

Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen

Vidensnotat



INDHOLD

Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen

1	EVA undersøger undervisningen af ordblinde elever	5
<hr/>		
2	Ordblinde elever og skolernes undervisning	9
2.1	Ordblinde elevers læse- og skrivevanskeligheder	10
2.2	Ordblinde elever kan møde både faglige og personlige udfordringer i skolen	11
2.3	Skolernes undervisningstilbud til ordblinde elever	13
<hr/>		
3	Skoleledelsens rolle	17
3.1	Skoleledelsen er centralt omdrejningspunkt for arbejdet med ordblinde elever	18
3.2	Skoleledelsen skal sikre lokale kompetencer og central støtte	19
3.3	Skoleledelsen sætter rammen for skole-hjem-samarbejdet	20
<hr/>		
4	Læsevejlederens rolle	22
4.1	Læsevejledernes kompetencer er afgørende for skolens arbejde med ordblinde elever	23
4.2	Samarbejdet mellem almenlærere og læsevejledere er centralt	24
4.3	Læsevejlederen må koordinere og rammesætte supplerende undervisningstilbud	25
4.4	Introduktion af it-hjælpemidler til eleverne er afgørende	27
4.5	Tæt og løbende samarbejde med forældre er vigtigt	28

5	Lærereens rolle	30
5.1	Kompetenceudvikling af almenlærere er central	31
5.2	Fokus på fortsat udvikling af elevernes basale færdigheder	32
5.3	Opmærksomhed på differentiering af den almene undervisning	33
5.4	It-hjælpemidler anvendes i almenundervisningen	35
5.5	Ordblindhed kan påvirke elevernes trivsel	37

	Appendiks A – Litteraturliste Vidensopsamling	39
--	--	-----------

	Appendiks B – Øvrig litteratur	42
--	---------------------------------------	-----------

1 EVA undersøger undervisningen af ordblinde elever

Ordblinde elever udgør omtrent 7 % af en årgang¹. Det svarer til, at der er en til to ordblinde elever pr. skoleklasse. Ordblinde elever klarer sig generelt ikke så godt fagligt som deres ikke-ordblinde jævnaldrende, ligesom de også i højere grad risikerer at få sociale udfordringer i skolen. De faglige og sociale udfordringer kan betyde, at nogle ordblinde elever helt mister motivationen for at gå i skole. Når eleverne skal videre til ungdomsuddannelse, viser tal fra 2018, at tre ud af ti ordblinde unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, hvilket er dobbelt så mange sammenlignet med jævnaldrende unge, der ikke er ordblinde (Egmont Fonden, 2018b). De ordblinde elevers faglige og trivselsmæssige udvikling og gennemførelse af uddannelse er i høj grad påvirket af den undervisning, eleverne får. Når undervisningen tager højde for de ordblinde elevers læse- og skrivevanskeligheder, har eleverne lettere ved at følge med i timerne, og det er også med til at skabe bedre vilkår for, at eleverne udvikler sig fagligt og trives i skolen. Ligeledes har muligheden for støtte i undervisningen betydning for, om ordblinde elever gennemfører en ungdomsuddannelse. En undersøgelse fra 2019 viser, at frafaldet på ungdomsuddannelserne er mindre blandt elever, der modtager specialpædagogisk støtte på baggrund af ordblindhed, sammenlignet med ordblinde elever, der ikke har modtaget denne støtte. Herudover har støtten både en positiv betydning for elevernes karakterer og deres overgang til videregående uddannelser (EVA, 2019. Appendiks B)².

Der er i de seneste år kommet øget fokus på undervisning og støtte til gruppen af ordblinde elever i grundskolen. Viden om, hvordan både skoleledelse, læsevejledere og lærere bedst støtter ordblinde elever i undervisningen, er helt central for skolernes arbejde med ordblinde elever. Derfor sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med dette vidensnotat fokus på undervisningen af ordblinde elever.

Formålet med vidensnotatet er at formidle centrale pointer fra forskning, der handler om almenpædagogiske forhold i skolen og rammer om undervisningen af ordblinde elever. Vidensnotatet er én ud af tre udgivelser i EVA's undersøgelse om undervisningen af ordblinde elever. Se mere om udgivelserne på side 8. Notatet er blevet til på baggrund af en systematisk vidensopsamling om

1 Tallet er et omtrentligt skøn. Rapporten *Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge* fra 2018 peger på, at 7 % voksne danskere definerer sig selv som ordblinde, mens 8 % af eleverne i folkeskolen i 2014 modtog støtte på grund af store læsevanskeligheder (Egmont Fonden, 2018b).

2 Det skal bemærkes, at der på ungdomsuddannelsesområdet gælder andre regler for støtten af ordblinde elever. Der henvises til gældende regler på området.

undervisning af ordblinde elever i folkeskolen³. Metoden bag vidensnotatet findes i metodebeskrivelsen på www.eva.dk/grundskole/undervisning-ordblinde-elever.

Vidensnotatet – kort fortalt

I dette vidensnotat formidler vi viden fra forskning om ordblinde elever.

Ordblinde elever er udfordrede både fagligt og trivselsmæssigt

Ordblindhed er en funktionsnedsættelse, som betyder, at man har svært ved at afkode ord. Ordblinde elever er udfordrede på deres læse- og skrivefærdigheder og kan også være udfordrede på deres generelle motivation for at gå i skole. For at støtte eleverne kan skolen tilbyde supplerende undervisningstilbud fx undervisning i anvendelse af it-hjælpe midler eller undervisning i generelle strategier til at gå til det faglige arbejde. Men at hjælpe ordblinde elever er en kompleks udfordring, som ikke er løst med fx supplerende undervisning i it-hjælpe midler eller et intensivt kursus. Supplerende undervisningstilbud kan fungere som starten på et forløb, men er ikke en løsning, der kan stå alene. Dvs. at skolerne udover at tilbyde eleverne supplerende undervisningstilbud også må tage højde for de ordblinde elever i den almene undervisning. I den forbindelse er det af stor betydning, at læsevejledere og almenlærerne på skolerne samarbejder om at støtte eleverne bedst muligt i hele deres skolegang. At hjælpe ordblinde elever er således en opgave, som går på tværs af hele skolen og involverer både skoleledelse, læsevejledere og almenlærere.

Skoleledelsen sætter rammer for arbejdet med ordblinde elever

Det er den enkelte skoleleders ansvar, at ordblinde elever tilbydes relevant støtte. Skoleledelsen er derfor et centralt omdrejningspunkt i forhold til at hjælpe de ordblinde elever. Udover at sætte rammer for, hvordan skolen støtter de ordblinde elever, skal skoleledelsen også sikre, at der er relevante kompetencer blandt fx læsevejledere og almenlærere i forhold til at hjælpe eleverne, og at der er effektive rutiner for samarbejdet. Derudover skal skoleledelsen også sætte rammen for det vigtige samarbejde mellem skole og hjem.

Læsevejlederen skaber sammenhæng i skolens undervisning af ordblinde elever

Læsevejlederne på skolerne har en vigtig og meget omfangsrig rolle i skolernes arbejde med ordblinde elever. Det er typisk læsevejlederen, der koordinerer ordblindeindsatsen på skolen og står som bindeled til både ledelse, lærere, elever og forældre. For at læsevejlederne kan udfylde deres rolle, er det nødvendigt, at de har opdateret og dybdegående viden om læse- og skrivevanskeligheder. Læsevejledernes viden om ordblindhed er blandt andet central, når de samarbejder med og vejleder almenlærerne, og når de underviser ordblinde elever i supple-

3 Når vi i notatet henviser til forskning, vil det være den forskning, der ligger til grund for notatet. Henviser vi til anden litteratur på området, handler det blandt andet om lovttekster, vejledninger og anden baggrundsinformation, som ikke er en del af vidensopsamlingen, men som har været med til at kvalificere vores generelle forståelse af området. For overblikkets skyld er henvisningerne delt op i to forskellige litteraturlister bagerst i notatet – Appendiks A, der indeholder forskningen der ligger til grund for notatet og Appendiks B, der indeholder den øvrige litteratur. Når vi henviser til den øvrige litteratur fra Appendiks B, er det markeret i referencen.

rende undervisningstilbud og introducerer dem til it-hjælpemidler. Herudover spiller læsevejlederne sammen med skolernes øvrige lærere en vigtig rolle i det løbende samarbejde med forældre.

Lærerne skal tilrettelægge den almene undervisning med blik for ordblinde elevers deltagelsesmuligheder

Læsning og skrivning er basale færdigheder, som er en central del af alle fag, og derfor må alle lærere på tværs af fagene også have en grundlæggende viden om, hvordan de bedst tager hånd om ordblinde elever. I undervisningen kan lærerne tage højde for de ordblinde elevers udfordringer ved at være opmærksomme på den sproglige dimension i fagene og ved at lave en struktureret undervisning med mål, der er tilpasset de enkelte elever, samt modellering og brug af it-hjælpemidler. Herudover må dansklærerne også have fokus på den fortsatte udvikling af de ordblinde elevers læse- og skrivefærdigheder. Og sidst men ikke mindst må lærerne være opmærksomme på ordblinde elevers selvværd og støtte dem i deres deltagelse i klassens fælleskab.

Hvem henvender notatet sig til?

Undervisning af ordblinde elever er ikke et område, som kan varetages af én medarbejder. Der er mange aktører i skolen, som spiller en vigtig rolle i at støtte ordblinde elever bedst muligt. På alle skoler vil ledelsen spille en rolle i forhold til de rammer, der er sat for arbejdet med de ordblinde elever. På mange skoler vil en læsevejleder⁴ eller tilsvarende ressourcemedarbejder være central i forhold til at viderebringe viden om ordblindhed, at undervise de ordblinde elever og at samarbejde med ledelse, almenlærere og forældre. Og i alle de undervisningstimer, de ordblinde elever deltager i, vil den enkelte lærers viden om ordblindhed og it-hjælpemidler samt hans eller hendes indsats i forhold til at tilpasse undervisningen til eleven spille en rolle for den hverdag, de ordblinde elever møder i skolen. Derfor er pointerne i dette notat målrettet både skoleledelse, læsevejledere/ressourcepersoner og almenlærere på skolerne.

Notatet er udarbejdet af konsulent Anne Kyed Vejbæk (projektleder), seniorkonsulent Anne Grosen og juniorkonsulent Sigurd Klausholt-Larsen.

⁴ I notatet anvendes betegnelsen *læsevejleder*. På nogle skoler har man andre betegnelser for denne funktion, fx *ordblindelærer* eller en *ressourcelærer* med ansvar for de ordblinde elever. I dette notat anvendes betegnelsen *læsevejleder* for den medarbejder på skolen, som har ansvar for blandt andet at teste elever, som man mistænker er ordblinde, at give tilbagemelding til elever og forældre, vejlede almenlærere og i nogle tilfælde undervise de ordblinde elever på mindre hold uden for den almene undervisning.

Ekspertgruppe

Undersøgelsen er tilknyttet en ekspertgruppe, som har fungeret som sparringspartnere og kritiske læsere og dermed har bidraget til at skærpe EVA's analytiske blik fra projektopstart til projektafslutning.

Ekspertgruppen består af: Gitte Grabov, læsevejleder på Kongevejens Skole, Christina Staalgaard, læsevejleder på Bakkegårdsskolen, Trine Nobelius, specialkonsulent hos Styrelsen for Undervisning og Kvalitet under Børne og Undervisningsministeriet, Dorthe Klint Petersen, ph.d. og selvstændig konsulent samt Helle Bundgaard Svendsen, ph.d. og lektor v. VIA University College.

EVA's undersøgelse om undervisning af ordblinde elever

Formålet med EVA's undersøgelse Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen er at kvalificere skolernes videre arbejde med at tilbyde de ordblinde elever bedst mulig støtte, så de lærer og trives i deres skolegang. Undersøgelsen rummer følgende udgivelser:

Vidensnotat

EVA formidler resultaterne af en vidensopsamling, der bygger på forskning inden for almenpædagogiske forhold i skolen og rammer om undervisningen af ordblinde elever.

Tabelrapport

EVA kortlægger skolernes strukturelle og organisatoriske praksis i forhold til arbejdet med ordblinde elever på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt læsevejledere foretaget i foråret 2020.

Rapport

EVA sammenholder forskningsbaseret viden på området med skolernes aktuelle praksis i forhold til arbejdet med ordblinde elever.

Se mere på www.eva.dk/grundskole/undervisning-ordblinde-elever.

2 Ordblinde elever og skolernes undervisning



At være ordblind kan være en stor udfordring for elevernes faglige og personlige udvikling og få stor betydning for elevernes videre muligheder og motivation for uddannelse. Derfor må skolen forsøge at give eleverne den bedst mulige støtte.

I dette kapitel ser vi nærmere på de specifikke udfordringer, ordblinde elever møder i skolen, samt på de undervisningstilbud, som er målrettet ordblinde elever. Vi ser nærmere på følgende emner:

- Ordblinde elevers læse- og skrivevanskeligheder
- Ordblinde elever kan møde både faglige og personlige udfordringer i skolen
- Skolernes undervisningstilbud til ordblinde elever
- Fire vigtige tværgående forhold i skolernes støtte af ordblinde elever.

