

STYRK

ordblinde elever i skolen

En artikel om, hvordan deltagelsesmuligheder og inkluderende læringsmiljøer kan fremmes for elever med ordblindhed ud fra et lærerperspektiv

Artikel 2026

I denne artikel formidles den tredje og afsluttende del i projekt "STYRK Ordblinde elever i skolen", som er VIA University Colleges delprojekt i projekt "Mennesker med ordblindhed skal ikke nøjes" i samarbejde med Ordblindeforeningen Danmark.



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

Artiklen er den tredje udgivelse i projektet. De to første rapporter er udgivet i henholdsvis 2023 og 2025. Alle udgivelser er offentligt tilgængelige og kan findes på Ordblindeforeningens hjemmeside samt på forfatternes UC Viden-profil.

Denne undersøgelse er støttet af JaschaFonden.



VIA University
College



Ordblindeforeningen.dk
Ordblindeforeningen Danmark

Indholdsfortegnelse

Ordblindevenligt læringsmiljø – i et lærerperspektiv	2
Lærernes blik for elever med ordblindhed	2
At forstå sin ordblindhed	2
Åbenhed og anerkendelse	3
Tidlig udredning	3
Læse- og skriveteknologiens rolle i undervisningen	3
Digitaliserede tekster er basis	3
LST er ikke længere pinligt og tabuiseret	4
Digitaliseringen af skolen	4
LST og kendskab til klassen og eleverne	4
LST fylder mest for lærerne på mellemtrinnene	5
At holde sig opdateret på LST	5
Rammer og organisering	5
De små fag	5
Projektor organiseret og praksisrettet undervisning	6
Didaktiske greb	6
Notetagning	6
Læseguides	7
Oplæste tekster	7
Multimodale tekster	7
Balancen mellem digital og analog undervisning	8
Hvad ved vi nu?	9
Litteraturliste	10
Præsentation af STYRK-projektet og gruppen bag	11
Præsentation af STYRK-projektet	11
Projektgruppen	11
Følgegruppe	12
Hvordan undersøgelsen er gennemført (metode)	13
Interviewguide og -undersøgelse	13
Analysestrategi	14
Litteraturliste	15

Ordblindevenligt læringsmiljø – i et lærerperspektiv

Flere børn udredes for ordblindhed, og det skaber et behov for at tilrettelægge ordblindevenlige læringsmiljøer. Det er nødvendigt at udvikle didaktiske greb til at stilladsere elever med ordblindhed, bl.a. i at anvende læse- og skriveteknologi i alle fag. I projekt "STYRK ordblinde elever i skolen" har vi i projektets tredje og sidste del undersøgt, hvordan deltagelsesmuligheder og inkluderende læringsmiljøer kan fremmes for elever med ordblindhed ud fra et lærerperspektiv. I denne artikel udfolder vi, hvordan fire fagteams i grundskolen reflekterer over muligheder og udfordringer ved at fremme ordblindevenlige læringsmiljøer med fokus på undervisning i matematik, fremmedsprog (engelsk og tysk), kulturfag (historie og samfunds-fag) og naturfag (biologi, fysik/kemi og geografi) på mellemtrinnet og i udskoling.

Læs mere om STYRK-projektet samt om, hvordan tredje delundersøgelse er gennemført, efter artiklen.

Lærernes blik for elever med ordblindhed

Lærerrollen er en kompleks størrelse, der kræver opmærksomhed på mange forhold, og lærerne forholder sig i flere tilfælde til den samlede elevgruppe, de underviser og arbejder med. Lærerne belyser kompleksiteten i at møde og tilgodese en hel klasse bestående af elever med en række forskellige behov – herunder, men ikke blot, ordblindhed – og deraf, at de må tage en række forskellige hensyn med det samlede mål at ramme alle, at fremme alles deltagelsesmuligheder og bedst muligt sikre, at alle kan lykkes. Flere peger i den forbindelse på at skabe trygge klasserum, der giver plads til alle, og at fremme en klassekultur, hvori eleverne kan rumme forskelligheder og andre end sig selv – noget, en af lærerne betegner som almen dannelse.

Samtidig er lærerne yderst opmærksomme på, indtænker og tager elever med ordblindhed alvorligt som en del af deres tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen, og det er netop disse overvejelser, denne artikel har fokus på.

At forstå sin ordblindhed

På tværs af de fire teams er der en grundlæggende og meget konsekvent forståelse af, at ordblindhed ikke kan forbindes med elevens intelligens. En faggruppe fortæller dog, at nogle elever med ordblindhed kan opleve sig selv som dumme, og at de derfor er særligt opmærksomme på at få korrigeret den misforståelse, så den forestilling ikke sætter sig i eleven. En anden faggruppe fortæller på samme vis, at de tydeligt ekspliciterer for elever med ordblindhed, at de kan nå samme niveau som deres øvrige klassekammerater, og i øvrigt at de ofte oplever elever med ordblindhed, som er meget dygtige, fordi de arbejder hårdt med de opgaver, de møder.

Flere fagteams reflekterer over vigtigheden af, at eleverne er bevidste om, hvad deres ordblindhed medfører, og hvori deres vanskeligheder består – såvel som vigtigheden af at forstå, hvilke forhold, der ikke nødvendigvis er betingede af eller påvirkes direkte af ordblindhed. Lærerne mener, at det er positivt, når eleverne er bevidste om deres vanskeligheder og på den måde også udvikler kompenserende strategier, som anvendes fleksibelt i forhold til opgaven. Omvendt peger de også på at have elever med indlært hjælpeløshed, som eksempelvis kan medføre, at eleverne agerer passivt, også i forhold til opgaver, som ikke indeholder skriftsproglige elementer, eller at de nøler med at finde læse- og skriveteknologien (LST) frem ved begyndelsen af timen og må påmindes ved hver lektions begyndelse. Naturfagsteamet reflekterer her over elevernes årsager til sidstnævnte situation og peger på, at det for nogle elever kan handle om, at de slet og ret gerne vil undgå opgaven, mens andre gør det for ikke at stikke ud.

