansk, der skal vi jo for det meste læse tekster og sådan noget. Så der kan man jo mærke, at der bliver de andre også nogle gange lidt før færdige« (G2B). For flere elever bliver der således sat lighedstegn mellem danskfaget, skriftsprog og skriftsprogsvanskeligheder. Derfor opleves faget også af flere som et fag, hvor man netop er særlig bevidst om sin ordblindhed. En elev fortæller: »Nogle gange så glemmer jeg det lidt. Det er ikke noget, jeg sådan for det meste lægger mærke til, hvis vi har matematik eller noget andet. Men når vi kommer til dansk, så kommer det ligesom op, og så husker jeg lige« (G2B). Det er imidlertid centralt at fremhæve, at mange elever dog også siger om danskfaget, at det er her, de oplever den største opmærksomhed på deres ordblindhed og anvendelse af LST, hvorfor mange således også oplever sig mere stilladserede i danskundervisningen.

Fremmedsprog

Ca. 2/3 af eleverne italesætter deres oplevelser i fremmedsprogsundervisningen, heraf 17 i folkeskolen og 12 på ungdomsuddannelse. Eleverne har særligt erfaringer med engelsk og tysk, og en enkelt med franskundervisning. Ligesom danskfaget italesættes disse fag for langt de fleste elever som nogle, der er svære. Her spiller ordblindheden en stor rolle, og her mærker man, at man er ordblind. Flere elever peger netop ind i, at det er vanskeligt at lære et nyt sprog, når man ikke føler, man mestrer det danske. En elev forklarer: »Altså jeg tror bare, hvis man ikke har været vant til de her sprog og så lige pludselig skal til at skrive dem, og også har det lidt svært på dansk, og så lige pludselig skal lave noget grammatik på tysk eller engelsk, så bliver det bare lige lidt ekstra svært« (G7A).

Engelskfaget opleves også for de fleste elevers vedkommende som svært – og for nogle er det noget, de overhovedet ikke oplever at kunne finde ud af. Flere elever fremhæver, at det er vanskeligt at stave på engelsk, fordi de oplever grafem-fonem-forbindelsen svagere på engelsk end på dansk, eksemplificeret ved dette elevcitat: »Jeg tror, det er fordi i engelsk, kan du ikke høre, hvilket bogstav det er. Der skal du bare vide, hvordan det staves. Ja, det har jeg megasvært ved, det har jeg stadigvæk. Men jeg prøver også at kode dem ind« (U9C). I forlængelse heraf peger nogle elever også på vanskeligheder med engelsk grammatik.

Nogle elever sætter ord på, at det netop er vanskeligt at skrive og læse engelsk, men oplever omvendt at kunne forstå og tale sproget. Dog sættes der også ord på, at forståelsen udfordres, hvis der tales hurtigt. Oplevelsen af at kunne forstå og kommunikere mundtligt på engelsk kan hænge sammen med, at engelsk er et sprog, som flere af eleverne møder i deres fritid gennem *gaming*, YouTube-videoer, film og musik, hvilket flere italesætter. Der er således også nogle elever, som fremhæver, at de oplever faget nemmere end dansk. Den samme elevoplevelse finder Gøttsche (2019).

Tyskfaget opleves ligeledes som vanskeligt for de fleste elever. Flere elever italesætter, at de grundlæggende ikke forstår ordene og derfor ikke kan forstå tekster og opgaver, hvorfor det også er vanskeligt at bruge sin LST. Imidlertid er der også nogle elever, der italesætter at have nemmere ved tysk end engelsk. Én elev italesætter et interessant aspekt i tyskundervisningen, nemlig at niveauforskellen er mindre mellem ham og de øvrige elever: »tysk, der er alle sammen næsten lige gode, bortset fra, hvis det faktisk er, at man godt kan finde ud af tysk. Så der er ikke en sådan særlig stor forskel« (G6B).

Et par elever italesætter også deres usikkerhed i fremmedsprogsundervisningen. En elev italesætter det i forbindelse med anvendelse af LST: »Men man kan jo godt bruge CD-ORD til ligesom at få den oversat og sådan noget der. Men jeg føler bare ikke, det gør så meget, for det lyder bare ikke rigtigt, når jeg lytter til det, og så er jeg bange for, det er forkert, og så går jeg bare i stå« (G2A). En anden elev italesætter: »Og jeg kan også hurtigt blive nervøs, men jeg tror bare, man skal begive sig ud i det. Det er sværest med engelsk og sådan noget«, men fortsætter »jeg øver mig på det, og så snakker jeg det. Jeg prøver virkelig også på det og sådan« (G1A). De to strategier, som eksemplificerende anvendes her – henholdsvis at gå i stå og prøve at kaste sig ud i det – kan demonstrere, hvordan elevers self-efficacy har indflydelse på, hvordan de går til en opgave, de finder vanskelig og udfordrende. Har eleven lav self-efficacy, vil denne i højere grad være tilbøjelig til at give op, mens elever med høj selv-efficacy i højere grad vil forsøge at løse opgaven – også selvom den er udfordrende. Dette peger således også ind i vigtigheden af lærerens kendskab til den enkelte elev, så eleverne kan stilladseres bedst muligt med henblik på at opbygge elevernes self-efficacy.

To elever på ungdomsuddannelse sætter ord på didaktiske tiltag, der er vigtige for dem i fremmedsprogsundervisningen. U12A peger på, at det er vigtigt, at elever med ordblindhed lytter til og taler så meget engelsk

som overhovedet muligt »fordi så lige pludselig gav det også lidt mening, når man skrev det og sådan noget« (U12A). U11C fortæller videre, at hun har oplevet fremgang i tysk ved at sidde koncentreret med en lektiehjælper og peger på vigtigheden af gentagelser i fremmedsprogsundervisningen: »Men det er på grund af, at der er en lærer, der sætter sig ned med mig og kører det igennem og igennem og igen – eller en lektiehjælper – for tit har lærerne travlt med at få det igennem, hvorimod den lektiehjælper, jeg fik, hun har ikke travlt« (U11C). Eleven kan altså her sætte ord på betydningen af mange gentagelser, ligesom hun peger på vigtigheden af at kunne få den nødvendige hjælp i et passende tempo. Også andre studier peger på vigtigheden af at elever med ordblindhed får individuel støtte, f.eks. i form af en mentor (Christiansen & Elmstrøm, 2023; Heiden et al., 2023).

Matematik

Godt halvdelen af eleverne italesætter deres erfaring med matematik, heraf 13 i grundskolen og ni på ungdomsuddannelse. Elevernes svar på, hvordan de oplever matematik, fremstår ret entydige. Det er tydeligt, at matematik, for eleverne i grundskolen, primært opleves som et fag, hvor tal, ikke bogstaver, er i centrum. Da en elev spørges ind til, hvorfor hun oplever faget nemmere end dansk, svarer hun: »Jeg tror, det er fordi, at matematik, det er mere tal og sådan noget. Altså der skal du bruge hovedet på en anden måde, end du skal i dansk« (G1B). Det samme italesætter en anden elev, der siger: »Det er jo meget simpelt. Det er ikke med at stave og alt det der, så det kan jeg lidt nemmere finde ud af« (G2B). På samme måde er der mange elever på ungdomsuddannelse, der husker matematik som et fag, de havde nemmere ved. En elev forklarer: »Altså i matematik i folkeskolen havde jeg ikke de store, sådan, problemer, men altså det har jeg jo så fået nu, fordi de lige pludselig begynder at have bogstaver med ind i« (U11D).

Netop bogstavernes og skriftsprogets rolle i matematik er noget, der italesættes som værende vanskeligt – både af elever i grundskolen og på ungdomsuddannelse. En elev italesætter meget tydeligt de udfordringer, som ordblinde elever kan opleve i matematik: »Matematik var virkelig… Jeg kan ikke, jeg kan simpelthen ikke matematik – det kan jeg ikke. Fordi der er jo de der opgaver, især når man skal op til teoriprøven, det der med, at man skal læse en opgave og så forstå den og så løse den bagefter. Og fordi det er sådan nogle korte ting, så bliver det rigtig svært for en ordblind at kunne løse den opgave, fordi man både skal læse, forstå og lave den. Så det er jo også det der med, at man ikke får ret meget til at løse den. Fordi man får så lille en tekst, så er det også rigtig, rigtig svært for dem, der er ordblinde, fordi de både skal læse og forstå og løse den« (U13A). Dette citat peger meget tydeligt ind i de skriftsproglige processer, der er nødvendige for at kunne gennemføre en matematisk opgave, nemlig afkodning og forståelse af teksten, der ligger til grund for opgaven. Endvidere peger eleven ind i det udfordrende ved, at der ofte er tale om meget komprimerede tekster, hvorfor de skal udlede mange informationer af ganske kort tekst. Læsbarheden opleves derfor som svær. En elev italesætter således også, at det netop var i matematik, han især var bevidst om sin ordblindhed: »Og det var mange gange i matematik, jeg faktisk stødte mest på det her med at være ordblind. Det her med faktisk at skulle læse og forstå en opgave for ligesom at komme frem til det rigtige. Fordi hvis du ikke rigtig forstod det, du læste – jamen, så er det jo lidt svært ligesom at løse selve opgaven« (U10B). Også flere elever i grundskolen italesætter denne problematik, selvom de overvejende oplever sig bedre til matematik end de mere sproglige fag. En elev forklarer: »Så hvis vi når til matematik, der kan du meget, når du kommer i gang. Men så hvis der lige kommer lidt bogstaver ind over, så bliver det hurtigt langtrukkent og svært« (G1D).

Entydigt for elevernes oplevelse af matematik er således, om og i hvilket omfang opgaven er bygget op omkring skriftsprogligt indhold, netop fordi afkodning og forståelse af den skriftlige opgave er central for faktisk at kunne løse matematikken. En elev opsummerer dette ved at italesætte forskellen mellem ordblinde og ikke-ordblinde elever i matematik: »Der er stadigvæk en lille forskel, når der er de spørgsmål eller sådan opgaven og sådan noget. Så skal man lige få læst dem op eller lige spørge, hvad det er, man skal, eller et eller andet. Men sådan regne det ud og sådan noget, det er jo meget normalt. Det tror jeg ikke, ordblindheden har en effekt på« (G1E).

Naturfag

Seks elever italesætter deres oplevelse i naturfag, herunder én på ungdomsuddannelse og fem i grundskolen. Eleverne har blandede oplevelser med de naturfag, som også har afsæt i personlige interesser. Dog kan det fremhæves, at tre elever italesætter, at fagene indeholder mange vanskelige fagord: »der er mange sådan lange ord, så hvis de [lærerne] nævner nogle af dem, så nogle gange, forstår jeg ikke, hvad det er, og så

skal jeg lige have en af mine venner til at hjælpe med at forklare det« (G2B). På samme måde italesætter en elev fagbegreberne på følgende måde: »det er meget engelske navne, man bruger, og meget lange navne med forvirrende stavelser med noget latin og græsk ind over og så videre« (G5C). Der er imidlertid også en elev, der fortæller, at han oplever, at der er mere mundtlighed i naturfag: »jeg har ikke så svært ved det, fordi det ikke er sådan rigtig grammatisk, man skal gøre. Der kan man mere skrive sådan lidt sit eget og sådan, hvis man forstår det. Så skal man forklare det i stedet for at aflevere en skriftlig ting, så kan man forklare det i klassen og sådan snakke om det, i stedet for at man skal vise det på papir« (G7A). At naturfag for G7A forstås som mere mundtligt orienterede, giver ham således en øget oplevelse af at kunne deltage.

Historie og samfundsfag

Fem elever italesætter deres oplevelser i historie og samfundsfag, herunder to på ungdomsuddannelse og tre i grundskolen. Tre ud af de fem elever italesætter fagene positivt, og én italesætter, at han på sin folkeskole (eleven går nu på efterskole) oplevede historie som et primært mundtligt fag, hvorfor han ikke synes, at der var forskel på at være ordblind eller ej (G1E). En elev italesætter omvendt, at han ikke brød sig om faget, grundet læsningen af mange, komplicerede fagtekster: »Historie havde jeg det sådan lidt... Og samfundsfag, de fag, der sådan var mere tvetydige. Dem hadede jeg før, at jeg lærte at bruge mine hjælpemidler. Fordi du skulle virkelig kunne pege i teksten, der og det årstal, ikke. […] fordi der var du er nødt til at forberede dig, eller kunne læse teksten« (U9A). Han oplevede altså, at læsning af tekster var nødvendigt for at kunne deltage i undervisningen, og uden hjælpemidler oplevede han ikke dette muligt.

Praktiske fag eller fag med praktisk indhold

Fire elever, herunder én på ungdomsuddannelse og tre i grundskole, italesætter undervisningen i praktiske fag eller i fag med praktisk indhold. Dette italesætter eleverne entydigt positivt. En elev siger om idrætsundervisningen: »Det eneste tidspunkt, man ikke lagde mærke til – hvor man ikke var ordblind, det var i idræt. Det var det eneste tidspunkt, man ikke lagde mærke til det, ikke. Men det er også bare sådan... Det var også svært, ikke, at det kun er idræt. Det var fedt, hvis det bare, hvis det bare var alle fag, ikke, eller var to« (U9A). En anden elev forklarer på samme måde om praktiske fag: »Så hvis man har noget håndværkerfag, eller hvad man skal kalde det, der kan en ordblind jo egentlig meget, kun når det ikke er noget med at læse og skrive, når det er noget med hænderne at gøre. Men lige det der, når man skal sidde nede, og så skal koncentrere sig meget, det, synes jeg, er noget af det, der er svært, det er at sidde ned og så. […]. Jeg tror, det er det der med, at nu når det er så svært at gøre det i lang tid, og man bare sidder og egentlig ikke kan det. Det tror jeg, det er der, man bliver skoletræt« (G1D). De praktiske elementers betydning for deres oplevelse af at gå i skole italesættes også af en anden elev: »og så fysik/kemi og alle de der, som jeg vil kalde kedelige fag […], men alle de andre fag: biologi, idræt og alle de andre fag der. Dem kan jeg rigtig godt lide, fordi at der bruger man hovedet på en anden måde, der tænker du ikke sådan mere over du er ordblind. Dem har jeg ikke særlig svært ved i forhold til de sproglige fag« (G1B).

At have interesse for et fag

Til sidst kan det påpeges, at tre elever italesætter deres interesse for faget som havende betydning for deres oplevelse af det. Én af eleverne er mere interesseret i samfundsfag og historie på trods af, at hun oplever sig bedre til naturfag, og hun peger på, at denne interesse har medført en indsats i fagene: »Ja, jeg tror også, det er det, der nogle gange har gjort, at jeg er mere interesseret i, så derfor gad jeg også at blive bedre til det, jo altså« (U9E). Denne elev peger ind i et interessant forhold omkring motivation for at lære, som ikke nødvendigvis er betinget af elevens skriftsprogsvanskeligheder. En anden elev italesætter også om sin interesse for matematik, at »det har jeg altid syntes var sådan sjovt og været bedre til«, og om geografi, at »jeg interesserer mig bare for lande, og jeg har gjort det, og forskellige kulturer. Jeg har altid syntes, det var nemt« (G7B). Denne elev peger ikke – som ovenstående – ind i forholdet mellem skriftsprogsvanskeligheder og interesse, men belyser vigtigheden af at være motiveret for faget for at opleve det meningsfuldt. Omvendt peger dette citat på vigtigheden af at tilrettelægge undervisning, så alle har deltagelsesmuligheder: »Jeg vil nok forklare det som om, jeg er ordblind på den måde, hvor jeg ikke kunne blive mere ordblind, så jeg har det så svært, at det bare er træls. Det er træls bare at være til undervisning og sådan noget, når man ikke kan« (G1D). For denne elev bliver oplevelsen af ikke at kunne deltage helt afgørende for hans manglende motivation for at gå i skole.

Delkonklusion:
Elevernes oplevelse af deres skriftsprogsvanskeligheder

Eleverne beskriver i dette afsnit deres skriftsprogsvanskeligheder, som de oplever dem. Gennemgående har eleverne ikke et fagsprog, som de præcist kan forklare deres skriftsprogsvanskeligheder med, men mange kan forklare, hvordan de oplever, at den kommer til udtryk. De fleste elever peger ikke overraskende ind i vanskeligheder med at høre bogstavernes lyde, hvilket vanskeliggør både læsning og stavning, dog i varierende grad for de enkelte elever. Mange elever har på den baggrund opøvet strategier, hvormed de trækker på deres hukommelse, men mange oplever det dels som en ustabil strategi, dels som voldsomt anstrengende.

Mange elever sætter ord på deres oplevelse af læsning. Her er det markant, at mange sætter lighedstegn mellem læsning og afkodning, hvorfor flere elever italesætter, at de godt kan læse – men at det så sker på bekostning af deres læseforståelse. Denne forståelse kalder på en mere nuanceret forståelse for læsning blandt eleverne. Videre berører flere elever forhold som udtrætning, hastighed og læselyst, der påvirkes af deres vanskelighed.

I forhold til skrivning italesætter mange, at de oplever en diskrepans mellem det, de tror, de skriver, og det, der kommer ned på papiret. I skriveprocessen kan eleverne både udfordres af stavning af enkeltord og vanskeligheder med at overskue og nå skriveprocessen inden for de givne rammer. Eleverne fremhæver også anvendelse af LST, der italesættes som et vigtigt og positivt værktøj, men også med en understregning af, at LST ikke kan stilladsere selve skriveprocessen. Endelig sættes elevernes skriftsprogsvanskelighed i relation til specifikke fag i grundskolen, nemlig dansk, fremmedsprog (særligt engelsk og tysk), matematik, naturfag, historie og samfundsfag og praktisk orienterede fag.

For mange elever opleves danskfaget som særligt vanskeligt, og som et fag, hvor de i særlig grad bliver bevidste om deres skriftsprogsvanskeligheder. Flere elever sætter lighedstegn mellem faget, skriftsprog og skriftsprogsvanskeligheder, men det er omvendt også det fag, hvor de oplever sig bedst stillaseret. Også fremmedsprogsfagene opleves for mange elever som vanskelige. Eleverne italesætter, at det er vanskeligt at skulle forstå og kommunikere mundtligt og skriftligt på et fremmedsprog, når de i forvejen har vanskeligheder med deres modersmål. Omvendt er der dog nogle elever, som af forskellige årsager føler sig mere trygge i fremmedsprogsundervisningen.

Matematik opleves for mange som et fag, hvor de i mindre grad er bevidste om deres ordblindhed. For eleverne i grundskolen forstås faget i høj grad som et fag med tal – ikke bogstaver, dvs. skriftsproglige aktiviteter. Omvendt italesætter flere, at matematikundervisningen i udskolingen og på ungdomsuddannelse i højere grad involverer tekstforståelsesopgaver, hvorfor det også i stigende grad opleves udfordrende.