2.1 Ordblinde elevers læse- og skrivevanskeligheder

Ordblindhed er en specifik funktionsnedsættelse og er kendetegnet ved, at man har svært ved at afkode ord. Når man afkoder ord, udnytter man skriftens lydprincip ved at omsætte bogstaver til lyde og sætte disse lyde sammen til ord. Det sker fx, når man læser *h-u-s* (de enkelte bogstaver og deres lyde) og kommer frem til ordet *hus* (sammenkobling af lyde og afkodning af hele ord). Sikker udnyttelse af skriftens lydprincip er fundamentet for, at elevers læsning med tiden bliver præcis og automatiseret.

Afkodning af bogstav- og ordlyde tager længere tid og er mere krævende for ordblinde elever. Nogle elever har så store vanskeligheder, at det opdages tidligt, mens ordblindheden i andre tilfælde ikke er så udtalt og måske først opdages senere, fordi eleven kompenserer og bliver god til at udnytte andre strategier til ordlæsning, fx at huske, hvordan et bestemt ord ser ud. Denne strategi fører til en usikker og upræcis læsning, og når eleverne i de større klasser skal læse flere og flere ukendte ord, fungerer strategien ikke længere.

Ordblindhed kan være arveligt betinget. Ifølge forskning på området er der en øget genetisk risiko for, at et barn er ordblindt, hvis en af dets forældre er ordblind (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Derfor bliver samarbejdet mellem skole og hjem særligt vigtigt for skolen at forholde sig til. Udover at forældre kan have brug for viden om, hvordan de støtter deres barn bedst, vil nogle af forældrene også have erfaringer med, hvad det vil sige at være ordblind. Samarbejdet med forældre ser vi nærmere på i kapitel 3 og 4.

Hvordan kommer ordblindhed til udtryk?

Ordblindhed kommer til udtryk på forskellige måder og spiller sammen med elevens øvrige færdigheder. Den generelle litteratur på området giver nogle konkrete billeder på disse udtryk og beskriver blandt andet, at nogle elever er meget prægede af deres ordblindhed og har brug for megen støtte, mens ordblindhed hos andre ikke er så udtalt og måske først bliver tydeligt i løbet af elevens skolegang. Hos ordblinde elever er læseprocessen generelt langsommere og mere energikrævende, end den er hos ikke-ordblinde elever. Nogle ordblinde elever vil dog med tiden udvikle en god læseforståelse, mens andre stadig på fx ungdomsuddannelsesniveau vil have en usikker læseforståelse. Nogle elever har en god fornemmelse af, hvordan deres ordblindhed påvirker deres forståelse af en tekst, mens andre kan fejlvurdere, hvor godt eller dårligt de forstår en tekst.

Langt de fleste ordblinde elever har stavevanskeligheder i en eller anden grad. Når elever har trænet fx læsning igennem deres skoletid, kan de have udviklet en alderssvarende læsning med god forståelse, men de kan fx fortsat vise tegn på stavevanskeligheder. Ligeledes vil nogle ordblinde elever have en klar og præcis udtale, mens andre har svært ved at udtale ord præcist.

Ordblinde elever kan altså træne sig til fx en god læseforståelse, men typisk vil ordblinde elever på grundskoleniveau dog have vanskeligt ved at læse flydende, at stave, at identificere forlyd, at navngive velkendte ord eller bogstaver, at udtale lange ord tydeligt og at organisere og skabe overblik over skriftlige opgaver (Svendsen, 2020. Appendiks B).

2.2 Ordblinde elever kan møde både faglige og personlige udfordringer i skolen

Når en elev er ordblind, beskriver forskning på området, at eleven møder *primære* og *sekundære* udfordringer i kraft af sin ordblindhed (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Den primære vanskelighed er, at eleven har svært ved at afkode bogstaver og ord, hvilket kan betyde, at eleven får færre læseerfaringer, fordi læsningen er tung og besværlig. De sekundære vanskeligheder ved at være ordblind er forskelligartede og handler om elevens generelle faglige udvikling og trivsel. Når eleven får færre læseerfaringer, kan det eksempelvis betyde begrænset tilgængelighed af ordforråd og viden i det hele taget. Eleven kan opleve at stå uden for klassens fællesskab, fordi han eller hun ikke kan deltage på samme vilkår som de andre elever i klassen, og den ordblinde elev kan få lavere selvværd og miste lysten til at lære og uddanne sig (Singer, 2007; Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Betydningen af disse vanskeligheder ses både i folkeskolen og i et længere livs- og uddannelsesperspektiv, og derfor er det vigtigt at være opmærksom på elever med læse- og skrivevanskeligheder så tidligt som muligt, så de kan få den relevante støtte (se desuden afsnit 2.3). Vi ser i dette afsnit på, hvordan vanskelighederne kommer til udtryk i forhold til specifikke faglige udfordringer samt deres betydning for det faglige fællesskab og for ordblinde elevers selvværd.

2.2.1 Ordblindhed medfører specifikke faglige udfordringer

Ordblinde elever har som beskrevet udfordringer med at udnytte skriftens lydprincip. Det kan betyde, at ordblinde elever får svært ved at følge med i undervisningen, særligt når de bliver ældre, og læsningen bliver mere kompleks (sværere ord, længere tekster) og fylder mere og mere i alle fag. Læsning er en del af alle fag i skolen – i instruktionen til en matematisk opgave, en bageopskrift i madkundskab og i en diskuterende artikel i samfundsfag – og udfordringer med læsning vil derfor også påvirke elevernes deltagelse i alle fag.

Forskning peger på, at sprogfag kan være en særlig udfordring for ordblinde elever. At tilegne sig et fremmedsprog kræver, at man kan afkode, dvs. at man forstår sammenhængen mellem lyde og bogstaver. På den måde lærer man, hvordan ord skal udtales og staves. Det samme gælder, når man skal lære et nyt sprog. Når det er svært for eleverne at arbejde med skriftens lydprincip på deres modersmål, kan det også blive svært at tilegne sig et nyt sprog (Kořak-Babuder, Kormos, Ratajczak, & Pižorn, 2018; Pfenninger, 2015).

Desuden peger forskning på, at ordblindhed bliver særlig kompleks både at opdage og arbejde med, når der er tale om tosprogs elever, som ikke undervises på deres modersmål i skolen (Pfenninger, 2015). Blandt denne elevgruppe kan det være svært at finde ud af, om elevernes vanskeligheder med skriftsproget alene skyldes deres tosprogede baggrund, eller om de også er ordblinde. Forskning peger på, at de materialer og test, der er udviklet til ordblinde elever, ikke er målrettet ordblinde tosprogs elever, og at det er en særlig udfordring for skolerne at imødekomme disse elevers behov i undervisningen (McPhillips, Hazzard, Beck, Casserly, & Tiernan, 2015).

2.2.2 Ordblinde elever kan føle sig uden for klassens faglige fællesskab

Når ordblinde elever har udfordringer med at læse og skrive, kan det betyde, at de oplever at skille sig ud fra resten af klassen. Flere studier peger på, at eleverne kan føle sig uden for fællesskabet i klassen, både når de deltager i den almene undervisning, og når de tages ud af undervisningen for at deltage i supplerende undervisningstilbud (Anderson, 2009; Rapus-Pavel, Vitalic, & Rejec, 2018). Nogle studier peger på, at det kan være ambivalent for eleverne at deltage i de supplerende undervisningstilbud (Anderson, 2009). Selvom eleverne ved, at de har brug for ekstra støtte, har de ikke lyst til at føle sig uden for, og de har ikke lyst til at stå uden for fællesskabet i klassen (Mattson, Fischbein, & Roll-Pettersson, 2010). Det er ikke nødvendigvis det sociale fællesskab i klassen, eleverne føler sig uden for. Eleverne kan godt føle sig som en del af klassen og opleve at have gode kammerater (Egmont Fonden, 2018a). Det er i undervisningens faglige fællesskab, det kan blive meget tydeligt for de ordblinde elever, at de ikke altid kan det samme som deres klassekammerater. Helt konkret kan det opleves som en stor udfordring for en ordblind elev, når han eller hun bliver bedt om at læse op fra en bog foran resten af klassen, lave diktat eller deltage i et gruppearbejde, hvor eleverne skal læse eller skrive en tekst sammen for at kunne løse den opgave, læreren stiller dem. Studier peger på, at ordblinde elever kan være meget bevidste om disse udfordringer, og de frygter at blive grinet af (Rapus-Pavel et al., 2018).

2.2.3 Ordblindhed kan udfordre selvværdet

Forskning peger på, at ordblinde elever er i risiko for at udvikle lavere selvværd end deres jævnaldrende skolekammerater (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Når ordblinde elever kæmper med læsning og skrivning, kan de opleve mange nederlag i løbet af deres skolegang. Det gælder både i forhold til deres eget arbejde med opgaver, og fordi de ser, at andre elever har lettere ved opgaverne, end de selv har. Det kan få eleverne til at tvivle på deres egne faglige evner, og det kan i sidste ende skade deres selvværdsfølelse og sænke deres motivation for at tage del i skolearbejdet (Łodygowska & Samochowiec, 2017; Mattson et al., 2010). Ordblinde elever kan have højere grad af angst end deres jævnaldrende, og de kan føle sig frustrerede, skamfulde, deprimerede, vrede og flove over deres ordblindhed (Firth et al., 2013; Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Det er store og alvorlige problemer, som kan præge de ordblinde elever skolegang både på kort og på lang sigt. Derfor peger studier på, at der er brug for en mere helhedsorienteret tilgang til ordblinde elever. Dvs. at det ikke kun handler om at teste eleverne og give dem undervisning, der kan støtte deres læse- og skrivevanskeligheder, men at det totale billede af elevens trivsel og forståelse af sig selv som ordblind skal tages i betragtning og arbejdes med i skolen (McPhillips et al., 2015).

Nogle studier peger på, at det kan have en positiv betydning for elever at få at vide, at de er ordblinde (Egmont Fonden, 2018a; Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Det kan blandt andet skyldes, at når en elev har oplevet at have udfordringer med at læse og skrive, kan det at blive testet for ordblindhed give eleven håb om at få hjælp (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Selvom det kan være godt at få en forklaring på de udfordringer, den ordblinde elev står med, er diagnosen selvsagt ikke ensbetydende med, at problemet er løst. Forskning peger blandt andet på, at ordblinde elever kan opleve, at de bliver betragtet som uvidende, inkompetente og utilstrækkelige i skolen, og disse udfordringer kan ofte følge med helt ind i voksenalderen og arbejdslivet (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). Derfor er det afgørende, at skolen sætter ind med relevant støtte til den enkelte elev og både støtter eleven i at udvikle sine læse- og skrivefærdigheder og arbejder med strategier, der kan lære eleven at håndtere ordblindheden, så selvværd og motivation for at gå i skole ikke bliver permanent ringere end hos andre elever.

2.3 Skolernes undervisningstilbud til ordblinde elever

Ordblindhed kommer til udtryk på forskellige måder, og det vil derfor være forskelligt, hvor store vanskeligheder ordblinde elever har. Hos nogle elever er ordblindheden meget udtalt i både læse- og skrivefærdigheder, mens den hos andre elever er mindre udtalt. De forskellige udfordringer betyder, at elever har brug for forskellig støtte, og derfor giver det heller ikke mening at pege på ét undervisningstilbud, som kan hjælpe alle ordblinde elever. Undervisningsministeriet beskriver, at den støtte, de ordblinde elever modtager, skal bero på en konkret vurdering af den enkelte elevs behov for støtte og ske i samarbejde mellem eleven, læsevejleder, lærere, ledelse og forældre (MBUL, 2016. Appendiks B).

I dette afsnit fremhæver vi pointer om organiseringen og indholdet af de supplerende undervisningstilbud, som ordblinde elever møder i skolen. I afsnittet præsenteres pointer, der er relevante på tværs af de aktører i folkeskolen, som spiller en rolle i undervisningen af ordblinde elever, dvs. skoleledelse, læsevejledere og almenlærere.

Supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen

Ordblinde elever er oftest tilknyttet en almen klasse, men modtager på de fleste skoler i større eller mindre omfang også undervisning i supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen.

Der findes ikke en aktuel oversigt over, hvilke supplerende undervisningstilbud ordblinde elever primært modtager i de danske folkeskoler, men på tværs af dansk, skandinavisk og international forskning ser vi følgende eksempler på forskellige former for undervisningstilbud til ordblinde elever:

- Eleven deltager i et heltidstilbud, som fx ordblindeklasse, og tages i en periode på fx ½-1 år helt ud af sin klasse og den almene undervisning.
- Eleven fortsætter i sin klasse, men undervises desuden på et mindre hold uden for den almene undervisning, fx nogle timer om ugen henover en periode på nogle måneder.
- Eleven fortsætter i sin klasse, men undervises uden for den almene undervisning i et en-til-en-undervisningsforløb med en læsevejleder, fx nogle timer om ugen henover en periode på nogle måneder.
- Eleven fortsætter i sin klasse og modtager støtte i den almene undervisning, fx ved at læsevejleder deltager i undervisningen i ét eller flere af elevens fag i en periode.