Deres diskussion afspejler en frustration, man som lærer kan opleve, når elever med skriftsprogsvanskeligheder tilsyneladende tilgår undervisningen med modstand, potentielt som en uhensigtsmæssig mestringsstrategi som følge af deres vanskeligheder. Det er en kompleks situation, som også italesættes af unge, når de reflekterer over deres oplevelse af at være elev med ordblindhed i grundskolen (Svendsen, et al., 2025). Naturfagslærerne oplever det vanskeligt at nå ind under huden på elever, der har modstand, når man kun har klassen 45 minutter om ugen, og de peger derfor på, at det er særligt problematisk at imødekomme denne elevgruppe, når man kun har klassen få timer ugentligt.

Åbenhed og anerkendelse

Generelt set oplever de fire fagteams dog en anerkendende tilgang til ordblindhed på deres skole og i deres klasser. De oplever en åbenhed fra elever med ordblindhed og ofte en humoristisk tilgang til potentielt udfordrende situationer. Naturfagsgruppen beretter eksempelvis om, at eleverne åbenlyst udtrykker, at de "trækker ordblindkortet", hvis der f.eks. skal læses op. På samme vis fortæller faggrupperne på tværs, at ordblindhed generelt er aftabuiseret og ikke er noget, eleverne oplever sig flove over eller forsøger at skjule. Lærerne er imidlertid også meget bevidste om, at de spiller en aktiv rolle i at skabe et trygt læringsrum og for elevernes erkendelse og accept af deres ordblindhed, herunder også deres anvendelse af LST. Matematiklærerne italesætter specifikt vigtigheden af ikke at italesætte ordblindhed som noget, der er synd for eleven, men i stedet arbejde med det som et vilkår, eleverne har med sig. På samme vis reflekterer lærerne i fremmedsprogsteamet over, at nogle elever oplever sig som deres diagnose, mens andre netop oplever det som et vilkår, de har med sig, og må handle ud fra.

Tidlig udredning

I den forbindelse peger fagteamene på tværs også på betydningen af en tidlig udredning. Det handler både om at sikre, at eleverne bliver kompetente LST-brugere og fortrolige med deres hjælpemidler, når niveauet i udskolingen nødvendiggør det, men de peger ligeledes på udredningens betydning for elevernes selvforståelse. Flere fremhæver, at en tidlig udredning kan betyde, at eleverne lettere accepterer deres ordblindhed, og at de kan støtte hinanden, når flere udredes tidligere. En faggruppe fortæller, at udredningen for eleven bliver en forklaring på dennes vanskeligheder, og dermed noget, der kan placeres uden for eleven – ikke noget, der handler om, at eleven er dum. Samme pointer finder vi i interviewundersøgelsen af unge med ordblindhed (Kirkeby & Gøttsche, 2025). Flere lærere beskriver således også processen som hårdere og mere krævende, når eleverne udredes sent i deres skoleforløb og påpeger, at det kræver en stor opmærksomhed af lærerne, også i udskolingen, hvor mange tidligere udredte elever ellers opleves som kompetente og selvkørende LST-brugere.

Lærerne beskriver elever med ordblindhed med udgangspunkt i en række positive egenskaber. Flere fagteams oplever mange elever med ordblindhed som særligt kreative og initiativrige og med flair for fagets praktiske del, bl.a. i natur- og kulturfag. Ligeledes oplever de, at elever med ordblindhed ofte har veludviklede lytte- og mundtlige formidlingskompetencer. Særligt i faggrupperne med et større timeantal italesætter de dog vigtigheden af at forholde sig til den enkelte med ordblindhed og kende dennes behov, og på den måde vurdere, hvad der er rigtigt for denne elev, bl.a. om eleven i nogle tilfælde skal skubbes eller skærmes.

Læse- og skriveteknologiens rolle i undervisningen

Læse- og skriveteknologiens rolle i undervisningen har betydning for samtlige fagteams. Det er vigtigt for dem alle at planlægge og gennemføre undervisning, hvor elever med ordblindhed kan deltage, og her står elevernes mulighed for at anvende LST centralt, når undervisningen involverer skriftsproglige tekster eller aktiviteter.

Digitaliserede tekster er basis

Samtlige fagteams fremhæver således vigtigheden af, at teksterne altid er digitalt tilgængelige for eleverne, og de beskriver LST som et deltagelsesgrundlag, en rettighed og et nødvendigt arbejdsredskab for elever med ordblindhed. De sammenligner adgangen til LST for elever med ordblindhed med briller for svagtsende, høreapparater for hørehæmmede og kørestole for mennesker med bevægelseshandicap og spørger retorisk, om man ville tage hjælpemidlerne fra disse mennesker. Det er vigtigt for lærerne, at elevgruppen ikke begrænses af manglende adgang til LST, og på tværs af fagteamene ligger der en forståelse af, at digitalt tilgængelige tekster bør være den absolut laveste fællesnævner, når man planlægger sin undervisning – men også, at det er det allermest centrale. Hertil peger flere på, at anvendelsen af digitale portaler i større eller mindre omfang har fungeret som en måde at sikre i hvert fald dette. I refleksioner over, hvorvidt man kan gennemføre undervisning af elever med ordblindhed, uden at de kan anvende LST, er samtlige lærere enige om, at opgaven da skal være tilpasset med udgangspunkt i den enkelte elevs færdigheder, og at initiativet alene bør komme fra eleven selv og aldrig fra læreren. Der er enighed om, at læreren aldrig må give eleven indtrykket af, at det er snyd at bruge LST.

LST er ikke længere pinligt og tabuiseret

De fire fagteams er alle enige om, at LST i langt mindre grad end tidligere – hvis overhovedet – opleves pinligt eller tabuiseret, og som noget, eleverne forsøger at skjule eller fravælger at anvende som følge af en oplevet stigmatisering. Nogle lærere påpeger dog, at der kan være elever, som har modstand mod at anvende LST, men her fremhæves i højere grad tekniske irritationer, særligt en dårlig oplæsningsfunktion, som kan forstyrre elevernes læseforståelse, om end et mindretal dog påpeger, at der fortsat kan være elever, som fravælger LST, fordi de ikke ønsker at stikke ud.