Om naturfagene siger eleverne, at fagene kan være vanskelige på grund af de mange fagbegreber, som ligger langt fra elevernes hverdagssprog. Omvendt er det også fag, der i højere grad opleves som mundtlige end skriftlige. Også historie og samfundsfag opleves i højere grad som mundtlige fag, men også her peges der ind i, at man må kunne læse og forstå vanskelige fagtekster som forudsætning for at kunne deltage i undervisningen. Ikke overraskende er elevgruppen meget positivt stemt overfor praktiske fag – herunder idræt. Disse fag opleves som et frirum for skriftsprogsvanskelighederne.

Elevernes strategier

Med henblik på at undersøge elevernes strategier spurgte vi dem, om de har udviklet særlige måder at klare sig på i skolen. Både grundskole- og ungdomsuddannelseselever kan, om end i varierende grad, sætte ord på, hvilke strategier de har, hvornår de bruger dem eller ikke bruger dem, og hvorfor de gør det. De har således bredt set en bevidsthed om egne strategier, selvom de ikke nødvendigvis bruger begrebet. I analysen forstår vi strategier som handlinger, der er målrettede, ikke-obligatoriske og som noget, eleverne kan vælge som én tilgang ud af flere. Strategibegrebet anvendes ikke som noget, eleverne nødvendigvis bruger eller vælger bevidst, men kan beskrives som fremgangsmåder, som eleverne potentielt anvender bevidst (Bråten, 2006). Læringsstrategier er på den måde strategier, der udvikles på baggrund af de vilkår, man har som menneske, og de krav, der stilles af omgivelserne (Riding & Rayner, 2007) – her med særligt udgangspunkt i elevernes skriftsprogsvanskeligheder, som de oplever dem i en grundskolekontekst.

Eleverne beskriver specifikke strategier, som de anvender i konkrete aktiviteter i skole og i fritid. Gennem deres beskrivelser har vi udledt fire overordnede skriftsproglige aktiviteter i skolen, som eleverne har udviklet strategier for at håndtere eller undvige, nemlig læsning, skrivning, stavning og mundtlighed.

Med læsning forstås både afkodning og sprogforståelse (Elbro, 2014). Her taler eleverne ind i varierede skriftbårne og multimodale teksttyper, som de møder i skole og fritid, f.eks. fiktionstekster, faglitteratur, analoge og digitale tekster. Med skrivning forstås formulering af kohærent tekst. Her refererer eleverne både til kortere tekster som f.eks. et resume eller en sammenfatning af en lektion eller emne eller længere besvarelser som f.eks. afleveringer. Desuden henviser eleverne til digitale beskeder af privat karakter, f.eks. Snapchat- eller Messenger-beskeder. Som en dimension af skrivning er også stavning af enkeltord. Stavning fremhæves og italesættes ofte af eleverne som en afgørende del af skriveprocessen og som noget, der i nogle tilfælde er den afgørende faktor i forhold til at vælge eller fravælge indhold, og begreberne 'skrivning' og 'stavning' bruges også af nogle elever synonymt. En elev formulerer rammende stavningens betydning for skrivningen: »men det er jo også fordi, at hvis jeg ligesom skal kunne udtrykke mig med tekst, skal de jo forstå min tekst« (G6A). Derudover er stavning også en disciplin i sig selv, f.eks. i form af diktat eller noteskrivning alene med fokus på enkeltord eller korte sætninger. Til sidst italesættes mundtlighed i form af højstrukturerede, monologiske mundtlighedsaktiviteter som fremlæggelser eller mundtlig eksamen eller dialogiske undervisningsformer som klassesamtalen eller gruppearbejde.

Som skrevet sætter eleverne ikke altid ord på deres sigte med at anvende strategierne i mere overordnede kategorier, men taler ind i konkreter. Vi har heraf udledt en række mål med deres anvendelse. Eleverne beskriver, mere eller mindre direkte, anvendelse af strategier med sigte på læring, deltagelse i undervisningen, oplevelse af mestring og undvigelse. Med læring menes opøvelse af viden og færdigheder inden for det respektive fagområde – herunder evnen til at genkalde, bearbejde og anvende viden. Det kan bl.a. være ved at huske tidligere gennemgået stof og at bearbejde indholdet af undervisningen, f.eks. gennem at udarbejde notater samt at kunne anvende viden i lignende eller andre kontekster. Med deltagelse menes mulighed for at deltage i undervisningen inden for de rammer, der opstilles, f.eks. ved at arbejde effektivt og tidsbesparende, og at arbejde sammen med andre elever i klassen. Nogle elever peger videre ind i, at de vælger strategier, der giver mulighed for at opleve og demonstrere mestring – særligt i prøve- og eksamenssituationer. Til sidst er der strategier, der har til hensigt at undvige den stillede opgave, læreren eller andet.

Af elevernes svar har vi udledt fem kategorier, der indkapsler store dele af elevernes beskrevne strategier. Kategorierne er almene skriftsprogsstrategier, læse- og skriveteknologi (LST)-strategier, taktile/kreative strategier, sociale strategier og til sidst undvigelsesstrategier. Flere elever italesætter deres strategier i et hierarkisk prioriteret forhold forstået på den måde, at mange elever har en »plan« for, hvilke strategier de bruger i hvilke sammenhænge, og hvad de gør, hvis den foretrukne strategi ikke virker. En elev i grundskolen giver et eksempel på dette. Hun beskriver, hvordan hun håndterer at afkode et længere, ukendt ord, når hun læser en tekst: »Jeg genkender ordene, og så hvis der er et langt ord, som jeg ikke kan, så prøver jeg sådan at dele det op i stavelser, men nogle gange så giver jeg også bare op, og så læser jeg videre, så kan jeg sådan sammenhængen« (G4B). Eleven demonstrerer her en række strategier, der bevidst hierarkisk anvendes, som det er nødvendigt. Et eksempel på strategier, der går på tværs af kategorierne, ses i mange tilfælde i variationer, hvor en social strategi eller en LST-strategi kobles med en eller flere øvrige kategorier. Mange elever er bevidste om at anvende forskellige strategier alt efter formålet, konteksten og opgaven de stilles, f.eks. en afvejning af, hvor lang teksten, de skal læse og/eller skrive er, eller om der er tale om læsning og/eller skrivning i skole eller i fritid.

Almene skriftsprogsstrategier

Eleverne fortæller om afkodnings-, stave-, sprogforståelses- og skrivestrategier, som alle elever undervises i på et eller andet plan, ligesom nogle af dem har modtaget mere fokuseret undervisning heri, f.eks. på mindre hold. Af afkodnings- og stavestrategier nævner én elev en morfematisk strategi med »skære dem i dele«, når det er muligt (G6B), ligesom en anden elev nævner en strategi med at opdele ord i stavelser (G4B).

Flere elever har også udviklet strategier, der på den ene eller anden måde trækker på deres hukommelse. En elev nævner at have lært teknikker til at huske ord med fokus på ordenes for- og udlyd (U9D). En anden elev nævner at lære grammatiske regler udenad, f.eks. nutids-r og endelser (U11C). Når der er tale om ikke-lydrette ord (Elbro, 2014), peger en elev også ind i at lagre ord i hukommelsen, som de udtales, fremfor hvordan de staves (G4B). Tre elever peger også på, at de genkender ord som billeder ved at se ordet gentagne gange. De forsøger på den måde at genkalde ordet fremadrettet. Her peges der dog i flere tilfælde ind i, at det kun i begrænset omfang er en strategi, der kan anvendes, da den udfordres af lange og komplicerede ord. Her er der altså tale om strategier, hvormed eleven forsøger at kompensere for ikke at kunne udnytte skriftens lydprincip ved at trække på hukommelsen.

Til sidst peges der også ind i strategier, der på forskellig vis handler om at læse med øjnene. En elev nævner at læse en tekst i små bidder ved at dække dele af teksten til, fordi han oplever, at det ellers »hurtigt [kan] blive væk i alle de ord« (G1D). En anden nævner at læse højt for sig selv, fordi hun så både ser og hører ordet og på den måde oplever at huske indholdet bedre (G5B). G5B italesætter også i forhold til stavning, at hun bevidst vælger oplæsning af ordene, når hun anvender ordforslag, fordi oplæsningsfunktionen hjælper hende med at huske bogstavernes lyde.

Eleverne italesætter også sprogforståelsesstrategier. Bl.a. fremhæver en elev, at hun som ordblind får meget ud af først at læse eventuelle billeder i teksten, fordi hun så kan få mere ud af handlingen, da hun så ikke selv skal danne billeder inde i hovedet hele tiden (G1B). G1B fremhæver endvidere, at hun oplever, at klassens ikke-ordblinde elever gør det omvendt. Eleven peger dog også på vigtigheden af netop aktivt at danne billeder inde i hovedet under læsning og mener, at ordblinde elever måske har en særlig evne hertil. Dette er alt sammen en række strategier, der overordnet peger ind i et læringssigte i forhold til at tilegne og anvende viden – her i relation til stavning og læsning.

To elever peger på læseforståelsesstrategier, der handler om at udnytte baggrundsviden og viden om tekster med sigte på ikke at skulle læse teksten i sin helhed (G8C, U9A). For G8C eksemplificeres det med læsningen af en opskrift, hvorved han, ved at udnytte sin baggrundsviden, kan nøjes med at læse ingredienslisten og ikke selve fremgangsmåden. U9A er særlig, fordi han meget eksplicit forklarer, at han udnytter denne strategi for at kunne deltage i undervisningen og for at kunne nå opgaverne inden for den rammesatte tid, ikke for at dybdelære. Han beskriver sin oplevelse med at læse en roman sådan: »Derfor behøver man ikke læse det i midten, fordi så kan du bare sådan komme på et eller andet svar, sådan tvetydigt nok til det passer« (U9A). Eleven har alene fokus på at kunne deltage i klassedialogen om værket. Han læser kun for at kunne opfylde de krav, der er opstillet af læreren, f.eks. gennem besvarelse af arbejdsspørgsmål, hvilket også kommer til udtryk i elevens karakteristik af »bullshit talk«, som han strategisk springer over: »Og så er det der, karakteren oplever sådan, okay, du har dine venner, din familie bla bla bla… det kalder jeg 'bullshit talk' eller fyld. Fordi det ikke er sådan specielt relevant at vide, synes jeg, det er fint nok, jeg ved det, så jeg ved det til, når jeg skal analysere, eller noget« (U9A). Her er således et eksempel på en deltagelsesstrategi, der tilsyneladende fungerer i forhold til at opfylde skolens krav og arbejdsformer, men som i mindre grad opfylder fagets mål.

Fem elever kan eksplicit sætte ord på strategier, der omhandler skrivning og skriveprocessen. Flere elever er opmærksomme på deres sproglige valg på ord- og sætningsniveau. Én elev peger ind i at forholde sig aktivt til allerede skreven tekst, når han skal diktere næste sætning (G2B). En anden elev beskriver at skrive små korte sætninger, fordi hun så oplever at have mere overskud til at skrive og lettere kan læse det efterfølgende. Hun beskriver: »Så kan jeg sådan, i stedet for at mine øjne de roder rundt i hele teksten, så kan jeg bare se på den ene ting i teksten« (G7C). En tredje elev italesætter en bevidsthed om i rettefasen at skulle udskifte simple ord med mere præcise eller komplekse ord (U9D). Denne strategi har hun udviklet, efter en dansklærer på efterskole gjorde hende opmærksom på, at hendes tekster fremstod for simple. Her er der igen tale om en række strategier, der fokuserer på læring og udvikling af kohærent tekst og et mere komplekst skriftsprog.

En elev på ungdomsuddannelse har udarbejdet en række skrivestrategier, der særligt centrerer sig om skriftlige eksamener og prøver (U11C). Hun har fokus på at udarbejde så grundig en tekst hjemmefra, at hun kan

genbruge nøgleord, opsætning og i nogle tilfælde også indhold i de eksamener og prøver, hvor det er muligt og tilladt. Eleven oplever på den måde at kunne blive færdig inden for tidsrammen med et gennemskrevet produkt. Her er der altså tale om en elev, der meget eksplicit har udviklet strategier, der sigter på at mestre en opgave bedst muligt inden for de fastsatte rammer – her med særligt fokus på eksamens- og prøvesituationer.

LST-strategier

LST-strategierne kan inddeles i grundlæggende LST-funktioner: oplæsning, ordforslag, talegenkendelse og OCR-behandling. Disse er særligt udviklet med henblik på mennesker med og i skriftsprogsvanskeligheder. Desuden findes der en række alment stilladserende LST-funktioner: stavekontrol, grammatikkontrol, søgefunktion, ordbogsfunktion og oversætterfunktion (Arendal et al., 2016).

Karakteristisk for eleverne er, at de i mange tilfælde bevæger sig frit mellem og anvender en række forskellige LST-strategier, det være sig både grundlæggende og alment stilladserende LST-funktioner. De bevæger sig mellem at arbejde i programmer særligt udviklet til mennesker med ordblindhed (f.eks. AppWriter og IntoWords) og i almene skriveprogrammer (f.eks. tekstbehandlingsprogrammer som Word eller søgemaskiner som Google), når de skriver, staver og læser i og uden for skolen. Det har de forskellige grunde til. Én elev har dog særligt tænkt over at udvikle strategier, der kan anvendes uden om programmerne, der særligt er udviklet til mennesker med ordblindhed: »Det er nok fordi, der ved jeg, at det har jeg overalt, måske i forhold til det andre slags ordblindeprogrammer, det er ikke altid, du har dem. Det andet, det har jeg adgang til på telefonen og ja, alle steder. […] Ja, nu ved jeg, når jeg ikke er i folkeskolen, så har jeg ikke den der mere, men nu har jeg så fået den her inde på uddannelsen, og den er standard på alle computere. Det kan man jo ikke vide, før man kommer ud og prøver det« (U10A). De fleste lader dog til at jonglere frit mellem de forskellige funktioner og programmer.

Grundlæggende LST-funktioner

Mange elever benytter oplæsningsfunktion, når de skriver, staver og læser – både i og uden for skolen og på forskelligt hardware.

Flere elever fremhæver, at de bruger det i rettefasen, når de skriver. Oplæsningsfunktionen giver dem mulighed for at tjekke, om der står det forventede og for at rette sproglige fejl (G4B, G5D, U11A). Det giver også mulighed for bedre at kunne høre, om det skal formidles anderledes (U12D) eller for at lære noget ved både at se og lytte til det skrevne (U11E). Som følge af de stigende krav til skriftlighed på ungdomsuddannelse siger en elev: »Jeg føler, jeg bruger det faktisk mere nu, end jeg gjorde det i folkeskolen. Også fordi nu har vi sådan meget længere afleveringer for, som også har sådan fået mig til at indse, at jeg bliver nødt til at få, altså rettet det her ordentligt igennem. Og det kan jeg kun ved at lytte, og så lige få den tjekket, altså sådan igennem en ekstra gang for at være sikker på, at jeg ikke har dumme stavefejl eller, ja, så er der er et komma et forkert sted eller et punktum« (U14A). Her er altså tale om LST-strategier, der sigter på både læring – her med fokus på udvikling af skriftsprog og skriftsproglige genrer, men også på at mestre de stillede opgaver i elevernes uddannelsesmæssige kontekst. Også i forhold til stavning peger nogle elever ind i at anvende oplæsningsfunktionen, eventuelt i kombination med ordforslag eller Words stavekontrol (U10A, U11B).

Flere elever benytter også oplæsningsfunktionen, når de skal læse tekster med henblik på læseforståelse, hvilke de har forskellige grunde til. Nogle elever siger, at det er hurtigere at lyttelæse. Andre peger på, at de bedre kan forstå indholdet, når de lyttelæser. Her peges der altså både ind i strategier, der sigter på deltagelse og læring. Flere elever sætter også ord på, hvordan de anvender oplæsningsfunktionen afhængigt af tekstens længde, teksttype og fag. Én elev forklarer, at korte opgavebeskrivelser læses med øjnene, mens længere tekster lyttelæses (U11B). For en anden elev handler det om læseformål og teksttype: »Lyttelæse, det er, hvis jeg virkelig sådan skal forstå det. Altså det er ofte i skolen, for at jeg skal forstå det sådan helt korrekt i forhold til bare sådan en bog, jeg selv lige har lyst til at læse jo, fordi så er det jo sådan lidt lige meget, om jeg lige forstår et enkelt ord. Men når det sådan er fagbøger og fagtekster, så er det vigtigt at forstå hele teksten, så derfor vælger jeg det [at lyttelæse], for ofte også i fagbøger, så er det alle mulige ord, som jeg ikke sådan kender som normalt, så derfor er det bedre at få dem hørt« (U9E). Flere elever peger ligeledes ind i at anvende oplæsningsfunktionen, når de læser fagbøger i skolen, både hele teksten og til enkeltord (G7C, U12A). Eleverne har velovervejede strategier, der peger ind i formål og situation. Således forholder eleverne

sig også indirekte til at anvende strategier, der sigter på læring – her med særligt fokus på forståelse af komplicerede fagtekster. Nogle elever peger dog også ind i at den digitale oplæsningsstemme faktisk kan forstyrre deres læseforståelse (G5B, U9C).

Ca. halvdelen af eleverne nævner, at de anvender ordforslag i skriveprocessen, flere også med anvendelse af stjernefunktionen. Eleverne kan her sætte ord på, at stjernefunktionen kan benyttes, hvis man kan nogle af ordets bogstaver, men ikke dem alle. To elever beskriver funktionen som »effektiv« (U9D) og »meget nyttig« (U11B), ligesom en elev beskriver at være »meget knyttet til« hjælpestjernen (G7C). En tredje mener, at ordforslag er nemmere end at skulle google ordet (G4B). Flere elever anvender funktionen på den måde, at den er åben, når de skriver, og de så anvender den på de enkeltord, de ikke kan stave. For nogle kan ordforslag fungere som et alternativ til at diktere enkeltord. Eleverne peger altså her på begrundelser, der både sigter på læring, igen gennem udvikling af skriftsprog, men også mestring og deltagelse, idet flere elever begrunder deres valg med, at det er nemmere og mere effektivt.

Nogle elever peger også på udfordringerne med at anvende ordforslag. Det hænger også sammen med, i hvilken grad eleverne er i stand til at kombinere ordforslag med viden om ordenes for-, ind- og/eller udlyd. En elev beskriver netop, at det kan være svært at finde ordet, hvis det er specielt, og at man ikke kan finde ordet, hvis man skal læse det med øjnene, fordi man ikke ved, hvordan det ser ud. Derudover sætter han ord på de mange processer, han gennemgår, når han bruger ordforslag til at finde det korrekte ord: »Jamen, jeg har sådan lidt en forestilling af, hvordan det ser ud, og så kan du køre cursoren hen på, så læser den det op, så jeg ved, hvordan det skal lyde, ordet. […]. Og så prøver jeg mig frem, og så hvis nu det er *forstået* for eksempel, og så kan du køre den på *forstå*, så kan du næsten høre, der mangler lige et bogstav mere, og så på den måde kan du skrive *forstår*, og så kan den selv finde *forstået*« (G8C). Omvendt kan en elev, der kombinerer sin viden om ordenes for-, ind- og udlyd, også ret præcist sætte ord på fordelene herved, da han spørges ind til, om LST kun kan anvendes i kombination med viden om ord: »Både og vil jeg sige, fordi altså, man kan jo godt nøjes med kun at bruge skriveredskaberne og så bruge dem, som de fungerer. Eller man kan vælge at lade være med at bruge skriveredskaber og så bare skrive langsommere eller få Word til at rette det, man nu skriver forkert. Men jeg vil sige, altså det går nemmere med at skrive og hurtigere, hvis man lidt blander dem begge to altså« (U9D).