Fokus i de supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen vil oftest være på tre områder:

1. At træne elevens læse- og skrivefærdigheder fx gennem at arbejde med skriftens lydprincipper.
2. At lære eleven metakognitive strategier i forhold til, hvordan eleven kan arbejde i de forskellige fag. Det kan handle om, hvornår det giver mening at anvende it-hjælpemidler til fx ordoplæsning, og hvornår eleven i stedet skal forsøge selv at læse en tekst, eller i hvilke situationer det giver mening at anvende fx tale-til-tekst (programmer, hvor eleven indtaler ord, og programmet omformer dem til tekst).
3. At arbejde med elevens trivsel fx ved at arbejde med elevens faglige selvforståelse og selv-værd for herigennem at imødekomme nogle af de udfordringer, eleven kan opleve i form af manglende motivation og lyst til at gå i skole.

2.3.1 Fire vigtige tværgående forhold i skolernes støtte af ordblinde elever

På tværs af den forskning, der ligger til grund for dette vidensnotat, kan vi pege på fire opmærksomhedspunkter, der går på tværs af skolens arbejde med ordblinde elever. Det drejer sig for det første om opmærksomhed på de tidlige tegn på ordblindhed, for det andet om mulighederne for målrettet støtte i de supplerende undervisningstilbud, for det tredje om kombinationen af at træne elevens læse- og skrivefærdigheder og samtidig have fokus på elevens trivsel, og for det fjerde om, at det er afgørende at forstå undervisningstilbud som starten på et forløb og ikke som en afsluttet løsning på de vanskeligheder, ordblinde elever møder i skolen.

Vigtigt med opmærksomhed på tidlige tegn på ordblindhed

Ordblindhed er en funktionsnedsættelse, som betyder, at man har svært ved at udnytte skriftens lydprincip. Når lærere og læsevejledere skal støtte ordblinde elever bedst muligt, er første skridt at få øje på elever, som er i risiko for at udvikle ordblindhed. Forskning peger på, at skoler må være opmærksomme på elever, som kunne være i risikogruppen, så man kan sætte ind og støtte eleven tidligt og bedst muligt (Statens beredning for medicinsk og social utvärdering, 2014).

Den generelle litteratur på området peger på en række konkrete tegn, som kan være vigtige at holde øje med. I og med at ordblinde elever ikke er ens, er der ikke tale om en udtømmende liste, men om tegn, som både lærere og læsevejledere kan holde øje med. I børnehaveklassen gælder det fx tegn som:

- Eleven har vanskeligheder ved at forstå sprogets lyde
- Eleven har svært ved at lære bogstaverne og deres lyde at kende
- Eleven har svært ved at sætte bogstaver og lyde sammen til et ord.

Når eleverne har fået den første læse- og staveundervisning, gælder det om at være opmærksom på fx tegn, såsom at:

- Eleven læser langsomt
- Eleven har vanskeligheder ved at læse ord, han eller hun ikke har set før
- Eleven begår læsefejl og/eller stavefejl, der kan være i modstrid med lydprincippet
- Eleven har svært ved at forstå de tekster, der arbejdes med i klassen
- Eleven ikke er interesseret i at læse
- Eleven har vanskeligheder med at læse fremmedsprog.

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b; Rambøll Management Consulting, et al., 2020. Appendiks B).

Hvis en elev viser tydelige tegn på ordblindhed, og lærere og læsevejleder derfor har en begrundet mistanke om ordblindhed, skal eleven testes for ordblindhed med en ordblindetest, fx den nationale ordblindetest 'Ordblindetesten'. Ordblindetesten er tværgående og kan bruges fra marts i 3. klasse i grundskolen. Herudover kan Ordblinderisikotesten bruges til tidlig identifikation af elever i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder ordblindhed. Ordblinderisikotesten kan anvendes i slutningen af børnehaveklassen, i midten af 1. klasse og i slutningen af 1. klasse⁵.

5 Se mere om ordblindetesten og Ordblinderisikotesten på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblindetesten>

<https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblindetesten>

<https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblinderisikotesten>.

Supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen giver mulighed for målrettet støtte

Når en skole skal sætte ind og finde ud af, hvordan man bedst støtter den enkelte ordblinde elev, findes der ikke en færdig konklusion på, hvordan det skal gøres. Nogle studier peger på positive erfaringer med, at eleverne bliver i deres almene klasse og modtager en-til-en-støtte (Anderson, 2009; McPhillips et al., 2015), nogle peger på positive erfaringer med at undervise eleverne i mindre grupper uden for den almene undervisning (Mattson et al., 2010), og andre studier peger på positive erfaringer med, at eleverne går i læseklasser, hvor de tages helt ud af den almene undervisning (Casserly & Gildea, 2015; McPhillips & Shevlin, 2009).

Det er en gennemgående pointe i den forskning, der ligger til grund for dette notat, at undervisningstilbud, der foregår uden for den almene undervisning, giver mulighed for at tilpasse undervisningen efter elevens behov, skabe meget strukturerede forløb og give tæt feedback (se blandt andet Anderson, 2009; Casserly & Gildea, 2015; Hagtvæt, Frost, & Refsahl, 2016; Tiernan & Casserly, 2018). Dette er forhold, der kan være med til at øge elevernes læring (Casserly & Gildea, 2015). I forløb uden for den almene undervisning bliver det desuden muligt at adressere nogle af de udfordringer, som ligger i forlængelse af elevens læse- og skrivevanskeligheder, og som ikke på samme måde er gældende for de øvrige elever i den almene klasse. Det kan fx handle om elevernes faglige selvforståelse, deres selvværd og motivation. Desuden peger forskning på, at det at blive undervist sammen med andre elever, der også er ordblinde, kan betyde, at eleverne får mulighed for at spejle sig i nogen, der ligner dem selv. Det kan betyde, at eleverne får et mere positivt syn på sig selv og tror mere på deres egne evner (Anderson, 2009; Burton, 2004; McPhillips et al., 2015).

Vigtigt både at have fokus på elevernes faglighed og deres trivsel

Flere studier peger på, at muligheden for at arbejde med en kombination af intensiv undervisning med fokus på elevens læse- og skrivefærdigheder og undervisning, der styrker elevernes selvværd, er gavnlige for eleverne (se blandt andet McPhillips & Shevlin, 2009). Det at forstå sig selv som ordblind og forstå, hvad det betyder i forhold til den måde, man kan gå til det faglige arbejde, kan også kræve, at eleverne arbejder med deres selvværd. Et målrettet arbejde med elevernes selvværd kan blandt andet medføre, at eleverne tror mere på sig selv og har en mere positiv tankegang (Burton, 2004). Det understreges flere steder, at arbejdet med elevernes selvværd er et stort arbejde, som kræver en systematisk indsats (Burton, 2004; Łodygowska & Samochowiec, 2017).

Supplerende undervisningstilbud er starten på et forløb og ikke en afsluttet løsning

Ordblinde elever er som sagt forskellige, men de har det tilfælles, at de er *afhængige* af at få relevant støtte fra skolen på alle niveauer. Forskning peger på, at supplerende undervisningstilbud målrettet ordblinde elever skal forstås som *starten* på et forløb og ikke som en afsluttet løsning. Dvs. at undervisningstilbud, der skal støtte den ordblinde elev, skal betragtes som en introduktion til en ny måde at arbejde og tilegne sig nye strategier på. Hvis undervisningstilbuddet skal hjælpe eleven på sigt, må både skolens ledelse, ressourcepersoner og almene lærere være indstillet på, at de hver især har en vigtig rolle i fortløbende at støtte skolens ordblinde elever (Hagtvæt et al., 2016).

I de følgende kapitler ser vi nærmere på konkrete opmærksomhedspunkter målrettet skolens ledelse, læsevejledere og lærere.

3 Skoleledelsens rolle



Når en elev testes ordblind, er det skolelederens ansvar at sikre, at eleven tilbydes relevant støtte. Ifølge vejledning på området betyder det, at den enkelte elevs undervisningsmæssige behov skal vurderes, så det er muligt at tilrettelægge et relevant undervisningstilbud, hvor eleven får størst mulig læring og udbytte af sin skolegang samt kan bibeholde tilhørsforholdet til sin almene klasse (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016; Undervisningsministeriet, 2015. Appendiks B).

Som vi så i forrige kapitel, findes der flere forskellige måder at støtte ordblinde elever. Hvilken støtte eleven tilbydes, vil afhænge af både elevens behov samt rammerne og retningslinjer på den enkelte skole. Skoleledelsens rolle i forhold til de ordblinde elever vil være at skabe overordnede rammer og retningslinjer for arbejdet, som både betyder, at eleverne tilbydes relevant støtte, samt at der er tilstrækkelige kompetencer til og muligheder for samarbejde internt på skolen og eksternt med blandt andet forældrene til de ordblinde elever.

I dette kapitel ser vi nærmere på disse centrale pointer:

- Skoleledelsen er centralt omdrejningspunkt for arbejdet med ordblinde elever
- Skoleledelsen skal sikre lokale kompetencer og central støtte
- Skoleledelsen sætter rammen for skole-hjem-samarbejdet.

3.1 Skoleledelsen er centralt omdrejningspunkt for arbejdet med ordblinde elever

Skolens ledelse har en vigtig rolle i at reagere på de undervisningsmæssige behov, ordblinde elever har, og i at skabe gode betingelser for arbejdet med de ordblinde elever. Skoleledelsen sætter rammen for både relevant kompetenceudvikling, for de ressourcer, der tildeles området, og for samarbejdet mellem ledelse, læsevejledere og almenlærere (Arnbak & Petersen, 2017a; Hagtvet et al., 2016). Det konkrete arbejde med at skabe de overordnede rammer og retningslinjer kan typisk ske i et samarbejde mellem ledelsen og læsevejleder eller med støtte fra en læsekonsulent fra den kommunale forvaltning.

Det er vigtigt at udvikle rutiner for, hvordan arbejdet med de ordblinde elever håndteres i hverdagen. Forskning peger på, at når skolerne ikke understøtter elevernes behov for hjælp i forhold til deres ordblindhed eller sætter ind for sent, kan elever og forældre for det første opleve, at eleverne fagligt kommer langt bagud i forhold til deres jævnaldrende, og for det andet at elever og forældres tillid til skolen lider et knæk (Mattson, Fischbein, & Roll-Pettersson, 2010).

De supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen, der er målrettet ordblinde elever, rammesættes i nogle tilfælde af kommunale retningslinjer på området. I nogle kommuner

har man en fast handleplan⁶ for, hvad skolerne skal gøre, når en elev diagnosticeres med ordblindhed (Petersen & Arnbak, 2013). I andre kommuner er det i højere grad op til skolerne og skolelederen selv at lægge en retning for undervisning af ordblinde elever. Den støtte, som ordblinde elever tilbydes, afhænger således af praksis på den enkelte skole, og hvorvidt kommunerne har handleplaner, der koordinerer indsatsen på tværs af skoler, samt hvad disse indeholder.

Uanset hvordan arbejdet med ordblinde elever foregår på den enkelte skole, er skoleledelsen et centralt omdrejningspunkt, fordi det er skoleledelsen, som afsætter ressourcer til arbejdet både i forhold til de undervisningstilbud, eleven får, kompetenceudvikling af læsevejledere og lærere, mulighed for samarbejde mellem læsevejledere på skolen og elevens almenlærere, og i form af konkret støtte, fx hvilke it-hjælpe midler eleverne får udleveret. I skoleledelsens opgave med at skabe gode rammer for arbejdet med de ordblinde elever er der særligt tre områder, hvor skoleledelsen skal sætte ind:

- For det første er det vigtigt, at skoleledelsen afsætter de nødvendige ressourcer til arbejdet både i forhold til indkøb af relevante it-hjælpe midler og tid til læsevejleder og læreres arbejde. Der er dels brug for tid til at undervise ordblinde elever, hvis undervisningstilbuddet foregår på skolen, og dels brug for tid til, at læsevejlederen kan samarbejde med de øvrige lærere og vejlede dem i den almene undervisning, samt at læsevejlederen kan have løbende kontakt til forældrene. Her kan ledelsen fx sætte rammer for, at den ordblinde elev får tilknyttet en fast kontaktperson på skolen, der kan hjælpe eleven i gang med at bruge it-hjælpe midler og samtidig sikre, at hjælpe midlerne også bruges i elevens almenundervisning (Arnbak & Petersen, 2017a).
- For det andet er det vigtigt, at skolens ledelse prioriterer og følger tæt med i arbejdet med de ordblinde elever (Hagtvæt, Frost, & Refsahl, 2016). Det kan fx handle om 1) løbende dialog om de indsatser, som igangsættes, 2) at følge op på, om både læsevejledere og almenlærere føler sig klædt på til opgaven og inddrager relevante hjælpe midler i deres undervisning, og 3) at følge op på, hvordan den enkelte elev udvikler sig. Sidstnævnte kan blandt andet betyde, at man som ledelse følger med i, hvordan det går eleven, efter at denne har deltaget i et supplerende undervisningstilbud og skal tilbage til den almene undervisning og bruge de strategier og hjælpe midler, han eller hun har lært i det intensive undervisningsforløb.
- For det tredje har skoleledelsen en central rolle i at skabe dialog om arbejdet med ordblinde elever fx i forbindelse med skolens samarbejde med forvaltningen, men også internt på skolen. Her skal skolelederen være med til at sikre, at der foregår en dialog mellem læsevejledere og de almenlærere, som arbejder med at inkludere ordblinde elever i den almene undervisning (Hagtvæt, Frost, & Refsahl, 2016).