Digitaliseringen af skolen

Som årsag til den ændrede tilgang til LST peger de fire teams enstemmigt på digitaliseringen af grundskolen som den helt centrale faktor. Digitaliseringen betyder, at samtlige elever bruger computer i den daglige undervisning, ligesom alle elever på flere skoler har adgang til LST, bl.a. gennem AppWriter og IntoWords. Flere af lærerne reflekterer dog også over det digitale og det analoge i samspil, og i nogle tilfælde kan det opleves som et dilemma, at digitaliseringen for nuværende er dominerende, særligt i grundskolens udskoling. Det er derfor centralt, at både faglige og sociale deltagelsesmuligheder for elever med ordblindhed indtænkes grundigt og nuanceret i de aktuelle diskussioner om en mindre digitaliseret grundskole, som også påpeget i STYRK-projektets interviewundersøgelse af unge med ordblindhed (Svendsen, et al., 2025).

Som følge af digitaliseringen fortæller flere lærere, at kun diktering er synliggørende for elever med ordblindhed, men dette udsagn nuanceres, idet flere af dem fortæller, at også denne funktion i mange tilfælde anvendes åbent af ikke-ordblinde elever. Ligeledes påpeger flere af fagteamene, at de i nogle tilfælde bevidst designer aktiviteter, så alle skal bruge LST for at løse dem. Faglærerne beretter også om, hvordan de opfordrer alle elever til at anvende LST-funktioner for at løse deres opgaver, dels for at elever med ordblindhed ikke oplever sig anderledes end deres klassekammerater, dels for at give alle elever mulighed for at få øje på potentialet i at anvende LST som et muligt og naturligt arbejdsredskab.

LST og kendskab til klassen og eleverne

Netop lærerens betydning for elevernes anvendelse af LST reflekterer samtlige fagteams over, og her lader fagets størrelse og timetal – og dermed lærernes kendskab til klassen – til at spille en stor rolle. Matematikteamet ekspliciterer, at læreren har ansvaret for, at eleverne og klassen accepterer LST ved at sprogliggøre og afmystificere teknologien, ligesom de påpeger, at det er lærerens opgave at overbevise og stilladsere de ordblinde elevers udvikling af LST-strategier. På samme vis fremhæver kulturfagsteamet, at de er bevidste om både at italesætte, men også insistere på, at elever med ordblindhed bruger LST, så de bliver bevidste om potentialet. Bl.a. er samme faggruppe også yderst bevidste om at være LST-rollemodeller og selv eksplicit anvende LST-strategier og gøre opmærksom på, når de har fået kendskab til nye funktioner eller programmer.

Samme team påpeger imidlertid også, at det er en udfordring i de klasser, hvor de kun har få timer om ugen. Her oplever de, at det er svært at støtte op om brugen af LST, men de understreger dog, at de aldrig vil forhindre elevers brug, ligesom de vil opfordre eleverne til at anvende det. Naturfagsgruppen – der også i mange tilfælde har klasser i ganske få timer om ugen – støtter op om denne betragtning. Fordi man qua timetallet i klassen ikke har et indgående kendskab til den enkelte elev, beskriver en lærer i teamet, hvordan det kan være vanskeligt at gå ind i 'tacklingen', underforstået at insistere på, at eleven bruger LST til en given opgave. Læreren oplever brugen af LST som en privatsfære, som man kun kan gå ind i, hvis man har et vist kendskab til eleven og elevens selvforståelse i relation til ordblindhed og LST. I naturfagsgruppen lader der til at være en forståelse af, at det er lærerens ansvar at italesætte, at eleverne skal bruge LST, men de understreger samtidigt, at eleverne bør kunne overføre de redskaber, de lærer på LST-kurser og i de større fag, til de mindre fag mere eller mindre selvstændigt, da lærerne ikke oplever at have tid til decideret at inddrage LST-strategier i undervisningen. På det grundlag peger både kultur- og naturfagsgruppen på et stort potentiale i at behandle de enkelte klassers LST-politik på et lærermøde for på den måde at få rygstød til at handle på eventuelle aftaler, som f.eks. klassens dansk- eller klasselærer har med en given elev.

LST fylder mest for lærerne på mellemtrinnet

Det går igen i flere interviews, at lærernes fokus på LST er størst i undervisningen på mellemtrinnet. Her peger de på, at eleverne for nylig er blevet udredt for ordblindhed og derfor har brug for meget støtte for at få kendskab til og udvikle deres LST-strategier. Videre påpeger særligt fremmedsprogsteamet, at undervisningen på mellemtrinnet typisk er mere legende med inddragelse af bl.a. analoge spil, hvorfor de her er nødt til at tænke i alternativer til LST på computeren. Det betyder, at overvejelser om LST bliver mere presserende i deres planlægning. Her fremhæves mobiltelefonen som central, om end de også peger på udfordringen i, at en mobiltelefon og et fungerende abonnement ikke er en del af en IT-pakke, hvorfor man således er afhængig af, at elevens forældre ønsker og har mulighed for at erhverve den. Også når man ønsker at arbejde med aktiviteter, der oprindeligt eller mere intuitivt kan gennemføres analogt, kræver det en særlig indsats fra lærerne, og det er i disse situationer, at de i større grad overvejer inddragelsen af LST.

I flere teams er der enighed om, at eleverne i mange tilfælde opleves selvkørende i brugen af LST i udskolingen – dog med en række nuancer. Tysklærerne oplever, at de udfordrede elever ofte har forladt undervisningen i udskolingen, hvorfor de tilbageværende elever med ordblindhed typisk er dygtige brugere af LST. Naturfagsteamet peger som skrevet på, at eleverne i udskolingen bør være selvkørende, og at det er en stor hjælp, hvis det er tilfældet, men er samtidig bevidste om, at det muligvis ikke gør sig gældende for alle elever. Her kan der være risiko for, at nogle elever på den måde går under radaren i store klasser og med en lærer, der ikke har et indgående kendskab til eleven og elevens brug af LST. Dog peger de alle på det forhold, at elever, som er blevet sent udredt, har brug for særlig støtte, også i udskolingen.

At holde sig opdateret på LST

Om end de alle betragter det som vigtigt, fremhæver fagteamene dog også, at det er vanskeligt at holde sig opdateret på LST, fordi udviklingen går hurtigt. Det afhænger af den enkelte lærers muligheder inden for rammerne af deres forberedelsestid, deres interesse og oplevede flair for teknologi – eller manglen på samme. Flere teams peger bl.a. derfor på potentialet i at udnytte erfarne og dygtige IT-brugere enten i klassen eller i de ældre klasser, der på den måde kan fungere som rollemodeller for enten yngre eller nyligt udredte elever. De oplever, at eleverne ofte er hurtigere til at sætte sig ind i nye funktioner og programmer, ligesom lærerne ikke nødvendigvis oplever sig rustede til at kunne hjælpe, når teknologien driller, og de ikke har IT-hjælp til rådighed. Som det var tilfældet i interviewundersøgelsen af unge med ordblindhed (Svendsen, et al., 2025), fremstår IT-problemer imidlertid ikke som noget, der fylder meget for lærerne.