Andre anvender Google til ordforslag, hvis der er ord, de ikke kan stave. Seks elever beskriver at anvende Google ved at søge enkeltord frem, eventuelt ved at indtale ordet. Én elev oplever det nemmere at anvende Google-søgefunktionen end at skulle starte et program op (U10A). En anden elev beskriver, at »der er tit, hvor der er et eller andet, hvis der er et ord, jeg ikke sådan lige sådan ved, hvordan man skriver det, så laver jeg sådan en sjov Google-søgning, hvor jeg ikke lige tænker over det« (U12A). For en tredje elev er Google noget, han anvender, når han er hjemme (G1E). Google fremstår for disse elever måske som et nemmere, hurtigere og mindre formelt valg.

Flere elever italesætter også deres brug af indtaling, både når de skal stave enkeltord, og når de skal skrive sammenhængende tekst. Når eleverne skal stave, kan dikteringsfunktionen anvendes i kombination med ordforslag (G2B), ligesom flere også italesætter, hvordan indtaling af enkeltord anvendes. Her bruger eleverne også forskellige programmer eller devises. Én nævner at indtale i Googles eller YouTubes søgebarre og så derefter kopiere ordet ind og tilrette det om nødvendigt. Denne funktion anvendes hjemme (G1E). Flere elever nævner, at de anvender telefonen, når de indtaler. For nogle elever indtales kun de lange ord, mens småordene skrives på tastatur (G1C, U9C, U9D). En elev fortæller, at det kan være udfordrende at bruge tale-til-tekst på enkeltord, fordi han oplever, at det er nødvendigt at indtale ordet i en kontekst, for at programmet fanger det rigtige ord. Herefter lokaliseres ordet og kopieres ind i teksten (G5C).

En elev italesætter, at dikteringsfunktionen giver ham mulighed for at producere sammenhængende tekst: »jeg har altid haft svært ved, når jeg sådan sad selv og skrev, så jeg har altid haft svært ved at huske, hvad jeg skulle skrive. Fordi sådan når jeg bare indtaler, så kommer det bare ned på papiret, alt det jeg tænker, så kan jeg så rette på det. Det er selvfølgelig også lidt svært for mig, men det er lige meget. Det er bedre end det andet« (G4A). Her har eleven altså udviklet en indtalingsstrategi i kombination med at rette teksten efterfølgende. Det giver ham mulighed for at fastholde sine tanker på skrift og på den måde udtrykke og udvikle sit skriftsprog. For andre elever beskrives dikteringsfunktionen som en strategi, der kan anvendes, hvis den foretrukne strategi ikke virker. For én elev anvendes tale-til-tekst, hvis det ikke virker at bruge ordforslag med tastatur og læsning med øjnene (G8C). En anden elev anvender dikteringsfunktionen til enkeltord, hvis han ikke kan finde på et andet ord eller omformulere sætningen (U9D).

En elev på ungdomsuddannelsen fortæller, at hun ikke bruger dikteringsfunktionen meget i skolen, fordi det er svært at anvende, når man sidder i et lokale med andre elever. For hende er det derfor en funktion, hun bruger mere hjemme og har gjort siden grundskolen (U11B). To elever i grundskolen peger også på, at det kan være en udfordring at bruge dikteringsfunktion i skolen, og at de derfor sætter sig ud (G1C og G1D). For en anden elev er valget af Word af praktisk karakter, idet hun ikke har adgang til AppWriter i en version, hvor hun kan indtale (U11C). Hun anvender funktionen i skolen og også i prøvekontekst, men peger imidlertid også på en række udfordringer med anvendelsen af dikteringsfunktionen. For det første oplever hun udfordringer med internettet på skolen, hvilket gør, at hun har oplevet at indtalt tekst forsvinder for hende: »Og så er jeg sådan lidt, nå, så fik jeg lov til at gå hjem og lave årsprøven. Men så kunne vi sidde og bruge de her 6 timer igen. Det er jo ikke særlig sjovt« (U11C). Derudover fortæller hun, at dikteringsfunktionen kan være vanskelig at anvende på komplicerede fagord, som kan være svære at udtale præcist. I disse tilfælde fravælger hun derfor teknologien og forsøger at stave ordet selv, fordi det går hurtigere.

Flere elever italesætter dikteringsfunktionen på telefonen som en mulighed, der benyttes, når der kommunikeres mellem venner i beskeder og i Snapchat eller på anden vis uden for skolen. De fortæller om diktering af såvel enkelte ord som sætninger (G1C, G2A, G7C, U9E, U11B).

Fire elever italesætter det at selv OCR-scanne som en strategi, hvis teksterne ikke udleveres sådan. To elever sætter ord på hvorfor, og hvornår de OCR-scanner. Den ene elev beskriver, at de i gymnasiet typisk får PDF-dokumenter, som hun skal kunne lytte til og overstrege i (U11E). Den anden elev fortæller, at han typisk OCR-behandler tekster over 3-4 sider. Er teksterne kortere, oplever han det mere tidskrævende at OCR-behandle tekster end at læse med øjnene (G2B). Her peges der altså også ind i forhold, der handler om deltagelse inden for rammerne. En elev på ungdomsuddannelse fortæller, at han minder læreren om at OCR-scanne teksterne, hvis det ikke er gjort – også selvom han kan gøre det selv: »jeg kan også gøre det selv i mange tilfælde, men ellers så husker man dem bare på det, fordi så ved jeg, at de gør det næste gang« (U12A).

Alment stilladserende LST-funktioner

Når eleverne skriver, sætter flere af dem ord på at anvende stave- og grammatikkontrol. Nogle anvender Words stavekontrol, andre anvender LST-programmet. En af eleverne fortæller, at hun anvender Words stavekontrol, fordi det er hurtigere end at bruge AppWriter. Hun fortæller, at hun ikke kan nå at skrive en opgave inden for tidsrammen, hvis hun skal bruge AppWriter gennem hele skriveprocessen. AppWriter bruges derfor kun i rettefasen (U12D). Her handler elevens strategivalg altså om at kunne deltage og mestre inden for de givne rammer, snarere end om tekstens kvalitet. Flere elever kan sætte ord på, at de bruger stave- og grammatikkontrollen, når de oplever enten et afsnit eller hele besvarelsen som afsluttet.

Flere elever sætter også ord på de strategier, de har udviklet for at anvende søgefunktion. Flere elever bruger genvejstaster for at søge, når de skal besvare arbejdsspørgsmål og altså finde specifikke informationer i en tekst. Én elev fortæller, at funktionen gør, at han så ikke behøver at læse hele teksten, når man skal finde svar på specifikke spørgsmål, specielt i forbindelse med test eller hvis han søger på noget specifikt derhjemme (G2B). Her giver strategien ham altså mulighed for at mestre en given opgave. På samme måde fortæller en elev, at søgefunktionen skaber overblik, når han skal læse fagartikler (U12A). Eleverne peger således ind i en strategi, der giver mulighed for at mestre de givne opgaver – en teknologisk skimmefunktion. Én elev beskriver at bruge Googles søgefunktion til at søge emballagen frem på forskellige varer for at kompensere for, at han ikke læser varernes navn i sit fritidsarbejde hos den lokale købmand (G8C). På den måde kan han så finde varen. Her er altså tale om en billedsøgning, som kompenserer for elevens skriftsprogsvanskelighed, og en mestringsstrategi der sikrer, at han kan udføre sit arbejde. De samme LST-strategier afdækkes af Svendsen i hendes Ph.d. afhandling (Svendsen, 2016).

Eleverne sætter også ord på strategier, der handler om at søge ord frem i digitale ordbøger, som en del elever benytter. For en elev er ordbogen en strategi, hun anvender til at undersøge synonymer, hvis hun ikke kan finde det ønskede ord i ordforslag (G5B). G5B sætter altså her ord på, hvordan hun kan trække på forskellige strategier for at kunne formulere sig på skrift. En elev fortæller, at hun bruger ordbogsfunktionen, fordi det er meget hurtigt at finde ordklasser, ligesom hun oplever, at ordbogen har kvalificeret hendes færdighed i forhold til at finde ordklasser (G4C). Her lader det til, at eleven taler om en testsituation, hvor hendes anvendelse af ordbogsfunktionen sættes ind i en mestringskontekst. Én elev italesætter at anvende Google som ordbog, hvis hun er usikker på ordets betydning (U13A).

Eleverne taler desuden om strategier, hvor de anvender oversætterfunktion i Google. Eleverne bruger oversættelsesfunktionen i forskellige sammenhænge – både i forhold til læsning og skrivning. Én elev anvender Google Oversæt, hvis hun skal skimme en tekst på fremmedsprog, sådan at teksten oversættes og så læses op (U9C). En anden elev forklarer, at hans anvendelse af oversætterfunktionen er udviklet, fordi han ikke oplever at få den støtte, han har brug for i engelskundervisningen: »Og så også ligesom det med, at jeg ikke kan sammensætte ord. Vi har lige skrevet en engelsk stil. Hele den skrev jeg på dansk, og så proppede jeg den ind i Google-oversæt, for ligesom at få den færdig. Ellers havde jeg aldrig nogensinde set, hvordan det var at skrive ord« (G3B). Eleven kan videre sætte ord på, at det ikke er den mest optimale løsning: »Ja, selvom det ikke er den mest optimale måde, og en måde man ikke rigtig lærer det på« (G3B). Eleven peger her ind i sit sigte med strategien og italesætter, at den ikke er optimal, hvis sigtet er læring, her udvikling af hans engelsksprog, men i stedet, at strategien sigter på deltagelse og mestring af de krav, der stilles i skolen, særligt fordi han ikke oplever at få den nødvendige støtte. Også en anden elev italesætter, at teknologibaserede strategier er udviklet på baggrund af ikke at kunne få den nødvendige hjælp: »Ja, fordi der var ingen andre, der kunne hjælpe mig. Så blev jeg nødt til at finde en anden strategi, så der brugte jeg bare mine hjælpemidler rigtig meget« (U9C).

En anden elev anvender ligeledes Google-oversæt til tyske tekster. Han italesætter, at han, når han bruger denne strategi, så i det mindste forstår teksten. Også han italesætter dilemmaet mellem læring og mestring som et hierarki, hvor læring fremstår som det optimale, men hvor eleven så alligevel vælger alternativet: »Men det er lidt svært at lære, når man sådan har, du ved, en tysk tekst eller sådan en tysk opgave, og så du bare skal oversætte teksten, så er det lidt sådan, ikke, at lade være med at bruge sin telefon, der ligesom oversætter hele lortet, ikke. Men det har jeg fået at vide, at det må jeg ikke helt. Eller det ved jeg ikke rigtigt, men det tænker jeg ikke. Men sådan lidt, det vil være ekstremt lækkert, hvis man bare måtte, for det kan man også bare gøre til hverdag jo. Hvorfor så ikke gøre det i skole?« (G4A). Her taler han ligeledes ind i læring kontra mestring eller deltagelse, ligesom han sætter ord på forskellen mellem aktiviteter uden for skolen, og det man kan kalde »skolske aktiviteter«, hvor han ikke oplever en sammenhæng.

Afslutningsvist og bredt set kan der også peges ind i, at flere elever nævner det at prøve, eksperimentere og lege med teknologien som en strategi, de aktivt anvender, også hvis teknologien driller. For de fleste italesættes det som noget, der er okay at forsøge sig med, eventuelt sammen med andre ordblinde elever eller gennem YouTube-videoer og lignende. Dog italesættes det også, at der nok burde være ressourcepersoner eller lærere, som kunne hjælpe: »der fandt vi så ud af, at alle os, der var ordblinde sådan, vi prøvede jo bare et eller andet jo. Og så fandt vi ud af det. Så viste vi det så også til vores ordblindevejleder, så på den måde lærer vi jo også hende noget, så hun kan give det videre til de næste elever, så vi hjælper hinanden alle sammen. På en eller anden måde. […]. Ja, for hun er jo også ny i det, ligesom vi er, men derfor synes jeg bare, hun nok også burde at kende til det, lidt før end vi gør« (G1B). Samme elev sætter også ord på, at det er nødvendigt med en tidlig teknologisk indsats, sådan at elever med ordblindhed kan begynde at udvikle deres IT-strategier.

Taktile/kreative strategier

Ca. ¼ af eleverne italesætter strategier, der på forskellig vis peger ind i noget taktilt, kreativt og/eller multimodalt, hvor andre modaliteter end ortografien har en betydelig plads. Seks elever fremhæver det at bruge hænderne. Én elev fremhæver at skrive i hånden, fordi hun oplever at huske indholdet bedre, når hun har skrevet det mange gange på papir frem for computer (U11B). Fire elever beskriver at tegne, bruge hænderne eller lave noget kreativt i undervisningen. For én elev handler det om at kunne fastholde koncentrationen (U13A). For en anden elev handler det om at huske indholdet bedre (G4C), mens de sidste to elever tegner deres noter frem for at skrive dem. Begge disse elever fremhæver, at det at tegne fungerer bedre end at skrive med bogstaver (G6A, G8C), forklaret af den ene af de to elever: »for jeg kan bedre se det, altså ligesom sådan tegning end sådan tekst og bogligt, fordi jeg synes nogle gange, det bliver lidt tungt« (G6A). Flere elever peger også ind i at bruge billedmodaliteten aktivt til at genkalde begreber i hukommelsen (U9A) og genkende genstande (G1B, U8C).

Til sidst kan det også fremhæves, at to elever nævner farvekodning som et givtigt redskab i både undervisning og i monologiske mundtlighedsaktiviteter, her eksemplificeret ved en eksamenssituation (U9B, U11C). Med farvekoderne markeres forskellige dele af teksten i et, for eleven, genkendeligt system. U11C peger således ind i, at farvekoderne kan kompensere for, at hun ikke kan skimme tekst, og at hun derfor ikke skal skri-

ve for meget på papiret og hurtigt skal kunne finde passagen i teksten. U9B fortæller, at denne bearbejdning hjælper hende til at kunne genkende og genkalde tekstens indhold.

Sociale strategier

Eleverne italesætter ligeledes en række sociale strategier, dvs. strategier, hvor de spørger enten læreren, klassekammerater, familie eller øvrige personer om hjælp. Ca. halvdelen af de adspurgte elever, heraf ni på ungdomsuddannelse og 16 i folkeskole, italesætter sociale strategier. Det kan både være hjælp til at læse, stave, skrive eller udtale ord eller sætninger samt til at forstå en opgave, oplæsning af længere tekster, deling af noter mv.

Ca. 1/5 af eleverne italesætter læreren som social ressource, man kan gå til. For flertallet italesættes det som en naturlig og ukompliceret strategi, som kan anvendes, hvis der er noget, eleven ikke forstår. Nogle elever italesætter forholdet til læreren som havende betydning for, om ressourcen udnyttes. En elev fortæller, hvordan han ikke spørger om hjælp i skolen, mens han gerne gør det på sit fritidsarbejde: »dem vil jeg godt snakke med, fordi dem har jeg et helt andet bånd til, end jeg har med dem heroppe [i skolen], så det har også meget at sige« (G8C). En anden elev påpeger, at der er forskel på, hvilken lærer han har (G3B).

En mindre del af eleverne italesætter familiemedlemmer, herunder fremhæver to Mor, som en ressource, der kan anvendes, når eleverne ikke er i skolen. Det kan f.eks. være til at læse skriftlige besvarelser igennem før aflevering, til stavning eller til at få forklaret opgaver.

Som den helt store ressource peger eleverne på klassekammeraterne. For mange elever italesættes det at spørge en klassekammerat som en naturlig og ligefrem strategi. En elev formulerer om hendes klassekammerater, at »der findes jo mange forskellige hjælpemidler. Både CD-ORD og virkelige hjælpemidler som mennesker jo. Jeg kalder jo selv et menneske for et hjælpemiddel, fordi de hjælper mig. Det er i hvert fald min opfattelse, at én godt kan læse noget højt for dig, for så har hun jo hjulpet dig. Så det er jo også et slags hjælpemiddel« (G1B).

Når det handler om stavning, nævner flere elever, at de kan spørge deres klassekammerater. For nogle elever italesættes den sociale strategi eksplicit som et andet- eller tredjevalg, hvis andre strategier, f.eks. en ordgenkendelses- eller LST-strategi, ikke virker (G2C, U13A). En anden italesætter den sociale strategi som et førstevalg, hvor så en LST-strategi kan anvendes, hvis der ikke er andre omkring hende (U9F).

Klassekammeraterne opleves også af nogle elever som en ressource, som eleverne bevidst anvender i stedet for læreren. Det kunne eksempelvis være, hvis der er ord på tavlen, som eleven ikke kan læse, hvis læreren nævner ord, de ikke forstår, hvis opgaven ikke er forstået, eller hvis der er LST-problemer. En elev italesætter, at nogle lærere er bedre til at forklare end andre, og at kammeraterne bliver en ressource, når eleven ikke oplever lærerens forklaring fyldestgørende (G5D). På samme måde italesætter en elev, at han ikke kan spørge læreren, når der er IT-problemer, fordi »min lærer ved jo ikke ret meget om det der. Altså jeg ved 100 %, dobbelt så meget, ikke« (G4A). Han opsøger skolens ressourceperson, men hvis dette ikke er muligt, forsøger han selv eller spørger en IT-kyndig klassekammerat.

En del elever fremhæver arbejdet i grupper som en positiv social ressource, men flere påpeger vigtigheden af en velfungerende gruppe. To elever fremhæver her at finde gruppemedlemmer, hvor man komplimenterer hinanden. Her er det ikke nødvendigvis det sociale bånd, men en fælles forventning til arbejdsindsatsen, der afgør, hvem man arbejder sammen med. En elev beskriver, at hvis han selv må vælge »så vælger jeg nogle, som jeg ved arbejder, […] og det er ikke mine bedste venner, det er helt 100. Selvom man rigtig gerne ville. Men det er det ikke, fordi så kommer vi bare til at sidde og lave ingenting« (G4A). Flere elever italesætter eksplicit gruppearbejdets kvaliteter i forhold til deres ordblindhed. Flere elever påpeger vigtigheden af at arbejde sammen med elever, der ikke har skriftsprogsvanskeligheder: »Så det er vigtigt, du er i samarbejdsgruppe, hvor der ikke kun er ordblinde, der er udfordrede, men at du er i et mix« (U11C). For denne elev giver dette mulighed for at dele opgaverne imellem sig, men hvordan opgaverne fordeles, uddybes ikke. For en anden elev handler det om at kunne undgå at skulle skrive, om end han dog påpeger fortsat at deltage i indholdsdelen (G1C). For en tredje elev muliggør det at være flere sammen, at hun kan tage de pauser, som er ekstra nødvendige for hende: »Altså jeg tænker, det er fordi, når jeg læser, så bliver jeg jo sådan træt i hovedet, fordi jeg ligesom skal bruge lidt mere energi på ligesom at finde ud af, hvad der står, og så bliver jeg sådan lidt træt i hovedet. Og så har man så brug for en pause« (G3A).

Endvidere peger to elever på klassekammeraterne som en ressource for adgang til skriftlige noter fra timen. Begge elever italesætter, at de har svært ved at skrive noter i timen, fordi de ikke kan bearbejde og huske indholdet, der gennemgås, hvis de både skal lytte og skrive samtidigt (G6A, U11C). En lignende strategi italesættes af to andre elever, der, i stedet for at spørge kammeraterne, tager billeder af tavlen, så de senere kan skrive noter eller skrive noterne af (U9A og U9B). U9B anvender også læreren som social ressource ved at spørge, om hun må lydoptage lærerens oplæg for så senere at kunne skrive noter og slå ord op.

Der ses blandt disse elever en åbenhed i forhold til at søge hjælp – i særlig grad hos klassekammeraterne. En elev på ungdomsuddannelse opsummerer: »Fordi at som sagt, jeg er åben omkring, at jeg er ordblind og sådan noget. Det skal man også bare være, så jeg synes, man skal benytte sig af lærere, klassekammerater, forældre eventuelt til lige at læse ens tekster igennem, og sådan noget« (U10B).

Undvigelsesstrategier

En særlig form for strategi, som ca. ¼ af de adspurgte italesætter, er undvigelsesstrategier. Med anvendelsen af disse strategier sigter eller har eleverne sigtet på at undvige eller simplificere en opgave, der stilles i skolen. Selvom eleverne ikke italesætter det som undvigelsesstrategier, er de i mange tilfælde klart bevidste om hvordan, hvornår og hvorfor de anvender dem.

En undvigelsesstrategi, som italesættes af to elever, kan kaldes en social undvigelsesstrategi. I begge tilfælde italesætter eleverne, hvordan gruppearbejde kan skabe en mulighed for at tildele sig selv mindre krævende opgaver end de øvrige gruppemedlemmer. Det kan eksempelvis være ved at påtage sig opgaven med at sætte billeder ind eller de mindst krævende opgaver. De to elever adskiller sig alligevel. Den ene elev italesætter det som om, at de øvrige medlemmer tildeler ham de lettere opgaver: »Altså de ved jo godt, jeg er ordblind, så måske så giver de mig de lidt nemmere opgaver« (G7A). Omvendt italesætter den anden elev sig selv som den, der fordeler opgaverne i gruppearbejdet: »og så er jeg jo sammen med nogen der, der er normale, og kan det, og så siger jeg: 'Jamen, hvis I skriver, så kan jeg sætte billederne ind', og så kan jeg sige, hvem der skal læse hvad, og det er jo ikke altid mig, eller det er aldrig mig, der får det store stykke, når vi skal fremlægge« (G8C). Begge elever har dog et blik på sig selv som nogle, der er anderledes end deres klassekammerater i gruppen, særligt italesat ved G8C's omtale af de øvrige som nogle »der er normale og kan det«. Begge sætter de også ord på, hvorfor de benytter sådanne sociale undvigelsesstrategier. For førstnævnte elev italesættes både sociale faktorer og måske mere indirekte en tidsmæssig rammefaktor: »måske så giver de mig lidt nemmere opgaver, som jeg også godt kan have lidt svært ved, men som de måske vil synes var nemme, så får jeg dem, og så bliver vi sådan færdige sammen om det« (G7A). Her benyttes undvigelsesstrategien altså med sigte på deltagelse i både et socialt fællesskab – at være færdige om opgaven sammen – og potentielt også med et sigte på rammerne, de arbejder under, nemlig at skulle være færdige inden for et fastsat tidsrum. G8C italesætter i stedet: »Jamen, det har altid lagt til mig, fordi at det er jo pinligt på en måde«.

G8C udtrykker også, at han undgår at bruge LST, når han arbejder sammen med andre elever, hvilket måske også kan hænge sammen med følelsen, der er citeret ovenfor. Her beskriver han »så sidder vi sammen, og så er det jo træls at skulle sidde rundt om bordet, og så være den eneste, der gør det. Så vil jeg egentlig hellere spørge en af de andre kammerater, dem kan jeg også godt spørge« (G8C). Denne sociale strategi fremhæves i dette afsnit, fordi hans begrundelse for at spørge sine kammerater snarere handler om at undvige at anvende sin LST, når han arbejder sammen med andre, end det handler om at vælge en social strategi i sig selv. Samme elev udtrykker også, at der er forskel på at spørge henholdsvis kammerater og lærer. Mens han gerne spørger kammeraterne, undgår han bevidst at spørge lærerne, også selvom han ikke ved, hvilken opgave han skal løse, eller kan være i tvivl om, hvordan opgaven skal forstås. Eleven italesætter, at han hellere undgår at spørge læreren, fordi »så skal de jo høre, hvordan det går, og jeg ved jo godt, at det ikke går skidegodt, så derfor vil jeg faktisk selv vide, hvad jeg skal finde på. […]. Ja, fordi så skal de se – nå okay, du er kommet så langt. Så de kan egentlig lidt følge med i, hvad du, ja, laver på en måde« (G8C). I bestræbelsen på at undgå at blive konfronteret med sine vanskeligheder, vælger eleven derfor bevidst at fremstille sig selv som værende ligeglad og afvisende udadtil og italesætter, at det er en bevidst strategi: »det er måske sådan, jeg gør, og det gør jeg jo, det kan jeg jo godt forstå« (G8C). Samme strategi, nemlig at fremstå som værende ligeglad, italesættes også af G2A. Hun beskriver ikke at kunne forstå en opgave, også selvom det forklares flere gange, og på samme måde opsætter hun en facade for at beskytte sig selv: »Jeg er overhovedet ikke ligeglad. […]. Jeg tror, det der med, at så sidder man bare, og så sidder man bare, og man er ligeglad. Man sidder

og spiller eller sådan noget, man laver ikke noget, bare kigger eller snakker, det tror jeg lærerne, de føler jo som om, at hun er ligeglad, hun gider ikke det her. Men man vil jo rigtig gerne« (G2A).

Eleverne italesætter også mere eller mindre direkte, hvem der har ansvaret for at sikre, at eleven har forstået opgaven og er klar til at gå i gang. G2A opfordrer lærerne til at »vise, at du ligesom godt kan hjælpe, og du hjælper, alt hvad du kan, i stedet for bare at vise sådan, at føle, at eleverne bare er ligeglade og sådan, fordi det er der mange, der gør« (G2A). Heri ligger altså en oplevelse af, at det for hende er nødvendigt, at lærerne ser bagom hendes facade udadtil og fortsat opsøger eleven og tydeligt stiller sig til rådighed, hvis eleven skal opleve læreren som en social ressource. Om dette mener en anden elev, at »det også er læreren, der har ansvaret, ligesom, men man skal også selv komme hen til dem, til lærerne og spørge om hjælp« (G3B). Disse udsagn kan være symptomatiske for elever med henholdsvis lav og høj self-efficacy. For nogle elever er det centralt og nødvendigt, at læreren kontinuerligt tager ansvaret, mens andre elever også peger ind i eget ansvar.

En undvigelsesstrategi, der også beskrives af to elever, er at opgive at løse opgaven, før man er gået i gang – i begges tilfælde italesættes et eksempel, når der skal læses længere tekster og/eller laves mange opgaver dertil (G4C, G8C). G8C beskriver: »Så mister du interessen, så går du ned og spiller, fordi at det når jeg sgu da aldrig alt det her.«. Der peges ind i opgaver, som eleverne ikke oplever at kunne mestre og frem for at forsøge at gennemføre (dele af) opgaven, opgiver de på forhånd.

Til sidst er der også eksempler på, at elever på ungdomsuddannelser italesætter undvigelsesstrategier, de ikke længere benytter, eller strategier de reflekteret benytter efter formålet. F.eks. beskriver U12A, at han vurderer ordvalget i sine skriftlige afleveringer ud fra omstændigheder: »I det her fag her skal jeg bruge så mange svære ord og fagord, så kan jeg ikke bare lige skrive det lidt nemmere måske i stedet for at belaste ens hjerne på, at man skal sidde og bruge tid på det. Så sådan lidt vurdere, hvornår det er brugbart og så videre og bruge krudt på det eller sådan noget« (U12A). To andre elever på ungdomsuddannelse italesætter videre at have anvendt undvigelsesstrategier indtil slutningen af grundskolen – gennem henholdsvis at undgå at deltage i klasserumsdialoger og undgå at bruge sin LST (U9B, U9E). Begge elever italesætter det som strategier, de ikke længere anvender. Den ene elev reflekterer bagudskuende over sin manglende anvendelse af LST: »Men altså nogle gange så gad jeg ikke slå det til, fordi at, nej, det kan jeg godt skrive uden og sådan altså, det følte jeg jo den gang jo, men altså, det havde nok hjulpet mere, hvis jeg lige havde slået det til« (U9E).

At bruge mere tid og prioritere fag og opgaver

En gruppe af elever italesætter på forskellig vis det at bruge mere tid end deres klassekammerater som en strategi. De italesætter, at det er nødvendigt at bruge mere tid på afleveringer, lektier og lignende for at kunne honorere de uddannelsesmæssige krav, der stilles, men også, at man sammenligner sig med andre elever. En elev beskriver: »Altså, jeg har bare altid lært, at jeg skal arbejde lidt mere end alle andre, så det har jo gjort, at jeg har altid bare arbejdet, og så går det, som det går, ikke. Man kan godt fornemme, at man skal arbejde sådan mere på afleveringerne, fordi de sætter noget tid af, det vi egentlig i realiteten skal bruge på det, men der skal jeg bare bruge meget mere, for at nå det samme som alle andre« (U11D). Eleven oplever altså her, at denne strategi gør, at hun skal bruge væsentligt mere tid end sine klassekammerater. Én elev sætter meget præcist ord på, hvordan dette faktisk er udtryk for, at hun ikke har aktive strategier, hun kan anvende: »Måder – jeg vil ikke sige, jeg har udviklet rigtig nogle måder. Som ordblind så læser jeg sådan, men jeg kan ikke rigtig skimme tekster. Jeg læser det hele, det gør også, at jeg bruger længere tid på det. Så jeg kan ikke, jeg kunne godt bruge nogle flere metoder. Jeg er blevet oplyst om nogen, men jeg føler ikke rigtigt, de lige falder ind ved mig« (U12D). Eleven bekræfter efterfølgende interviewerens spørgsmål til, om det betyder, at hun bruger meget lang tid på skolen – både i grundskole og på ungdomsuddannelse.

I forlængelse af dette er der også to elever, der italesætter, at de bevidst nedprioriterer nogle fag og opgaver til fordel for andre (U9F, U14A). Den ene elev forklarer, hvordan hun bevidst vælger at bruge sin tid med sigte på, hvad hun får mest ud af karaktermæssigt: »Altså, f.eks. de der novelleanalyser, som vi laver, også selvom jeg er dårlig til at stave, så prøver jeg ligesom at bruge de ting, som vi har fået at vide, at vi skal bruge. Som gør, at jeg faktisk har kunnet finde ud af at få en okay høj karakter i dét. Så vil jeg hellere bruge min tid på sådan en aflevering, som jeg ligesom ved, jeg kan få en høj karakter i, end jeg vil bruge på en engelskaflevering, jeg ved, jeg alligevel måske maks. får 02 i« (U14A).

At have ord for sine strategier

Afslutningsvis kan der peges ind i, at fem elever italesætter, at det kan være svært at sætte ord på deres strategier. Det er ikke ensbetydende med, at de ikke kan det, når man spørger ind til konkrete aktiviteter eller eksempler. Én elev italesætter: »Ja altså, jeg har helt sikkert nogle strategier, jeg tænker bare ikke altid, jeg tror ikke, jeg altid tænker sådan over det, fordi det er bare sådanne vaner nu, altså sådan, og det gør jeg 100 %« (U12A). Dette kan også pege på vigtigheden af eksplicit at italesætte elevernes tilegnelse og udvikling af strategier. Omvendt kan det også være et udtryk for, at denne elev på ungdomsuddannelse faktisk har ritualiseret sine strategier i en grad, så det opleves naturligt. Vigtigheden af at undervise eksplicit i strategier opsummeres rammende af en elev: »Fordi hvis der er en, der kommer til at hænge, så kommer hun til at hænge resten af livet på, at hun ikke kan finde ud af det« (U9F).

Delkonklusion: Elevernes strategier

I dette afsnit har vi undersøgt, hvordan eleverne italesætter og anvender strategier for at håndtere de uddannelsesmæssige krav, de møder. Eleverne bruger ikke nødvendigvis begrebet, men vi ser, at de ofte kan italesætte egne strategier. I mange tilfælde er eleverne bevidste om hvornår, hvorfor og hvordan, de anvender – eller undlader at anvende – forskellige strategier. Når eleverne skal beskrive deres strategier, taler de ind i konkreter, dvs. en fag- og undervisningskontekst. Vi har på baggrund heraf udledt fire overordnede skriftsproglige aktiviteter i skolen, som eleverne har udviklet strategier for at håndtere, nemlig læsning, skrivning, stavning og mundtlighed. Videre har vi af elevernes udsagn udledt fire overordnede formål med at anvende strategier, nemlig et sigte på læring, deltagelse i undervisningen, oplevelse af mestring og undvigelse. Eleverne beskriver strategier, der for langt størstedelen af elevernes udsagn kan beskrives indenfor kategorierne: almene skriftsprogsstrategier, LST-strategier, taktile/kreative strategier, sociale strategier og endelig undvigelsesstrategier.

Med almene skriftsprogsstrategier ser vi, at eleverne anvender afkodnings-, stave-, sprogforståelses- og skrivestrategier. Eleverne kan i mange tilfælde eksplicit sætte ord på med hvilket sigte, de anvender strategierne. Her er det i særlig grad med henblik på læring, deltagelse og mestring, men også i nogle tilfælde meget specifikt med sigte på deltagelse inden for en tidsramme.

Af elevernes beskrivelse af deres LST-strategier ser vi, at de ofte bevæger sig frit mellem specifikt kompenserende og almene programmer og funktioner alt efter formål og kontekst. Af elevernes udsagn kan vi udlede, at flertallet af eleverne har mange og varierede LST-strategier, og at de i mange tilfælde anvender dem reflekteret efter formålet og deres vurdering af opgaven, rammerne og konteksten. Flere af elevernes udsagn viser, at de også her forholder sig til formålet med strategien. Flere elever peger ligeledes ind i, at de ofte afprøver, eksperimenterer og leger med teknologien som en problemløsningsstrategi.

En gruppe elever italesætter strategier, der på forskellig vis peger ind i noget taktilt, kreativt og/eller multimodalt. Her fremhæves særligt et lærings- og et mestringssigte, idet de oplever, at de nemmere kan huske, bearbejde og genkalde indholdet og fastholde koncentrationen ved at anvende sådanne strategier.

Mange eleverne italesætter en række sociale strategier, dvs. strategier, hvor de spørger enten læreren, klassekammerater, familie eller øvrige personer om hjælp. Som den helt store ressource fremhæves klassekammeraterne, og for mange opleves det som en naturlig og ligefrem strategi. Nogle elever udtrykker, at de bevidst foretrækker at spørge klassekammeraterne frem for læreren, hvilket i særlig grad afhænger af elevens relation til den givne lærer. For eleverne giver aktiviteter, hvori der er mulighed for social interaktion, dem mulighed for både læring og mestring, men også mulighed for deltagelse, f.eks. i form af at kunne tage en nødvendig pause.

En særlig form for strategi, som en gruppe elever sætter ord på, er undvigelsesstrategier. Målet med disse strategier er at undvige eller simplificere en opgave, der stilles i skolen. Selvom eleverne ikke italesætter det som undvigelsesstrategier, er de i mange tilfælde klart bevidste om hvordan, hvornår og hvorfor de anvender dem. Dette kan komme til udtryk som en social undvigelsesstrategi, hvor eleverne beskriver, hvordan de bevidst undgår specifikke opgaver i gruppearbejde, mens andre bevidst undgår læreren ved at signalere ugidelighed og modvilje. Nogle elever sætter imidlertid ord på vigtigheden af, at læreren trods dette tager initiativ og ansvar.

Til sidst italesætter en gruppe elever også, hvordan de bruger længere tid på lektier og afleveringer. For nogle elever kan det betyde, at de bevidst nedprioriterer nogle fag og opgaver til fordel for andre.

Elevernes selvforståelse

»Der er jo rigtig mange forskellige slags ordblinde, […] man er ordblind på mange måder« (U11C). Sådan italesætter en gymnasieelev sin opfattelse af, hvad ordblindhed er. Det er nemlig for undersøgelsens unge mennesker ikke en ensartet, uafhængig størrelse, men netop noget, der kan tage sig forskelligt ud, alt efter hvem man spørger. Når man bliver udredt for ordblindhed, sker det ud fra en diagnostisk test, som placerer testtageren enten udenfor eller indenfor det fastsatte kriterie. Set fra et elevperspektiv må denne objektive fastsættelse forstås i sammenhæng med elevens livsverden, altså i sammenhæng med den konkrete verden vi til daglig lever i, og som vi har kropslige og praktiske erfaringer og oplevelser med.

I det følgende beskrives, hvordan henholdsvis elever i grundskolen og elever på en ungdomsuddannelse oplever betydningen af at have ordblindhed som diagnose knyttet til sig. Eleverne på ungdomsuddannelserne er blevet bedt om at forholde sig til deres grundskoletid, men netop når de giver udtryk for deres selvforståelse, er denne skelnen ikke mulig at opretholde – de ser ordblindheden gennem deres levede liv og erfaringer – gennem deres livsverden.

Diagnosens betydning for elevernes selvforståelse

For elever med ordblindhed betyder diagnosen, at de får et sprog til at forstå deres oplevelse af anderledeshed. En elev forklarer eksempelvis, at han gennem sin skoletid var klar over, at noget var »galt« med ham, siden han »læste langsomt« og »ikke kunne skrive ordentligt« (U10A), og mange elever har oplevet, at de må arbejde langt hårdere end deres klassekammerater i bestræbelsen på at følge med klassens tempo. Men før denne anderledeshed får et navn og bliver italesat som ordblindhed, er den normaliteten for dem. En elev formulerer det således: »Ja, til at starte med var det lidt underligt, for jeg vidste ikke helt. Først så tænkte jeg, hvordan er det så, ja hvordan er det så at være normal? Det har jeg sådan ja, det undrede jeg mig nogle gange meget over« (G7B). I lighed med andre elever giver eleven her udtryk for, at det er den ikke-ordblinde, som ved hvad ordblindhed er og kan karakterisere det, for som en anden elev siger, da han bliver spurgt, hvorvidt en oplevelse kan hænge sammen med hans ordblindhed: »Jeg har jo ikke rigtigt oplevet så meget andet« (G4B). Han forklarer videre: »jeg har gjort det bedste, jeg kunne. Jeg troede bare, det jeg gjorde, var normalt, så jeg vidste jo ikke, at jeg faktisk gjorde mere end de andre« (G4B). Man kan med psykologen Aase Holmgaard sige, at elever i læsevanskeligheder ikke ser deres egne læsevanskeligheder, de ser med deres læsevanskeligheder (Holmgaard, 2007).

Af samme årsag beskriver mange af eleverne, at det er i det øjeblik, de får diagnosen, de bliver ordblinde. De bruger formuleringer som »inden jeg blev ordblind« (U11A), »til marts blev jeg så ordblind« (G4C), »inden jeg var ordblind« (U9E). Eleverne oplever således at blive ordblinde, når sproget for det bliver tilgængeligt. Derfor oplever flere elever også, at det er i skolen ordblindheden mærkes: »Altså det er jo ikke sådan, at det ændrer på ens venner, eller hvordan man snakker eller noget. Det er jo noget, der kun er, når man sidder og skriver eller læser. Så det er ikke rigtig noget, man tænker over i hverdagen, vil jeg sige. Altså, der er ingen problemer der, det er kun, ja når man sidder i skolen« (U9D).

En anden elev har følgende formulering: »Jeg synes ikke, at sådan ordblindhed er noget, som egentlig stopper mig. Det er mere sådan noget, som er lidt irriterende, sådan ved siden af mig« (G6B). Ordblindheden er altså for nogle af eleverne ikke nødvendigvis noget, der »definerer dem«, som en anden elev udtrykker det (U11A), men noget der kan give dem udfordringer i særlige kontekster, hvor skriftsproget fylder meget. En elev har i særlig grad oplevelsen af, at ordblindheden fylder forskelligt i forskellige kontekster, også selvom han skal udføre læse- og skriveopgaver begge steder. I sin fritid arbejder han hos den lokale købmand, og fordi arbejdet interesserer ham, og fordi han oplever sejre og lykkes med opgaverne, fylder ordblindheden ikke på en negativ måde, som den gør for ham i skolen: »Men det var skidefedt første gang det lykkedes at lægge en ordre til Köln for eksempel, og det passede, og så fik du egentlig bare lyst til at ville mere, fordi at det lykkedes for dig […] Jamen, det er en helt anden måde at være på deroppe. Jeg er blevet hammergod til det, jeg nu laver. Ja, jeg ved ikke hvorfor, men jeg bliver en anden af mig selv« (G8C). Oplevelsen af ordblindheden kan altså være ret forskellig alt efter, hvilken kontekst eleven er i – også selvom skriftsproget er påkrævet.

Normalitet som referencepunkt

Som det er fremgået af det ovenstående, orienterer eleverne sig efter en normalitet, og langt de fleste af ele-

verne ville helst være som marioteten: »Jeg kunne da godt ønske, at man var normal, hvis man kan sige det sådan« (G8C). Eleverne har i løbet af grundskolen oplevet, at de er »dårligere« end deres klassekammerater, men uden at vide hvorfor (U10A). Eleverne er opmærksomme på, at det er deres læsning og skrivning, som udgør forskellen, men inden de er udredt for ordblindhed, er forskellen udtryk for en mangel eller en afvigelse, som de selv har ansvaret for. Det at blive udredt udgør vendepunktet for mange af eleverne, som med ét får en forståelsesramme, der begrebssætter manglen som noget udefrakommende, de ikke selv er herrer over. En elev forklarer det således: »okay du har faktisk et eller andet, du ikke selv kan gøre for du har« (U10A), mens en anden udtrykker det således: »det var faktisk en lettelse at få at vide, at man var ordblind og ikke bare ved, at man lærer langsomt og er dum« (G2B). Samme pointe ses også i (Holmgaard, 2007).

En anden elev beskriver, hvordan hun i starten, inden hun blev udredt, ikke ville indse, at hun er ordblind: »I starten der var jeg meget øv over det, fordi den titel havde jeg ikke lyst til at blive stemplet med, men jeg har lært godt at kunne lide den. Og jeg er glad for, at det stempel er der, fordi så er jeg ligesom bekræftet i, at der ér noget, og at det ikke bare er mig, der er lidt dårligere end andre« (U11A). Hun forklarer videre, hvordan ordblindediagnosen har muliggjort brugen af LST, som har givet hende »kampgejst« og en tro på, at hun kan klare sig godt: »så kan jeg lige pludselig godt skrive en stil, og det har jeg bare aldrig nogensinde kunnet. Og hvis jeg så fik 02 for den stil, så kan jeg lige pludselig gå op og få 7 for den nu. Og det var en kæmpe bekræftelse, især når man er ordblind, og du ved, man får den her, jeg kan faktisk godt finde ud af det her med bogstaver« (U11A). Med diagnosen kommer også muligheden for at handle og ændre på den svære situation, eleven er i.

Andre elever beskriver diagnosen som en form for beskyttelse, så de nu ikke bliver sat i ubehagelige situationer, hvor det ikke er muligt for dem at leve op til de krav, der stilles – eksempelvis ved højtlæsning i klassen (G4C). Netop fordi en diagnose kan betyde starten på nye handlemuligheder, beskriver mange af eleverne vigtigheden af at blive udredt tidligt: »Ja, hellere have fået det at vide end at gå rundt og tro, man ikke kan finde ud af noget« (U9F), og jo hurtigere kan man komme i gang med »genoptræningen«, som en elev formulerer det (U10A). Diagnosen giver adgang til brug af LST, som mange af eleverne fremhæver som den helt store gevinst ved at blive udredt: »jeg kan sgu da godt se alle fordelene. For eksempel til eksamener har man meget længere tid, og alle de her ting, jeg sådan er kommet i gang med at bruge og fik lært, så er det 100 gange nemmere. Jeg blærer mig også rigtig tit med det« (G4A).

Flere af eleverne nævner, at deres karakterer er steget markant, da de fik lært at bruge LST og fik ekstra tid til eksamen. Det er også årsagen til, at eleverne nu tør drømme om fremtidsmuligheder, hvor ordblindheden ikke bliver en hindring, om end de også fremhæver, at det vil kræve hårdt arbejde og en god portion viljestyrke. En enkelt elev, som er helt afhængig af LST og klarer sig godt, netop fordi hun mestrer teknologien, oplever imidlertid, at den teknologiske udvikling også kan give hende problemer. Hun er vant til at bruge rigtig lang tid på sine afleveringsopgaver: »Det nye ChatGPT, det ødelægger bare rigtig meget, fordi nu skal vi sidde på skolen, og lave skriveopgaverne. Så jeg kan ikke lave det på min måde. Så jeg sidder heroppe i 6 timer i streg, det er hårdt for hovedet. Og tilliden er også et problem her, fordi hvis jeg skal indtale, så skal jeg bruge Word. Så de er jo bange for, at jeg går ind og kan bruge ChatGPT. Jeg skal også sidde i mit eget rum, og de har jo ikke nogen til prøverne. Så alt mit bygger på tillid hos lærerne. Og jeg har aftaler med de fleste af lærerne. Jeg får mit eget rum. De stoler på mig. Hvis jeg bare bryder den her [tillid] en lille smule, så har jeg bare ikke indtaling mere. Så ChatGPT kommer til at være en udfordring« (U11C). LST er således for mange adgangen til at oparbejde gode og uafhængige mestringsstrategier og klare skolen godt, men på samme tid kan de teknologiske muligheder komme til at udgøre endnu et omdrejningspunkt, hvor man kan blive afhængig af andres velvilje.

At tage ordblindheden til sig

Selvom diagnosen for langt de fleste af eleverne er en gamechanger, som giver nye mestringsmuligheder, så kan det alligevel være svært at acceptere ordblindheden, særligt hvis man bliver udredt sent i sin skoletid. En elev forklarer det således: »jeg tænker, det er meget nemmere at acceptere, hvis du altså er et barn i 3.-4. klasse end senere. Så tror jeg bare, du er længere tid om at acceptere, fordi du allerede har ligesom dannet dig en identitet, og der skal der ikke komme sådan en der og plette min identitet på en eller anden måde. Så jeg tror bare også, det tager de der år at komme sig over« (U11A). For eleven her er det at acceptere ordblindheden også ensbetydende med, at hun må give afkald på en normalitet, og det tager tid at komme overens med.

Andre elever beskriver, hvordan de ikke har lyst til at blive positioneret som ordblind, og på den måde blive sat i »bås« (U12D). Flere elever oplever nemlig, at der med ordblindheden følger en kategorisering, som gør

det svært at blive betragtet som ligeværdig, og derfor er det noget, de helst holder skjult. En elev forklarer eksempelvis, hvordan hun undlader at tale højt om sin ordblindhed, fordi hendes eget selvbillede med høj faglighed som et væsentligt element ikke stemmer overens med det billede, hun oplever, de fleste har af elever med ordblindhed: »Jeg troede ikke rigtig på det til at starte med. Jeg synes også, det var ret pinligt, fordi de ordblinde, jeg kendte i klassen, det var nogen, der havde det rigtig besværligt med skolen generelt. Og så lige pludselig blive sat i en boks, med, at jeg var det samme som dem, det havde jeg det ikke så fedt med« (U12D). En anden elev forklarer det således: »jeg er måske ikke en, der sådan råber og siger 'jeg er ordblind' og sådan noget, fordi jeg føler heller ikke rigtig, jeg sådan er ordblind, som folk tænker – at når man er ordblind, så er man ordblind, fordi man ikke kan læse […] jeg er bare ordblind på en anden måde« (U13A). Hun vil ikke kategoriseres på en ikke ligeværdig måde og forklarer: »når man er ordblind, så forstår man bare ting på en anden måde, fordi at ens hjerne virker anderledes« (U13A).

Eleverne nævner også andre grunde til, at de helst vil undgå at blive positioneret gennem deres ordblindhed. Flere elever fortæller, hvordan de er blevet valgt fra i gruppearbejder eller er bange for at blive valgt fra, fordi forventningen pr. automatik er, at de ikke kan yde et lige så godt stykke arbejde som deres ikke-ordblinde klassekammerater: »folk de orker ikke arbejde med ordblinde, af en eller anden grund. Vi går op og nailer, de fleste af dem, der ikke gad at arbejde med os i grupper. Det er bare svært i folkeskolen nogle gange, selvom du er den, der ligger, nok nogle gange nærmest den højeste i klassen, så vil folk stadig ikke arbejde sammen med dig, fordi de ved, du er ordblind« (U11C). Hun beskriver, hvordan hendes klassekammerater ikke ville ønske hende tillykke, når hun har været til eksamen og klaret det godt.

Andre elever værger sig, fordi de ved, at det nu er endegyldigt slået fast, at det vedbliver at være hårdt arbejde for dem resten af livet. Hvis de skal opnå det samme som andre ikke ordblinde, må de arbejde hårdere. En elev formulerer det således: »Åh nej det gider jeg ikke, jeg gider ikke være ordblind« (G5C). Eleverne er smerteligt bevidste om, at når man har ordblindevanskeligheder, så bliver livet mere udfordrende: »Altså, lige i starten sådan den første måned, hvor jeg havde fået det at vide. Så tænkte jeg sådan, alt det der man har hørt, altså du ved, sådan man har det svært og sådan noget – ikke« (G4A). For nogle elever fører det til, at de distancerer sig lidt fra skolen, som de oplever tager mange kræfter, uden at de lykkes særlig godt med det. Derfor bruger de i stedet energien på noget, de er gode til, hvilket også er en pointe som kan genfindes i andre studier (Gøttsche, 2019). En elev siger eksempelvis: »Ja, når man ikke er god her, så må der jo være et eller andet, man er god til, og det kan jeg jo bruge positivt« (G8C). Eleven her sælger ATW'er i sin fritid og kan på den måde positionere sig gennem noget, han er god til, hvilket har givet ham tro på fremtiden. En anden elev har på samme måde bevidst valgt at bruge tid på noget, hun er god til. Hun oplever at have rigtig svært ved engelsk, fordi hun har prioriteret et andet fag: »For eksempel, hvis man nu har svært ved engelsk, så er det, fordi man har lagt positive ting på noget andet, altså for eksempel føler jeg mig megagod til matematik i stedet for engelsk, fordi det er det fag, der holder mig oppe, og det er det der holder mit gennemsnit oppe, og det er det, jeg sådan lever på, kan man godt sige« (U9F). Men for hende fører det ikke til den samme positive livsindstilling. Adspurgt fortæller hun, at hun ingen drømme har for fremtiden, for det tør hun ikke have: »Jeg er bange for at det ødelægger mit liv efter HF, hvis jeg ikke kan blive det jeg vil« (U9F).

At få en diagnose knyttet til sig er således både noget, eleverne værger sig ved, fordi det betyder, at de må give afkald på normaliteten, og noget de hilser velkomment, fordi de med udredningen får en forklaring, der placerer årsagen til deres oplevelse af at være anderledes uden for dem selv, og som giver dem nye handlemuligheder primært gennem muligheden for at bruge LST.

Ordblindhed i relation til de andre

Noget af det, der fylder allermest i elevernes selvforståelse, er relationen til de andre elever. Når eleverne skal beskrive, hvordan de har det med at være ordblinde, så kobler de som tidligere nævnt oplevelsen til en anderledeshed, hvilket også er kendt fra andre studier (Holmgaard, 2007). En elev forklarer, hvordan det er i relationen til de andre, at han bliver opmærksom på sin ordblindhed: »Man lægger mærke til, når man kommer hen til en, der ikke er ordblind og sidder og skriver helt fint, så sidder man sådan og lige kigger lidt rundt, og ved ikke, hvad man skal gøre« (G1D). En anden elev forklarer, at han helt kan glemme, at han er ordblind, men når han så ser på de andre, husker han det (G6B). Eleverne oplever, at de skiller sig ud fra mængden gennem det, der er deres vanskelighed. Derfor beskriver eleverne sig også ud fra graden af deres ordblindhed for på den måde at nærme sig normaliteten. De bruger udtryk som: »Jeg er ikke lige sådan mega-ordblind« (U12A) eller »Jeg er ikke super præget af ordblindhed« (G5C). Eleverne definerer sig således ud fra en normalitet, der

fremstår uden hierarkisering ved at placere sig på et kontinuum ud fra graden af de oplevede ordblindevanskeligheder.

Karakterernes betydning

Et af de væsentligste sammenligningsparametre for eleverne i undersøgelsen her er karakterer, fordi de udgør et synligt mål for, hvor godt man klarer sig i sammenligning med andre. Mange elever italesætter, hvordan de trods hårdt arbejde alligevel ikke kan opnå det høje karakterniveau, som arbejdet berettiger, fordi deres arbejdsindsats ikke kan bringe dem lige så langt, som en tilsvarende arbejdsindsats hos en ikke-ordblind på den samme tid. De må bruge langt længere tid på opgaverne og arbejde med højere intensitet. I tidligere undersøgelser er dette fænomen blevet karakteriseret som det at være ude af takt med de andres tid (Gøttsche, 2019; Holmgaard, 2007). En elev fortæller eksempelvis, at hendes søster, som også er ordblind, har lavet en fremlæggelse og opnået karakteren 7, hvilket eleven synes er flot: »så siger læreren til hende: 'det er et lille 7 tal, det skal du vide, tæt på 4'. Så i stedet for, at hun gik ud og var glad for, at hun for første gang havde opnåede et syvtal, så gik hun ud og græd. Og ingen af de andre gad at trøste hende, fordi de forstod det ikke. De tænkte bare, du kunne da bare have gjort mere. Nej, hun kunne ikke bare have gjort mere, hun har kæmpet med det her. Hun lagde alt sin kraft i for at lave det her projekt. Hun havde tre dage til det, der var ikke nogen ekstra skrivedag, ligesom du har i gymnasiet. Så når vi laver de skriveopgaver i folkeskolen, så får du ikke en ekstra dag. Du får ikke ekstra tid til at lave dem, så du skal nå det samme som med de andre. Så det er hårdt« (U11C).

Samme elev forklarer også, at hun af den årsag ikke taler højt om sine karakterer: »jeg har fundet ud af, jeg kan ikke skal sige tallet, for folk forstår det ikke. Vi får seks timer til det. Jeg bruger gerne 12 på det, fordi jeg omskriver med tre omgange, fordi jeg gerne vil opnå noget, og det forstår andre ikke […] Jeg skal bruge de her 12 timer igen og igen, og så til eksamen kan jeg gøre det på seks. Jeg er ikke bygget ligesom jer, jeg kan ikke lave den på fire, jeg kan ikke lave den på to, altså. Men de forstår det ikke« (U11C). Det er således en væsentlig pointe, at det opleves svært at få anerkendelse fra andre ikke-ordblinde, fordi de ikke helt kan relatere sig til, hvad det vil sige at være ordblind. En elev spidsformulerer pointen således: »Men det sekund du møder en ordblind, så er det et problem. For eksempel har jeg spurgt en gut 'hvornår kører det der tog der', og så var han sådan lidt, 'det står på skærmen der' og sådan lidt. 'Jamen jeg kan ikke læse det', og så var han sådan 'nå' og sådan 'jamen jeg er ordblind' og så læste han det« (U9A). Som mennesker tager vi for givet, at vores egen måde at være i verden på også er alle andres. Vi er, hvad man kunne kalde hjemmeblinde (Gøttsche & Holmgaard, 2023).

Manglende forståelse og anerkendelse

Den samme hjemmeblindhed oplever eleverne også hos lærere: »Og alle lærerne de var jo sådan lidt, man skal gøre sit bedste, man skal gøre, hvad man kan, og så er det jo det, man kan. Men når man så ikke kan lige så meget som alle de andre, så føler man da også, man svigter sin lærer på den måde, fordi man kan jo ikke lige så meget som alle de andre. Så der blev jo sat, hvad kan man sige, lidt mere vægt på, at jeg skal tage mig lidt mere sammen« (U9D). At skulle arbejde hårdere end andre har dermed også den konsekvens, at det kan blive svært at få anerkendelse hos lærerne, hvis ikke de har forståelse for, hvor meget arbejde det kræver at kunne holde trit med de andre ikke-ordblinde elever. Der ligger således en ensomhed i at blive vurderet og samtidig vide, at de andre ikke rigtigt forstår, hvilket arbejde de må lægge i for at opnå anerkendelse gennem karaktererne. Derfor beskriver flere elever også, at deres skoletid føles som en ensom kamp: »Jeg føler virkelig det var min egen kamp […] Jeg fik selvfølgelig hjælp, og jeg kunne også altid spørge om hjælp, men det er lidt svært at spørge om hjælp, når man ikke sådan helt ved, hvad man skal spørge om hjælp til« (U11C).

Den manglende anerkendelse og oplevelsen af ensomhed mærkes også for eleverne, når de bliver mødt med opfattelsen af, at det er snyd, når de anvender deres LST, eller når de får ekstra tid til eksamen: »Jeg tror altid, jeg selv gerne ville kæmpe med det. Jeg tror aldrig rigtig, jeg har delt det med nogen på den måde […] Fordi jeg ved, at der er rigtig mange, der vil se det som snyd, så jeg føler lidt, at jeg har ikke lyst til at snyde eller sådan […] Jeg tror, det er den der stempling af andre. Så det kan godt være, jeg selv har accepteret det, men jeg ved ikke, om andre har accepteret det. Eller sådan, hvordan de ser på det […] Ja, især når folk de synes, at det var snyd, at man fik ekstra tid eller sådan noget. Så synes man bare at, jamen så er det ikke fedt at nævne, at man er ordblind, hvis de ser mig som en snyder. Så jeg tror, at det er derfor, man altid har holdt igen med at fortælle det« (U11A). Denne beskrivelse af fordomme om snyd kendes også fra tidligere studie (Heiden et al., 2023; NOTA, 2021; Svendsen, 2017b).

Mange elever beskriver tillige, at de føler sig som en byrde, når der skal arbejdes i grupper, og at de andre elever vælger dem fra, fordi de kan forsinke gruppen i arbejdsprocessen: »Folk, de orker ikke at arbejde med ordblinde af en eller anden grund« (U11C). Eleverne oplever at få spørgsmål som: »Hvorfor skal jeg sammen med hende? Hun er ordblind, hun kan jo ikke lave noget« (U9B). Denne oplevelse har flere af eleverne også, selvom de oplever at kunne bidrage positivt til gruppearbejdet. En elev beskriver eksempelvis, hvordan ikke-ordblinde har modstand på at blive rettet på af en ordblind: »Og hvis jeg så rettede på dem, eller du ved sagde sådan noget, så kunne de sige 'ej jeg skal ikke have hjælp af en ordblind'. Den har jeg faktisk hørt før, og den synes jeg virkelig har ramt mig hårdt, en del gange faktisk. Det der med nå, du skal ikke fortælle mig, hvordan det staves, fordi du er ordblind, det burde du ikke have styr på det, det burde være mig, der skulle have styr på det« (U11A). Der ligger således i elevernes oplevelse af relationerne til de andre ikke-ordblinde en undertone af, at ordblindheden definerer elever og pr. automatik gør dem til ikke-attraktive gruppemedlemmer. En anden elev har samme oplevelse og peger på, at den fordom kan hænge sammen med, at ikke alle ordblinde har viljestyrke og udholdenhed nok, men bruger ordblindheden som en undskyldning for ikke at lægge de kræfter i, som kræves: »Jeg har arbejdet med andre ordblinde, der ikke lavede noget, fordi så sagde de til mig, 'jeg er ordblind, jeg behøver ikke at lave noget' […] Ordblindhed handler om, at du er udfordret, og derfor må arbejde dobbelt så meget som alle andre […] de var mere udfordret end mig. De overskuede ikke at lægge arbejdet i det, så det blev meget slæbearbejde. Men problemet er, hvis andre har arbejdet sammen med de her, så har de en forventning til, at du er lige så meget slæbearbejde. De tror, at jeg har en forventning om, at de kommer til at lave det alene. Og det er fordi de her ordblinde, dem har der ikke været taget hånd om fra starten af. Og de har mistet troen på sig selv, fordi de har haft det rigtig dårligt« (U11C).

Denne oplevelse kan hænge sammen med, at flere elever går med oplevelsen af, at andre ikke-ordblinde betragter dem som dumme, hvilket også ses i tidligere studier (NOTA, 2021). Det gælder både de andre elever, men også lærerne. En elev forklarer eksempelvis: »Så, man kan sige, for nogle lærer så kan de jo godt få det synspunkt af dig – jamen du er sådan lidt sådan en dum en, fordi at alle andre de kan jo finde ud af at læse og skrive og alt sådan noget helt fint, hvorimod så er du sådan lidt bagud med det, fordi at du er ordblind, jamen. Der er nogle lærere, det kan de ikke rigtig helt se igennem […]. Så man kan sige det sådan lidt både og, men der er aldrig sådan nogensinde, at jeg selv har gået og følt, at jeg var dum. Det er måske mere en, hvad skal man sige, en form af anklage man har fået så, eller jeg har fået« (U10B). Af den årsag kan der ligefrem opstå et behov for at positionere sig som klog eksempelvis gennem valg af uddannelse. En elev forklarer, hvordan han gerne vil finde en uddannelse, hvor der ikke er så meget tekst, der skal læses og konkluderer: »så skal man være håndværker, men det havde jeg ikke lyst til at være, fordi det er min familie, og man føler sig ikke ligefrem klog, hvis man er håndværker, egentlig ikke for at sige, at håndværkere er dumme […] Så man vil gerne et eller andet, hvor man kan vise man er superklog, selvom man er ordblind« (U9A). Med fordommen om, at ordblinde er dummere end ikke-ordblinde opstår behovet for aktivt at positionere sig som klog.

En anden elev har også oplevet en stigmatisering, som beror på uvidenhed hos ikke-ordblinde, og hun forklarer: »men det er også udfordrende. Der er nogen, der ser dårligt på, at man er ordblind […] 'kan du overhovedet læse det der, eller kan du stave det der'. Jeg har lige søgt arbejde. Der havde de spurgt, om jeg var ordblind, og så spurgte de helt vildt meget ind til min ordblindhed, om jeg kunne tingene og sådan. Jeg føler mig bare lidt sådan irriteret over, fordi at du behøver jo ikke *ikke* kunne tingene, selvom man er ordblind« (G7C).

Andre elever mærker også en sådan positionering, men vender oplevelsen indad: »fordi du bliver taget ud af klassen sammen med to eller tre andre, hvor vi er tre til én lærer, og så føler man sig forholdsvis dum, fordi hvis der er én lærer til tre elever, ikke« (U9A). Der er således for mange af eleverne en sammenhæng mellem ordblindhed og intelligens – oftest som en fordom, de bliver mødt med og i enkelte tilfælde som en position, de har taget på sig.

Ordblindhed som majoritet

Et andet væsentligt parameter, når eleverne italesætter deres erfaringer med ordblindhed, er oplevelsen af at være en del af en gruppe, hvor andre også er ordblinde. Det betyder noget for elevernes selvforståelse, at de er en del af en gruppe, som har samme afsæt: »Jeg tror igen, det var det der med, at du ikke er alene med det problem, eller hvad kan man sige, den svaghed, du har. Det er ikke kun dig, der ikke kan stave til det der ord. Han eller hun kan måske heller ikke. Det er bare en rar følelse, at du ikke er alene i verden med det« (U10A). Hvor folkeskolelivet for mange elever, som tidligere beskrevet, ind i mellem opleves som en ensom kamp, er fortællingen en anden, når eleverne beskriver betydningen af at være sammen med andre, der er i samme båd. Det giver nemlig oplevelsen af normalitet.

Ordblindeefterskolerne og ungdomsuddannelserne med særlige ordblindelinjer har en særstatus i elevernes italesættelser, netop fordi det i disse skoletilbud er elever med ordblindhed, som udgør majoriteten: »Jeg tror, det fungerer, fordi vi er majoriteten her, ikke. Og så er de ligesom nødt til at tilpasse sig efter os […] Men jeg tror, hvis vi var minoriteten, så er det os, der var nødt til tilpasse os dem ikke, fordi de er flere end os« (U9A). At være en del af majoriteten betyder, at man lettere bliver forstået. En elev forklarer det sådan: »altså der er jo ikke nogen, der lige har lyst til at være ordblind. Men jeg synes også, efter man sådan kom herud og mødte mange andre ordblinde, så har det sådan hjulpet lidt altså, med at finde ud af, at man ikke er den eneste. Jeg tror også nogle gange, at det, der er problemet, er, at man føler, at det er der ikke andre, der kæmper med, sådan. Når man møder andre, så er det ikke sådan, så er det meget normalt, og så møder man nogle, der forstår en« (U9E).

At opleve sig som normal og blive forstået er altafgørende for eleverne. Mange fortæller, at det først er på ordblindeefterskoler eller ungdomsuddannelser med særlige ordblindelinjer eller -forløb, at de for alvor accepterer deres ordblindhed og føler sig mødt.

Det er imidlertid ikke kun de store fællesskaber, hvor man som ordblind er en del af majoriteten, som har gjort en forskel for de unge. Andre fællesskaber så som ordblindepatruljer og ressourceforløb på mindre hold fremhæves også af eleverne. En elev siger eksempelvis om det at agere som rollemodel for yngre elever: »du blev jo, ja rollemodel for de små og sådan, ligesom kunne være sådan – jamen prøv at høre her, fordi for dem kunne det godt være sådan – åh Gud nu er jeg ordblind – jamen hvad betyder det, og betyder det så, jeg er unormal fra de andre, hvor vi så kunne komme og sige – jamen nej, det er du ikke, du har bare lidt besvær med at læse og skrive, og det er der ikke noget galt i. Det er jo en ting, som mange andre har jo, fordi det var noget af det første, vi andre sagde – jamen du er ikke den eneste om at være ordblind. Vi er det, flere tusindvis af andre mennesker er det jo også« (U10B). Eleven peger her på betydningen af rollemodeller. Mødet med en rollemodel, som står med samme udfordring som en selv, kan ifølge psykologiprofessor Albert Bandura styrke mestringsforventningen (self-efficacy). Derfor arbejder flere skoler nu med ordblindetiltag, hvor ældre elever med ordblindhed er rollemodeller for yngre elever med ordblindhed (Bandura, 1997).

Forklaringen på den gode oplevelse, når ordblinde er sammen med andre ordblinde i mindre fællesskaber, ligger stadig i muligheden for at blive forstået og at befinde sig blandt ligesindede – at føle sig normal. Blandt ligesindede kan man nemlig opleve gensidighed, eksempelvis når de hjælper hinanden og giver hinanden gode råd. Den oplevelse er en ganske anden, når den foregår mellem en ordblind og en ikke ordblind. En elev forklarer her, hvordan det føles at være nødsaget til at få hjælp, når den ikke kan være gensidig. Eleven er af sin lærer blevet opfordret til at få læst noget højt af en klassekammerat: »Altså så siger de bare, 'men så kan du vel bare få en anden til at læse det op' og sådan. Men så på en måde, så føler man sig også lidt svag« (G4C). Det er på den måde afgørende for elevers selvdannelsesproces, at de ikke hele tiden må opleve at være afhængig af andres velvilje.

Det kræver viljestyrke at være ordblind

De fleste elever er enige om, at det kræver en særlig viljestyrke at være ordblind, fordi man må arbejde hårdere end sine ikke ordblinde kammerater for at opnå det samme. Dette vilkår forholder eleverne sig forskelligt til.

Nogle elever forholder sig pragmatisk og laver en cost-benefit-analyse og vurderer, hvor meget de vil ofre af deres fritid på skolearbejdet, fordi opgaven kræver længere tid for dem: »Nu er jeg nået til det punkt, hvor jeg sådan lidt, jeg kunne godt ofre meget for min fritid, men så vil jeg hellere bare være glad, og så bare opnå så meget jeg kan, ved at give 70-80% og så stadigvæk have fritid. Så jeg tror, det er der, den ligger. Hvor meget af min fritid har jeg lyst til at ofre for det mål, jeg gerne vil. Det er der den ligger som ordblind, føler jeg« (U9A).

Andre elever tager kampen op og lægger alle kræfter i. Disse elever beskriver, at det hårde arbejde er udtrættende og samtidig oplever de, at de ikke anerkendes for deres store arbejde, fordi det kan være svært at forstå, hvad det kræver, hvis man ikke selv oplever vanskeligheden: »jeg har hørt en, der siger, det er en psykisk tilstand, 'I tror, I ikke kan finde ud af det'. Hvor jeg bare var sådan lidt, hvis det var det, det var, så tror jeg, jeg kunne tale flydende tysk nu med alle de timer, jeg har brugt på det altså« (U11C). Hun forklarer den manglende forståelse med uvidenhed, fordi andre elever ikke er opmærksomme på forskellen på at have vanskeligheder, fordi man er utrænet og at have ordblindevanskeligheder: »altså så er det bare besværet, hvis du kan træne dig ud af det« (U11C). Hun oplever som tidligere nævnt, at hun ofte kommer i situationer, hvor hun ikke får sagt til de andre elever, hvor meget tid hun må bruge på eksempelvis lektier. Fordi det er så langt ud

over, hvad andre bruger af tid, så det kommer til at lyde som en overdrivelse og dermed bliver det endnu sværere for andre at forstå – det ligger, som hun forklarer det, ikke inden for noget de andre elever kan relatere til. Hun forklarer, at det er hendes vision om at blive dyrelæge, som holder hende i gang: »Så det er virkelig en hjælp, hvis du har en vision for noget« (U11C).

Den manglende forståelse opleves af nogle af eleverne også at komme fra deres lærere. En elev beskriver eksempelvis, hvordan hun har fundet strategier, som har hjulpet hende til at lytte koncentreret, men uden at blive forstået: »Jeg har skullet kæmpe rigtig meget med lærerne i forhold til, fordi jeg lyttede jo ikke ligesom de andre for eksempel. Jeg lærte jo heller ikke på den samme måde, fordi – og jeg var meget kreativ, så jeg sad også og tegnede i undervisningen, fordi så lyttede jeg bedre […] Det synes jeg er lidt, lidt nederen, at læreren ikke rigtig kunne se – okay skal vi ikke lige tjekke og se, hvorfor at det er så svært for hende, og hvorfor hun gjorde det, som hun gør og sådan« (U13A).

Denne elev har således oplevet at skulle kæmpe både med sine vanskeligheder og med manglende forståelse fra omgivelserne. På den måde har hun lært ikke at give op – selvom hun i folkeskolen ofte fik at vide, at hun gav for let op: »i min folkeskole fik jeg også at vide, at jeg åbenbart gik, altså jeg gav åbenbart for let op. Men jeg tror også, det er, fordi de ikke vidste, hvor meget jeg også kæmpede med […] men jeg synes virkelig, det handler om, at man må ikke give op, fordi man bliver nødt til også at gøre det, der er svært. Altså det skal være svært, det skal bare være svært« (U13A). Hun har på den måde vendt sin ordblindhed til en styrke, fordi den har lært hende udholdenhed, også i andre af livets sammenhænge, hvilket også ses hos (Higgins et al., 2002): »jeg er faktisk ret glad for, at jeg ligesom har min ordblindhed, fordi det har virkelig også gjort, at jeg altså sådan har lært [mig selv] at kende, tror jeg, og har lært ikke sådan at give op, og ting må godt være svære« (U13A). Hun drømmer om at blive keramiker og ved, at det kræver viljestyrke og vedholdenhed at lære det håndværk, og det oplever hun, at hun har gode forudsætninger for med de erfaringer, hun har gjort sig.

Eleven her er ikke alene om at opleve, at hendes ordblindhed er blevet hendes styrke. Flere elever beskriver eksempelvis, hvordan de op gennem indskolingen er blevet gode til at huske, fordi det var deres mestringsstrategi. Det kan de nu overføre på andre områder (G4C og U9A). En elev forklarer, hvordan hans gode hukommelse gør, at han kun behøver at læse én gang for at kunne huske, det han har læst. Han går så langt som til at sige: »Ja faktisk, er det blevet den største styrke, og den ting jeg er gladest for. Hvor da jeg var mindre, var det jeg hadede allermest, det var at være ordblind, og nu vil jeg ikke bytte det for noget, fordi jeg ved ligesom, hvad jeg har fået med fra det ikke. Og det ved jeg er ikke særlig mange, der har de fordele, som jeg har, fordi jeg er ordblind« (U9A).

Som det er fremgået af det ovenstående, er elevernes selvforståelse tæt knyttet til en opfattelse af normalitet, hvor graden af oplevet anerkendelse og forståelse er afgørende for både relationen til de andre elever, men også til deres lærere. Denne mekanisme kan også iagttages sprogligt i elevernes måde at tale om deres erfaringer.

Ordblindhed som sygdom og straf

Når eleverne italesætter deres forståelse af, hvad det vil sige at være ordblind, træder to diskurser tydeligt frem: en sundhedsfaglig og en juridisk diskurs. I det følgende vises, hvordan disse to diskurser er med til at forme elevernes selvforståelse, som den er kommet til udtryk i det ovenstående.

En juridisk diskurs

Mange elever omtaler deres oplevelse med ordblindhed i termer, som også anvendes i en juridisk eller en retslig sammenhæng. Flere elever oplever, at diagnosen har »stemplet« dem og en elev bruger ordet »plettet identitet«, som var der tale om en straffeattest (U11A), ligesom en elev oplever det at være ordblind som en »anklage« (U10B). Eleverne taler også om at blive dømt eller undgå at blive dømt. En elev forklarer eksempelvis: »så dømmer de mig ikke, så er det jo bare, fordi jeg er ordblind« (U11E), og en elev beskriver konsekvensen af at opleve sig dømt allerede inden hun har fået dommen. Hun er sent udredt og beskriver, hvordan hun blev erklæret ikke-uddannelsesparat inden lærerne vidste, at hun var ordblind: »Der blev jeg dømt ikke uddannelsesparat. Det føltes virkelig som sådan en kæmpe lussing, man får, at sige du kan ikke komme videre, hvis du ikke kan det her. Det var virkelig som at sige, du kan ikke få dig en fremtid, hvis du ikke kan det her, og du kan ikke komme videre, du bliver nødt til at blive her, indtil du kan det og sådan noget […] det var ligesom at sige, at min personlighed var ikke god nok til at komme videre…« (U13A).

Når nogle af eleverne på den måde knytter ordblindheden til en retslig eller juridisk diskurs med begreber som straf og skyld, peger det på, at ordblindheden opleves som en dom, man ikke kan løbe fra, og som man må stå ud. Det har konsekvenser for de fremtidsdrømme, som eleverne har. Henved 1/3 af eleverne beskriver, at ordblindheden vil kunne betyde, at de ikke stiler så højt som de ellers gerne ville både i forhold til uddannelse og job. Både Egmontrapporten (Egmont Rapporten, 2018) og Kraka rapporten (KRAKA, 2024) underbygger deres oplevelse med konkrete tal. En elev siger eksempelvis: »Så det har jo betydning, fordi du altså tænker lidt mere over, hvad du vælger, fordi altså alle har stillet spørgsmålstegn ved det, du har valgt, og så stiller du selv lige pludselig spørgsmålstegn ved det. Altså det kan godt være, du sidder og tænker, det lyder virkelig fedt, men du skal igennem alt det her, og så står du og tænker 'kan jeg så det', fordi folk stiller spørgsmålstegn allerede nu« (U11D). En anden elev forklarer: »Jeg tror, at jeg vil have svært ved at klare en universitetsuddannelse, når jeg bruger så lang tid på lektier, som jeg gør og så lang tid på at formidle og læse tekster. Og det kommer jo også til at sætte sig i forståelsen. Så jeg overvejer lidt, om jeg skal have en universitetsuddannelse, eller om jeg skal tage en uddannelse på en [professionshøjskole], som måske ville være lidt mere spiselig for mig. For jeg vil hellere have en uddannelse, jeg kan følge med i, end en uddannelse hvor jeg er der, men jeg har ikke forstået en skid« (U12D).

Ordblindhed som handicap – en sundhedsfaglig diskurs

Ud over en juridisk diskurs træder også en sundhedsfaglig diskurs tydeligt frem. Flere af eleverne benævner ordblindhed som et »handicap«, et »lille handicap« eller et »usynligt handicap«: »Jeg har det faktisk fint nok med at være ordblind. Altså, du kan jo ikke se på nogen, at de er ordblinde og sådan noget. Det er et skjult handicap, som folk de siger, det er« (G1B). En anden elev beskriver, hvordan hun tidligere har oplevet at føle sig udpeget og uden for fællesskabet. At forstå ordblindheden som et usynligt handicap er på den måde en lettelse, og hun forklarer, hvordan hun gerne vil dele ud af sine erfaringer, så andre elever kan opleve, at man ikke skal være bekymret over sin ordblindhed: »Du er okay. Du er ikke dum. Det er bare et usynligt handicap, du har. Altså du kan lige så meget som de andre. Du har bare lige nogle hjælpemidler med dig. Altså det er sådan jeg tænker« (U9C).

Når man forstår ordblindhed som et handicap, følger også behovet for en forståelse for, at man har brug for og ret til hjælpemidler: »Da jeg var i folkeskolen, der oplevede jeg på et tidspunkt, min lærer sagde til mig, efter jeg havde lavet en god prøve. Og det var, da jeg var rigtig ordblind, så jeg var rigtig glad. Så sagde han til mig, 'jeg bliver nødt til at bede dig om at lave den uden hjælpemidler, så jeg kan se, hvad dit niveau er'. Hvor jeg har det sådan lidt, mit niveau er mine hjælpemidler, fordi jeg er handicappet […] og hjælpemidlerne, de er jo ikke, det er jo ikke snyd at bruge dem, fordi de siger jo ikke, hvad du skal skrive« (U11C). For denne elev er hjælpemidlerne så stor en del af hendes identitet, at hun er sit rette jeg uden dem, og det, oplever hun, kan være svært for andre at forstå. Andre elever italesætter også, at man har brug for forståelse, fordi man har et handicap: »Vi har jo bare et lille handicap, der gør at ting tager længere tid, men jeg synes, man lige skal have et ekstra øje på, og måske også have in mente, at personen døjer med ordblindhed« (U12D).

Der er også elever, som forbinder ordblindheden med sygdom. De beskriver ordblindhed som noget, man »døjer med« (U12D), »går rundt med« (G1D), noget man kan »genoptræne« (U10A) eller noget man kan forsøge at »fikse« (G5B). Denne sygdomsdiskurs er til stede hos flere af eleverne. Én elev peger dog på, at den diskurs er opstået som et ude fra blik på mennesker med ordblindhed, og det vil hun gerne have sig frabedt. Hun skaber således en moddiskurs. Hun beskriver, hvordan hun gennem sin søster, som også er ordblind, er blevet opfordret til at tage på en ordblindeefterskole, og de var sammen ude for at se på forskellige efterskoler: »Jeg var bare sådan lidt, ligesom ordblindhed det bliver sådan en sygdom nærmest, hvor de bliver ved med at sætte folk ud til os, og så fortælle os 'jeg har været ordblind, jeg kom igennem uddannelserne'. Det var grunden til, at jeg ikke tog på ordblindeefterskole. Det er alt sammen sådan lidt nærmest, de holder tale om 'I ordblinde, I skal nok komme igennem, det skal nok gå'. Hvor jeg bare er sådan, det kan jeg ikke. Jeg kan ikke det her, med at folk går rundt, og nusser op af dig og siger 'det er synd for dig. Jeg skal nok hjælpe dig igennem', min søster skræmte mig totalt væk« (U11C). Eleven her holder således fast i, at ordblindheden ikke er en svaghed, men en anderledes måde at fungere på. Hun har ikke brug for at blive set som én, man skal have ondt af. Hun vil gerne stå i sin egen ret.

Når ordblindheden forstås gennem en sundhedsfaglig diskurs, bliver italesættelsen af ordblindhed mindre determinerende og det smitter af på elevernes fremtidsdrømme. Godt 2/3 af eleverne vurderer, at ordblindheden nok har betydning for deres valg af uddannelse. Ordblindheden er et vilkår, som gør, at eleverne må arbejde langt hårdere end deres kommende ikke ordblinde klassekammerater men ordblindheden står ikke

i vejen for deres valg. En elev forklarer eksempelvis, hvad der skal til for at lykkes med sine drømme: »Dedikation og hårdt arbejde, at man bare kæmper den ud, og man bliver ved med at tro på – jamen det skal nok lade sig gøre en eller anden dag« (U10B).

En anden elev har følgende overvejelser: »Jeg tænker, man skal gå efter det, man drømmer om, fordi, uanset hvad, hvis du er ordblind eller ej, så kan man hvad man vil. Du skal bare have lidt ekstra hjælp til det. Det kan være, du skal gå en lidt længere omvej, end de andre de skal, men I ender præcis det samme sted. Så hvis du gerne vil være astronaut, så skal du blive astronaut« (G1B).

For langt de fleste elever er det således deres viljestyrke, som får betydning for, om de tror på, at de vil kunne opnå deres fremtidsdrømme.

At lære at være ordblind

Som det er fremgået af det ovenstående, er der for elever, som udredes for ordblindhed et stort erkendelsesarbejde i at komme fra egen oplevelse af normalitet til en oplevelse af anderledeshed i mødet med andre, som kan noget, man ikke selv kan, og som man derfor ikke ved, hvad indeholder.

Det er den ikke-ordblinde, som ved, hvad det vil sige at være ordblind, for det er den ikke-ordblinde, der kan beskrive de processer, den ordblinde ikke mestrer. Derfor er det også den ikke-ordblinde, som kan tilbyde et sprog, der kan hjælpe erkendelsesarbejdet på vej. Det er i den forstand, at man kan hævde, at man skal lære at være ordblind.

Den proces håndterer undersøgelsens unge på forskellig måde. De elever, der italesætter deres selvforståelse, ser deres anderledeshed i relation til en normalitet. En gruppe af eleverne higer efter at genoprette oplevelsen af normalitet og har derfor svært ved at tage positionen som ordblind til sig. Andre elever tager positionen til sig og accepterer ordblindheden som en hjælpsom beskrivelse af deres oplevelse af anderledeshed. I de tilfælde, hvor den tilbudte ordblindeposition ledsages af forståelse og ægte accept giver den eleverne en oplevelse af handlemuligheder og for nogen også en oplevelse af at kunne stå i egen ret, og det smitter af på deres viljestyrke og tro på egne fremtidsmuligheder.

Delkonklusion: Elevernes selvforståelse

Når elever udredes for ordblindhed, påvirker det deres selvforståelse. De mange elevinterview viser, at eleverne forstår sig selv gennem en normalitet. De er bevidste om, at noget ikke er, som det er for de fleste, og med ordblindediagnose får de et sprog til at forstå deres udfordringer og følelsen af anderledeshed. Eleverne oplever således diagnosen som en lettelse og en kilde til nye handlemuligheder, især gennem brugen af LST.

Relationer til de andre elever og lærere spiller en stor rolle i deres oplevelse af ordblindhed. Eleverne oplever ofte at skulle kæmpe for anerkendelse af deres hårde arbejde især når deres indsats ikke resulterer i de samme karakterer som deres kammerater. Manglende forståelse kan føre til en oplevelse af ensomhed og uretfærdighed, særligt når brugen af LST opfattes som snyd.

Eleverne oplever også stigmatisering og oplever at blive valgt fra i gruppearbejder, hvilket påvirker deres selvværd og motivation. At være en del af en gruppe, hvor de udgør majoriteten, som eksempelvis på ordblindeefterskoler, kan give dem en følelse af normalitet og forståelse, hvilket er afgørende for deres trivsel.

Det kræver en særlig viljestyrke for de ordblinde elever at opnå de samme resultater som deres ikke-ordblinde kammerater. Nogle elever vælger at prioritere deres fritid og acceptere lavere præstationer, mens andre kæmper intensivt for at nå deres mål. Manglende forståelse fra lærere og klassekammerater kan forværre følelsen af ensomhed.

Når eleverne italesætter deres selvforståelse, er der to diskurser, som træder særligt tydeligt frem, nemlig beskrivelser som benytter begreber fra en sundhedsfaglig diskurs og beskrivelser, der benytter begreber fra en juridisk diskurs. De to diskurser er tæt knyttet til elevernes selvforståelse og fremtidsdrømme. Mens nogle elever føler sig begrænset, ser andre det som en udfordring, der kan overvindes med dedikation og hårdt arbejde. For mange elever er viljestyrken afgørende for at realisere deres drømme på trods af de ekstra udfordringer, de møder.

Elevernes gode råd til lærerne

I interviewundersøgelsen spørger vi eleverne om, hvilke gode råd de vil give læreren, der har ordblinde elever i deres klasse. De mange svar kredser om tre temaer: 1) at læreren skal have forståelse for, hvad det vil sige at være ordblind, 2) at læreren skal have kendskab til læse- og skriveteknologi (LST) og 3) at læreren ser og anerkender den enkelte elev. De tre temaer hænger sammen og belyser samlet set, hvad eleverne ud fra deres egen skoleerfaring finder særligt vigtigt. Sammenhængen mellem de tre temaer træder tydeligt frem i den måde, U11A italesætter det her: »Jeg tror virkelig bare, det var at skulle sætte sig ind i de der både programmer, de har, men også sådan, altså forstå at de rent faktisk kæmper. Og ikke bare se det som om, at de er dovne, for det har jeg virkelig følt, at mange lærere har gjort. Så hvis de bare altså hjælper én. Jeg er sikker på, at lærere de kan godt se, i hvert fald i dansk, de kan godt se, hvor det er, man har brug for hjælp, og så hjælpe dem der. Jeg er godt klar over, at det skal være deres egen kamp, men mange har altså brug for det skub og den bekræftelse, det kræver at skulle kæmpe den kamp. Så, på niveau med dem og forstå dem, være i øjenhøjde hele tiden. Det tror jeg bare hjælper rigtig meget og giver tryghed, det tror jeg er rigtig vigtigt.« (U11A).

Forståelse for hvad det vil sige at være ordblind

Det er vigtigt for eleverne, at læreren har forståelse for, hvad det vil sige at være ordblind. En af de unge siger om læreren, at det er vigtigt: »[…] og man har en ekstra forståelse over for det handicap, personen jo så har. Så jeg synes, det er vigtigt, at der er kendskab til personens ordblindhed, som man ligesom i højere grad kan hjælpe de ordblinde i klassemiljøet.« (U12D). Eleverne giver udtryk for, at de ønsker, at læreren finder tid til at tale med dem individuelt og har et blik for deres specifikke behov og faglige udfordringer. At læreren: »Sådan snakker med eleven om sådan, hvad de har brug for, hvad er det der kan hjælpe dem og sådan få vejlederen indblandet, sådan at læreren har helt styr på, hvad de ordblinde har brug for, og hvorfor de er bedre til andre ting og dårligere til det andet og sådan.« (G4C). G8C påpeger, at det er vigtigt, at der kan laves særaftaler med læreren, som tager hensyn til ordblindheden. U10A ønsker at have kontakt med læreren én til én eller i små grupper, fordi han oplever, at han lærer mest på den måde: »Hvis man kan få den der én til én med læreren eller små, en lille gruppe sammen, og så lære igennem den vej. Det var det, der hjalp mig mest.« (U10A).

Kendskab til LST

Det træder også tydeligt frem, at det er vigtigt for eleverne, at læreren ved noget om LST (f.eks. U9A, U9C, U10B, U11A) og sørger for digitalisering af tekster (f.eks. U9B). Det er desuden vigtigt, at læreren forstår, at eleverne har brug for tid (f.eks. G8C), og at det ikke betyder, at de er dumme (G6B). Eleverne har brug for ekstra hjælp, sådan at de ikke selv skal bede om tingene. U11B udtrykker det sådan her: »[…] så være sådan, forstå det lige – agtigt. Og fordi det tager længere tid […], så man ikke hele tiden sådan skal reminde dem [lærerne]«. Det mener hun er vigtigt: »fordi så føler man sig ikke sådan overset« (U11B).

Have øje for den enkelte elev

Det har betydning for eleverne, at læreren ser den enkelte elev. De ønsker, at læreren lytter til den enkelte elev (U11D, U11E), at de har »ekstra øje« på dem (U12D), at de virkelig »tjekker op på eleven« (U13A), og at de »sikrer sig en ekstra gang« (U14A) at eleven er med. U12D ønsker at: »fastslå fra start af, at lærerne er klar over personens ordblindhed, og lige have et ekstra øje på den person, måske uden at det sådan skal gøres foran klassen, men bare lige komme ned en gang imellem og sige – har du set, at den ligger også OCR-behandlet, og hvis du har brug for noget yderligere hjælp, så er jeg her for dig. Eller hvis nu vi siger, I skal ud at læse en tekst foran klassen, den ligger også OCR-behandlet. Bare de der små ting, at der er tænkt på det« (U12D).

Flere elever giver udtryk for, at det er vigtigt, at læreren ikke bare tager elevens svar for pålydende, men virkelig går tæt på og viser, at man som lærer interesserer sig for eleven og gerne vil hjælpe, hvis de har brug

for det – at lærerne »tager hånd om det« (G2A). Eleverne italesætter, at ordblinde elever ikke synes, det er nemt at spørge: »det er ikke alle ordblinde, der tør spørge om hjælp« (U9F), så derfor skal læreren være opsøgende (G8A). Læreren skal sikre sig, at eleverne forstår opgaven og ved, hvad de skal. Man skal som lærer forsøge at lytte og sætte sig ind i, hvordan det er at være ordblind (f.eks. G3A). For flere elever er det vigtigt, at læreren er lidt mere opmærksom på at hjælpe de ordblinde elever (f.eks. G5D, G1B). Det handler i høj grad om, at lærerne skal vide noget om LST, så de kan hjælpe dem med det.

Nogle få elever problematiserer lærerens mulighed for at kunne have øje for den enkelte elev. De sammenholder det med lærerens vilkår og har forståelse for, at der er mange elever i klassen, så det derfor er svært for læreren at tage hensyn til én ordblind elev. Det fylder ikke så meget i data, men det nævnes, og er jo en reel problemstilling i skolen (f.eks. G6A).

Liste med gode råd til læreren

I det følgende præsenteres en bruttoliste over elevernes gode råd til, hvordan læreren kan støtte dem. Nogle af rådene er nævnt af flere elever, mens andre kun er nævnt af én enkelt elev. Det er vigtigt at være opmærksom på dette ved brugen af rådene.

- Sæt dig ind i LST, og støt eleven i brugen af det
- Forstå, at tingene tager længere tid for eleven
- Forstå, at eleven knokler (og ikke er doven eller dum)
- Vær tålmodig med eleven
- Sørg for digitaliserede tekster
- Sæt hastigheden ned i undervisningen
- Gentag/forklar en ekstra gang
- Følg op på, om eleven har forstået opgaverne i undervisningen
- Giv et overblik i starten af undervisningen
- Skriv noter på tavlen
- Skriv tydeligt og lidt større og ikke i sammenbundet skrift
- Tilpas krav, brug f.eks. ikke for svære tekster
- Hold pauser i undervisningen m. bevægelse
- Giv eleven lov til at vælge, om de vil læse højt i klassen
- Giv eleven lov til at vælge, om de vil sige noget i klassen/række hånden op
- Invitér en rollemodel ind i undervisningen
- Placer eleven ved nogle kammerater, de tør få hjælp af

Delkonklusion: Elevernes gode råd til lærerne

Samlet set kredser elevernes gode råd til lærerne om, at læreren skal have forståelse for, hvad det vil sige at være ordblind, at de skal have kendskab til LST, og at læreren ser og anerkender den enkelte elev.

Konklusion

I dette afsnit har vi samlet interviewundersøgelsens resultater i en samlet konklusion.

I interviewene beskriver de unge en række væsentlige faktorer af betydning for deres oplevelse af **grundskolens rammer**. Når eleverne skal beskrive, hvad de i særlig grad finder vigtigt hos en ordblindevenlig lærer, fremhæver de tre tematikker: At læreren ser dem som individer og støtter deres læringsproces med udgangspunkt i deres individuelle niveau, at læreren stiller faglige krav, som de oplever at kunne mestre samt vigtigheden af, at lærerne har kendskab til ordblindhed og LST og indtænker det i deres undervisning. Det er vigtigt at understrege, at elevernes udsagn belyser, at der kan være mange hensigtsmæssige løsninger, men at kendskabet til og dialogen med den enkelte elev er central.

Eleverne fremhæver også en række undervisningsformer, som i særlig grad er givende med henblik på deres ordblindhed. Dette er både specifikke undervisningsformer som f.eks. tavleundervisning, kreative arbejdsformer og gruppearbejde, men også klasseledelsesforhold som struktur, tydelighed og tid til at løse opgaverne. Det er centralt, at undervisningen tilrettelægges, så der er tid og rum til at bearbejde stoffet på varieret vis. Undervisningen skal ligeledes tilrettelægges, så elever med ordblindhed kan deltage på lige fod med deres ikke-ordblinde klassekammerater.

Til sidst peger eleverne ind i en række organisatoriske forhold, herunder betydningen af en ordblindetest, adgang og instruktion i LST, undervisning på mindre hold samt niveaudelt undervisning. Der er ikke entydige svar på, om og hvorfor forskellige forhold opleves som henholdsvis med- og modvindsfaktorer, men dialogen med eleven om skolens organisatoriske forhold og tilbud står centralt på tværs af elevernes udsagn.

I interviewene ser vi, at størstedelen af eleverne italesætter det positivt, at de har deres **læse- og skriveteknologi,** og at de oplever det som en hjælp. Eleverne giver udtryk for, at LST er vigtig i forhold til at blive stilladseret fagligt. De oplever, at det giver dem uddannelsesmæssige muligheder, de ikke ellers ville have haft. En stor gruppe af eleverne fortæller, at det er positivt for dem at anvende LST, fordi det giver dem faglig stilladsering og handleevne, kontrol og ejerskab (empowerment) over deres skole- og uddannelsesliv og muligheder. Dog er det også tydeligt, at eleverne ikke bare ukritisk anvender teknologien, men at der er faktorer, som gør, at de vurderer, hvornår og hvordan de ønsker at anvende den. F.eks. spiller det ind, at eleverne oplever, at det er tidskrævende at anvende. Det er et overraskende fund, at tekniske problemer ikke fylder ret meget for eleverne. De oplever sjældent, at teknikken i sig selv står i vejen, eller at de står uden teknisk hjælp, hvis der opstår tekniske problemer.

Lærerne spiller en vigtig rolle i forhold til elevernes oplevelse af at bruge LST i undervisningen. Eleverne italesætter, at det er vigtigt, at lærerne kender til programmerne, opfordrer dem til at bruge dem, og at de sørger for, at teksterne er digitaliserede. Der er forskel på, hvordan eleverne beskriver anvendelsen og stilladseringen af brugen af LST i de forskellige fag. De fremhæver dansk som et fag, hvor LST anvendes og stilladseres, mens det samme ikke gør sig gældende for de øvrige fag.

Det træder desuden frem i analyserne, at hjælpemidlerne er med til at synliggøre ordblindheden og de vanskeligheder, der knytter sig til den. Det betyder, at elevernes anvendelse af LST er knyttet til deres accept og erkendelse af egen ordblindhed. I analyserne træder en række faktorer frem af betydning for, om eleverne har oplevet, at det har været accepteret at anvende LST i undervisningen, eller om det ikke har. De elever, der har oplevet, at det var accepteret, fremhæver, at det var vigtigt at føle sig blandt ligestillede i klassen. Det har også betydning for dem, at alle i klassen arbejder på PC, så de ikke oplever at stikke ud. De elever, der har oplevet det modsatte fortæller, at det var problematisk i forhold til de andre elever i klassen. Det føltes pinligt, eller de følte sig anderledes. Her viser dikteringsfunktionen sig at have en særlig status, fordi den i højere grad forstyrrer i undervisningskonteksten.

Når eleverne beskriver de vigtige **relationer** på tværs af familie, lærere og venner, træder det tydeligt frem, at relationen er betinget af, hvorvidt de nære relationer også har ordblindhed. Det ser ud til, at det for eleverne i begge tilfælde er lige væsentlige relationer, men de har forskellig karakter. Der er en grundlæggende gensidighed i relationen, når den anden også har ordblindhed, som ikke er til stede i relationen til de, som ikke har ordblindhed. Det giver sig udslag i måden den konkrete hjælp såvel som den moralske opbakning viser sig på.

I de familiære relationer henter eleverne dels konkret hjælp til skolearbejdet, dels opbakning gennem en vedholdende kontakt til skolen for at sikre den bedst mulige støtte. Eleverne fremhæver desuden deres ordblin-

de søskende, fordi de fungerer som rollemodeller, der giver dem tro på, at de nok skal klare sig. Elevernes lærere står også centralt i elevernes italesættelser, særligt hvis de har udvist et professionelt engagement i form af viden og handlekraft eller et personligt engagement i form af opbakning og forståelse. Vennerne står ligeledes centralt, og også her fremhæves de venner, der også har ordblindhed, fordi de udviser en forståelse, som kun er mulig, når man oplever samme grundvilkår.

Når eleverne beskriver deres **skriftsprogsvanskeligheder**, er det tydeligt, at de ikke har et fagsprog, som de præcist kan forklare deres skriftsprogsvanskeligheder med. Mange elever kan dog forklare, hvordan de oplever, at de kommer til udtryk. De fleste elever peger ikke overraskende ind i vanskeligheder med at høre bogstavernes lyde, hvilket vanskeliggør både læsning og stavning.

Mange elever sætter ord på deres oplevelse af læsning. Her er det markant, at flere elever fortæller, at de godt selv kan læse, dvs. afkode, men at det sker på bekostning af deres læseforståelse. I forhold til skrivning italesætter mange, at de oplever en diskrepans mellem det, de tror, de skriver, og det, der kommer ned på papiret. I skriveprocessen kan de både udfordres af stavning af enkeltord og vanskeligheder med at overskue og nå skriveprocessen inden for de givne rammer. Eleverne fremhæver også anvendelse af LST, der italesættes som et vigtigt og positivt værktøj, men også med en understregning af, at LST ikke kan stilladsere selve skriveprocessen.

Elevernes skriftsprogsvanskeligheder sættes også i relation til specifikke fag i grundskolen, nemlig dansk, fremmedsprog (særligt engelsk og tysk), matematik, naturfag, historie og samfundsfag samt praktisk orienterede fag.

For mange elever opleves danskfaget som særligt vanskeligt, og som et fag, hvor de i særlig grad bliver bevidste om deres skriftsprogsvanskeligheder. Omvendt er det også der, eleverne oplever sig bedst stilladseret. Fremmedsprogsfagene opleves for mange elever som svære. Det er vanskeligt for dem at skulle forstå og kommunikere mundtligt og skriftligt på et fremmedsprog, når de i forvejen har vanskeligheder med deres modersmål. For eleverne i grundskolen forstås matematikfaget i høj grad som et fag med tal – ikke bogstaver. Omvendt italesætter flere elever, at matematikundervisningen i udskoling og på ungdomsuddannelse i højere grad involverer tekstforståelsesopgaver, hvorfor det også i stigende grad opleves udfordrende. Om naturfagene siger eleverne, at fagene kan være vanskelige på grund af de mange fagbegreber, som ligger langt fra elevernes hverdagssprog. Omvendt er det også fag, der i højere grad opleves som mundtlige end skriftlige. Historie og samfundsfag opleves i højere grad som mundtlige fag, men også her peges der ind i, at man må kunne læse og forstå vanskelige fagtekster som forudsætning for at kunne deltage i undervisningen. Ikke overraskende er elevgruppen meget positivt stemt over for praktiske fag, herunder idræt. Disse fag opleves som et frirum for skriftsprogsvanskelighederne.

I interviewene italesætter de unge, hvordan de anvender **strategier** for at håndtere de uddannelsesmæssige krav, som de møder. Eleverne bruger ikke nødvendigvis begrebet, men vi ser, at de ofte kan italesætte egne strategier, ligesom de i mange tilfælde er bevidste om hvornår, hvorfor og hvordan, de anvender forskellige strategier, alene eller i samspil. Eleverne beskriver deres strategier med udgangspunkt i specifikke aktiviteter og situationer, de møder i skole og fritid. Vi kan se, at eleverne i særlig grad har udviklet strategier for at håndtere læsning, skrivning, stavning og mundtlighed. De unge reflekterer over deres sigte med anvendelsen af forskellige strategier og peger både på læring, deltagelse i undervisningen, oplevelse af mestring og undvigelse. Eleverne beskriver strategier, der for langt størstedelen af elevernes udsagn kan beskrives inden for kategorierne: almene skriftsprogsstrategier, LST-strategier, taktile/kreative strategier, sociale strategier samt undvigelsesstrategier.

Med almene skriftsprogsstrategier ser vi, at mange elever anvender forskelligartede afkodnings-, stave-, sprogforståelses- og skrivestrategier. Strategierne anvendes i særlig grad med henblik på læring og mestring af de stillede opgaver inden for de givne rammer, men også i nogle tilfælde meget specifikt med sigte på deltagelse inden for en tidsramme.

Elevernes beskrivelse af deres LST-strategier viser, at de ofte bevæger sig frit mellem kompenserende og almene programmer og funktioner alt efter formål og kontekst. Flertallet af eleverne har mange og varierede LST-strategier, og i mange tilfælde anvender de dem reflekteret efter formålet samt deres vurdering af opgaven, rammerne og konteksten. Flere elever peger ligeledes ind i, at de ofte afprøver og eksperimenterer med teknologien som en problemløsningsstrategi.

En gruppe elever beskriver strategier, der på forskellig vis peger ind i noget taktilt, kreativt og/eller multimodalt, idet de oplever, at de dermed nemmere kan huske, bearbejde og genkalde indholdet og fastholde koncentrationen.

Mange elever nævner en række sociale strategier, dvs. strategier, hvor de spørger enten læreren, klassekammerater, familie eller øvrige personer om hjælp. Som den helt store ressource fremhæves klassekammeraterne. Nogle elever udtrykker, at de bevidst foretrækker at spørge klassekammeraterne frem for læreren, hvilket i særlig grad afhænger af elevens relation til den givne lærer.

En særlig form for strategi er undvigelsesstrategier. Med anvendelsen af disse strategier sigter eleverne på at undvige eller simplificere en opgave, der stilles i skolen. Selvom eleverne ikke italesætter det som undvigelsesstrategier, er de i mange tilfælde klart bevidste om, hvordan, hvornår og hvorfor de anvender dem. Dette kan både komme til udtryk som en social undvigelsesstrategi, hvor eleverne udtrykker, hvordan de i gruppearbejde bevidst undgår specifikke opgaver. Nogle elever beskriver også, hvordan de bevidst undgår læreren ved at signalere ugidelighed og modvilje. Nogle elever sætter imidlertid ord på vigtigheden af, at læreren trods dette tager initiativ og ansvar.

Endelig fortæller en gruppe elever også, at de bruger længere tid på lektier og afleveringer. For nogle elever kan det betyde, at de bevidst nedprioriterer nogle fag og opgaver til fordel for andre.

Af interviewene ser vi, at det påvirker elevernes **selvforståelse**, når de udredes for ordblindhed. De mange elevinterviews viser, at eleverne forstår sig selv gennem en normalitet. De er bevidste om, at noget ikke er som for de fleste, og med en ordblindediagnose får de et sprog til at forstå deres udfordringer og følelse af anderledeshed. Eleverne oplever således diagnosen som en lettelse og en kilde til nye handlemuligheder, især gennem brugen af LST.

Relationer til de andre elever og lærere spiller en stor rolle i deres oplevelse af ordblindhed. Eleverne oplever ofte at skulle kæmpe for anerkendelse af deres hårde arbejde, især når deres indsats ikke resulterer i de samme karakterer som deres kammerater. Manglende forståelse kan føre til en oplevelse af ensomhed og uretfærdighed, især når brugen af LST opfattes som snyd.

Eleverne oplever også stigmatisering og at blive valgt fra i gruppearbejde, hvilket påvirker deres selvværd og motivation. At være en del af en gruppe, hvor de udgør majoriteten, som eksempelvis på ordblindeefterskoler, kan give dem en følelse af normalitet og forståelse, hvilket er afgørende for deres trivsel.

Det kræver en særlig viljestyrke at opnå de samme resultater som deres ikke-ordblinde kammerater. Nogle elever vælger at prioritere deres fritid og acceptere lavere præstationer, mens andre kæmper intensivt for at nå deres mål. Manglende forståelse fra lærere og klassekammerater kan forværre følelsen af ensomhed.

Når eleverne sætter ord på deres selvforståelse, træder to diskurser tydeligt frem, nemlig beskrivelser som benytter begreber fra en sundhedsfaglig diskurs og beskrivelser, der benytter begreber fra en juridisk diskurs. De to diskurser er tæt knyttet til elevernes selvforståelse og fremtidsdrømme. Mens nogle elever føler sig begrænset, ser andre det som en udfordring, der kan overvindes med dedikation og hårdt arbejde. For mange er viljestyrken afgørende for at realisere deres drømme, uanset de ekstra udfordringer.

Elevernes gode råd til lærerne viser, at det er vigtigt for dem, at læreren har forståelse for, hvad det vil sige at være ordblind, at de har kendskab til LST, og at de ser og anerkender den enkelte elev.

Tak til

En stor tak til alle elever, der har deltaget i interviewundersøgelsen. Tak for jeres åbenhed i dialogen med os. Vi vil også takke de læsevejledere, der har hjulpet os med at finde elever til interviewundersøgelsen og har sørget for at organisere vores besøg. Vi har følt os meget velkomne. Tak til skoleledelsen på de involverede skoler for at skabe rammerne for læsevejlederens og elevernes deltagelse. Tak til Heidi Kathrine Fisker Andersen for gennemlæsning og respons på rapporten.

Projektgruppen

Projektgruppen er en del af Forskningscentret didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy i VIA University College. Gruppens medlemmer er:

Helle Bundgaard Svendsen

Mail: hbs@via.dk

Helle er docent og Ph.d. ved Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy samt læreruddannelsen i Vestjylland, VIA University College. Hun er projektleder for STYRK ordblinde elever i skolen-projektet. Helle har mange års erfaring med forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på ordblinde elever og deres deltagelsesmuligheder ofte med inddragelse af læse- og skriveteknologi. Helle er tilknyttet Nationalt Videncenter for læsning, hvor hun fungerer som konsulent og projektleder, ligesom hun er med i referencegruppen bag Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Hun har tidligere været projektleder på projekt »Textperformers« og projekt 'Læsesucces for ordblinde børn', og er nu foruden STYRK-projektet faglig projektleder af Projekt Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder.

Læs mere om projekter og publikationer på https://www.ucviden.dk/da/persons/helle-bundgaard-svendsen

Nina Berg Gøttsche

Mail: nbg@via.dk

Nina er Ph.d. og lektor på læreruddannelsen i Skive samt tilknyttet Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy i VIA University College. Hun er desuden tilknyttet Nationalt Videncenter for Læsning som faglig konsulent og deltager i referencegruppen bag Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Hun har igennem en årrække specialiseret sig i elever med skriftsprogsvanskeligheder og har forsket i, hvordan elever kan øge deres muligheder for deltagelse ved at inddrage elevernes eget perspektiv og ståsted. Hun er projektleder på delprojektet: »Strategier i undervisningen af elever i sprogudviklingsforstyrrelser«, som er en del af et samarbejde mellem VIA og VIVE. Hun har deltaget i det tværfaglige forsknings- og udviklingsprojekt: »Same, same but different«, hvor VIA i samarbejde med eksterne partnere har undersøgt sproglige deltagelsesmuligheder gennem animation og æstetiske læreprocesser. Hun har desuden været en del af forskningsprojektet: »Læs i små grupper« under Nationalt Videncenter for Læsning samt det nordiske forskningssamarbejde »Textperformers«

Læs mere om projekter og publikationer på: https://www.ucviden.dk/da/persons/nina-berg-gøttsche

Sara Mose Lindholm Kirkeby

Mail: smlp@via.dk

Sara er lektor på læreruddannelsen i Vestjylland og har specialiseret sig i undervisning af elever med skriftsprogsvanskeligheder. Hun er tilknyttet Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy, VIA University College. Sara har tidligere deltaget i det nordiske forskningsprojekt »Textperformers«. Hun underviser i dansk på læreruddannelsen og på modulet Læse- og skriveteknologi på den pædagogiske diplomuddannelse »Ordblindelærer i grundskolen« i efter- og videreuddannelsen.

Læs mere om projekter og publikationer: https://www.ucviden.dk/da/persons/sara-mose-lindholm-kirkeby

Marianne Samuelsson Laursen

Mail: masl@via.dk

Marianne er lektor på læreruddannelsen i VIA, hvor hun underviser i dansk. Marianne er særligt optaget af LST-strategier, lyttelæsning og ordblindevenlig didaktik og har tidligere undervist på de pædagogiske diplommoduler til »Ordblindelærer i grundskolen« i efter-/videreuddannelsen. Senest har hun været tilknyttet »Projekt Læsesucces for ordblinde børn« som primærkonsulent.

Læs mere om projekter og publikationer på: https://www.ucviden.dk/da/persons/marianne-laursen

Litteraturliste

Arendal, E., Kongskov, L., & Svendsen, H. B. (2016). Del 4 Læse- og skriveteknologi og dens anvendelse. I A. L. Pedersen & K. Hjort (Red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 265-320). Hans Reitzels Forlag.

Arnbak, E., & Klint Petersen, D. (2017). Projekt It og Ordblindhed. DPU, Aarhus Universitet.

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

Bråten, I. (2006). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.

Christiansen, C., & Elmstrøm, S. (2023). Udvikling af mentorrollen i projekt Læsesucces for ordblinde børn. *Viden om literacy*, *33*, 18-23.

Egmont Rapporten. (2018). *Let vejen—Til uddannelse for ordblinde børn og unge*.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Elwér, Å. (2012). Specifikke læseforståelsesproblemer. I S. Samuelsson (Red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 158-177). Dansk Psykologisk Forlag.

Fischer, M., Madsen, E. T., & Svendsen, J. B. (2020). Oplevelsen af ordblindhed. I H. B. Svendsen (Red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (s. 29-41). Akademisk Forlag.

Gormsen, P., Thøgersen, K., & Andersen, C. H. (2019). Har lærere og skolepædagoger nok viden om undervisning af ordblinde elever i folkeskolen? *Specialpædagogik*, *39*(2), 40-52.

Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse. Et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen* [Ph.d.afhandling]. Aarhu Universitet.

Gøttsche, N. B., & Holmgaard, A. (2023). *Autisme og kommunikation – Samtaler mellem mennesker*. Dansk Psykologisk Forlag.

Heiden, T. R., Rønberg, L., Laursen, M. S., & Elmstrøm, S. (2023). Det går bedre og bedre, når jeg har en mentor: Elevperspektiver fra projekt Læsesucces. *Viden om literacy*, *33*, 26-34.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Godlberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, *Winter*(25), 3-18.

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

Jørgensen, L. L. (2020). Ordblindevenlig skole. I H. B. Svendsen (Red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (s. 43-56). Akademisk Forlag.

Kongskov, L. (2019). Den lektiologiske grundmodel. I A. L. Pedersen & K. Hjorth (Red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (2. udgave, s. 225-253). Hans Reitzels Forlag.

KRAKA. (2024). *Ordblindhed i Danmark Opvækst og uddannelse*.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Lindeblad, E., Svensson, I., & Gustafson, S. (2016). Self-concepts and psychological well-being assessed by beck youth inventory among pupils with reading difficulties. *Reading Psychology*, *37*, 449-469.

Matre, M. (2023). An Exploratory Study on the Use of Speech-to-Text Technology as a Writing Modality for Pupils With Low Writing Achievement in Norwegian Lower Secondary Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, *9,* 38-56.

NOTA. (2021). *SNYDER DU ELLER HVAD? – EN SURVEYBASERET RAPPORT OM ORDBLINDHED, FORDOMME OG HJÆLPEMIDLER*.

Riding, R. J., & Rayner, S. (2007). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. D. Fulton Publishers.

Stoklund, A., & Bønding, B. H. (2021). Et didaktisk blik på tale-til-tekst som redskab til kvalificeret skriftlighed for elever i skriftsprogsvanskeligheder. *Læsepædagogen*, *69*(6), 22-25.

Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen: Ph.d.-afhandling*. Aarhus Universitet, DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.

Svendsen, H. B. (2017a). Et didaktisk spændingsfelt Undervisning af unge med og i skriftsprogs-vanskeligheder der anvender læse og skriveteknologi. *LearningTech*, *2*, 110-136.

Svendsen, H. B. (2017b). Et inkluderende didaktiske design? Afprøvning af et didaktisk design målrettet elever med og i skriftsprogsvanskeligheder, der anvender læse- og skriveteknologi. *Studier i læreruddannelse og lærerprofession*, *Årg. 2*(Nr. 1), 90-116.

Svendsen, H. B. (2019). Teknologibaseret læsning og skrivning. I A. L. Pedersen & K. Hjorth (Red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (2. udgave, s. 281-302). Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., Laursen, M. S., & Bonderup, H. (2023). *STYRK ordblinde elever i skolen. Rapport 2023* (Rapport 2023).

Svendsen, H. B., & Henkel, A. Q. (2025). »Jeg har altid været den, der har prøvet at undgå bøger« Overbygningselever med dysleksis oplevelse af sig selv som læsere. *Nordic Journal of Literacy Research*, *11*(1), 1-20.

Ordblindeforeningen.dk
Ordblindeforeningen Danmark