3.2 Skoleledelsen skal sikre lokale kompetencer og central støtte

Som vi beskrev i indledningen til dette kapitel, er det skolelederen, der har ansvar for at sikre, at ordblinde elever får relevant støtte, der er målrettet de udfordringer, som den enkelte elev oplever i sin skolegang.

⁶ En *handleplan* skal her forstås som et bredt begreb, der enten kan bestå af overordnede hensigtserklæringer eller konkrete beskrivelser af, hvordan forløb med ordblinde elever skal foregå, fx med faste procedurer for screening og testning af eleverne.

Forskning peger på, at der er grund til at være særlig opmærksom på, hvilke lokale kompetencer der er til stede, når skolerne har relativ høj grad af autonomi i arbejdet med ordblinde elever. Dvs. jo flere opgaver omkring ordblinde elever, der varetages på den enkelte skole, jo vigtigere er det, at der er lokale kompetencer på skolen. Det er afgørende, at der er relevante kompetencer blandt læsevejleder, lærere og ledelse. Læsevejlederne skal have specialiseret viden, så der er medarbejdere på skolen, der har tilstrækkelig dybdegående viden på området til at kunne gennemføre test af eleverne og give eleverne og deres forældre relevante tilbagemeldinger samt beslutte, hvilke undervisningstilbud der vil være relevant for den enkelte elev. Samtidig bliver det også vigtigt, at skolerne har et centralt sted at henvende sig, fx hos en kommunal læsekonsulent, når de har brug for støtte og vejledning i, hvordan de skal håndtere lokale problematikker (Tiernan & Casserly, 2018).

3.2.1 Prioritér kompetenceudvikling

Skoleledelsen skal sikre, at der er relevante kompetencer på skolen til at kunne støtte de ordblinde elever. Det betyder ikke nødvendigvis, at alle skal have samme viden om området. Men skoleledelsen må overveje, hvordan det kan sikres, at både læsevejleder, almenlærere og forældre har et grundniveau af viden om ordblindhed, som vil gøre dem i stand til at støtte de ordblinde elever (McPhillips et al., 2015).

Læsevejledere vil ofte være omdrejningspunkt for arbejdet med de ordblinde elever. Derfor er det vigtigt, at der på skolen er læsevejledere, der har dybdegående viden om ordblindhed (McPhillips et al., 2015). Det gør læsevejlederne i stand til at støtte elever, både når de fx varetager supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen, og når de skal samarbejde med almenlærere og forældre. Læsevejledere vil nogle steder også være dem, der står for kompetenceudvikling af almenlærere og fx holder oplæg på skolen om ordblindhed for den samlede medarbejdergruppe, og derfor er det vigtigt, at de har adgang til opdateret viden om ordblindhed, undervisning af ordblinde elever og brug af it-hjælpedmidler.

Almenlærerne skal have mere generel viden om ordblindhed og adgang til konkret sparring i forhold til, hvordan de hjælper eleverne i deres undervisning ved at differentiere i undervisningen, så de ordblinde elever kan deltage i alle fag på lige fod med de andre elever. Derudover er det essentielt, at lærerne har kompetencer til at anvende og inddrage relevante it-hjælpedmidler i deres undervisning.

I forhold til forældrene er det vigtigt, at de er klædt på til at støtte deres ordblinde barn i fx at anvende it-hjælpedmidler derhjemme, og at de i det hele taget kan støtte deres barn fagligt og trivselsmæssigt (Arnbak & Petersen, 2013; 2017a;).

De specifikke vidensbehov hos læsevejledere og lærere går vi mere i dybden med i kapitel 4 og 5.

3.3 Skoleledelsen sætter rammen for skole-hjem-samarbejdet

Forældre til børn med ordblindhed har stor indflydelse på deres børns læring og relation til skolen. Forældrene har nemlig ansvaret for at støtte deres børns skolegang ved at bidrage konstruktivt til samarbejdet mellem skole og hjem.

3.3.1 Forældre er centrale aktører i barnets skolegang

Flere studier peger på, at forældrenes støtte spiller en væsentlig rolle for ordblinde elever (se blandt andet Mattson et al., 2010; Singer, 2007). Nogle studier peger på, at den støtte, forældrene kan give deres børn, er af større betydning for den ordblinde elev end støtte fra både lærere og klassekammerater (Rapus-Pavel et al., 2018; Singer, 2007). Det er derfor vigtigt, at forældrene inddrages i skolens arbejde med den ordblinde elev, og at skoleledelsen sætter rammen for, at samarbejdet med forældrene er godt og tæt.

3.3.2 Forældre kan have vigtige erfaringer

I kraft af den arvelige faktor, der knytter sig til ordblindhed, vil en del forældre til ordblinde børn selv være ordblinde (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, 2014). En ordblind forælder kan være en ressource for barnet, fordi barnets forældre kender til de udfordringer, barnet har, og næppe har illusioner om, at barnets læse- og skriveundervisning vil fungere gnidningsfrit. Samtidig kan ordblinde forældre også i kraft af deres egne erfaringer have indsigter i, hvilke typer af støtte der kan være nyttige for deres ordblinde børn. Skolen skal dog være opmærksom på, at som følge af deres ordblindhed kan nogle forældre have dårlige skoleerfaringer, som kan skabe barrierer for samarbejdet. Her må skolen gøre en indsats for at etablere et godt samarbejde mellem skole og forældre, hvor forældrene får tillid til skolen (Hagtvet et al., 2016).

3.3.3 Forældre vil gerne inddrages

Tillid og respekt mellem forældre og skole er vigtige elementer i et godt og tæt samarbejde, der skal understøtte ordblinde elever (Hagtvet et al., 2016). Nogle studier peger på, at forældre til ordblinde børn meget gerne vil inddrages, men ofte oplever, at de ikke bliver inddraget nok, hvilket skaber usikkerhed og frustration blandt forældrene (Mattson et al., 2010; McPhillips et al., 2015; Rapus-Pavel et al., 2018).

3.3.4 Skoleledelsen skal sætte retningslinjer for samarbejdet

Manglende transparens i skolens arbejde kan skabe usikkerhed hos forældrene både i forhold til skolens indsats, men også i forhold til, hvordan forældrene bedst støtter deres barns læring. Forskning peger på, at det er centralt, at skolens og forældrenes indsats supplerer hinanden (McPhillips et al., 2015). Konkret kan skoleledelsen sætte rammer for samarbejdet ved at udstikke retningslinjer for, hvordan skolen holder forældrene informeret, og hvordan skolen vil holde kontakt med forældrene. Her kan det være en god idé at have en fast kontaktperson, fx læsevejlederen eller elevens dansklærer (Hagtvet et al., 2016). En kontaktperson kan have ansvaret for at informere forældrene om blandt andet testresultater, den konkrete undervisning, eleven modtager, og hvordan det går, så det bliver tydeligt for forældrene, hvordan skolen arbejder for at sikre, at eleven støttes bedst muligt i sin skolegang.

4 Læsevejlederens rolle



Læsevejlederne på skolerne har en vigtig og omfangsrig rolle i skolernes arbejde med ordblinde elever. Det er typisk læsevejlederen, der koordinerer ordblindeindsatsen på skolen og står som bindeled til både ledelse, lærere, elever og forældre.

Når vi orienterer os i generel dansk litteratur på feltet, bliver det tydeligt, at læsevejlederens opgave i arbejdet med ordblinde elever er stor. Læsevejlederen står typisk for testning af elever, hvor man mistænker ordblindhed. Når elever er blevet udredt for ordblindhed, hjælper læsevejlederen typisk også eleverne i gang med at anvende it-hjælpemidlerne, ligesom de senere følger op på elevernes brug af hjælpemidlerne i undervisningen. På nogle skoler varetager læsevejlederne også undervisning af ordblinde elever i supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen, og de kan have ansvaret for at følge elevernes læse- og skriveudvikling. Desuden er læsevejlederen ofte bindeled mellem hjem og skole. Her er det blandt andet læsevejlederens opgave at præsentere elever og forældre for resultatet af ordblindetesten, foreslå en opfølgingsplan og tale om samarbejds muligheder mellem skolen og hjemmet (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016. Appendiks B).

Læsevejlederne har også en vigtig rolle over for almenlærerne på skolen. Læsevejlederne kan stå for lærernes kompetenceudvikling – både i forhold til at viderebringe generel viden om ordblindhed og mere specifik viden om, hvordan lærerne kan differentiere deres undervisning, og hvordan it-hjælpemidler integreres til gavn for den ordblinde elev. De kan også deltage i almenundervisningen og herigennem vejlede lærerne i undervisning af ordblinde elever (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

I dette kapitel ser vi nærmere på fem centrale pointer for læsevejlederens arbejde med de ordblinde elever:

- Læsevejlederens kompetencer er afgørende for skolens arbejde med ordblinde elever
- Samarbejdet mellem almenlærere og læsevejleder er centralt
- Læsevejlederen skal koordinere og rammesætte supplerende undervisningstilbud
- Introduktion af it-hjælpemidler til eleverne er afgørende
- Et tæt og løbende samarbejde med forældre er vigtigt.

4.1 Læsevejledernes kompetencer er afgørende for skolens arbejde med ordblinde elever

Det er forskelligt, hvor mange læsevejledere en skole har. Nogle skoler har én læsevejleder per trin, indskoling, mellemtrin og udskoling, mens andre skoler har én læsevejleder, der dækker hele skolen. Der findes også skoler, der ikke har en læsevejleder. Her vil de opgaver, der typisk beskrives som læsevejledernes opgaver, blive varetaget af fx en ordblindelærer, en repræsentant fra skolens

ledelse eller en kommunal læsevejleder, der arbejder på tværs af skoler (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016. Appendiks B). I den forbindelse peger forskning på, at det er afgørende, at der er mindst én ansat på skolen, som har dybdegående viden om ordblindhed (McPhillips et al., 2015). Det er altså med andre ord en fordel for skolens arbejde med de ordblinde elever, at skolens ledelse har afsat ressourcer til minimum én læsevejleder eller en anden ordblindkyndig person på skolen, og at der ligeledes er afsat tilstrækkelige timer til læsevejlederens arbejde med ordblinde elever (Tiernan & Casserly, 2018).

For at læsevejlederen kan løse sine arbejdsopgaver i forbindelse med skolens undervisning af ordblinde elever, er det nødvendigt, at læsevejlederen har opdateret og indgående viden om læse- og skriveudvikling og -vanskeligheder (Anderson, 2009; McPhillips et al., 2015)⁷. Det kan derfor være nødvendigt, at skolens læsevejleder kompetenceudvikles inden for feltet, førend vedkommende har de faglige kompetencer, der er nødvendige for fx at varetage den supplerende undervisning af ordblinde elever og samarbejde med almenlærere og forældre.

4.2 Samarbejdet mellem almenlærere og læsevejledere er centralt

Viden om ordblindhed er central i skolernes arbejde med ordblinde elever. Forskning peger dog på, at viden om og kompetencer inden for undervisningen af ordblinde elever kan gradueres, så ikke alle lærere nødvendigvis skal være eksperter. Det er dog afgørende, at skolens læsevejleder(e) har specialiseret viden om ordblindhed, så han/hun/de kan bistå og vejlede almenlærerne, når der er behov for det (Tiernan & Casserly, 2018; Hagtvæt et al., 2016).

Med en graduering af kompetencerne inden for ordblindeområdet er det afgørende, at samarbejdet og vidensdelingen mellem læsevejledere og almenlærerne fungerer godt, og at der er gode rutiner for, hvordan læsevejleder og almenlærere arbejder sammen. Uden læsevejlederens støtte og vejledning kan det være meget krævende for almenlærerne at håndtere de læringsudfordringer, som ordblinde elever har, særligt hvis læreren er relativt uerfaren eller mangler viden om læse- og skriveundervisning. Det er derfor vigtigt, at læsevejlederen er med til at sætte rammen for, at lærerne får den relevante viden fx ved at tilbyde vejledning om alt fra differentiering af de faglige mål i undervisningen til anvendelsen af it-hjælpe midler (Casserly & Gildea, 2015; Hagtvæt et al., 2016).