Rammer og organisering

Rammernes betydning for undervisningens indhold og muligheder fremstår tydeligt, særligt for de fagteams, der har et mindre timetal, nemlig kultur- og naturfagsteamet.

De små fag

Naturfagsteamet pointerer, at de prioriterer fagets indhold, fordi det på 45 minutter om ugen er vanskeligt at nå at behandle både fagets faglige indhold, studiefaglige strategier som f.eks. notat- og fremlæggelsesteknikker samt LST-strategier. Videre påpeger teamet, at naturfagslærerne ofte vil have få timer i mange klasser, hvorfor mulighederne for at danne tillidsfulde relationer til eleverne er udfordrede. En lærer påpeger i den forbindelse, at det er udfordrende at få eleverne til at stole på én, når man kommer som "ugens gæst". Specifikt i forhold til elever med ordblindhed betyder disse rammer, at lærerne oplever det vanskeligt at finde tid til at arbejde med elevernes LST-strategier. De oplever det også sværere at påminde og opfordre eleverne til at bruge LST, men vurderer dog, at det er en vigtig opgave. De reflekterer over den almindelige didaktiske problemstilling vedrørende forholdet mellem at prioritere tid på den enkelte, her diskuteret i forhold til at støtte eleven i at anvende LST, og på de mange, og problemstillingen lader til at være forstørret, når de kun har ganske få timer i faget ugentligt. Videre forklarer lærerne, at de har vanskeligt ved at nå at lære eleverne at kende, og derfor vil de i flere tilfælde ikke vide eller kunne huske, hvem der har ordblindhed. Forventningerne til selvstændighed, også i forhold til LST, bliver derfor større i de små fag, hvilket de reflekterer over, ganske givet, er u hensigtsmæssigt for nogle elever.

Kulturfagsteamets interview bakker på mange måder op om disse betragtninger. Også i dette team bruges betegnelsen 'ugens gæst', og de tilføjer, at det er svært at støtte op om elever med ordblindhed, fordi man ikke har indgående kendskab til klassekulturen. De oplever sig derfor også begrænsede i deres planlægning, fordi de ikke har mulighed for at indtænke elevernes særlige kompetencer eller behov,

ligesom de påpeger, at små fag i nogle tilfælde besættes af lærere med plads i skemaet og ikke nødvendigvis af lærere, der er linjeuddannede i disse fag. Det betyder, at man kan opleve det vanskeligere at have og skabe overblik over lektionen for eleverne.

Projektorganiseret og praksisrettet undervisning

Kulturfagsteamet er dog særligt, fordi størstedelen af deres undervisning er organiseret som projektorienteret og praksisrettet undervisning i udskolingen. Her samles hele årgangen i flere dages sammenhængende undervisning, og der undervises i alle årgangens fag med få undtagelser. Dog har de ugentligt et mindre antal lektioner i enkelte fag, som ikke er projektorganiserede, og i højere grad ligner det, lærerne betegner som "almindelig undervisning". De italesætter, at disse timer er vigtige for at forberede eleverne på den virkelighed, der kan møde dem på eksempelvis en ungdomsuddannelse, og betegner omvendt den projektorganiserede tilgang som en leg – dog uden at opleve at gå på kompromis med det faglige indhold og læringsudbytte.

De to interviewede er faste lærere på årgangen, og de understreger, at relationen til eleverne er det særlige ved den projektorienterede organisering. Den betyder, at det giver dem rygstød til positivt at insistere på, at elever med ordblindhed anvender LST, hver gang de oplever det relevant for den stillede opgave. De fortæller videre, at organiseringen medfører en klassekultur, der er præget af åbenhed omkring ordblindhed og LST, hvorfor samtalerne og tilgangen til LST indgår naturligt i undervisningen. Det, at de kender eleverne rigtig godt, gør, at de kan tilpasse opgaver til den enkelte elev, og de forklarer, at eleverne er i fokus, når man har mange timer i en klasse, mens det faglige kommer i fokus, når man har få lektioner. Det relationelle bliver på den måde udgangspunktet for deres planlægning, gennemførelse og evaluering af det faglige indhold. For lærerne betyder det, at de oplever et større ansvar, engagement og energi, og en af lærerne fortæller, at hun oplever sig som en "autentisk lærer" i denne organisering, ligesom de også oplever, at eleverne går til opgaverne med større engagement og fordybelse. De påskønner derfor, at ledelsen på deres skole, også i den ikke-projektorganiserede undervisning, prioriterer at samle færre lærere på hver årgang, så man i mindre grad oplever at optræde som "ugens gæst".

Didaktiske greb

De fire fagteams italesætter en række didaktiske greb, som de er opmærksomme på, når de tilrettelægger og gennemfører deres undervisning. Det er, som skrevet, kendetegnende for interviewene, at flere af lærernes svar retter sig mod den samlede elevgruppe, de arbejder med i et klasserum, og derfor også mod elever med en række forskellige behov, ikke kun elever med ordblindhed. Nogle greb er udviklet som respons på én målgruppes behov, fx flersprogede elever, og lærerne reflekterer så over, hvordan disse også er velegnede for elever med ordblindhed – ligesom de omvendt reflekterer over, hvordan ordblindevenlig undervisning også gavner den samlede elevgruppe.

Nogle greb er almindidaktiske og går igen på tværs af flere interviews. Dette gælder forhold som brug af gentagelser, dagsorden på tavlen, kortere instruktioner og en opmærksomhed på nødvendige pauser. Det er forhold, som lærerne finder vigtige, om end der også kan være organisatoriske forhold, som få timer ugentligt, der udfordrer dette. Videre peger de på almindidaktiske aktiviteter, som kan fastholde elevernes koncentration og motivation gennem f.eks. gamification.