Også når eleverne er i supplerende undervisningstilbud uden for almenklasserne, som fx ordblindklasser eller kortere intensive forløb, er det afgørende med et godt samarbejde mellem almenlærerne og den læsevejleder, der underviser i det supplerende undervisningstilbud. Samarbejdet skal sikre, at de ordblinde elever så vidt muligt ikke går glip af de temaer, der undervises i i almenundervisningen, så de ikke er bagud og har svært ved at følge med, når de kommer tilbage til deres klasse. Nogle studier anbefaler fx, at læsevejlederen kan samarbejde med almenlæreren om at udvælge de emner og tekster, der anvendes i de supplerende undervisningstilbud, så emner og tekster modsvarer eller på anden vis understøtter de emner, der arbejdes med i almenundervisningen (Casserly & Gildea, 2015; Hagtvæt et al., 2016).

⁷ Det er ikke alle læsevejledere, der har specifik viden om undervisningen af ordblinde elever fra deres uddannelse som læsevejleder. Fx indeholdt den tidligere læsevejlederuddannelse ikke et modul om skriftsprogsvanskeligheder. Derfor vil det være vigtigt at supplere med relevante kurser, så læsevejlederen får specifik viden om undervisningen af ordblinde elever.

Forskning peger på, at samarbejdet mellem læsevejleder og almenlærere kan være udfordret på grund af dårlig kommunikation og manglende ressourcer. Både læsevejledere og almenlærere mangler fx ofte tilstrækkelig tid til at samarbejde om både tekstudvælgelse og et mere generelt ordblindevenligt fokus i den almene undervisning (Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; McCormack-Colbert, Jones, & Ware, 2017; McPhillips & Shevlin, 2009).

4.3 Læsevejlederen må koordinere og rammesætte supplerende undervisningstilbud

På nogle skoler varetager læsevejlederne undervisning af de ordblinde elever i supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016. Appendiks B). De supplerende undervisningstilbud kan blandt andet fokusere på undervisning i anvendelsen af it-hjælpemidler, metakognitive strategier eller i fonologi og morfologi.

Hvis du vil vide mere om fonologi, morfologi og syntaks

I dette litteraturstudie har vi ikke haft fokus på forskning, der omhandler undervisning i fonologi, morfologi og syntaks, og derfor indeholder vidensnotatet heller ikke et afsnit om læsevejlederens rolle i forhold til denne undervisning. I stedet opfordrer vi interesserede læsere til at se nærmere på følgende udgivelser:

- *Betydeligt: en grundbog i morfologi for undervisere i læsning og stavning* af Trine Lykke Gandil (2019; København: Samfundslitteratur)
- *Bogstaveligt: en grundbog for undervisere i læsning og stavning* af Martin Hauerberg Olsen (2018; København: Samfundslitteratur)
- *Læsning og læseundervisning* af Carsten Elbro (2014; København: Hans Reitzels Forlag).

De supplerende undervisningstilbud har forskellig fokus og organisering. Alligevel kan man identificere opmærksomhedspunkter i forskning på området, der går på tværs af de supplerende undervisningstilbud. Undervisningen af ordblinde elever er en kompleks udfordring, som ikke er løst med ét supplerende undervisningstilbud. Et intensivt forløb kan fungere som starten på et forløb og ikke som en afsluttet løsning. Dvs. at der udover supplerende undervisningstilbud også skal tages højde for de ordblinde elever i almenundervisningen (Hagtvet et al., 2016). <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblindetesten> Herudover peger forskningen på tre opmærksomhedspunkter. For det første er det vigtigt, at læsevejlederen er opmærksom på overgangen mellem de supplerende undervisningstilbud og almenundervisningen. For det andet er det vigtigt, at de supplerende undervisningstilbud tager udgangspunkt i elevernes behov, og for det tredje er det vigtigt, at læsevejlederen sikrer, at de ordblinde elever kender til rammerne i de supplerende undervisningstilbud. Disse tre opmærksomhedspunkter uddyber vi nedenfor.

4.3.1 Vigtigt at være opmærksom på overgangene mellem supplerende undervisningstilbud og almenundervisning

For nogle elever vil overgangen mellem de supplerende undervisningstilbud og den almene undervisning være svær. Når eleverne tages ud af timer i den almene undervisning, sker det ofte i fag, som de har nemt ved og trives i – fx idræt eller håndværksorienterede fag såsom billedkunst (Hagtvet et al., 2016). Det kan betyde, at eleverne får færre gode skoleoplevelser, end de ellers ville have haft. Tabet af timerne gør det samtidigt svært for eleverne at følge med i et emne eller et forløb i undervisningen, hvis de fx kun deltager hver anden gang (Anderson, 2009). Det er derfor afgørende, at læsevejleder og almenlærere sammen overvejer, hvilke timer eleven går glip af til fordel for de supplerende undervisningstilbud, og hvordan eleven får mulighed for at deltage i den almene undervisning, hvis eleven ikke kender til det forløb, resten af klassen arbejder med.

Timetal på undervisningstid

Det er vigtigt at bemærke, at skolerne skal leve op til krav om timetal i undervisningstiden. Når eleven fx ikke har billedkunst, skal eleven reelt have billedkunstundervisning på et andet tidspunkt. Det fremgår af lovbemærkningerne til bestemmelsen i folkeskolelovens § 5, stk. 5, at der kan være behov for supplerende undervisning eller anden faglig støtte i længere tid til fx ordblinde børn, der ikke kan understøttes alene ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, men har brug for længerevarende støtte. Bestemmelsen giver mulighed for, at skolens leder efter samråd med elevens forældre kan fravige loftet over den samlede undervisningstid for enkelt elever. Det er en forudsætning, at fravigelse af loftet over den samlede undervisningstid er til elevens bedste. Bestemmelsen giver ikke mulighed for at nedsætte undervisningstiden. Børn, der modtager supplerende undervisning eller anden faglig støtte, har således krav på at modtage det obligatoriske timetal, der er fastsat i folkeskoleloven. Det er op til en konkret vurdering, hvordan den supplerende undervisning og anden faglig støtte i det enkelte tilfælde skal organiseres, så det overholder kravene i folkeskoleloven (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a. Appendiks B).

4.3.2 De supplerende undervisningstilbud må tage udgangspunkt i de enkelte ordblinde elevers behov

Den forskning, der ligger til grund for vidensnotatet, peger på, at ordblinde elever har både gode og mindre gode oplevelser med at deltage i supplerende undervisningstilbud uden for deres almenklasse. Nogle studier peger på, at eleverne oplever, at supplerende tilbud har været en stor hjælp, at eleverne føler sig mere værdsat i undervisningen, og at de oplever, at der i højere grad tages hånd om deres behov i de supplerende tilbud end i den almene undervisning (Egmont Fonden, 2018a; McPhillips & Shevlin, 2009). Med modsat fortegn peger andre studier på, at det kan være ambivalent for eleverne at deltage i de supplerende undervisningstilbud. Blandt andet er der eksempler på elever, der deltager i generelle specialtilbud sammen med elever, der har andre udfordringer, end de selv har, og derfor deltager de i undervisning, der ikke er målrettet deres behov (Anderson, 2009). Andre eksempler peger på, at ordblinde elever kan blive mødt af undervisning, hvor det faglige niveau er for lavt, blandt andet fordi eleverne skal arbejde med bøger, der er målrettet yngre elever. I forlængelse heraf peges der på, at der i nogle tilfælde ikke tages højde for, hvilket

niveau de ordblinde elever kan læse og skrive på, når de får den støtte, der er tilgængelig i de supplerende tilbud. Der er ofte en god normering i de supplerende undervisningstilbud. Der er færre elever pr. lærer, og eleverne kan derfor få mere direkte lærerstøtte i disse timer. Det betyder, at eleverne kan arbejde med materialer, hvor sværhedsgraden er højere end normalt. Nogle elever oplever, at der ikke altid tages højde for dette forhold i udvælgelsen af materialer, og de oplever derfor, at de arbejder med undervisningsmateriale, der ikke matcher det niveau, de er på, når de har adgang til megen lærerstøtte (Anderson, 2009; Mattson et al., 2010). Det er således vigtigt, at undervisningen i de supplerende tilbud tager udgangspunkt i den enkelte ordblinde elevs undervisningsmæssige behov.

4.3.3 Eleverne har brug for at kende rammerne i de supplerende undervisningstilbud

Nogle ordblinde elever oplever, at de bliver betragtet som anderledes, fx fordi de deltager i undervisning uden for deres almenklasse. Følelsen af at blive betragtet som anderledes af fx andre elever på skolen kan være svær for de ordblinde elever (Arnbak & Petersen, 2017a; Gandil & Olsen, 2016; Jensen & Engmose, 2012). Selvom eleverne ved, at de har brug for særlig undervisning, har de ikke lyst til at stå uden for fællesskabet, og de frygter at miste deres sociale tilknytning til venner og klassefællesskabet (Mattson et al., 2010). Nogle studier peger på, at dette særligt gør sig gældende hos de ældre elever (Anderson, 2009). Når elever skal tages ud af den almene undervisning for fx at deltage i et tilbud målrettet deres ordblindhed, er det derfor centralt, at læsevejlederen sikrer, at eleven får en grundig forklaring på, hvorfor eleven skal deltage i undervisningen, hvad undervisningen vil indeholde, og hvordan undervisningen på sigt vil hjælpe eleven i dennes skolegang og videre uddannelse (Hagtvet et al., 2016). På den måde kan læsevejlederen hjælpe eleverne med at se, hvorfor det er vigtigt, at de får undervisning i de supplerende undervisningstilbud.

4.4 Introduktion af it-hjælpemidler til eleverne er afgørende

Forskning peger på, at en grundig introduktion til it-hjælpemidlerne er en forudsætning for, at ordblinde elever bruger dem (Arnbak & Petersen, 2017b; Gandil & Olsen, 2016). I dansk forskning på området kan vi se, at størstedelen af de ordblinde elever får en introduktion til deres it-hjælpemidler. Der er dog stor variation i, hvor omfangsrige introduktionerne er (Arnbak & Petersen, 2017b; Egmont Fonden, Petersen & Arnbak, 2013). Introduktionen til og undervisningen i brugen af it-hjælpemidler kan med fordel foretages af læsevejlederen evt. i et samarbejde med it-vejlederen, da forskning peger på, at det kun er lærere, som selv har fået flere kurser i brugen af it-hjælpemidler, der føler sig godt klædt på til at instruere eleverne i anvendelsen af dem (Gandil & Olsen, 2016).

Når de ordblinde elever skal undervises i brugen af it-hjælpemidler, peger forskning på, at læsevejlederen (og it-vejlederen) skal have fokus på en række temaer i undervisningen. For det første skal de ordblinde elever kende til it-hjælpemidlernes funktioner, dvs. hvordan man konkret bruger fx tale-til-tekst-programmer og oplæsningsfunktioner. For det andet peger flere studier på væsentligheden i, at ordblinde elever lærer og undervises i metakognitive læsestrategier (Arnbak & Petersen, 2017a; Elmstrøm, 2019; Svendsen, 2016). Det vil sige, at eleverne opnår en viden om deres egne kognitive processer under læsningen og en evne til at regulere disse processer i samspil med it-hjælpemidlerne. Med andre ord skal eleverne lære at arbejde med it-hjælpemidlerne på en bevidst, målrettet måde, der er tilpasset den aktuelle læse- eller skriveopgave (Elmstrøm, 2019). De metakognitive strategier vil på sigt hjælpe eleven til at kunne navigere i forskellige krav i de enkelte fag og vide, hvornår det fx giver mening at skulle skimme en tekst hurtigt, og hvornår de skal forstå teksten i dybden for at kunne løse en opgave.

Samtidig med at eleverne introduceres til og undervises i brugen af it-hjælpemidler, er det også vigtigt, at eleverne modtager grundig undervisning i fonologi, morfologi (grammatik) og syntaks. Et studie viser, at når ordblinde elever anvender it-hjælpemidler som fx et ordforslagsprogram i tekstskrivningen, så skriver de flere ord korrekt. Dog viser studiet også, at eleverne samtidig foretager mange fejlskrivninger, fx fejl i ords endelser og eller ved at springe ord over. Elevernes fejlskrivninger indikerer, at de ikke har lært en systematisk og bevidst arbejdsrutine i den it-baserede tekstskrivning. Hvis ordblinde elever skal kunne udnytte deres it-hjælpemidler mest effektivt, så må de derfor også modtage grundig undervisning i fx fonologi og morfologi, så de kan udnytte ordlæse- og stavestrategier mere effektivt i læse- og skrivearbejdet på computer eller iPad (Arnbak & Petersen, 2017a).

Den gode anvendelse af it-hjælpemidler afhænger ikke alene af den rette og tilstrækkelige introduktion, men også af hvordan undervisningen tilrettelægges. Dette kommer vi nærmere ind på i kapitel 5.

4.5 Tæt og løbende samarbejde med forældre er vigtigt

I kapitel 3 beskrev vi, hvorfor samarbejdet mellem skole og hjem er vigtigt at prioritere. Skolens ledelse har en opgave i at sætte rammer for samarbejdet med forældre, men den løbende kontakt mellem skole og hjem vil ofte foregå igennem læsevejledere eller lærere. Både læsevejleder og elevernes lærere har et stort ansvar i forhold til forældresamarbejdet, og dette afsnit skitserer punkter, der er relevante for både læsevejleder og lærere. Samtidigt er det vigtigt at understrege, at et godt resultat af elevernes skolegang ligeledes stiller store krav til både elev og forældre. En god skolegang hviler på samarbejdet mellem skole og hjem, og ud over en stor indsats fra skolens side så kræver det også en stor indsats fra hjemmet, når et barn har en funktionsnedsættelse som fx ordblindhed. Med hensyn til skolens samarbejde med hjemmet peger forskning på fire opmærksomhedspunkter, som er særligt relevante for læsevejlederens arbejde: løbende kontakt mellem skole og hjem, klar besked om resultater af test, viden om it-hjælpemidler samt viden, der kan støtte elevernes trivsel.

4.5.1 Løbende kontakt mellem skole og hjem

Kontakten mellem skole og hjem kan foregå på mange måder, fx via mail, telefon og møder. Den løbende kontakt kan varetages af læsevejleder såvel som fx elevens dansklærer. Det afgørende er, at forældrene og læsevejleder eller lærere løbende har mulighed for at orientere hinanden om, hvordan det går med eleven. Et studie peger på, at kontakten mellem skole og forældre kan have fokus på de positive erfaringer, eleven gør sig i skolen. Den positive kommunikation kan nemlig give forældrene et godt forhold til skolen og opmuntre dem til at støtte deres barn med fx lektier (Hagtvet et al., 2016).

4.5.2 Klar besked om resultater af test

Det er afgørende, læsevejlederen klart og tydeligt formidler resultaterne af ordblindetesten og evt. opfølgende undersøgelser af den ordblinde elevs sproglige og skriftsproglige profil til elevens forældre, så de er orienterede om deres barns særlige behov i forbindelse med undervisning og læring (Arnbak & Petersen, 2017a; Singer, 2007).

4.5.3 Viden om it-hjælpemidler

It-hjælpemidler er en afgørende del af støtten til den ordblinde elev. Hvis eleverne skal drage nytte af it-hjælpemidlerne, skal de benytte disse både i skolens læse- og skriveaktiviteter, ved lektiearbejdet og i fritiden. Derfor peger forskning på, at det er nødvendigt, at elevens forældre ved, hvordan it-hjælpemidler fungerer, hvornår it-hjælpemidlerne kan bruges, og at forældrene aktivt støtter eleven i at bruge disse (Ambak & Petersen, 2017a). Derfor er det vigtigt, at skolerne også tilbyder forældrene grundig instruktion i brugen af it-hjælpemidlerne.

4.5.4 Viden, der kan støtte elevernes trivsel

Forskning peger på, at det er vigtigt, at forældrene har viden om, hvordan ordblindhed kan påvirke deres barns faglige selvtillid og selvværd, samt hvordan de som forældre kan støtte deres barn. Skolen kan samarbejde med forældrene ved at fortælle om strategier til at understøtte en god faglig selvtillid hos deres barn. Fx kan forældrene henlede børnenes opmærksomhed på forskellene mellem almenfaglige færdigheder og problemer i forbindelse med at lære at læse. Herudover har en daglig oplevelse af at blive mødt med kærlighed og tilpas høje forventninger fra forældre betydning for, at det ordblinde barn har en oplevelse af at være et helt og godt menneske. Denne type selvværd kan beskytte børnene mod de skolerelaterede problemer, der kan opstå som følge af deres ordblindhed (Singer, 2007).

5 Lærerenes rolle



Kompetente lærere er en afgørende drivkraft for elevers læring. Det gør sig særligt gældende for ordblinde elever, der er afhængige af, at de får relevant hjælp og støtte, så de kan deltage i undervisningen.

For at kunne imødekomme ordblinde elevers udfordringer er det vigtigt, at lærerne har en basal viden om ordblindhed og de faglige og sociale udfordringer, der kan følge med. Som beskrevet i indledningen til dette notat udgør ordblinde elever omtrent 7 % af en årgang. Det svarer til, at der i gennemsnit er en til to elever i hver eneste skoleklasse landet over, som er ordblinde. Antallet af ordblinde elever vil selvfølgelig variere fra klasse til klasse, men tallet er samtidigt med til at understrege, at det er afgørende, at alle lærere har viden om ordblindhed, fordi de med al sandsynlighed underviser flere ordblinde elever på tværs af deres klasser. Det er nemlig ikke kun i dansktimerne, at lærerne skal være opmærksomme at tilpasse deres undervisning til de ordblinde elever. Læsning og skrivning er basale færdigheder, som er en central del af alle fag, og derfor må alle lærere på tværs af fag være opmærksomme på ordblinde elevers deltagelsesmuligheder i deres undervisning.

Dette kapitel beskriver fem centrale pointer i almenlærernes arbejde med ordblinde elever:

- Kompetenceudvikling af almenlærere er central
- Fokus på fortsat udvikling af elevernes basale færdigheder
- Opmærksomhed på differentiering af den almene undervisning
- It-hjælpe midler anvendes i almenundervisningen
- Ordblindhed kan påvirke elevernes trivsel.

5.1 Kompetenceudvikling af almenlærere er central

Der er stor forskel på, hvordan lærere tager hensyn til ordblindhed i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i almenklasserne. Forskning på området peger på, at forskellen i undervisningen blandt andet er betinget af lærernes viden om ordblindhed. Kompetenceudviklingen af lærere inden for ordblindeområdet er derfor et meget centralt aspekt i skolernes arbejde med at sikre, at ordblinde elever bliver mødt af den bedst mulige undervisning (Anderson, 2009; McPhillips et al., 2015; Svendsen, 2016). Som beskrevet i kapitel 2 betyder ordblindhed, at eleverne har udfordringer med at læse og skrive, men det kan også betyde, at de trives dårligere og mister motivationen for at gå i skole. Almenlærernes viden om ordblindhed må derfor både være specifik i forhold til den konkrete funktionsnedsættelse og mere generel i forhold til elevernes trivsel og skolegang, for at lærerne kan støtte de ordblinde elever bedst muligt.

Blandt forskning, der har fokus på lærernes kompetencer, ser vi en tendens til, at mange almenlærere ikke oplever, at de har tilstrækkelig viden om ordblindhed i forhold til deres daglige praksis. I

den forbindelse peger studier på, at lærerne selv efterspørger mere viden om undervisning af ordblinde elever. Et studie peger på, at lærerne savner instruktion fra (læse)vejledere i form af en specifik vejledning i tilpasningen af undervisningen til ordblinde elever (Rapus-Pavel et al., 2018).

Et andet studie fremhæver, at flere dansklærere ikke føler sig klædt på til opgaven med at støtte de ordblinde elever i brugen af it-hjælpe midler. Det er problematisk, eftersom dansklærerne er en central faktor i elevernes mulighed for at få støtte og hjælp til it-hjælpe midlerne i hverdagen (Arnbak & Petersen, 2017a). Lærernes kompetencer inden for it-hjælpe midlerne kan herudover have betydning for elevernes anvendelse af it-hjælpe midler på en række niveauer, dels ved at eleverne gennem lærerne får indsigt i programmernes funktioner og muligheder, og dels ved at lærernes brug af it-hjælpe midler giver eleverne erfaringer, som de kan efterligne, tilegne sig og dernæst udvikle på egen hånd (Svendsen, 2016). I forlængelse heraf peger forskning på, at kompetenceudviklingen bør give lærerne indsigt i, hvordan og hvornår it-hjælpe midlerne kan bruges, samt hvordan man bedst gennemfører en undervisning, hvor ordblinde elever støttes i at bruge deres it-hjælpe midler (Arnbak & Petersen, 2017a).

Forskning peger også på, at det er vigtigt, at lærerne i kompetenceudviklingen får viden om, hvordan ordblindhed kan have betydning for elevernes selvværd. Det er vigtigt, fordi lærerne i deres daglige arbejde må agere ud fra denne viden ved blandt andet at arbejde for et klassefællesskab, hvor der er forståelse for ordblindhed, og ved at sikre, at ordblinde elever fx ikke bliver sat i situationer, hvor de taber ansigt over for deres klassekammerater, fordi de bliver stillet over for opgaver, de ikke kan løse (Singer, 2007).

Den manglende viden om ordblindhed blandt almenlærerne må formodes at spille en rolle i forhold til, hvor ofte og i hvilke situationer lærerne støtter eleverne, og hvordan de generelt tilpasser deres undervisning til ordblinde elever. Det forringer i sidste ende ordblind elevernes mulighed for at udvikle deres faglige viden og færdigheder, hvis de ikke får relevant hjælp og mulighed for at deltage i undervisningen. Kompetenceudvikling af lærerne er derfor en meget central del af skolernes arbejde.

5.2 Fokus på fortsat udvikling af elevernes basale færdigheder

Der er forskel på, hvilken rolle dansklæreren har, og hvilken rolle andre faglærere har, når det kommer til undervisningen af ordblinde elever. At læse og skrive er basale dele af de fleste fag i skolen, og derfor må alle lærere differentiere undervisningen. Det sker ved at forberede og udføre en struktureret undervisning med mål, der er tilpasset de enkelte elever, samt ved modellering og brug af it-hjælpe midler, så undervisningen også er tilgængelig for ordblinde elever. Herudover må dansklærerne også have fokus på den fortsatte udvikling af de ordblind elevernes basale færdigheder, dvs. deres læse- og skrivefærdigheder.

I nogle tilfælde vil de ordblind elever deltage i supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen, der har fokus på deres læse- og skriveudvikling. Når eleverne har afsluttet sådan et forløb og vender tilbage til klassens dansktimer, må dansklærerne fortsætte arbejdet med elevernes læse- og skrivefærdigheder, ligesom de også må være opmærksomme på at tilpasse undervisningen til den ordblind elevs behov. Overgangen kan nemlig være svær for eleverne, fordi de fortsat oplever, at niveauet i dele af undervisningen er for højt for dem, selvom de har flyttet sig fagligt, mens de har været i fx en læseklasse. Dansklæreren må derfor se elevens fortsatte læse- og skriveudvikling som deres opgave og ikke kun som en udfordring, der tages hånd om i de supplerende undervisningstilbud (Casserly & Gildea, 2015; McPhillips & Shevlin, 2009). I den forbindelse er det

vigtigt, at læsevejlederen er til rådighed for samarbejde og sparring med de lærere, der skal overtage undervisningen af den ordblind elev (Casserly & Gildea, 2015; McPhillips & Shevlin, 2009), og at der er et løbende og fast samarbejde mellem læsevejleder og lærere. Forskning peger herudover på, at det er nødvendigt, at dansklærerne har viden om læse- og skriveudvikling for fx at kunne gennemføre relevant undervisning for elever, som fx ligger to til fire år under gennemsnittet for deres klassetrin (Hagtvet et al., 2016).

5.3 Opmærksomhed på differentiering af den almene undervisning

Ordblind elever har langt sværere end andre elever ved sikkert og hurtigt at ordafkode og stave. Det betyder, at undervisning, hvor der skal skrives eller læses tekster, som fx en introducerede tekst til et nyt emne i matematik, eller hvor eleverne skal kunne argumentere skriftligt i en historieopgave, kan være vanskelige opgaver at løse for en ordblind elev. Læsning er en del af alle fag i skolen, og alle lærere må derfor tilrettelægge undervisningen, så ordblind elever har mulighed for at arbejde med faglige emner og nå faglige mål på lige fod med de andre elever i klassen.

Når ordblind elever deltager i den almene undervisning, peger forskning for det første på vigtigheden af, at almenundervisningen suppleres af støtte, der er målrettet de ordblind elever, og for det andet at almenundervisningen samtidig tilpasses den enkelte elevs muligheder for at deltage (Hagtvet et al., 2016). En tilpasning af almenundervisningen kan betyde, at læreren har fokus på den sproglige dimension i faget og tilpasser læse- og skriveopgaverne til den enkelte elev, så eleverne fx ved, hvornår de skal arbejde med et højt-læsningsprogram på computer, hvornår de selv skal læse, og hvordan de skal tilgå skriftlige opgaver. Derudover skal mængden og karakteren af lektier/hjemmelæsning tilpasses den enkelte elevs udfordringer (Anderson, 2009; Hagtvet et al., 2016; Tiernan & Casserly, 2018; Pfenninger, 2015).

Forskning peger desuden på, at ordblind elever får lettere ved at deltage i undervisningen, når lærerne tilrettelægger undervisningen, så den bygger på tilgange, som både er auditive, sanselige og visuelle, så deltagelse i undervisningen ikke udelukkende er mulig i kraft af elevens læse- og skrivefærdigheder (Anderson, 2009; Feeney, 2003; Tiernan & Casserly, 2018). Fx kan lærerne tilrettelægge undervisningen, så ordblind elever kan aflevere opgaver og formidle deres forståelse af et emne på andre måder end i skriftlige afleveringer, fx via podcasts, videoer, animationer, stop-motion, fotos og 3D-produktioner.

Den forskning, der ligger til grund for dette vidensnotat, peger ikke på konkrete tiltag i forhold til differentiering af undervisning til ordblind elever, men ser vi på generel litteratur om differentiering og undervisning af ordblind elever, peges der på forskellige veje til at justere undervisningen. Læs mere om differentiering i forhold til den sproglige dimension i undervisningen i boksen nedenfor.