Notetagning

De fire teams forholder sig alle til det, man kunne kalde skriftsproglig multitasking, dvs. det at skulle både lytte og skrive samtidigt. Det er et forhold, som alle fire fagteams er opmærksomme på, kan være udfordrende for elever med ordblindhed – lige så vel som for andre elever og sågar også for lærerne selv, som flere af dem italesætter. En af de deltagende lærere i matematikteamet fortæller således, at han forsøger at minimere det, han kalder "kognitive konflikter" i sin undervisning, ligesom flere af fagteamene italesætter, at de i nogle situationer lader det være frivilligt, om eleverne vil tage noter til f.eks. en film. De forklarer også, hvordan de opfordrer eleverne til at få noter på anden vis, f.eks. gennem lærerens PowerPoint eller ved at tage et billede af tavlen, som de så senere kan få læst op.

De er alle opmærksomme på, at det er centralt at gøre eleverne bevidste om målet med notetagning. Flere fagteams oplever, at elever med ordblindhed kan have en opfattelse af, at skriftsproglige noter er bedre end andre typer noter, eller at lærerne forventer det af dem. Særligt naturfagsteamet fortæller, at de er meget opmærksomme på at italesætte, at elevernes noter, qua fagets indhold og eksamensform, skal være funktionelle med det formål at aktivere elevernes hukommelse, når de skal bruge dem. De oplever ofte, at elever med ordblindhed skriver meget lange notater og talekort, som de bruger meget tid og kognitiv energi på at udforme, selvom de så efterfølgende har vanskeligt ved at anvende dem, bl.a. i prøvesituationer. Derfor italesætter de dels, at grammatik og eventuelle stavefejl er ubetydelige, så længe eleverne forstår deres egne noter, ligesom de eksplicit modellerer for eleverne, hvordan de kan arbejde med alternative notatteknikker. En lærer fortæller, at hun modellerer på tavle/smartboard, hvordan hun tager stikord til en tekst for at huske det vigtigste, ligesom hun også modellerer anvendelsen af forskellige former for grafisk facilitering som notat- og fremlæggelsesredskab. Hun fortæller videre, hvordan hun konkret læser en overskrift og det tilhørende afsnit og så derefter sætter en pause af til at skrive notater til afsnittet.

Læseguides

I samme fagteam italesættes det ligeledes, hvordan man arbejder med læseguides, bl.a. for at sikre eleverne brugbare notater. Læreren blev opmærksom på vigtigheden af læseguides, da hun arbejdede på en skole med mange flersprogede elever, men hun oplever, at brugen kvalificerer alle elevers arbejde med de vanskelige fagtekster. På samme vis italesætter også kulturfagsteamet, hvordan en temaaften om flersprogethed har tydeliggjort behovet for fokus på for forståelse, som de oplever gavner mange elever, herunder elever med ordblindhed. Også i matematikteamet er der en opmærksomhed på at anvende det, de kalder et checkskema ved problemløsningsopgaver, dvs. en matematikfaglig læseguide. De beskriver heri konkrete strategier som at bruge flere udtryksformer eller at aktivere omverdensviden til at vurdere et matematisk resultat ud fra. Det er matematikteamets oplevelse, at mange elever, ikke kun elever med ordblindhed, udfordres af, at det faglige niveau i matematik stiger fra mellemtrinnet. Det skyldes bl.a., at problemløsningsopgaverne bliver en større del af matematikundervisningen, hvorfor flere oplever sig udfordrede. En pointe vi også så i interviewundersøgelsen af unge med ordblindhed (Svendsen, et al., 2025).

Oplæste tekster

Flere teams er også opmærksomme på at læse tekster op for eleverne. Nogle italesætter, at de dermed sikrer, at alle elever har fået læst teksten i sin helhed og ikke er gået i stå eller har sprunget centrale passager over. De oplever på den måde at fremme deltagelsesmuligheden for alle, uagtet elevens afkodningsvanskeligheder. I matematikteamet sætter de videre ord på, at elevens forståelse i nogle tilfælde støttes gennem lærerens oplæsning snarere end ved anvendelse af LST. Det sker antageligt, fordi læreren med sin oplæsning kan stilladsere elevens læseforståelse gennem bl.a. støtte til at forstå fagbegreberne og ved at stille opfølgende spørgsmål og reagere på elevens respons. I naturfagsteamet peger de i andre situationer på, at ikke-ordblinde elever gerne vil placeres med elever med ordblindhed og lytte til teksten, fordi de sprogligt udfordrende tekster på den måde lettere kan tilgås, end hvis eleverne skal læse teksten med øjnene.

Multimodale tekster

I særligt kulturfagsteamet, der som beskrevet er projektorienteret og praksisrettet, anvender de overvejende multimodale tekster i deres undervisning, f.eks. film og podcasts. De oplever, at eleverne får en bedre forståelse for det faglige indhold og dermed lærer mere, når det formidles og bearbejdes gennem multimodale tekster som f.eks. film eller gennem samarbejde med lokale kulturinstitutioner, der også kan give eleverne visuel støtte. De arbejder bevidst i mindre grad med skriftsproglige tekster end deres kolleger og italesætter, at eleverne på den måde oplever sig mindre udfordrede af deres skriftsprogsvanskeligheder i denne undervisningspraksis. Videre italesætter de, at de også produktivt er meget optagede af at præsentere eleverne for og opmuntre til alternative formidlingsformer, f.eks. et speaket PowerPoint, skuespil eller at producere en film. De fortæller, at de har arbejdet med at opsætte en historisk musical, hvor alle elever, også elever med ordblindhed, selv skulle skrive replikker på baggrund af et fagligt indhold og spille karakterer fra forskellige årtier. Teamet er således også meget optaget af at lære eleverne at performe i et trygt læringsmiljø, så de bliver mere sikre mundtligt. Det fremgår tydeligt af lærernes oplevelser, at eleverne udvikler brugbare strategier og udvikler sig fagligt som følge af denne undervisningspraksis.

Dog er det en overvejelse, hvordan man sikrer en passende balance mellem at arbejde med et varieret multimodalt tekstunivers, samtidig med at man sikrer, at eleverne også stilladseres i skriftsproglig tekstlæsning og opøver kompetencer til også at læse og forstå disse teksttyper. Dette dilemma kommer også til udtryk i fagteamets overvejelser over sammensætningen af grupper. Her italesætter de, at de som udgangspunkt ikke vil placere alle elever med ordblindhed i samme gruppe, men i stedet fordele dem, så de ikke-ordblinde elever kan tage teten med det skriftlige produkt, mens elever med ordblindhed så kan bidrage med andre elementer, f.eks. de mundtlige diskussioner eller kreative opgaver. Lærerne er her opmærksomme på ikke at marginalisere elever med ordblindhed i gruppearbejdet, men at sikre, at de er en aktiv del af processen på linje med de øvrige klassekammerater. De oplever, at eleverne på den måde har fået øje på værdien af forskellige kompetencer, ikke kun de skriftsproglige. Lærerne har med dette didaktiske valg fokus på at sikre deltagelsesmuligheder for elever med ordblindhed, hvilket kan komme til at stå i vejen for elevernes skriftsproglige læringsmuligheder. Det er derfor en overvejelse, hvordan man kan tilrettelægge undervisning, der både fremmer elevernes deltagelsesmuligheder og skriftsproglige udvikling ved snarere at stilladsere skriveprocessen end at fritage elever med ordblindhed for skriftlige opgaver. Dette aspekt blev ligeledes belyst i et elevperspektiv i vores interviewundersøgelse af unge med ordblindhed (Svendsen, et al., 2025).

I forhold til multimodale tekster i fremmedsprogundervisningen, specifikt italesat i relation til film, optegner fagteamet ligeledes et dilemma. De peger på, at de, ligesom kulturfagsteamet, gerne vil inddrage multimodale tekster, men at det kan være en udfordring, fordi elever med ordblindhed så kan have vanskeligt ved at nå at læse underteksterne til engelsk- og tysksprogede film. De reflekterer derfor over, om denne elevgruppe får nok ud af teksten ved kun at se billeder og lytte til sproget. De diskuterer her mulige løsninger, bl.a. om det er teknisk muligt at få undertekster læst op som i biografen. En anden peger på den mulighed, at man dæmpet læser underteksterne op for de elever, der har behov for det. Her italesætter de dog også, at eleverne dermed kan føle sig udstillet, og at løsninger, der måske kunne fungere i teorien, ikke nødvendigvis er gode i praksis, og at man derfor altid må foretage en individuel vurdering i forhold til de implicerede elever.

Balancen mellem digital og analog undervisning

Fremmedsprogsteamet, særligt den lærer, der underviser på mellemtrinnet, peger på, at hun ofte bruger en legende tilgang i sin undervisning, f.eks. at spille vendespil, lave løb eller andre analogt designede spilaktiviteter. Fordi hun ofte arbejder uden computer, er hun særligt opmærksom på at indtænke, hvordan eleverne kan bruge LST i hendes undervisning. Hun belyser her en problemstilling, som på forskellig vis berøres på tværs af de fire fagteams, nemlig spørgsmålet om balancen mellem analog og digital undervisning og didaktiske overvejelser om i den forbindelse at sikre, at elever med ordblindhed har deltagelsesmuligheder i begge typer af undervisning. Også denne problemstilling diskuteres i naturfagsteamet. De diskuterer bl.a. muligheden for at arbejde med oprindeligt analogt designede aktiviteter som f.eks. mindmaps og begrebskort i digitale versioner, men påpeger, at det kan være vanskeligt. Ligeledes fortæller en lærer, at han nogle gange oplever, at elever med ordblindhed, trods en digital mulighed, alligevel vælger at arbejde analogt med opgaven. Eleverne hjælper så enten hinanden eller spørger læreren – men han peger også på, at det i nogle tilfælde betyder, at eleven ikke får det samme udbytte af aktiviteten, fordi dennes skriftsprogsvanskeligheder på den måde sluger elevens tid og kognitive overskud. Det bliver derfor et dilemma, hvordan undervisningen tilrettelægges bedst muligt med sigte på både mål, variation og alle elevers deltagelsesmuligheder.

Flere af lærerne ser imidlertid også værdi i, at eleverne ikke alene arbejder på computeren, både af hensyn til undervisningens variation, men også fordi de oplever, at eleverne i nogle situationer bearbejder stoffet bedre, når de arbejder analogt. Matematiklærerne italesætter bl.a. det at lægge en lineal eller en vinkelmåler på papiret, men de er omvendt også meget opmærksomme på, i hvilke situationer elever med ordblindhed bør anvende LST, herunder oplæsningsfunktion ved problemløsningsopgaver samt diktering ved beskrivelsesopgaver af f.eks. diagrammer.

I kulturfagsteamet fortæller de, at de ofte arbejder praksisrettet uden anvendelse af computer, men når de læser skriftsproglige tekster, har de altid computeren til rådighed. De italesætter også, at de således tilgodeser forskellige elevtyper, så f.eks. kreative, men ikke nødvendigvis fagligt stærke elever, kan opleve stor succes og anerkendelse, også fra klassekammerater. De peger på, at de på den måde har skabt et klassemiljø, hvor eleverne ser værdi i forskellige kompetencer, ikke kun f.eks. klassiske skrive- og læsekompetencer.

Hvad ved vi nu?

I denne artikel har vi præsenteret vores analyse af fire lærerinterviews forankret i henholdsvis et matematikteam, et fremmedsprogsteam (engelsk og tysk), et kulturfagsteam (historie og samfundsfag) og et naturfagsteam (biologi, fysik/kemi og geografi). Det har vi gjort med fokus på temaer, som lærerne fremhæver som særligt vigtige, når de tilrettelægger et ordblindevenligt læringsmiljø: Lærerne fremhæver elevernes forudsætninger og vilkår samt læse- og skriveteknologiens betydning for deres deltagelsesmuligheder. De er desuden optagede af, hvilken betydning undervisningens organisering og rammer har for elevernes deltagelsesmuligheder.

Slutteligt peger lærerne på en række didaktiske greb, der har betydning for at inkludere elever med ordblindhed i den almene undervisning. I opsummeret form lyder de:

- Inddrag forståelseskemaer til problemløsningsopgaver i matematikundervisningen og læseguides til læsning af fagtekster, f.eks. i natur- og kulturfag. Begge dele kan støtte elevernes læseforståelse af sprogligt komplekse tekster og elevernes skriftlighed i bearbejdningen af stoffet.
- Modellér for eleverne, hvordan I arbejder med læse- og notatstrategier ved læsning af komplekse fagtekster. Brug f.eks. tavle eller smartboard til at skrive noter, tegne, lave pile og markeringer, der synliggør processen for eleverne.
- Inddrag multimodale tekster i fagundervisningen som f.eks. podcasts og videoer. De multimodale tekster kan støtte elevernes forståelse af fagligt kompliceret stof.
- Varier undervisningen med legende og kreative tilgange, f.eks. gennem spil. Vær særligt opmærksomme på, hvordan elever med ordblindhed kan bruge f.eks. deres telefon til oplæsning og diktering, når I arbejder med analoge materialer.

Litteraturliste

Kirkeby, S. M. L., & Gøttsche, N. B. (2025). "...og så gav det jo mening - hvorfor ...": afdækningens betydning for elevens faglige selvforståelse og handlemuligheder. *Viden om Literacy*, (38), 82-88.
https://videnomlaesning.dk/media/6290/38_sara-mose-lindholm_nina-berg-gottsche.pdf

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., & Kirkeby, S. M. L. (2025). STYRK ordblinde elever i skolen: En interviewundersøgelse af unges oplevelse af at være elever med ordblindhed i skolen. Rapport 2025. Ordblindeforeningen Danmark.
https://www.ordblindeforeningen.dk/wp-content/uploads/2025/10/Rapport_2025.pdf

Læs mere om STYRK-projektet, og hvordan tredje delundersøgelse er gennemført i det følgende.

Præsentation af STYRK-projektet og gruppen bag

Præsentation af STYRK-projektet

I forskningsprojektet "STYRK ordblinde elever i skolen" (2023-26) har vi undersøgt forholdene for børn og unge med ordblindhed i den danske grundskole fra forskellige perspektiver. Projektet blev indledt med en litteraturoversigt af de seneste ti års danske forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på, hvordan elever med ordblindhed kan stilladseres i grundskolen (Svendsen, et al., 2023).

Hernæst fulgte en interviewundersøgelse af 42 unge med ordblindhed, som på undersøgelsestidspunktet gik i henholdsvis 9. klasse i grundskolen og på fire forskellige ungdomsuddannelser (STX, HHX, HF og EUD). Her undersøgte vi de unges oplevelse af at være elev i den danske grundskole med sigte på at skabe inkluderende læringsmiljøer for netop denne elevgruppe (Svendsen, et al., 2025).

Tredje og sidste delundersøgelse i projektet, som formidles i denne artikel, er en interviewundersøgelse af fagteams med særligt fokus på, hvordan man skaber deltagelsesmuligheder for elever med ordblindhed i fagundervisningen. Vi har her interviewet et matematikteam, et fremmedsprogsteam (engelsk og tysk), et kulturfagsteam (samfundsfag og historie) og et naturfagsteam (biologi, fysik/kemi og geografi).

I 2026 udkommer også et digitalt tilgængeligt inspirationsmateriale på Ordblindeforeningen Danmarks hjemmeside.

Projekt "STYRK ordblinde elever i skolen" er VIA University Colleges delprojekt i projekt "Mennesker med ordblindhed skal ikke nøjes" i samarbejde med Ordblindeforeningen Danmark. Projektet er støttet af JaschaFonden.

Projektgruppen

Projektgruppen er en del af Forskningscenter for 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". 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 projekterne "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 Gøtttsche

Mail: nbg@via.dk

Nina er docent og ph.d. ved Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy samt læreruddannelsen i Skive, 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 Ordblindepakken, som er et samarbejde mellem VIVE og VIA, omkring udvikling og afprøvning af indsatser for elever med DLD og andre sprogforståelsvanskeligheder. 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.

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

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 det særligt tilrettelagte forløb for elever med ordblindhed på Hf i Nørre Nisum samt 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>

Helle Bonderup

Mail: hebs@via.dk

Helle Bonderup er ansat som lektor ved VIA University College, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærer og læsevejleder. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse og skriftsprogsvanskeligheder, herunder ordblindevenlig didaktik. Helle er en erfaren formidler og oplægsholder og har deltaget i en række forsknings- og udviklingsprojekter.

Læs mere om projekter og publikationer på <https://www.ucviden.dk/da/persons/helle-bonderup-grene>

Heidi Kathrine Fisker Andersen

Heidi er uddannet cand.mag. i audiologopædi. Hun er tidligere adjunkt i VIA UC, Efter- og videreuddannelsen (EVU) og fagansvarlig underviser på den pædagogiske diplomuddannelse i logopædi. Desuden har hun været en del af VIAs kompetence- og videncenter for pædagogisk arbejde med sprog (KOMPAS). Heidi er blandt andet optaget af læsevanskeligheder i kombination med – og som resultat af sproglige vanskeligheder. Senest har hun som forskningsmedarbejder været tilknyttet "Projekt Læsevanskeligheder - Indsatser for elever med sprogforståelsesvanskeligheder (herunder DLD)".

Følgegruppe

Anna Ljungdal, Ordblindeforeningen Danmark

Theresa Følsgaard, JaschaFonden

Erik Arendal, specialkonsulent, Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet

Gitte Skipper, leder af Kompetencecenter for Læsning (KCL), Aarhus Kommune

Søren Højris Jensen, uddannelsesleder af Hf i Nørre Nisum

Heidi Boutrup Kynde, ordblindekoordinator ved Hf i Nørre Nisum

Hvordan er undersøgelsen gennemført (metode)

Interviewene af de fire fagteams blev gennemført i perioden november 2024-januar 2025. Vi havde opstillet en række kriterier for udvælgelsen:

- Fagteamene er ansat på forskellige grundskoler.
- Fagteamstørrelse: tre-fire lærere.
- Vi søger fagteams i de fag, som de unge italesatte i STYRK-projektets interviewundersøgelse af unge med ordblindhed: Matematik, fremmedsprog (engelsk og tysk), kulturfag (samfundsfag og historie) og naturfag (biologi, fysik/kemi og geografi).
- Vi søger mellemtrins- og udskolingslærere. Begge grupper skal være repræsenteret i teamet, men ikke nødvendigvis ligeligt.
- Skolerne og de deltagende lærere har ingen tilknytning til STYRK-projektets interviewundersøgelse af unge med ordblindhed.

Da vi i STYRK-projektet har fokus på at undersøge og udvikle grundskolens praksis, var det et centralt kriterie at finde fagteams ansat i grundskolen. Videre ønskede vi at sikre en vis spredning for at belyse undersøgelsesspørgsmålet bredest muligt. Derfor besøgte vi fire forskellige folkeskoler og interviewede ét fagteam på hver skole. Vi søgte fagteams bestående af tre-fire lærere. Det gjorde vi, fordi vi ønskede at sikre forskellige perspektiver inden for det enkelte fagteam, men samtidig var vi opmærksomme på ikke at udelukke små eller mellemstore skoler fra undersøgelsen. Om end vi havde fundet fagteams af tre-fire lærere, måtte vi acceptere, at interviewene i to af de fire tilfælde måtte gennemføres med kun to fremmødte lærere.

Vi søgte fagteams i de fag, som blev italesat i STYRK-projektets interviewundersøgelse af unge med ordblindhed. De unge italesatte: matematikundervisning, fremmedsprogsundervisning (engelsk og tysk), kulturfagsundervisning (samfundsfag og historie) samt naturfagsundervisning (biologi, fysik/kemi og geografi). Om end eleverne også italesatte undervisning i dansk, idræt og andre praktiske fag, valgte vi ikke at medtage disse faggrupper i denne undersøgelse. Det fravalgte vi, fordi de unge i undersøgelsen italesatte danskundervisningen som vanskelig, men samtidig som et fag, hvor de overvejende oplevede undervisningen stilladseret for dem som elev med ordblindhed. Idræt og andre praktiske fag blev fravalgt, fordi eleverne italesatte disse fag som fag, hvor de i mindre grad oplevede sig udfordret af deres ordblindhed (Svendsen, et al., 2025).

I projektets to interviewundersøgelser har vi særligt fokus på grundskolens mellemtrin og udskoling, hvorfor vi søgte fagteams med deres primære undervisningsopgaver her. Dog nævnte eleverne ikke natur/teknologi, hvorfor naturfagslærerne kun bestod af udskolingslærere. Ligeledes er samfundsfag placeret i grundskolens udskoling. Det viste sig endvidere, at den ene deltagende lærer i matematikteamet på undersøgelsestidspunktet primært havde sine undervisningsopgaver i indskolingen, hvorfor han i interviewet blev bedt om også at inddrage perspektiver fra sin erfaring som mellemtrins- og udskolingslærer.

Til sidst var det et kriterie, at de deltagende skoler og lærere ikke havde nogen tilknytning til interviewundersøgelsen af unge med ordblindhed. Dette kriterie var centralt af etiske hensyn, ligesom det også sikrede en større spredning i de to interviewundersøgelseres resultater.

Interviewguide og -undersøgelse

Interviewguiden til faglærerne tager udgangspunkt i tematikker fra den interviewguide, vi udviklede til undersøgelsen af unge med ordblindhed. Her interviewede vi de unge med udgangspunkt i seks tematikker funderet på den lektologiske grundmodel: skriftsprogsvanskeligheder, selvforståelse, strategier, uddannelsesrelevante relationer, rammer og krav på skolen samt læse- og skriveteknologi (Kongskov, 2019). Derudover bad vi de unge give deres bedste råd til lærere med elever med ordblindhed i klassen.

Til interviewundersøgelsen af faglærerne udvalgte vi tre af ovenstående seks tematikker, nemlig skriftsprogsvanskeligheder, selvforståelse og LST, samt de unges gode råd, og opbyggede interviewguiden herefter. Vi tilrettelagde interviewet, så fagteamene blev præsenteret for to repræsentative elevcitater fra undersøgelsen af unge med ordblindhed inden for hvert af de tre temaer, altså i alt seks citater. Heraf var ét citat fagspecifikt og således tilpasset de forskellige teams. Videre blev lærerne præsenteret for de gode

råd som en bruttoliste. Vi bad lærerne tage udgangspunkt i elevernes udsagn og havde derudover udformet en række spørgsmål til støtte for interviewet.

Alle i forskergruppen er tilknyttet læreruddannelsen og har faglig ekspertise inden for ordblindhed og undervisning af elever med ordblindhed. Interviewene blev gennemført på lærernes skole af én eller to forskere.

De fire interviews blev efterfølgende transskriberet af en studentermedhjælper, som transskriberede alle interviews på baggrund af en lydfil af interviewet. Studentermedhjælperen havde 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. Hvis noget var utydeligt, blev det angivet.

Analysestrategi

For at skabe overblik over de fire interviews centrale tematikker valgte vi at anvende metoden meningskondensering som en indledende analysestrategi (Kvale & Brinkmann, 2015). For at sikre en ensartet tilgang meningskondenserede vi første del af ét af de fire interviews i fællesskab, hvorefter de øvrige interviews blev fordelt mellem forskergruppen, der så efterfølgende meningskondenserede individuelt. Vi kvalitetssikrede arbejdet ved efterfølgende at validere hinandens arbejde og gennemgå forslag til præciseringer og tilretninger.

Dernæst læste vi meningskondenseringerne af de fire interviews igennem i fællesskab og udledte heraf interviewenes centrale indhold og tematikker i en analyse. Her udledte vi fire overordnede tematikker: Lærernes blik for elever med ordblindhed, Læse- og skriveteknologiens rolle i undervisningen, Rammer og organisering og Didaktiske greb. På baggrund af den første analyse gentog én forsker analysen med udgangspunkt i de fire temaer, som artiklens analyse efterfølgende blev organiseret og formidlet med udgangspunkt i. De øvrige forskere gennemlæste forskerens noter og analyse og validerede analysen og sikrede nødvendige præciseringer og tilretninger.

Litteraturliste

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.

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

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., Bonderup, H., & Laursen, M. S. (2023). STYRK ordblinde elever i skolen: En litteraturafdækning af de seneste 10 års danske forsknings- og udviklingsprojekter, som empirisk undersøger eller afprøver tiltag i skolen der har fokus på ordblinde elevers deltagelsesmuligheder og faglige udvikling i skolen. Ordblindeforeningen Danmark.

https://www.ordblindeforeningen.dk/wp-content/uploads/2024/01/Rapport_2023.pdf

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., & Kirkeby, S. M. L. (2025). STYRK ordblinde elever i skolen: En interviewundersøgelse af unges oplevelse af at være elever med ordblindhed i skolen. Rapport 2025. Ordblindeforeningen Danmark.

https://www.ordblindeforeningen.dk/wp-content/uploads/2025/10/Rapport_2025.pdf



Ordblindeforeningen.dk
Ordblindeforeningen Danmark