It-hjælpedidler er ligeledes en mulighed for at differentiere undervisningen til gavn for ordblind elever. I almenundervisningen må lærerne løbende være opmærksomme på at stilladsere de ordblind elevs anvendelse af it-hjælpedidler. Eleverne undervises ofte i at anvende it-hjælpedidlerne i løbet af de supplerende undervisningstilbud. Herefter kan det være svært for eleverne at vende tilbage til den almene undervisning, fordi de oplever, at de her skal være selvkørende og ikke får støtte i at anvende de it-hjælpedidler, som de har lært at anvende i det supplerende undervisningstilbud. Vi ser nærmere på anvendelsen af it-hjælpedidler i afsnit 5.4.

Differentiering af undervisning

Undervisningen kan med fordel organiseres, så alle elever får mulighed for at arbejde med samme indhold og aktiviteter, men med mål og tempo, der passer den enkelte.

Undervisning med udgangspunkt i elevernes forskelligheder

I planlægningen og gennemførelsen af undervisningen er det vigtigt, at opmærksomheden på elevernes forskelligheder får lov til at fylde. For det første må valget af arbejds- og undervisningsformer træffes med udgangspunkt i de fælles og individuelle læringsmål, der er formuleret for undervisningen og for elevernes læring. For det andet må arbejds- og undervisningsformer give mening i forhold til det indhold, der arbejdes med i undervisningen. Og for det tredje må læreren overveje, hvilke elever der arbejdes med, og hvilke behov, forudsætninger og potentialer netop disse elever har. Fx må man som lærer være opmærksom på, hvilke barrierer for læring eleverne kan støde på, og på forhånd have forholdt sig aktivt hertil (EVA, 2018. Appendiks B). Ved man fx, at klassens ordblinde elever vil få svært ved at læse en tekst, må man i sin forberedelse være opmærksom på den sproglige dimension i faget ved blandt andet at:

1. vurdere tekstens tilgængelighed (indeholder teksten fx billeder, skemaer, grafer og faktabokse?)
2. vurdere, hvilken forforståelse eleverne skal trække på
3. sikre sig, at teksten findes digitalt. I selve undervisningssituationen må læreren arbejde med den sproglige dimension ved at aktivere elevernes forforståelse, åbne teksten op ved at bruge fx billeder eller grafer samt have fokus på ordkendskabsarbejde (Bruun, 2020. Appendiks B).

Strukturering og målstyring

Strukturering og målstyring er også vigtig i undervisningen af ordblinde elever, da disse elever kan have vanskeligheder med overblik og strukturering (Svendsen, 2020). Undervisningens indhold må struktureres så tydeligt, at det bliver klart for alle elever, hvad de skal gøre, og hvordan de skal gøre det. Hvis eleverne ikke skal være i tvivl, fordrer det, at læreren i sin forberedelse af undervisningen tænker proaktivt ved at forsøge at forudse, hvad der kan komme til at volde vanskeligheder for ordblinde elever (EVA, 2018. Appendiks B). En struktureret gennemførelse af undervisningen kan håndteres ved at inddele undervisningen i tre tydelige faser:

1. Indlednings- og målsætningsfasen, hvor eleverne introduceres til undervisningsforløbet og lektionens mål, ligesom der skabes en overgang til tidligere undervisningsgange.
2. Arbejds- og udforskningsfasen, hvor eleverne har samme aktiviteter, men differentierede mål. Ordblinde elever kan opleve, at de ikke indgår på lige fod med øvrige elever, fordi de stilles andre og lettere opgaver. Derfor er det hensigtsmæssigt at stræbe efter, at eleverne udfører de samme aktiviteter, men at disse er differentierede via forskellige mål.
3. Afslutnings- og evalueringsfasen, hvor der samles op på udbyttet af elevaktiviteterne set i forhold til målet. (Svendsen, 2020)

Modellering

Endnu et godt håndtag i undervisningen af ordblinde elever er den såkaldte *modellering*, altså at læreren eksemplificerer for eleverne, hvordan de kan gribe det faglige indhold an. Læreren kan fx tænke højt sammen med eleverne og på den måde give eleverne mulighed for at få indsigt i de tankeprocesser, som en opgave kræver, ved under gennemgangen at ekspliciterer sine tanker og inkludere sine metakognitive strategier i modelleringen. Dette betyder, at læreren

udførligt viser eleverne, hvilke overvejelser man med fordel kan gøre sig undervejs, hvilke spørgsmål man kan stille sig selv, hvilke ræsonnementer det kan være givtigt at operere med osv. Fx kan læreren forud for elevernes arbejde med at analysere en tekst i danskfaget tage hul på sin egen analyse af teksten og dermed vise eleverne, hvilke strategier der er egnede i undervisningsaktiviteten (Bruun, 2020; EVA, 2018. Appendiks B).

5.4 It-hjælpemidler anvendes i almenundervisningen

Hvad er it-hjælpemidler?

It-hjælpemidler⁸ er en betegnelse for den vifte af hardware og softwareprogrammer, som ordblinde elever kan arbejde med i undervisningen. Hardware udgøres typisk af en pc, Chromebook, tablet, en telefon eller en scannerpen.

Der findes mange softwareprogrammer til ordblinde elever, men fælles for dem er, at de støtter forskellige elementer i elevernes læsning og stavning. Mere konkret har programmerne funktioner som tale-til-tekst, oplæsning, ordforslag, stavekontrol, søgefunktion, kommativering, oversættelse og grammatik.⁹

It-hjælpemidler udgør et centralt element i den støtte, som ordblinde elever modtager. Eleverne tilbydes typisk en computer eller tablet med installerede programmer, der kan kompensere for elevernes læse- og skrivevanskeligheder. Eleverne får mulighed for at bruge funktioner som oplæsning, tale-til-tekst eller søgefunktioner, der kan give dem andre måder, hvorpå de kan arbejde med de faglige opgaver.

Forskning på området viser, at it-hjælpemidler er gavnlige for ordblinde elever. It-hjælpemidlerne giver blandt andet en bedre læseforståelse og stavning for ordblinde elever (Arnbak & Petersen, 2017a; Egmont Fonden, 2018a; Gandil & Olsen, 2016; Pfenninger, 2015). Samtidig peger forskning på, at det langt fra er alle ordblinde elever, der anvender it-hjælpemidlerne i den daglige undervisning (Arnbak & Petersen, 2017a; 2017b). Set i lyset af, at it-hjælpemidlerne har en positiv betydning for elevernes læring, er det bekymrende, at nogle elever fravælger at bruge it-hjælpemidlerne. Forskning peger på, at det særligt er tekniske udfordringer og sociale betæneligheder ved at skille sig ud, der betyder, at nogle elever fravælger it-hjælpemidlerne i deres hverdag.

8 Forskning på området bruger forskellige betegnelser såsom læse- og skriveteknologi (LST), kompenserende it-redskaber, it-hjælpemidler mv. I denne rapport bruger vi betegnelsen it-hjælpemidler.

9 Ordblinde elever har krav på at få tildelt den kompenserende software, som vurderes at kunne kompensere for deres funktionsnedsættelse. Funktionerne kommativering, oversættelse og grammatikkontrol overskrider, hvad der vurderes at være kompensationsbehov. Ordblinde elever må derfor (ligesom alle andre elever) ikke anvende kommativeringsfunktion, oversættelsesfunktion og grammatikfunktion til fx test og prøver. Ved test og prøver må ordblinde elever således kun anvende de funktioner, som vurderes at kunne kompensere for elevens funktionsnedsættelse og ikke mere end det.

For det første er tekniske problemer med it-hjælpemidlerne¹⁰ er ikke en sjældenhed for ordblinde børn og unge (Egmont Fonden, 2018a). Flere studier peger på den sammenhæng, at it-hjælpemidlerne kan opleves som langsomme og besværlige, og at det er medvirkende til, at de fravælges (Arnbak & Petersen, 2017a; Gandil & Olsen, 2016). Manglende tekster og opgaver i digitaliseret form er også en årsag, som ifølge forskning får elever til at fravælge at bruge deres it-hjælpemidler (Arnbak & Petersen, 2017a). Derfor peger forskning også på, at det er afgørende, at skolerne digitaliserer undervisningsmaterialet (Svendsen, 2016).

For det andet ønsker ordblinde elever ikke at skille sig ud fra resten af klassen. Anvendelsen af it-hjælpemidler kan derfor ikke anses uafhængigt af denne sociale kontekst, som undervisningen foregår i. Bekymringen for at skille sig ud fra resten af klassen er en central faktor, som flere studier på tværs af både mellemtrin og udskoling peger på som årsag til, at eleverne fravælger it-hjælpemidlerne (Arnbak & Petersen, 2017a; Gandil & Olsen, 2016; Saabye Jensen, 2012; Svendsen, 2016). Elevernes behov for at fremstå som de andre opleves tilsyneladende større end behovet for it-hjælpemidlerne eller den hjælp, man forventer, de kan give (Svendsen, 2016).

5.4.1 Fire hensyn i brugen af it-hjælpemidler

Når eleverne får tildelt it-hjælpemidler, tilbydes de typisk et forløb, hvor de introduceres til brugen af dem. Forskning på området peger på væsentligheden i, at lærere også underviser i anvendelsen af it-hjælpemidler i almenundervisningen og fortsat støtter elevernes udvikling af strategier for brugen af it-hjælpemidlerne (Gandil & Olsen, 2016). I den sammenhæng er det vigtigt, at lærerne kan få vejledning i et samarbejde med en læsevejleder eller it-vejleder, hvis de selv er usikre på brugen af it-hjælpemidlerne. På tværs af studier på området, kan vi desuden pege på fire hensyn, lærerne skal være særligt opmærksomme på, når de underviser ordblinde elever, der bruger it-hjælpemidler:

Lærerne må sætte tid af til anvendelse af it-hjælpemidlerne

Det er vigtigt, at lærere i deres planlægning af undervisningen afsætter den fornødne tid til, at eleverne kan anvende deres it-hjælpemidler. Da både hardware og software fx kan være langsomt om at starte op, og arbejdet i programmerne kan være tidskrævende, er det vigtigt, at læreren tilrettelægger undervisningen, så den understøtter brugen af it-hjælpemidlerne, og at de fx afsætter nok tid i de enkelte opgaver til, at eleverne kan nå at bruge hjælpemidlerne (Gandil & Olsen, 2016).

Lærerne må samarbejde og være i dialog med eleverne om deres anvendelse af it-hjælpemidlerne

Lærerne og eleverne har forskellige udgangspunkter for at anvende it-hjælpemidlerne. Lærerne er læsende, og det er den ordblinde elev som udgangspunkt ikke i samme grad. Læreren blik på it-hjælpemidlerne er didaktisk, mens den ordblinde elev anvender dem af nød. Derfor kan ordblinde elever også udvikle selvstændige strategier til at anvende it-hjælpemidlerne, som ikke umiddelbart er synlige for lærerne, og som ikke altid er optimale. Eleverne kan derfor have brug for lærernes hjælp til at eksplicite, strukturere og anerkende disse strategier. Og det er derfor afgørende, at lærerne kender til de strategier, eleverne bruger, når de anvender it-hjælpemidlerne (Svendsen, 2016). Generel litteratur på området peger på, at lærerne kan få indblik i de ordblinde elevers strategier ved at tale med eleverne om dem. I respons på en skriftlig opgave kan en del af samtalen fx handle om, hvordan eleverne har brugt it-hjælpemidlerne. Hvis der fx er mange fejl i teksten, kan

¹⁰ Der sker løbende store teknologiske forandringer, og den hardware og software, eleverne tilbydes, ændres og forbedres løbende. Vi viser derfor tilbageholdenhed med hensyn til de fund i studierne, som er betinget af andre teknologiske muligheder end dem, der er til rådighed i dag.

læreren så – afhængigt af hvilke strategier eleven har brugt i udarbejdelsen af teksten – fx tale med eleven om oplæsningsfunktionen, eller hvordan man bruger stavekontrol (Svendsen, 2020).

Lærerne må være opmærksomme på ordblinde elevers faglige, sociale og psykiske inklusion

Forskning peger på, at ordblinde elever i nogle tilfælde har lav grad af samarbejde med deres klassekammerater. Det kan blandt andet skyldes, at it-hjælpe midler kan være rammesættende for elevernes fysiske og sociale inklusion. Fx kan en computer have betydning for elevernes fysiske placering i klassen og dermed også deres deltagelses- og samarbejds muligheder (Svendsen, 2016). I tilrettelæggelsen af undervisningen og etablering af klasse miljøet skal lærerne derfor være opmærksomme på at inkludere ordblinde elever og understøtte deres samarbejde med andre elever. Det er vigtigt, at de ordblinde elever både er fysisk inkluderet (at eleven er i samme fysiske omgivelser som de øvrige elever), socialt inkluderet (at eleven er deltagende) og psykisk inkluderet (at eleven oplever at være inkluderet) i undervisningen og i klassen (Svendsen, 2016).

Lærerne må understøtte samarbejdet mellem ordblinde elever

I den almene undervisning må lærerne understøtte et samarbejde mellem de ordblinde elever, så eleverne kan udvikle strategier for anvendelsen af it-hjælpe midler i fællesskab. I et samarbejde mellem to ordblinde elever kan eleverne stilladsere hinandens læringsproces og være mestringsmodeller for hinanden, idet de kan se, hvordan andre med samme vanskeligheder overvinder dem. Gennem et samarbejde er det altså muligt for eleverne eksplicit at høre og se, hvordan andre elever reflekterer over og overkommer deres vanskeligheder med en opgave. Der ligger således en opgave for læreren i at tilrettelægge en undervisning, der lægger vægt på elevernes samarbejde om at udvikle meningsfulde, selvstændige, teknologibaserede læse- og skrivestrategier (Svendsen, 2016).

5.5 Ordblindhed kan påvirke elevernes trivsel

Ordblindhed kan som nævnt påvirke elevernes selvværd. Forskning på området peger i den forbindelse på, at det er vigtigt for mange ordblinde elever at beskytte deres selvværd og position inden for elevgruppen. Nogle gange oplever eleverne endda, at denne faktor er af større betydning end at overvinde deres faglige problemer (Singer, 2007). Fx viser et studie, at ældre elever i folkeskolen ikke bryder sig om at blive udvalgt til supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen. At blive sat i en position, hvor man skal forlade klasseværelset, mens de andre bliver tilbage, er et tegn på, at man er anderledes, og det kan påvirke elevens selvbillede såvel som dennes position i klassen (Anderson, 2009). I relation hertil skal det dog nævnes, at andre studier samtidig peger på, at elevernes læringsoplevelser og selvværd forbedres, når de undervises i supplerende undervisningstilbud uden for klassen, blandt andet fordi eleverne er mere aktive i denne undervisning (Burton, 2004; Casserly & Gildea, 2015; McPhillips & Shevlin, 2009).

Ordblinde elever har brug for hjælp til at udvikle et positivt selvværd og en tro på deres egne faglige evner. I denne henseende har supplerende undervisningstilbud uden for almenundervisningen med fokus på elevens læse- og staveudvikling stor betydning, fordi eleverne her typisk vil møde undervisning tilrettelagt ud fra deres læse- og skrivefærdigheder og derfor opleve at få succesoplevelser i undervisningen (McPhillips & Shevlin, 2009; Singer, 2007). Ligeledes beskrives det i den internationale forskning, at særligt tilrettelagte forløb med fokus på elevernes selvværd har en betydning. Arbejdet med elevernes selvværd kan dog ikke kun finde sted i de særlige tilrettelagte forløb, men skal også understøttes og fortsættes af elevernes lærere i elevernes almenklasse. Forskning på området peger på, at det er vigtigt, at lærerne i elevernes almenklasse har viden om, hvordan

ordblindhed kan påvirke elevers selvværd og faglige selvtillid, så de kan tilrettelægge deres undervisning og daglige klasseledelse herudfra. Konkret peges der på tre forhold, som vi ser nærmere på nedenfor.

For det første kan lærere hjælpe eleverne med at udvikle et godt selvværd og en tro på deres egen faglige formåen. I dette arbejde er undervisning, der matcher elevernes færdigheder og behov samt opmærksomhed og støtte i at anvende it-hjælpemidler, en afgørende mulighed for netop at honorere de krav, der stilles i opgaverne i undervisningen. Men lærere kan også understøtte et godt selvværd og faglig selvtillid hos eleven gennem fx at henlede elevernes opmærksomhed på små skridt i den rigtige retning, gode præstationer i andre fag end dansk og sprogfag samt forskellene mellem hhv. almene faglige færdigheder og problemer i forbindelse med at læse. Samtaler med og anerkendelsen fra lærerne kan fungere som byggeklodser, som eleverne kan bruge til at udvikle et bedre selvværd og en faglig selvtillid, hvilket i sidste ende kan hjælpe eleverne med at tegne et nyt selvbillede og se sig selv som værdige i en skolesammenhæng (Singer, 2007, Svendsen, 2016).

For det andet er det vigtigt, at lærerne sikrer et godt klassemiljø. Ordblind elever kan opleve bekymring for, hvordan deres ordblindhed bliver modtaget af deres klassekammerater, og hvorvidt de er/bliver accepteret som en del af klassefællesskabet af deres klassekammerater (Rapus-Pavel et al., 2018). I den henseende er det vigtigt, at lærerne skaber åbenhed over for og viden om ordblindhed blandt klassekammerater fx ved at sætte tid af i undervisningen til at forklare klassen, hvad ordblindhed er. Herudover peger forskning på vigtigheden af, at lærerne skaber et klasserum, hvor alle elever føler sig lige vigtige (Mattson et al., 2010). Det kan lærerne blandt andet arbejde med, ved at alle elever inddrages og oplever at have indflydelse på undervisningen.

Appendiks A – Litteraturliste

Vidensopsamling

- Anderson, R. (2009). 'They're telling me what I already know instead of what I don't know': dyslexic pupils' experiences of withdrawal tuition during the later primary years. *Support for Learning*, 24(2), 55-61.
- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017a). *Projekt It og ordblindhed: En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. København: Aarhus Universitet, DPU. Lokaliseret 15. april 2020 på: https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Projekt_It_og_ordblindhed_slutrapport.pdf.
- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017b). *Rapport om dansk lærerspørgeskema: Danskernes svar i projekt om kompenserende it*. København: Aarhus Universitet, DPU. Lokaliseret 15. april 2020 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Bilag%20%20-%20Dansk%20l%C3%A6rersp%C3%B8rgeskema.pdf>.
- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 55-73.
- Cassery, A. M., & Gildea, A. (2015). A review of a reading class placement for children with dyslexia, focusing on literacy attainment and pupil perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 304-322.
- Egmont Fonden. (2018a). *Register og surveyanalyse – Børn og unge med ordblindhed*. Lokaliseret 15. april 2020 på: <https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2019-11/Egmont%20-%20Samlet%20rapport%20-%20B%C3%B8rn%20og%20unge%20med%20ordblindhed%20endelig.pdf>.
- Elmstrøm, S. (2019). Otte teknologibaserede læsestrategier for ordblinde. *Viden om Literacy*, (26), 58-64.
- Feeney, A. E. (2003). Using Interactive Multimedia for Dyslexic Students in Geographic Education. *Journal of Geography*, 102(1), 21-28.
- Firth, N. V., Frydenberg, E., & Bond, L. (2012). An evaluation of Success and Dyslexia – a multi component school-based coping program for primary school students with learning disabilities: Is it feasible? *Australian Journal of Learning Difficulties*, 17(2), 147-162.
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme: Coping Successfully with Dyslexia. *Dyslexia*, 19(2), 113-130.
- Gandil, T., & Olsen, M. H. (2016). *It-rygsæk til tiden*. København: Professionshøjskolen UCC. Lokaliseret 15. april 2020 på: https://www.ucviden.dk/ws/files/35511550/160428_It_rygsaek_til_tiden.pdf.

- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv læseundervisning på mellemtrinnet: En praksisnær fortælling om planlægning, gennemførelse og evaluering af tiltag for elever i læse- og skrivevanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jalali-Moghadam, N., & Hedman, C. E. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2.
- Jensen, B. S., & Engmose, S. F. (2012). Lyt, læs og lær – Læseteknologi i skolen. *Viden Om Læsning*, 11, 49-55.
- Košak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., & Pižorn, K. (2018). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*, 36(1), 51-75.
- Łodygowska, E., Chęć, M., & Samochowiec, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 575-580.
- Mattson, E. H., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813-827.
- Mccormack-Colbert, A., Jones, S. W., & Ware, J. (2017). Perceptions of support for secondary school learners with dyslexia in France and in Wales: case study analyses: DYSLEXIA IN FRANCE AND IN WALES. *Support for Learning*, 32(1), 20-40.
- McPhillips, T., & Shevlin, M. (2009). Evaluating the teaching and learning experience for the child with dyslexia in special and mainstream settings in Ireland. *Support for Learning*, 24(2), 63-72.
- McPhillips, T., Hazzard, D., Beck, G., Casserly, A. M., & Tiernan, B. (2015). *Dyslexia in Ireland, North and South: Perspectives on developments since publication of the Dyslexia Reports (2002)*. Lokaliseret 15. april 2020 på: <http://scotens.org/site/wp-content/uploads/Dyslexia-in-Ireland-Views-regarding-the-provision-for-pupils-with-dyslexia-since-the-publication-of-the-Task-Force-Reports-North-and-South-2002-DyslexiaNS.pdf>.
- Petersen, D. K., & Arnbak, E. (2013). *Tildeling af kompenserende it-hjælpemidler i kommunerne: spørgeskemaundersøgelse*. København: Skoleforskningsprogrammet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Lokaliseret 15. april 2020 på: https://pure.au.dk/portal/files/108444880/Tildeling_af_kompenserende_it_sp_rgeskemaunders_gelse.pdf.
- Pfenninger, S. E. (2015). MSL in the digital ages: Effects and effectiveness of computer-mediated intervention for FL learners with dyslexia. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 109-133.
- Rapus-Pavel, J., Vitalic, H. S., & Rejec, T. (2018). Schoolwork of Adolescents with Dyslexia: Comparison of Adolescents', Mothers' and Teachers' Perspectives. *International Journal of Special Education*, 33(2), 264-278.
- Rontou, M. (2013). An investigation into the effectiveness of collaboration between Greek secondary EFL teachers and specialist providers for dyslexia issues. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 92-103.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. DCSF Publications. Lokaliseret 15. april 2020 på: <http://www.thedyslexia-spld-trust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>.

Singer, E. (2007). Coping With Academic Failure, a Study of Dutch Children With Dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333.

Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU). Lokaliseret 15. april 2020 på: <https://www.sbu.se/sv/publikationer/SBU-utvarderar/dyslexi-hos-barn-och-ungdomar---tester-och-insatser/>.

Svendsen, H. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen* (ph.d.-afhandling). Emdrup: Aarhus Universitet. Lokaliseret 15. april 2020 på: [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/phd-afhandling-teknologibaseret-laesning-og-skrivning-i-folkeskolen\(48174d4d-94b3-497b-b780-44f4c23c1729\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/phd-afhandling-teknologibaseret-laesning-og-skrivning-i-folkeskolen(48174d4d-94b3-497b-b780-44f4c23c1729).html).

Tiernan, B., & Casserly, A. M. (2018). The impact and the implications of policy regarding the organisation of support for pupils with dyslexia in Irish primary mainstream schools. *Irish Educational Studies*, 37(1), 51-67.

Appendiks B – Øvrig litteratur

Bruun, M. N. (2020). *Didaktik, der gavner ordblinde elever i fagene*. Lokaliseret 5. maj 2020 på: <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/didaktik-der-gavner-ordblinde-elever-i-fagene>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Ordblindetesten - en national ordblindetest*. Lokaliseret 11. juni 2020 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblindetesten>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*: LBK nr. 823 af 15.8.2019. Lokaliseret 27. maj 2020 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Vejledning til Ordblindetesten*. Lokaliseret 12. juni 2020 på https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/Vejledning_Ordblindetesten_Version7.pdf.

Egmont Fonden. (2018b). *Egmont rapporten 2018: Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge*. København: Egmont Fonden.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag

EMU. (2019a). *Ordblindetesten*. Lokaliseret 11. juni 2020 på <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblindetesten>.

EMU. (2019b). *Ordblinderisikotesten*. Lokaliseret 11. juni 2020 på <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblinderisikotesten>.

EVA. (2019). *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2018). *Undervisningsdifferentiering i grundskolen Vidensnotat*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Gandil, T. L. (2019). *Betydeligt: en grundbog i morfologi for undervisere i læsning og stavning*. København: Samfundslitteratur.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Ordblindhed i grundskolen – Et inspirationsmateriale*. Lokaliseret 29. juni 2020 på: <https://www.ordblindeforeningen.dk/wp-content/uploads/2019/09/Ordblindhed-i-grundskolen-september-2017.pdf>.

Olsen, M. H. (2018). *Bogstaveligt: en grundbog for undervisere i læsning og stavning*. København: Samfundslitteratur.

Rambøll Management Consulting, Ren Viden, Københavns Professionshøjskole, & Undervisningsministeriet. (2020). *Inkluderende læringsmiljøer – Vidensnotat*. Lokaliseret 11.juni 2020 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_l%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gsk.pdf.

Svendsen, H. B. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet. (2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. VEJ nr. 11056 af 24.11.2015. Lokaliseret 27. maj 2020 på <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11056>.

Undervisningsministeriet (2018). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for almen- og almen voksenuddannelse m.v.* (LBK nr. 236 af 23.3.2018). Lokaliseret 26. maj 2020 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/596>.

Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er udgivet i elektronisk form på www.eva.dk og er trykt til eget forbrug.

Publikationen kan ikke købes.

Illustrator: Ida Rørholm Davidsen

Grafik: BGRAPHIC

ISBN (www) 978-87-7182-422-3

ISBN 978-87-7182-423-0

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk