

# FONOLOGISK OPMÆRKSOMHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

Er det en nødvendighed?

**Af:** Amalie Kjærgaard  
**Studienummer:** Lr16s083  
**Vejledere:** Søren Hattesen  
Balle og Merete Olsen  
**Anslag:** 61.227  
**Dato:** 17/1 2022

## Indledning

Ordblindhed betegnes som den mest udbredte indlæringsvanskelighed hos børn, på trods af man ikke ved det præcise antal for, hvor der mange der har denne medfødte, usynlige funktionsnedsættelse. Ordblindhed betegnes også som et handicap, der kan opleves at have store konsekvenser for særligt de sproglige områder. I Danmark går man ud fra, at der er tale om 7-8% af befolkningen, som er ordblinde. Ordblindeforeningen pointerer samtidig, at selvom der er tale om konsekvenser inden for det læse- og stavetekniske, herunder problemer med blandt andet læseforståelse, faglig læsning samt syntaks i både skrift og tale, følger en større række sociale og psykologiske følgevirkninger også med ordblindhed. Det kan være mangel på selvtillid, begrænsninger i forbindelse med uddannelsesvalg, samt det betydeligt større tidsforbrug i forbindelse med både læsning og skriftlig formulering (Viden om, 2022).

I den danske folkeskole kan børn testes for ordblindhed fra 3. klasse. Dette gøres ved brug af Ordblindetesten, der er udviklet og offentliggjort af Børne- og undervisningsministeriet, Socialstyrelsen, Center for Læseforskning ved Københavns Universitet, samt Skoleforskningsprogrammet IUP ved Aarhus Universitet i 2015 (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Siden Ordblindetesten er blevet offentliggjort ses der en stigning i diagnosticering af elever med ordblindhed, men det er samtidig væsentligt at huske på, at testens anvendelse også er stigende. Børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil har udtalt følgende:

*“Uopdaget ordblindhed kan give en unødigt bumlet skolegang og føre til mistrivsel hos eleverne. Og her er Ordblindetesten uden tvivl med til at øge og systematisere opsporingen af ordblindhed. Men vi er ikke i mål endnu ... For vi må ikke lade ordblindhed stå i vejen for, at børn og unge får en god skolegang og den uddannelse, de brænder for”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Men for at komme helt i mål, er det så ikke en nødvendighed at lærerne, nyuddannede såvel som garvede, har den rette viden og erfaring til at sikre at ordblinde elever netop får en god skolegang, hvor de ikke er begrænsede i samtlige af skoledagens fag?

Igennem min egen erfaring som lærervikar i folkeskolen, samt mine praktikperioder i løbet af studiet, har jeg mødt næsten lige så mange forskellige tilgange til ordblinde elever, som jeg har mødt ordblinde elever. Og det er der som sådan ikke noget galt i. Men som studerende i praktik eller snarlig nyuddannet lærer, står jeg ikke med en klar ide om, hvordan jeg bedst muligt kan inkludere, motivere og sikre lige læringsmuligheder, hvis jeg kommer ud i en klasse indeholdende en eller flere ordblinde elever. Hvordan kan jeg leve op til dette uden den nødvendige viden eller erfaring? Eller uden et sted at søge lige præcis den viden, der gør at jeg kan håndtere denne opgave.

Engelsk er et sprogfag, som er skemalagt allerede fra 1. klasse, og som det meste af verdensbefolkningen er bekendt med og derfor et oplagt værktøj til at begå sig med nationalt, såvel som internationalt. Et fag, som på de fleste ungdoms- og videregående uddannelser er et krav at beherske på middelhøjt niveau. Et sprog, som selv os danskere møder hver eneste dag, om det er sociale medier, fjernsynsserier, nyheder fra ind- og udland, varerne på hylderne i dagligvarebutikker. Vi kan ikke undgå det engelske sprog og dets store betydning og indvirkning i vores daglige gang, selv i lille Danmark. Skylder vi dermed ikke vores elever, ordblinde som ikke-ordblinde, at klæde dem på til at kunne begå sig bedst muligt i deres fremtidige hverdag? Jeg tror ikke, det engelske sprog er kommet for at gå. Tværtimod.

Min første intention var at udarbejde et projekt om ordblinde elevers mundtlighed i engelskfaget og undersøge om nogle ordblinde elever reelt klarer sig bedre i engelskundervisningen frem for i danskundervisningen, da dette har været mit indtryk i mødet med flere elever.

Jeg blev senere klar over, at der var tale om det mundtlige aspekt af undervisningen, og at det ikke var tilfældet i forhold til deres skriftlige kompetencer. Jeg blev derefter interesseret i, hvordan jeg som kommende lærer kan tilgodese ordblinde elevers skriftsproglige udvikling i engelskundervisningen. Ideen med at inddrage

undervisningsmaterialet Words fik jeg af en læsevejleder, der kendte til den danske udgave af materialet og derfor foreslog, at jeg kunne undersøge det nærmere.

På baggrund af dette blev min interesse for ordblinde elevers kompetencer og udfordringer i engelskundervisningen vakt. Igennem tre pilotinterviews ville jeg derfor undersøge, hvilke problematikker eleverne selv møder i engelskundervisningen. Jeg interviewede tre folkeskoleelever i henholdsvis 5. og 8. klasse. Deres udtalelser bar præg af, at de var glade for den mundtlige del af undervisning og generelt glade for at snakke engelsk. Det udfordrede dem ikke, men det skriftlige var de ikke begejstrede for. Dette kunne tyde på en brist i, hvordan vi underviser ordblinde elever i skriftlig engelsk. Det har ledt mig til følgende:

## Problemformulering

“Hvordan og ud fra hvilke pædagogiske og engelskfaglige begrundelser er det muligt at styrke de skriftlige kommunikative kompetencer i engelskundervisningen hos elever med dysleksi ved brug af undervisningsmaterialet Words?”

## Læsevejledning

Målet med dette projekt er at klarlægge hvordan og ud fra hvilke pædagogiske og engelskfaglige begrundelser, det er muligt at styrke ordblinde elevers skriftlige kommunikative kompetencer ved anvendelse af undervisningsmaterialet Words udgivet af forlaget Alinea. For at belyse dette vil jeg i afsnittet begrebsafklaring kort skitsere engelskfagets formål og definere dysleksi på baggrund af den internationale dysleksi forenings definition. Igennem opgaven vil jeg dog primært benytte begrebet ordblindhed, da jeg oplever dette som det mest anvendte i daglig tale på skolerne. Jeg vil kort beskrive begrebet tapping på baggrund af en artikel udgivet af nota, nationalbiblioteket for mennesker med læsevanskeligheder.

Herefter vil jeg præsentere projektets empiriske grundlag og tankerne bag disse, samt redegøre for valget af inddragelse af læremiddelanalyse. I forbindelse med dette vil jeg reflektere over mit metodevalg, og dermed også fravalg, for at belyse hvilke

metoder mine undersøgelser kunne være komplimenteret af. Efterfølgende redegør jeg for forskning inden for området ordblindhed. Her nævnes Egmont Rapporten fra 2018, Danmarks Evalueringsinstitut samt Projekt IT og Ordblindhed.

Dernæst følger et teoriafsnit indeholdende teori af Andersen, H. L, Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B., Joanna Nijakowska og en redegørelse af The Orton-Gillingham Approach. Efterfølgende vil jeg analysere min indsamlede empiri i sammenhæng med en læremiddelanalyse af Words og efterfølgende diskutere fund og resultater heraf, for afslutningsvis at komme med en konklusion, der munder ud i et handleperspektiv.

## Begrebsafklaring

### Fagets formål

Engelskfaget har til formål at udvikle elevernes sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer så de bliver kompetente brugere af sproget nationalt og globalt samt i deres aktuelle hverdag og senere i deres fremtidige liv. Udvikling af elevernes nysgerrighed og bevidsthed om det engelske sprog, skal gøre dem stand til at vælge sproglærings- og kommunikationsstrategier (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 5). Dette skal gøres ved anvendelse af tværfaligt samarbejde, internationale kontakter, brug it og medier, samt varierede arbejdsmetoder med målet om at fremme elevernes alsidige udvikling og vedholde deres lyst til sprog og kultur (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 5). Derudover skal engelskfaget belyse den engelsksprogede verden således, at eleverne bliver fortrolige med andre kulturer i samspil med deres egen. Dette er med til at forberede eleverne til livet i det globale samfund, hvor de må udvikle en forståelse og empati for andre af anden kulturel baggrund end dem selv (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 5).

Eleverne møder engelsk som det første fremmedsprog i deres skolegang og arbejder desuden med det i hele deres skoleforløb. Det er et globalt sprog med en særlig status og er derfor ofte anvendt som lingua franca. Engelskfaget har derudover en

almendannende funktion og har fællestræk med danskfaget i både kommunikation og afkodning. Dermed giver engelskfaget mulighed for at understøtte områder fra danskundervisningen ved for eksempel at fokusere på samme læseforståelsesstrategier (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 6)

## Dysleksi

International Dyslexia Association, IDA, som er den internationale dysleksi forening definerer ordblindhed som følgende:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge” (Definition of Dyslexia, 2022).

Den centrale vanskelighed omkring ordblindhed må dermed ses at være elevernes evne, eller mangel på samme, til at udnytte skriftens lydprincip, som er det grundlæggende princip i dansk skriftsprog. Hvert bogstav står for en betydningsadskillende lyd i det talte sprog. Lydprincippet består egentlig af to principper; et for enkeltbogstaver, samt et for bogstavfølger, hvor bogstaverne giver betinget udtale (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 20).

Ydermere er der nogle nøglebegreber, der understøtter denne definition, og de kan være relevante at se nærmere på i forbindelse med ordblindhed og diagnosticering (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 20).

Selvom ordblindhed er af neurobiologisk oprindelse, ses det, at flere drenge end piger diagnosticeres, samtidig er det også i nogle familier mere almindeligt end hos andre. Det kan dermed antages, at læsevanskeligheder skyldes miljø eller at genetik har

indflydelse. Tvillingeundersøgelser viser, at ordblindhed kan anses som en arvelig faktor i middelstærk grad (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 20).

Et centralt begreb omkring ordblindhed er ordafkodning. Tegn på ordblindhed kan være, hvor præcist og sikkert afkodning sker, samt hvor hurtigt og flydende eleven afkoder. Ordblinde elever har brug for mere træning i afkodning end andre, før de kan aflæse bogstav-lyd forbindelser automatisk, da hvert ord også kræver store mentale ressourcer (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 21). Ifølge førnævnte definition, sker der ofte i forarbejdningen, at vanskelighederne opstår for eleven. Ordblindhed kan dermed også vise sig, som vanskeligheder ved det talte sprog hos nogle (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 21).

Definitionen nævner afslutningsvis problemer med tekstforståelsen, samt begrænset læseerfaring som sekundære følger af ordblindhed. Ved ordafkodningsvanskeligheder vil det ofte være meget krævende af eleven, og det påvirker elevens overblik over indholdet og evnen til at forholde sig aktivt til teksten (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 21). Dermed kan elevens lyst og motivation til at læse påvirkes, da det opleves besværligt. Det får dermed en negativ indvirkning på deres udvikling af ordforråd, samt deres indlæring af ny viden (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 21.).

## Tapping

Tapping er en teknik der oprindeligt kommer fra USA. Det er en måde at understøtte elevernes forståelse af lydene i et ord ved at benytte den taktile sans. Det støtter samtidig hukommelsen, da det bidrager med en fysisk fornemmelse af lydene, samt lydenes rækkefølge i et ord. På denne måde tilføjes der noget ekstra i forhold til traditionel læsning. Læsning og stavning får en ekstra dimension, når lydene efterfølgende sættes sammen (Barkholt, 2022).

Ved brug af tapping, skal eleven tappe antallet af lyde i hvert ord med fingrene. Afslutningsvis samles fingrene ved at tommelfingeren kører over de andre fingre således, at lydene og stavelserne samles (Barkholt, 2022).

## Metode og empiri

Projektets empiriske grundlag består af tre interviews. Derudover vil jeg også foretage en læremiddelanalyse af undervisningsmaterialet Words af forfatterne Dorte Gørtz, Nelly Ø. Jacobsen og Lise Nyrop (2019). I bilag er vedlagt interviewguides (se bilag 1, 2, 3) der er udarbejdet forud for de tre interviews. Link til optagelserne af interviews, samt transskriberinger af citater, der anvendes i analysen er også at finde i bilag (se bilag 6, 7, 8).

### Interview

Som nævnt indledningsvis har jeg foretaget 3 pilotinterviews med formålet at undersøge, hvilke udfordringer ordblinde elever kan have i forbindelse med fremmedsprogsundervisningen. Forud for dette udarbejdede jeg en interviewguide med henblik på at udføre et semistruktureret interview (bilag 4). Direkte til link til lydoptagelser af pilotinterviews findes i bilag 5.

Ydermere har jeg foretaget tre interviews af en engelsk- og dansklærer, en læsevejleder og en af forfatterne bag undervisningsmaterialet Words, Dorte Gørtz. Oprindeligt ville jeg interviewe en redaktør hos Alinea, som kunne bidrage med viden omkring materialet, men blev i stedet sat i kontakt med Dorte Gørtz.

Jeg har valgt at interviewe disse informanter for at få indblik i deres oplevelser og erfaringer med ordblindhed ud fra deres forskellige professionelle perspektiver samt for at belyse eventuelle problematikker omkring ordblindhed og engelskundervisning.

### Læremiddelanalyse

Jeg har valgt at inkludere en læremiddelanalyse af undervisningsmaterialet Words (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019) i mine undersøgelser. Words er et læremiddel til engelskundervisningen og som et af de eneste til engelskfaget, henvender det sig til brug i hele klassen men med særligt øje for de ordblinde elever. Det er et supplerende materiale, der kan bruges som supplement til den øvrige undervisning (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 8).



Læremiddelanalysen vil jeg foretage på baggrund af Thomas Illum Hansens (2014) læremiddeltrekant og inddrage relevante kategorier heraf. Jeg vil supplere disse med udvalgte fokuspunkter fra Lillian Rohdes (2005) checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer, der er udarbejdet løbende og i samarbejde med studerende. Ydermere vil jeg også inddrage relevante fokuspunkter fra Finn Sørensens (2011) artikel omhandlende vurdering af læremidler.

## Metodekritik

Det semistrukturerede interview kendetegnes ved, at der er forberedt hovedtemaer og tilhørende spørgsmål, samtidig med har interviewerens stadig mulighed for at følge op på informantens svar og reaktioner samt mulighed for at søge uddybende svar (Bak, 2017, s. 51). Forud for mine interviews udarbejdede jeg derfor en interviewguide (se bilag 1, 2, 3) med intentionen om at udføre et semistruktureret interview således, at jeg som interviewer kunne spørge yderligere ind, når informanten fortalte noget relevant eller spændende. Egen erfaring med og rutine i at udføre interviews har en naturlig indflydelse på udførelsen af undersøgelserne (Bak, 2017, s. 53). Da min erfaring med denne slags kvalitative undersøgelser er sparsomme, valgte jeg at udføre pilotundersøgelser i form af interviews med elever også med intentionen om et semistruktureret interview. Her blev min manglende erfaring og rutine synlig for mig selv og interviewene kategoriserer sig nærmere som det strukturerede interview, da jeg på grund af korte svar blot stillede næste spørgsmål i stedet for at spørge ind og dermed søge et uddybende svar.

En vigtig pointe ved gennemførelse af en interviewundersøgelse er, at der er tale om en aktiv interaktion mellem den, som interviewer, og den, der bliver interviewet. Ud fra dette vil der derfor komme svar, som er socialt forhandlede samt kontekstuel baserede (Bak, 2017, s. 49). Ved brug af en kvalitativ metode er det afgørende derfor selve kvaliteten af den indsamlede data og ikke antallet af undersøgte enheder. Kvalitative metoder bruges ofte til at afklare interaktioner eller relationer (Bak, 2017, s. 50).

Det kan dermed også diskuteres om mine interviews med læsevejlederen og med Dorte Gørtz kan kategoriseres som ustrukturerede interviews frem for semistrukturerede, da disse foregik mere som en samtale med fokus på et særligt

emne. Dog kendetegnes ustrukturerede interviews ved at kombinere dialog med observationer og grundet nutidige vilkår og sygdom blev disse interviews foretaget som telefonopkald, og dette påvirker min, interviewerens, rolle i at observere informantens reaktioner og kropssprog (Bak, 2017, s. 50).

Jeg kunne have valgt at supplere mit projekt og mine undersøgelser med yderligere undersøgelser i form af for eksempelvis spørgeskemaer eller observationer for at inddrage nogle elevs synspunkter og personlige erfaringer. Kvalitative undersøgelser opnår ofte høj intern validitet men en lavere generaliserbarhed. Ved at inddrage en kvantitativ metode ville det være muligt at tale om en højere grad af generalisering af undersøgelsens resultater og pege på en generel adfærd eller holdning i en population (Metodeguiden, 2022).

## Forskningsnedslag

### Egmont rapporten

Egmont Fonden udgav i 2018 Egmont Rapporten omhandlende temaet ordblindhed med fokus på, hvad det vil sige at være ordblind, samt hvordan man styrker læring og livsduelighed hos børn og unge med ordblindhed (Egmont Fonden, 2018, s. 2).

Rapporten er baseret på survey- og registerdata. Der er udført en spørgeskemaundersøgelse med besvarelser fra 1024 børn og unge, som alle er en del af Notas medlemsregister. Der er derfor ikke kun tale om svær ordblindhed, men om ordblindhed eller læsevanskeligheder, der kan dokumenteres som et handicap, der påvirker læsningen betydeligt (Egmont Fonden, 2018, s. 2). Samtidig er der indsamlet besvarelser fra 204 tilfældigt udvalgte børn og unge, der anvendes til sammenligning.

Undersøgelsen har også et fokus på uddannelse og gennemførelse af ungdomsuddannelser på baggrund af politisk målsætning, hvor 90 procent af hver årgang har en ungdomsuddannelse, når de er 25 år. På baggrund af dette er undersøgelsen baseret på tre årgange af ordblinde unge. Årgang 1987, 1992 og 1997, da deres aldre er centrale skæringer i uddannelsessystemet (Egmont Fonden, 2018, s. 2).

Nogle af de centrale hovedbudskaber, som ikke omhandler social baggrund og uddannelse, fra undersøgelsen viser blandt andet, at i særligt dansk- og engelskfaget får ordblinde elever lavere karaktere end andre, men de ordblinde elever trives generelt lige så godt som andre elever. Derudover er det vigtigt med støtte fra familie, lærere og venner. Samtidig oplever størstedelen, at de har modtaget tilstrækkelig hjælp, men at forældres og læreres hjælp til det digitale kan blive bedre (Egmont Fonden, 2018, s. 4). På baggrund af rapporten fremhæver Egmont, at hvis ordblinde elever får den nødvendige undervisning og støtte, kan de blive næsten lige så gode læsere som andre børn. Men de ordblinde klarer sig stadig bemærkelsesværdigt dårligere igennem uddannelsessystemet end andre børn og færre ordblinde gennemfører faktisk en ungdomsuddannelse (Egmont Fonden, 2018).

## EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2020a) har i 2020 udgivet et projekt omhandlende undervisning af ordblinde elever i folkeskolen. Projektet omfatter også et vidensnotat med centrale pointer omkring rammerne og de almenpædagogiske forhold for ordblinde elever i folkeskolen. Projektet havde til formål at undersøge, hvordan undervisning af ordblinde elever står til, samt hvad forskningen siger, når det omhandler udvikling af ordblinde elevers læring og trivsel (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020a, s. 4).

Projektet viser, at ud af hele landets folkeskoler er der 48 procent, som ikke decideret afsætter tid til kurser eller oplæg til lærerne for at udvikle deres kompetencer inden for ordblindeområdet. Samtidig understreger projektet, at læsevejledere vurderer, at dansklærerne er bedre end øvrige faglærere til at støtte ordblinde elevers behov og muligheder i undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020b).

Vidensnotatet redegør samtidig for ordblindes vanskeligheder med at udnytte skriftens lydprincip. Dette påvirker særligt læsning i forbindelse med undervisning, som fylder mere, bliver mere kompleks for hvert klassetrin og samtidig er en stor del af alle fag. På baggrund af forskning fra Košak-Babuder, Kormos, Ratajczak, & Pižorn og Pfenninger påpeger vidensnotatet ordblinde elevers særlige udfordringer ved

sprogfag, da tilegnelse af et nyt fremmedsprog kræver kompetencer inden for afkodning. Det er nødvendigt at forstå sammenhænge mellem lyde og bogstaver, for at kunne lære at udtale og stave ord. Afslutningsvis påpeges, at udfordringer på modersmålet ved udnyttelse af skriftens lydprincip, gør det svært at tilegne sig et nyt fremmedsprog (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020a, s. 12).

## Projekt IT og Ordblindhed

I 2017 udgav DPU, Aarhus Universitet en rapport omhandlende en undersøgelse foretaget af lektor Elisabeth Arnbak og lektor Dorte Klint Petersen. Undersøgelsens formål var *“at undersøge effekten af it-støtte på ordblinde elevers skriftsproglige udvikling.”* (Arnbak & Petersen, 2017, s. 4).

Undersøgelsen blev afviklet fra 2013 til 2016 og i følgende kommuner, Norddjurs, Holbæk og Gentofte. Fra disse kommuner indgik 113 ordblinde elever, samt 50 elever, som blev kvalificeret som middelgode læsere for at udgøre en sammenligningsgruppe. I forbindelse med undersøgelsen fremgik det dog hurtigt, at eleverne ikke i tilstrækkelig grad gjorde brug af deres tildelte it-støtte. Dette påvirkede muligheden for at undersøge det førnævnte formål om it-støttens effekt på deres skriftsproglige udvikling (Arnbak & Petersen, 2017, s. 4).

På baggrund af læse- og stavetest med og uden it-støtte konkluderer undersøgelsen, at brugen af oplæsningsstøtte og ordforslagsprogram havde en positiv effekt på læseforståelse, samt stavning (Arnbak & Petersen, 2017, s. 4). Derudover konkluderer undersøgelsen også, at der var en positiv effekt, når eleverne anvendte deres redskaber, men at størstedelen af de ordblinde elever ikke gjorde brug af dette i deres hverdag. Samtidig fandt man, at der var større fonologiske vanskeligheder hos de elever, som rent faktisk anvendte it-støtte, end hos de elever, der ikke anvender det i deres hverdag. Undersøgelsen viste også, at i ordblindegruppen var der stor variation i deres sproglige færdigheder. Andre kriterier kan have afgjort kategoriseringen som ordblind, da ikke alle eleverne havde fonologiske vanskeligheder (Arnbak & Petersen, 2017, s. 4).

Derudover pointerer undersøgelsen at, for at bruge kompenserende it-redskaber på en funktionel måde, der hjælper ordblinde elever til at udnytte deres læse- og

stavestrategier effektivt, bør grundig undervisning i blandt andet fonologi finde sted (Projekt IT og Ordblindhed, 2021).

Et andet aspekt i deres undersøgelse er dansklærernes oplevelse af elevernes brug af it-støtte undersøgt gennem et spørgeskema. Dette viste, at der fra lærernes side er stor variation i, hvordan de hjalp og tilbød støtte i brugen af it-støtten (Arnbak & Petersen, 2017, s. 4). Afslutningsvis understreger undersøgelsen, at lærerne ikke har en vejledning til at undervise ordblinde elever, så de samtidig lærer at udnytte deres skriftsproglige viden og it-støttens muligheder. Det understreges, at netop for at effektivisere dette, må der udvikles og efterprøves strategier inden for læsning og stavning, samt sikres, at alle lærere, uanset fag, kan undervise på en måde, der støtter ordblinde elevers anvendelse af it-støtte i undervisningen (Projekt IT og Ordblindhed, 2021).

## Teori

### Sprogtilegnelse

I fremmedsprogsundervisningen i den danske folkeskole tages der udgangspunkt i en kommunikativ tilgang. Med kommunikativ tilgang er der fokus på at udvikle elevernes kommunikative kompetencer, hvor elevernes egen læring og arbejde med sproget sker i samspil med andre. Kommunikativ kompetence omhandler evnen til at kunne kommunikere og interagere i forskellige kontekster og situationer på fremmedsproget. Derudover er det også en del af den kommunikative kompetence, at man kender og kan følge sprogets formregler afhængig af kontekst og modtagere. Sprogets formregler hænger tæt sammen med det fremmedsproglige samfunds kultur og varierer derfor fra sprog til sprog. Et vigtigt element i den kommunikative undervisning er derfor at have viden om en kulturs værdier, traditioner og verdenssyn samt om begrebet kultur i en bredere forstand (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 14).

For at kunne kommunikere på et bestemt sprog redegør Andersen, Fernández, Fristrup og Henriksen (2015) for vigtigheden af den lingvistiske kompetence og dens

centrale rolle i den kommunikative tilgang i fremmedsprogsundervisningen. Lingvistisk kompetence omhandler færdigheder i forhold til udtale, stavemåder, morfologi og syntaks, samt at have viden herom. Derudover omhandler det også ordforråd samt viden om form, betydning og funktion.

Det pointeres altså derved at uden den lingvistiske kompetence, er det ikke muligt at opnå kommunikativ kompetence (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 38).

Tidligere har forskellige versioner af den kommunikative tilgang mødt kritik for ikke at prioritere dette vigtige aspekt af sprogindlæringen. I dag bliver det lingvistiske aspekt uden tvivl inddraget i den kommunikative arbejdsmetode, da idealet om flydende kommunikation blandt andet indebærer, at man kan udtrykke sig grammatisk korrekt ved brug af et varieret ordforråd og samtidig tale med en udtale som er sikker og forståelig (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 38).

Når man taler sit modersmål, kan det opleves svært eller unaturligt at formulere en præcis fonetisk, morfologisk eller syntaktisk regel, selvom man formår at anvende dem. Det skyldes, at vores viden om eget modersmål er intuitiv, og vi anvender derfor reglerne uden at tænke over det. I modsætning til dette er italesættelse nødvendig, når det handler om fremmedsprog. Det gør eleverne opmærksomme på de forskelle, der kan være mellem ens modersmål og målsproget. Italesættelsen af reglerne for sproget, den deklarative viden, må suppleres med procedural viden således, at eleverne får viden om, hvordan vi kan anvende dette i forbindelse med kommunikation. Når der skabes en balance i arbejdet med deklarativ og procedural viden, kan eleverne begå sig på fremmedsproget på baggrund af deres implicite og eksplicite viden (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 38).

## Udtale

I den pædagogiske praksis samt i den lingvistiske forskning, er udtale ikke prioriteret i samme grad som andre aspekter af sproget, særligt grammatik. Når sproget bruges mere eller mindre frit i kommunikationssituationer, vil der til dels være tale om træning i udtale, men denne vil være implicit. Denne indirekte træning i udtale er ikke tilstrækkelig, og der må være en vis form for fokus på og decideret træning af fonetiske regler, samt intonationsmønstre. Dette vil være nødvendigt for at opnå et niveau af

elevernes udtale, som kan medføre effektiv kommunikation (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 39).

Det er dog vigtigt, at undervisning i og træning af udtale ikke nødvendigvis sker på baggrund af målet om at opnå et niveau svarende til sit modersmål. I den kommunikative sprogundervisning kan opnåelse af en så korrekt udtale som muligt være et velbegrundet mål, da uhensigtsmæssig accent og intonation kan påvirke budskabet i en samtale, samt påvirke forholdet til samtalepartneren eller skabe misforståelser (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 39).

Det er ikke udelukkende de enkelte lyde i sproget, i form af vokaler og konsonanter, som kan være skyld i miskommunikation. Andre elementer som intonation og stavelsesstruktur har også indflydelse på vellykket kommunikation. Særligt intonationen afgør om der er tale om spørgsmål eller udråb og har indflydelse på turtagning under kommunikation. Dette har betydning for elevernes pragmatiske kompetence (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen, 2015, s. 39).

## Fremmedsprogsindlæring og ordblindhed

Omkring undervisning af ordblinde elever redegør Nijakowska (2010) for, at i forsøget på at mindske problemer med læsefærdighed hos ordblinde elever, er det nødvendigt at forbedre den automatisering, der sker under læsning. Det er også nødvendigt at forbedre elevernes stavning. Begge dele kan forbedres gennem særligt tilrettelagte, langsigtede forløb med overvågede læsestrategier. Undervisning i fonologisk opmærksomhed og bogstav-lyd relationer har positive virkninger, da det er med til at forbedre elevernes evne til at genkende ord, samt deres læse- og skrivekompetencer. Undervisning og træning af fonologisk opmærksomhed kombineret med undervisning i bogstav-lyd forbindelser og relationer har positiv indflydelse på elevernes læsekompetencer (Nijakowska, 2010, s. 116.)

Nijakowska opsummerer, at struktureret instruktion i fonologisk læsning kombineret med undervisning i fonologisk opmærksomhed er det, på baggrund af forskning, mest effektive i forbindelse med at forebygge og forbedre læsevanskeligheder hos ordblinde elever (Nijakowska, 2010, s. 122).

Nijakowska bruger udtrykket 'den direkte, multisensorisk strukturerede tilgang' om den tilgang, der ses som en fortaler, når der også er tale om undervisning af ordblinde elever i fremmedsprogsundervisning. Ydermere påpeger hun, at denne tilgang er udsprunget af Samuel Ortons tidlige arbejde og efterfølgende er brugt med succes i læse- og skriveundervisningen af ordblinde med læsevanskeligheder. Det centrale i den multisensoriske tilgang er den aktivering, der sker på auditive, taktile, visuelle og kinæstetiske måder på en og samme tid (Nijakowska, 2010, s. 124-125).

Nijakowska pointerer ydermere, at eksplicit undervisning i fonologisk opmærksomhed er en nødvendighed for elever med ordblindhed. Denne slags undervisning må udviklingsmæssigt følge en rækkefølge, hvor der startes med de større chunks og slutter med individuelle fonemer. Dette skal gøre eleverne i stand til at høre og skelne mellem lyde for derefter at kunne identificeres deres pladser i et ord. At mestre dette i en auditiv kontekst giver eleverne større succes i skriftlige kontekster med både læsning og stavning (Nijakowska, 2010, s. 153).

I forhold til stavning og regler om stavning pointerer Nijakowska, at stavemønstre og forklaringer af principperne for stavning kan hjælpe til at effektivisere undervisningen. Bogstavets placering i et ord eller de bogstaver en lyd er omgivet af, kan have indflydelse på udtale, og det kan forebygge stavfejl af særligt vokaler, da det oftest er her, der sker stavfejl. Dette kan tydeliggøres for eleverne ved blandt andet at arbejde med stavelser (Nijakowska, 2010, s. 165).

## The Orton-Gillingham Approach

Samuel Orton og Anna Gillingham udviklede The Orton-Gillingham Approach i New York i 1930'erne, som er en undervisningsmetode baseret på de fonologiske principper. Efterfølgende underviste Orton i at sige bogstavets lyd og stave det, mens Gillinghams tilgang fokuserede på bogstavets navn. I dag findes der mange versioner af The Orton-Gillingham Approach. Fælles for versioner af denne tilgang er, at der lægges stor vægt på det multisensoriske aspekt, herunder læsning, skrivning, stavning, tale og at aftegne ord for eksempel ved brug af fingrene på papir eller andet materiale (Nicholson, 2011, s. 9). I 1957 blev The Spalding approach offentliggjort, som udspringer af Orton-Gillinghams tilgang. Fokus i denne tilgang er skrivning og



stavning, som læres med udgangspunkt i Ortons 70 "fonogrammer". Disse består af 26 bogstaver samt 45 kombinationer af bogstaver, der danner digrafer, og der er altså ikke blot tale om stavelser. Ud fra disse, lærer eleverne 29 regler om stavning, herunder reglerne om det magiske 'e' (Nicholson, 2011, s. 9).

The Wilson approach udspringer også fra Orton-Gillinghams tilgang og blev udgivet som undervisningsmateriale indeholdende elevhæfter, flash cards, lærervejledning, samt vejledning til bedømmelse og evaluering. I denne tilgang er der dog yderligere inddraget de seks regler om stavelser (Nicholson, 2011, s. 9).

The Orton-Gillingham Approach adskiller sig fra andre fonetiske tilgange på grund af brugen af de multisensoriske teknikker, hvor der er fokus på den praktiske, taktile del ved eksempelvis at følge bogstaverne med fingeren på et stykke papir. En anden essentiel del af tilgangen, er bevidstheden og opmærksomheden på at føle og se, hvad der sker med mund, læber og tunge ved udtale af bogstavernes lyde (Nicholson, 2011, s. 9).

Med The Orton-Gillingham Approach undervises der i fonemisk bevidsthed, stavelser, morfologi og bogstav-lyd-forbindelser. Denne fremgangsmåde blev udviklet på baggrund af Samuel Ortons redegørelse af læsevanskeligheder, da han havde opdaget, at dårlige læsere ofte læste spejlvendt. Dette førte til forskellige ideer om, hvordan det skyldtes, at man læser med begge øjne eller kun den ene hjernehalvdel, og den anden derfor skal blive stærkere. Dog afvises disse teorier med tiden (Nicholson, 2011, s. 10).

Orton finder derefter bogstavernes retning, ved for eksempel 'd' og 'b' som en afgørende del af læsevanskeligheder. Afgørende er det også, at læsning samtidig kun undervises visuelt. Han anbefaler i stedet, at man lærer, hvordan bogstaver lyder, samt hvordan bogstav og lyd forbindes i talesproget. Dette mente han burde understøttes ved at bruge fingrene til at følge ords lyde (Nicholson, 2011, s. 10).

## Analyse

Det har indflydelse på analysens omfang og rækkevidde, at undervisningsmaterialet Words er udviklet og tænkt som et supplerende materiale til engelskundervisningens øvrige udvalg af undervisningsmaterialer. Dette understreger Dorte Gørtz også vigtigheden af at huske på og understreger desuden, at der er meget Words ikke tager hånd om, eksempelvis læseforståelse og skriftlig formulering. Det er et materiale udelukkende til direkte læse-staveundervisning i engelskfaget (se bilag 8.1).

Det er samtidig vigtigt at pointere, at jeg i denne analyse fokuserer på den fysiske lærervejledning, samt de to fysiske elevhæfter. Til det fysiske materiale hører sig også digitalt indhold i form af lyd- og filmklip til eleverne samt et digitalt indhold til læreren indeholdende evalueringsopgaverne, diverse ark, rettenøgler, diktater samt materialer til yderligere træning blandt andet i form af spil. Da det kræver køb af hele serien at få adgang til webdelen, vil det ikke medtages i analysen.

### Det første overblik

Undervisningsmaterialet Words er udgivet i 2019 af Special-pædagogisk Forlag, som er en del af Alinea. Bag materialets udvikling står forfatterne Dorte Gørtz, Lise Nyrop og Nelly Ø. Jacobsen sammen med redaktør Katja Julia Heuser (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a).

Materialet er udviklet med henblik på alle elever, men med et særligt fokus på ordblinde elever. Det er henvendt til læse- og staveundervisningen i engelskfaget, hvor det systematisk skal støtte eleverne i, hvordan bogstav og lyd kobles sammen. Dette gøres ved brug af lydmetoden Phonics, hvor eleverne skal lære at læse og stave på engelsk gennem undervisning i læse- og stavestrategier. Materialet omhandler arbejdet med engelske lyde og stavelsestyper, der skal gøre eleverne i stand til at genkende stavelsestyper og dermed blive bedre til at læse og stave (Words, 2022).

Undervisningsmaterialet består af lærervejledning og to elevhæfter, samt supplerende materiale i form af digitale opgaver, som for eksempel diktater, flashcards eller spil. Tapping indgår som den gennemgående multisensoriske teknik i materialet, hvor

eleverne fastholder bogstavernes lyde og deres rækkefølge i arbejdshukommelsen ved hjælp af fingerbevægelser (Words, 2022).

Words kategoriseres i følge Hansen (2014) som et didaktisk læremiddel med en særlig færdighed for øje - i dette tilfælde læsning og stavning. Elevhæfterne er opdelt i temaerne vokal- og konsonantlyde i nummer 1 og stavelsestyper i nummer 2. Dertil er det også tænkt som progression fra hæfte 1 til 2 og de tilhørende supplerende materialer. Det understreges i lærervejledningen, at man må starte med hæfte 1 om lydene, inden man bygger mere viden på om stavelsestyper (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 10).

## Opfyldelse af fælles mål og materialets formål

I tidligere beskrevet afsnit om engelskfagets formål nævnes sproglæringsstrategier som noget, eleverne skal være bevidste om og dermed selv kunne udvælge egnede strategier i fremmedsprogsindlæringen.

Fælles mål for engelsk er opdelt i tre overordnede kompetenceområder: kultur og samfund, mundtlig kommunikation og skriftligt kommunikation (Børne- og undervisningsministeriet (2019a)). Eftersom lærervejledningen pointerer materialets primære fokus som *“at lære eleverne, hvordan sproglydene repræsenteres med bogstaver og påpege stavemønstre, fx for stavelsestyper, regler for stavelssdeling og diverse staveregler”* må der antages primært at være tale om kompetenceområdet skriftlig kommunikation (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 8).

Lærervejledningen til Words angiver at *“Formålet med Words er at lære regler og retningslinjer, der har til formål at gøre eleverne bedre til at læse, stave og udtale ord på engelsk”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 23). Dertil suppleres det, at der er tale om afkodning af *alle* ord. Derfor er der inddraget mindre hyppige ord, da disse ofte medføre udfordringer, samt skærpende fonologisk opmærksomhed hos eleverne (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 23).

Leder jeg efter nogle af ordene: læse, stave eller udtale i fælles mål for engelsk er det begrænset, hvad jeg finder. Dog fremtræder de enkelte steder. I kompetenceområdet

mundtlig kommunikation under sprogligt fokus findes følgende mål *“Eleven kan udtrykke sig med klar og tydelig udtale”* samt *“Eleven har viden om udtaleregler”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Dette hører under ‘Efter 7. klassetrin’ og er det eneste sted, ‘udtale’ nævnes.

Derudover findes følgende færdigheds- og vidensmål under sprogligt fokus efter 9. klassetrin *“Eleven kan stave med hjælpemidler og sætte tegn”* og *“Eleven har viden om stavning og tegnsætning på engelsk”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

Under ‘sproglæringsstrategier’ findes følgende færdigheds- og vidensmål: *“Eleven kan anvende gættestrategier under læsning”* og *“Eleven har viden om strategier til at gennemføre læseopgaver”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Det er altså kun gættestrategier, der nævnes som en konkret strategi, selvom begrebet sproglæringsstrategier indgår i fagets formål. Ved en nærmere gennemgang af fælles mål i engelskfaget er det altså mål omkring forskellige former af kommunikation, der fylder en særlig stor del i kompetencemålene. Man ville altså kunne antage her, at dette materiale ikke inddrager fælles mål i en tilstrækkelig grad. Dog må det samtidig antages, at forfatterne er bevidste om dette, da Gørtz spørgende udtrykker: *“Er du klar over der ikke er noget krav i fælles mål om, at vi laver direkte undervisning i læsning og stavning i engelsk?”* (bilag 8.2).

Til dette supplerer hun yderligere: *“Det vi gør i engelsk i forhold til fælles mål, det er det vi gjorde for 25 år siden i dansk. Det der hedder Whole Language Approach”* (bilag 8.3). Gørtz pointerer samtidig, at vi, den danske folkeskole, ikke følger med i udviklingen af engelskundervisningen på samme måde, som vi gør i danskundervisningen i og med, at vi er begyndt at anvende bogstav-lyd orienteret undervisning i dansk. Hun understreger, at det vi gør i engelsk, det er at undervise i gættestrategier, samt i genkendelse af ord ud fra ordbilleder (bilag 8.4) og problemet med engelskundervisningen dermed er, at der ikke er fokus på lyd- eller staveregler (bilag 8.5).

Dette understreger hun yderligere ved at sætte spørgsmålstegn ved, hvorfor det skulle være anderledes at lære at læse og stave på engelsk end på dansk (bilag 8.6). Samtidig pointerer hun, at tilgangen i Words er mere teknisk og er den samme tilgang

som undervisning i dansk læsning og stavning foregår efter (bilag 8.5). I lærervejledningen argumenterer de også for dette med *“De sidste årtiers positive erfaringer fra danskundervisningen med direkte og systematisk undervisning med bogstav-lydmetoden har givet alle elever et markant løft i læsning”*. Derudover har forfatterne også citeret læseforskerne Snow og Jul for følgende: *“Explicit teaching of alphabetic decoding skills is helpful for all children, harmful for none and crucial for some”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 8).

## Multisensorisk tilgang

Gørtz pointerer, at målet med at udvikle Words var at udvikle et materiale omhandlende de ting, som danskere traditionelt møder udfordringer ved i engelsk. Dette på baggrund af videnskabelig dokumentation om brugen af den multisensoriske tilgang, som gør det lettere at fastholde bogstaver og lydes rækkefølge i hukommelsen og særligt, hvis undervisningen understøttes af illustrationer (bilag 8.7). Når Gørtz nævner videnskabelig dokumentation her, kan det sættes i direkte forbindelse med udviklingen af The Orton-Gillingham Approach, der er opbygget omkring den multisensoriske tilgang samt opmærksomheden og bevidstheden på de ting, der sker ved udtale (Nicholson, 2011, s. 9). Dertil pointerer Nijakowska (2010) også flere gange, at den struktureret undervisning i fonologisk læsning og undervisning i fonologisk opmærksomhed bør kombineres med henblik på så effektivt som muligt at forebygge og forbedre ordblinde elevers læsevanskeligheder samt læsekompetencer (Nijakowska, 2010, s. 122).

Læsevejlederen argumenterer også for, at med den multisensoriske tilgang får eleverne en strategi til læsning og skrivning, hvor der er fokus på *“at tappe for hele tiden at fastholde hvor mange lyde der er i ordet”* hvor til hun tilføjer *“Så det er sådan helt ind på afkodningsstrategier jeg lige nu taler, Amalie. Så det vil jeg sige, at den dygtige underviser formår at give sine ordblinde elever det i klassen. Det er på et afkodningsniveau i forhold til ord. En ordblind elev skal kunne følge med på lige fod med alle andre elever”* (bilag 7.2).

Gørtz fastslår desuden, at det ikke kun er de ordblinde elever, som har gavn af og brug for at lære, hvordan forskellige lyde staves, og hvordan de omgivende bogstaver

kan påvirke et andet bogstavs lyd. Ikke-ordblinde gætter ofte også, når det omhandler den engelske skriftsprogskode, og dette ligger samtidig til grund for, at hun mener, at denne tilgang, bogstav-lyd, er noget alle engelsklærere bør have indsigt i (bilag 8.8).

Både dansk-/engelsklæreren og læsevejlederen tilslutter sig dette og dansk-/engelsklæreren pointerer, at det ikke nødvendigvis er ordblinde elever, der kan have sværest ved udtale, tværtimod. Hun understreger, at nogle ordblinde elever er meget auditive og dermed falder udtale måske mere naturligt for dem (bilag 6.1). Dette på baggrund af at hun også udtaler, at de ordblinde elever er endnu ringere stillet i engelskundervisningen i forhold til dansk, læsemæssigt og stavemæssigt, da de ikke kan overføre regler fra dansk til engelsk. De er derfor vant til at lytte meget og træne dette som den strategi de måske bruger mest, og derfor kan være virkelig gode til lytte og udtale (bilag 6.2).

Læsevejlederen mener, at mange ordblinde elever har let ved mundtlig formulering men, at de stadig skal stilladseres og modtage eksplicit undervisning i læsning og skrivning, og med det kan man altså imødekomme en stor gruppe elever (bilag 7.1).

## Udtryk

Elevhæfternes omslag er henholdsvis røde og blå, hvilket gør det overskueligt og nemt at skelne mellem de to. Bladres hæftet igennem er det lækker kvalitet, hvor både omslag og siderne føles tykkere og robuste taget i betragtning af, at elevhæfterne er engangsmaterialer. Selve omslaget har yderligere funktioner end blot at beskytte indholdet. Både forside og bagside indeholder nemlig en ekstra halv side, der fungerer som en fold-ud side med oversigter. Den første oversigt indeholder stavelsestyper og symboler. De samme symboler går igen i begge hæfter. I hæfte 1 indgår kun den lukkede stavelsestype indholdsmæssigt, men den åbne stavelsestype fremgår også af oversigten. Denne er blot gjort mere utydelig. Hvis den ikke skal bruges i dette hæfte, kunne den være udeladt for at undgå forvirring. Dog argumenteres der for, at de netop er inddraget, da *“Det er vores erfaring, at det letter elevernes forståelse også at høre om den åbne stavelse, når de skal lære den lukkede stavelse”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 38).

Disse ekstra sider på omslaget gør det muligt for eleverne at have en af siderne udfoldet, mens de arbejder i hæftet og dermed kigge på oversigten over vokaler eller over særlige konsonanter samtidig. Oversigten over vokaler indeholder både korte og lange vokaler, men de lange er gjort mere utydelige. I hæfte 2 er begge vokaltyper tydelige. At omslaget udnyttes på denne måde, gør det samtidig både tilgængeligt og visuelt for eleverne, så siderne kan anvendes nemt under arbejde. I lærervejledningen kaldes disse sider for flapper og begrundelsen bag er med henblik på at støtte hukommelsen når der arbejdes med lydene, da lydene understøttes af nøgleordsbilleder også (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 22).

Sidernes opbygning er holdt i en simpel struktur og indeholder ikke illustrationer, symboler eller andre visuelle effekter, som ikke er en del af selve opgaverne. Hver side indeholder en eller to opgaver, der er omkranset af en farvet firkant, matchende kapitlets farve. På denne måde er siderne meget overskuelige at se på og der skabes ikke forvirring af forskellig farver, diverse tekstbokse eller unødige effekter. Med tanke på, at undervisningsmaterialet har et særligt fokus på elever i vedvarende læsevanskeligheder, virker dette som et klogt valg for at undgå indviklede og forvirrende sider og opgaver. Elevhæfterne indeholder heller ikke opgaveformuleringer. Disse er udelukkende at finde i lærervejledningen og kan blandt andet begrundes med at *“Stilladsering er også et gennemgående element i den direkte undervisning, hvor læreren først demonstrerer emnet, og lærer og elev efterfølgende løser opgaven sammen, hvorefter eleverne til sidst løser opgaverne selv”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 11).

Som tidligere skrevet pointerer læsevejlederen også vigtigheden af stilladsering af særligt ordblindes læseundervisning og i tilføjelse til dette, at der kun er tale om en strategi, hvis eleverne samtidig er bevidste om hvorfor de gør det. Lærervejledningen pointerer til dette, at det er vigtigt, at formålet med dette og opgaverne er tydeliggjort for eleverne. Dette skal også støttes ved at der gives den nødvendige tid til arbejdet og at repetition samtidig har en vigtig rolle således, at forrige lektion altid repeteres i efterfølgende lektion (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 11).

## Progression

Lærervejledningen nævner progression flere gange og betegner samtidig tilgangen til Phonics-undervisningen i materialet som grundlæggende *“systematisk, dvs. der findes en fastlagt struktureret progression, og der arbejdes sideløbende med læsning og stavning”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s, 8).

Dette pointeres yderligere med *“Desuden følger materialet en progression, som bevæger sig fra de helt enkle sproglige strukturer til de mere komplekse”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s, 10). Denne faglige progression indgår altså ved at *“Delelementerne bliver præsenteret i en nøje tilrettelagt rækkefølge, hvor der kontinuerligt bliver tilført ny information til det, som eleven tidligere har arbejdet med”* (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s, 10).

Indholdet i elevhæfte 1 starter ved kendte konsonanter, for derefter at bevæge sig til de korte vokaler, efterfulgt af særlig konsonanter og afslutningsvis digrafer (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019b). Indholdet i elevhæfte 2 bevæger sig fra stavelsesdeling til åben stavelse og lang vokal, derefter til lydgrupper, efterfulgt af særlige konsonanter og slutter af med magisk e stavelse. Den faglige progression kan altså ses her ved, at der til start arbejdes med noget elever kender fra dansksproget, de kendte konsonanter. Afslutningsvis skal materialet lærer eleverne om stavelsestypen magisk e, jeg ikke selv kan huske at være blevet instrueret i eller forklaret i hverken folkeskole eller gymnasium. Denne stavelsestype er særlig, da den indeholder en vokal, en konsonant og så et stumt e, der tilmed gør den første vokal lang (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019c).

## Lærerstøtte

Til læremidlet følger en lærervejledning, som virker veludviklet og grundigt bearbejdet. Indholdet er overskueligt delt op således, at man hurtigt og nemt kan finde emne eller kapitel. Derudover er bunden af siderne farvet så kapitlerne matcher tilhørende kapitler i elevhæfterne. Lærervejledningen indeholder forklaringer om centrale begreber omkring multisensorisk undervisning samt de delelementer, der indgår i læremidlet. Derudover er der også uddybende forklaringer, samt illustrationer af engelske sproglyde med tilhørende artikulation således, at det bliver synligt, hvor i



mund, næse eller hals lydene kommer fra ved udtale. Det er altså her, at læreren skal hente meget af sin viden og grundlaget for undervisningen inden opstart med materialet. Selve elevhæfterne indeholder ikke forklaringer til diverse opgaver, så uden lærervejledning vil det være så godt som umuligt at gennemføre succesfuld undervisning.

Når elevhæfterne syner så sparsomme med opgavebeskrivelser og forklaringer, må man gå ud fra, at lærervejledningen kommer en til hjælp. Og her skuffer den bestemt ikke. Den allerførste opgave i elevhæfte 1 syner ikke synderligt krævende eller givende (se bilag 9). Der er blot angivet de 12 kendte konsonanter, der udtales ens på dansk og engelsk. Hertil følger dog knap tre sider i lærervejledningen med forklaringer, samt facit (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 29-32). Dette gør sig også gældende i resten af vejledningen, og der findes både facit, forslag til løsninger til opgaverne samt forslag til overgange mellem kapitler eller introduktioner til nye ting.

Vejledningen angiver, at inden opstart på kapitel 1, må eleverne lære tappeteknikken. Dette er nødvendigt for, at eleverne forstår, hvad der sker i mund og hals, når forskellige lyde udtales, og de må derfor være opmærksomme på at udtale isolerede bogstavlyde tydeligt. Her henvises der til QR-koder, som indeholder links til film om tapping. Dette er med til at visualisere for eleverne, og det kan støtte lærerens forklaringer om og eksempler på tapping (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 38).

Et grundlæggende element i et succesfuldt undervisningsforløb, må siges at være evaluering. Både af elevernes individuelle læring, samt den samlede elevgruppes læring. Det er ydermere vigtigt at prioritere tid til refleksion og selvevaluering hos eleverne (Watson, 2018, s. 138-139).

I Words indgår evaluering og vurdering i form af skriftlige før- og efteropgaver. Der findes før- og efteropgaver til hele hæfte 1 og til hele hæfte 2. Disse skal selvsagt udføres inden et forløb opstartes, og når forløbet afsluttes. Dette gøres med henblik på at følge elevernes individuelle staveudvikling. Derudover hører der også før- og efteropgaver til hvert kapitel. Opgaverne er de samme, der gennemføres inden og efter afsluttet forløb eller kapitel. Disse opgaver består af henholdsvis 12 eller 7 rigtige

ord og 5 vrøvleord. Det foreslås også at følge elevernes udvikling gennem lydoptagelser og dermed skabe motivation (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a, s. 24-25).

Til de fleste opgaver hører sig en form for illustrationer, eleverne skal skrive ud fra. I nogle tilfælde er det ikke givet hvilke muligheder der at vælge mellem. Lærervejledningen indeholder facit til opgaver som disse.

Hvis der ikke medfølger en facitliste til opgaver med illustrationer og tegninger, kan det nemt skabe forvirring. Det kan ofte være svært at se eller gætte præcis hvad illustrationen skal forestille og man kommer nemt til at bruge for lang tid på at finde det rigtige ord. Der undgås dermed forvirring eller tvivl om hvad illustrationerne forestiller og læreren undgår at spille på at finde det rigtige ord.

## Samlet kort vurdering af læremidlet

Overordnet set er det tydeligt, at der er taget ekstra højde for elever, der befinder sig i vedvarende vanskeligheder. Udtrykket og indholdet er holdt simpelt og gennemskueligt, så der kan holdes fokus på det vigtige - opgaverne. Uden lærervejledningen er dette undervisningsmateriale ikke til meget nytte. Til gengæld tager lærervejledningen dig også i hånden og følger dig trygt og sikkert gennem forløbet. Så længe materialet bliver fulgt slavisk og systematisk som tiltænkt, skulle progression være sikret.

## Diskussion

Der er altså en klar verdensomspændende diskussion omkring The Reading Wars. Phonics metoden imod Whole Language Approach. Og den er stadig ikke helt afgjort. Formålsparagraffen for engelsk gør det tydeligt, at i den danske folkeskole skal vi undervise med udgangspunkt i det funktionelle, kommunikative sprogsyn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Det er også dette sprogsyn vi møder på læreruddannelsen i undervisningsfaget engelsk.

Dette forsøger Dorte Gørtz, Lise Nyrop og Nelly Ø. Jacobsen dog at gøre op med ved at have udviklet et undervisningsmateriale til engelskundervisningen, der bygger på

bogstav-lyd metoden. Samme metode der i flere år har stået over for lydbillede metoden i danskundervisningen. Så hvorfor har vi også denne diskussion omkring engelskfaget?

Udviklingen af Words er vel at mærke ikke sket uden en videnskabeligt dokumenteret baggrund. Det er i hvert fald tydeligt at se, hvor de muligvis har hentet noget af denne viden fra. Allerede i 1930'ern har The Orton-Gillingham Approach nemlig fremgang og på baggrund af denne udvikles der endnu flere versioner også baseret på taktile sanser (Nicholson, 2011, s. 9). Det er altså tydeligt at se sammenhæng mellem for eksempel The Spalding Approach fra 1957 og så dette nyudviklede materiale Words fra 2019.

Dog må det siges at være noget sværere, hvis ikke umuligt at sammenligne med dansk forskning inden for dette område, da det er meget begrænset at finde reel forskning og undersøgelser af effekten med denne slags undervisning hos ordblinde elever i fremmedsprogsundervisning.

Et andet aspekt på denne diskussion kan være behovet for at højne niveauet. Er vores folkeskoleelever ikke dygtige nok til engelsk? Eller er der fatale fejl i vores tilgang til fremmedsprogsindlæring? Eller til engelsk? Sætter vi måske dette sprog på en piedestal, fordi vi vil være med. Vi, lille Danmark, vil være med sammen de store, førende lande og vi vil sammenlignes med at være de bedste. Men skal vi være de bedste, eller bare bedre end vi er nu, til et sprog, der ligger så langt fra vores modersmål? Måske skal vi holde os til Whole Language Approach eftersom formålsparagraffen tydeliggør, at vi underviser i engelsk med henblik på at kunne kommunikere med omverdenen og interagere med forskellige kulturer. Vi underviser ikke med henblik på, at engelsk skal overtage vores kære modersmål, groft sagt.

Eleverne i folkeskolen møder generelt ikke krav til udtale og direkte undervisning heri, men Andersen, Fernández, Frstrup og Henriksen (2015) pointerer klart og tydeligt at udtale og niveauet heraf kan have betydning for hvor effektiv en kommunikationssituation kan ende ud i. Som tidligere nævnt er det alligevel enormt begrænset, hvilke krav fælles mål sætter til udtale. Er der brug for en revurdering af

fælles mål? Eller har Whole Language Approach for stort et bagland til lade sig vælte af pinden af Phonics?

Skal vi overhovedet vælge kun én af dem? Er det ikke muligt at kombinere de to metoder? En slags hybrid udgave. Hvis vi alligevel skal benytte et materiale som Words som supplerende til et valgt grundbogssystem eller portal, er det så ikke muligt at inkorporere mindre forløb på baggrund af Phonics metoden? Lige så vel som vi inkorporerer grammatikundervisningen med et funktionelt udgangspunkt. Kan vi på denne måde højne det faglige niveau hos alle eleverne? Og tilmed tilgodese de ordblinde elevers behov for det multisensoriske, for ikke at nævne andre elever i læsevanskeligheder, der ikke er diagnosticeret ordblinde.

Er der forskel på at undervise eksplicit i grammatik? Og så på at undervise i fonologi og fonemisk opmærksomhed? På baggrund af min egen personlige erfaring i forbindelse med blandt andet praktik synes jeg ofte, at der ofte indgår et eller flere grammatiske forløb undervejs i forskellige undervisningsforløb, portaler og systemer. Ydermere kan man dermed diskutere om ikke udtale, læsning og stavning kan have mindst lige så stor betydning for ens skriftlige og mundtlige kompetencer i engelsk, som det grammatiske? Så hvorfor skal vi ikke undervise i hele spektret af sprogindlærings muligheder?

Når dette ikke er en del af læreruddannelsens pensum, ej heller vejlederuddannelsernes, hvem har så ansvaret for at vi følger med forskningen? Nogen må tage kampen op. Den ene eller den anden vej. Og gå hele vejen. Skal det være et reelt og stabilt grundlag må der ligge klar og entydig forskning til grund. Vi har brug for at forskningen holdes opdateret og brug for muligheden til aktivt at forholde os kritisk eller positivt over for nye eller blot andre tilgange.

## Konklusion

I denne opgave er jeg kommet frem til, at der ligger flere pædagogiske og engelskfaglige begrundelser bag hvordan vi styrker de skriftlige kommunikative kompetencer i engelsk hos elever med ordblindhed. Disse begrundelser kan hentes

helt tilbage fra 1930'erne, hvor blandt andet Samuel Orton startede en mindre bølge af tilgange med fokus på den multisensoriske tilgang (Nicholson, 2011, s. 9). Derudover har ordblinde elever brug for eksplicit undervisning i fonologisk opmærksomhed samt undervisning i bogstav-lyd forbindelserne for effektivt at udvikle deres læsekompetence i en positiv retning (Nijakowska, 2010).

Dog findes der også begrundelser for hvorfor vi ikke skal undervise ved brug af Phonics metoden, som er gennemgående i Words. Til dette er det vigtigt at kende til The Reading War mellem på den ene side Whole Language Approach og på den anden side Phonics. Følger vi blindt fælles mål for faget engelsk, vil undervisningen ske ud fra en Whole Language Approach med et kommunikativt og funktionelt sprogsyn. Men Dorte Gørtz, Lise Nyrop og Nelly Ø. Jacobsen forsøger at gøre op med tanken om, at der ikke findes andet og understreger, at hvis vi skal tilgodese ordblinde elever og skabe bedre vilkår i engelskundervisningen for dem, må vi inddrage Phonics. Det vil have gavn for alle elever (Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019a). Med Words synliggøre Gørtz, Nyrop og Jacobsen netop denne problemstilling.

Formålsparagraffen for engelsk bliver altså udfordret og vi har brug for en diskussion om hvordan vi skal fortsætte. Om den skal revideres med henblik på ændringer, der tilgodeser ordblinde elever, som er en relativ stor gruppe. Samtidig må der være et større fokus på denne gruppe elever i andre fag også, så ansvaret ikke kun ligger hos dansklæreren.

## Handleperspektiv

Da det er en langt større diskussion arbejdet med Words lægger op til, vil jeg kort skitsere og beskrive hvilke handleperspektiver jeg mener, der bør tages.

Først og fremmest savner jeg flere undersøgelser af, hvordan vi reelt klarer os i engelskfaget. Er folkeskoleeleverne dygtigere end forventet eller mangler der et løft i faget? Når dette er undersøgt, vil det være muligt at konkludere hvilke tiltag der kan være løftende eller motiverende.

Det bringer mig videre til næste vigtige element i forbindelse med undervisningen. Læreren. Hvis læreren ikke har kompetencerne til at undervise ordblinde elever, uafhængigt af fag? Hvilken position efterlader vi så ikke eleverne i? På læreruddannelsen er det muligt at supplere sine undervisningsfag med specialiseringsmoduler. Her er det blandt andet muligt at vælge et modul omkring skrive- og læsevanskeligheder. Dog med fokus på danskundervisningen eller matematik. Hvad med alle de andre fag? Følger ordblindhed ikke med i dem? Vi må starte med at løse problemet der, hvor problemet opstår. Det er i dag muligt at tage en læreruddannelse uden at vælge enten dansk eller matematik. Så hvad gør en nyuddannet lærer i historie, samfundsfag og biologi? Hvis ikke vi får denne viden med i rygsækken, kan vi ikke klare denne opgave når vi står i folkeskolen.

Ude i folkeskolen uddannes der hele tiden nye vejledere i forskellige fag eller kompetence. Hvis engelskvejlederen på min skole ikke ved hvordan jeg kan planlægge, gennemføre og evaluerer min undervisning bedst muligt, selvom jeg har fem ordblinde elever siddende, hvem ved det så? Der er brug for at vi tager hånd om den her gruppe af ordblinde, de forsvinder ikke. Der er brug for at ligeledes tager hånd om garvede eller nyuddannede lærere, ellers forsvinder de måske.

## Litteraturliste

Andersen, H. L, Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund

Arnbak, E. & Petersen, D. K. (2017). *Projekt It og Ordblindhed - En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 17. januar på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/paedagogisk-it/projekt-it-og-ordblindhed>

Bak, K. C. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.

Barkholt, G. T. (2022): *Tapping-teknik giver ordblinde adgang til læsning*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://nota.dk/viden/tapping-teknik-giver-ordblinde-adgang-til-læsning-0>

Børne- og undervisningsministeriet (2019a). *Engelsk Fælles Mål*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Engelsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf)

Børne- og undervisningsministeriet (2019b). *Engelsk læseplan*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_læseplan\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_læseplan_Engelsk_2020.pdf)

Børne- og undervisningsministeriet (2020). *Ordblindede elever opdages tidligere med Ordblindedetesten*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/okt/201002-ordblinde-elever-opdages-tidligere-med-ordblindedetesten>

Danmarks Evalueringsinstitut (2020a). *Undervisning af ordblindede elever i folkeskolen*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-ordblindede-elever-folkeskolen>

Danmarks Evalueringsinstitut (2020b). *Ordblindede elever har også brug for støtte i matematik, historie og håndværksfag*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.eva.dk/grundskole/ordblindede-elever-ogsaa-brug-stoette-matematik-historie-haandvaerksfag>

Definition of Dyslexia (2022). Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Egmont Fonden (2018). *Survey og registeranalyse - børn og unge med ordblindhed*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2018>

Gørtz, D., Nyrop, L. & Jacobsen, N. Ø. (2019a). *Words Lærervejledning*. Specialpædagogisk Forlag. Alinea

Gørtz, D., Nyrop, L. & Jacobsen, N. Ø. (2019b). *Words 1 - Vokal- og konsonantlyde*. Specialpædagogisk Forlag. Alinea

Gørtz, D., Nyrop, L. & Jacobsen, N. Ø. (2019c). *Words 2 - Stavelsestyper*. Specialpædagogisk Forlag. Alinea

Hansen, I. T. (2014). Læremiddelanalyse. I Mølgaard, N. & Bang C. B. (red.), *Læreprofiler i dansk - nye mål og kompetencer 1*. (s. 127-134). Samfundslitteratur

Jandorf, B. D. & Thomsen, I. T. (2016). Ordblindhed i grundskolen – Et inspirationsmateriale. *Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling*, 18-22. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.videnomlaesning.dk/media/1955/ordblindhed-i-grundskolen-juni-2016.pdf>

Metodeguiden (2022). Lokaliseret d. 17. januar på <https://metodeguiden.au.dk/kvalitativ-metode/>

Nicholson, T. (2011). *The Orton-Gillingham approach: What is it? Is it research-based?* Lokaliseret d. 17. januar på [https://www.researchgate.net/profile/Tom-Nicholson/publication/343626683\\_Nicholson\\_2011\\_-\\_Orton\\_Gillingham\\_approach\\_-\\_what\\_is\\_it\\_and\\_is\\_it\\_research\\_based\\_-\\_LDA\\_Bulletin\\_43\\_No\\_1\\_May/links/5f34b26f299bf13404be776a/Nicholson-2011-Orton-Gillingham-approach-what-is-it-and-is-it-research-based-LDA-Bulletin-43-No-1-May.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tom-Nicholson/publication/343626683_Nicholson_2011_-_Orton_Gillingham_approach_-_what_is_it_and_is_it_research_based_-_LDA_Bulletin_43_No_1_May/links/5f34b26f299bf13404be776a/Nicholson-2011-Orton-Gillingham-approach-what-is-it-and-is-it-research-based-LDA-Bulletin-43-No-1-May.pdf)

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters

Projekt IT og Ordblindhed (2021). Lokaliseret d. 17. januar på <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/paedagogisk-it/projekt-it-og-ordblindhed>

Rohde, L. (2005). *Checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer*. Sprogforum 35: 54-56

Sørensen, F. (2011). *Sådan kan du vurdere et læremiddel*. Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.pspraktisksprog.dk/artikelarkiv/vurdering-af-et-laeremiddel.aspx>

Viden om (2022). Lokaliseret d. 17. januar på <https://www.ordblindeforeningen.dk/viden-om/>

Watson, C. (2018). Læremidler. I Daryai-Hansen, P., Gregersen, A. S., Jacobsen, S. K., Holst-Pedersen, J. V., Svarsted, L. K. & Watson, C., *Fremmedsprogsdidaktik*. (s. 145-162). Hans Reitzels Forlag

Words (2022). Lokaliseret d. 17. januar 2022 på <https://www.alinea.dk/serie/words>



## Bilag

### Bilag 1

Interviewguide - dansk/engelsklærer, kommende engelskvejleder

Tema	Spørgsmål
Elevernes vanskeligheder i undervisningen	Hvilke vanskeligheder møder du hos dine elever i engelskundervisningen? Hvilke vanskeligheder ser du hos ordblinde elever i engelsk? Er der forskel på gruppen af ordblindes vanskeligheder? Hvilke forskelle?  Har de andre vanskeligheder i engelsk end i dansk?
Undervisningsmaterialer og metoder	Hvad skal et undervisningsmateriale indeholde for dig, for at kunne omfavne hele klassen inklusiv de ordblinde?  Kan du nævne en metode eller opgavetype for de ordblinde? Kan du nævne en metode eller opgavetype som virker godt for hele klassen inklusiv de ordblinde?
LST hjælpemidler	Bruger dine elever deres hjælpemidler tilstrækkeligt efter din mening? Hvordan tror du det hænger sammen med deres egen erkendelse?
Engelskvejlederuddannelsen	Hvad ligger bag din beslutning af at tage engelskvejleder uddannelsen? Hvordan er emnet om ordblinde præsenteret i uddannelse?

### Bilag 2

Interviewguide - læsevejleder

Tema	Spørgsmål
Ordblinde elevers behov	Hvad har ordblinde elever brug for i undervisningen?

	Hvad har de særligt brug for i fremmedsprogsundervisning? I forhold til andre boglige fag? Er det forskelligt hvad ordblinde individuelt har brug for?
Materialet Words	Hvad tror du Words kan, som er godt for ordblinde elever? Hvad kan du sige om tapping? Hvornår bruger man det? Giver det mening at bruge tapping til engelskundervisning? Kræver det ikke bare mere af ordblinde elever? Eller kræver det man indføre det i både dansk og engelsk?
Personlig holdning	Set i lyset af få timer engelsk om ugen - skal man fokusere på det mundtlige frem for skriftlige kompetencer? Skal man prioritere de kompenserende hjælpemidler?
Fremtiden	Hvad kunne du ønske dig for, at de ordblinde elever blev tilgodeset bedst muligt?

## Bilag 3

### Interviewguide - Forfatter til Words, Dorte Gørtz

Tema	Spørgsmål
Baggrund og udvikling af materialet	Kan du sige noget om baggrunden for og udviklingen af materialet? Hvilket læringssyn ligger der bag? Hvordan spiller det sammen med fælles mål? Og at fremmedsprogsundervisning skal være funktionelt og task orienteret?
Brug af materialet	Kan du forklare hvorfor tapping er godt for ordblinde elever? Hvilke muligheder for differentiering giver materialet? I forhold til at rumme både læsesvage og stærke elever, med eller uden ordblindhed. Er det tænkt som et undervisningsmateriale til hele klassen? Som bruges i stedet for fx 'Let's do it' Eller 'Pit Stop'? Hvem kan have særlig fordel af materialet? Ordblinde som ikke kan eller godt kan lide engelsk? Eller ever som ikke "tør" begå sig på engelsk i klasserummet? Hvilke krav sætter det til eleverne og lærerne at bruge materialet? I forhold til viden om fonetik på både dansk og engelsk. Hvor meget viden og erfaring kræver det at arbejde med tapping?
Undersøgelser	Hvilke erfaringer har I gjort jer med materialet? Er der lavet nogle tilgængelige undersøgelser eller afprøvelser af materialet?

## Bilag 4

### Interviewguide - elever

Tema	Spørgsmål
Ordblindhed	Bruger du selv ordet ordblind eller dyslektiker? Hvornår fandt du ud af/fik at vide at du var ordblind? Hvordan havde du det da du fik det at vide? Har det ændret sig nu? Hvordan vil du beskrive det at være ordblind? Hvis en af dine kammerater i morgen får at vide, at han er ordblind, hvilke råd ville du så give ham? Kender de andre som er ordblinde, familie eller venner? Snakker I om det?
Udfordringer	Hvornår føler du det som en udfordring at være ordblind? Hvordan kan du bedst lide at arbejde i klassen? (alene, gruppe) Hvilken slags arbejde? (læse, skrive, snakke) Føler du at du får den hjælp du har brug for? Både af lærer og kammerater?
Klassen	Ved de andre i klassen, at du er ordblind? Ved dine klassekammerater hvordan de kan hjælpe dig? Ved du hvilke ting du er god til og hvor du har udfordringer? (Ville du gerne have, at det blev mere italesat? Hvad ordblindhed/dysleksi er, hvorfor nogle ting er svært?)
Engelsk	Kan du godt lide at have engelsk? Hvad er det bedste/værste? Hvad er det sværeste? Hvornår føler du, at du er bedst til engelsk? Er engelsk blevet nemmere eller sværere? Har det været anderledes i de små klasser, end de store? Er der noget du synes er lettere eller sværere i engelsk, end i dansk?
Læreren	Hvordan hjælper læreren dig bedst, hvis du går i stå eller har svært ved noget? Hvis du skulle give en engelsklærer et godt råd til sin undervisning, hvad ville du så sige?
Egne evner	Føler du, at der er noget du ikke kan, fordi du er ordblind? Hvorfor tror du, at du ikke kan det? Hvad sker der med dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af?
LST hjælpemidler	Ved du hvad LST står for? Hvilke hjælpemidler bruger du selv i undervisningen eller ved lektier? Hvornår bruger du dem mest? Hvornår bruger du dem mindst? Er der noget andet du godt kunne tænke dig hjælp til? Er din lærer god til at hjælpe dig med at bruge dine LST-hjælpemidler i timen? Bruger du mest LST-hjælp i dansk eller i engelsk?

	Har du nogensinde fået at vide, at det er snyd at du må bruge det? Ser du det selv som snyd?
Hjem og fritid	Snakker I nogle gange engelsk derhjemme? Hvad laver du i din fritid? Ser du meget film (på engelsk)? Spiller du computerspil eller andre konsolspil? Er du online med andre, hvor I snakker engelsk?
Fremtid	Hvad betydning synes du, det har for dig at være ordblind? Hvordan tror du, det påvirker din fremtid at være ordblind?
Afsluttende	Er der noget du gerne vil uddybe af det vi har snakket om? Eller noget du selv vil nævne?

## Bilag 5

Link til interview af elev 1

[https://drive.google.com/file/d/1\\_xecz5qhLM5zQswgiqKyCSy5g7CkflA0/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1_xecz5qhLM5zQswgiqKyCSy5g7CkflA0/view?usp=sharing)

Link til interview med elev 2

<https://drive.google.com/file/d/10p7di3bXmu5T1CKttSF75O3F8FTKzdDM/view?usp=sharing>

Link til interview med elev 3

<https://drive.google.com/file/d/1xhMuRImTxV95cdl6ShBH09zNzmirMHoK/view?usp=sharing>

## Bilag 6

Link til interview med engelsk/dansklærer:

[https://drive.google.com/file/d/1q3sfTfMvHHMpb\\_LsJAlypNQrSONIjmM5/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1q3sfTfMvHHMpb_LsJAlypNQrSONIjmM5/view?usp=sharing)

### Bilag 6.1

“Det kan man sige udtale kan jo være svært og det har man måske ikke på dansk, men det tænker jeg ikke som en ordblind-vanskelighed. Ja og jeg synes egentlig heller ikke det er nødvendigvis er ordblind, der har sværere ved at udtale end andre. Tværtimod oplever jeg jo nogle af dem være gode, fordi de er så auditive, så det er nødvendigt for dem, så på den måde hænger der jo noget sprog ved deres egen udtale også.”

### Bilag 6.2

“De har jo endnu sværere ved at læse tekster end de har på dansk. Mange af dem. Altså fordi de ikke kan overføre de regler eller det de har lært, det de bruger til dansk. Det kan de ikke overføre til engelsk så de er faktisk endnu ringere stillet, sådan læsemæssigt. Og faktisk også for nogle af dem stavemæssigt”

...

“Til gengæld så er der jo nogen af dem, som er meget gode til at lytte, fordi det er det de træner rigtig meget og det er det de har. Det er en strategi de sådan er vant til at bruge, fordi det er det de så skal hæfte sig ved, så de faktisk nogle gange kan være virkelig gode til det”

## Bilag 7

Link til interview med læsevejleder:

[https://drive.google.com/file/d/1sXkia\\_hsGKUC2J7Z5KwNnFwxlgZW4jX/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1sXkia_hsGKUC2J7Z5KwNnFwxlgZW4jX/view?usp=sharing)

### Bilag 7.1

“Mange ordblinde har heldigvis let ved at formulere sig mundtligt, men der er faktisk også nogle der har rigtig svært ved at gøre det, og det der med netop tilbage til at have den her distinkte udtale og det at have en syntaks opbygning, ikke?”

...

“Så min pointe sådan tror jeg er det der med netop den ordblinde elev skal stilladseres, og der skal være eksplicit undervisning og med det imødekommer man en stor gruppe elever.”

### Bilag 7.2

“Så det her med at have en strategi for at kunne læse og skrive. Så når jeg netop for eksempel har nævnt det her materiale Words, så ved jeg jo at det bygger på samme teori som det der hedder Ord og fonologi, som det her Michael Højmoser og Thomas et eller andet har lavet. Og det som de jo gør der, det er at man skal have brug for at kunne stavelsesdele ord og at man faktisk bruger det at tappe for hele tiden at fastholde hvor mange lyde er der i ordet. Og det tænker jeg, det må være det samme der sker på engelsk, at det er det de vil have, at man fastholder den tappe-strategi. Så det er sådan helt ind på afkodningsstrategier jeg lige nu taler, Amalie. Så det vil jeg sige, at den dygtige underviser formår at give sine ordblinde elever det i klassen. Det er på et afkodningsniveau i forhold til ord. En ordblind elev skal kunne følge med på lige fod med alle andre elever.”

## Bilag 8

Link til interview med Dorte Gørtz:

<https://drive.google.com/file/d/18lIruRtjE-u7ivqjrSIWF1ka3-wZHeU7/view?usp=sharing>

### Bilag 8.1

“Der må heller ikke være nogen tvivl om, at Words er et supplerende, det er udelukkende et læse-stave materiale. Det tager ikke hånd om læseforståelse. Det tager ikke hånd om skriftlig formulering, der er meget det ikke tager hånd om. Det er specifikt, direkte læse-stave undervisningsmateriale.”

### Bilag 8.2

“For er du klar over der er ikke noget krav i fælles mål om at vi laver direkte undervisning i læsning og stavning i engelsk?”

### Bilag 8.3

“Det vi gør i engelsk i forhold til fælles mål, det er det vi gjorde for 25 år siden i dansk. Det der hedder whole language approach.”

### Bilag 8.4

“I dansk der har vi det sådan, der gør vi det godt nu. Vi begynder at bruge bogstav-lyd. Mange bruger Ord. Andre bruger Den Første Læsning og det er alt sammen bogstav-lyd

orienteret undervisning. Vi lytter til læseforskningen når det drejer sig om dansk, vores modersmål, men når vi så pludselig introducerer det her næsten andetsprog kan vi kalde det, vi har i Danmark engelsk. Så tænker vi 'nå de har knækket koden til dansk. Det finder de sgu nok ud af'. Så når vi underviser dem i engelsk, så underviser vi i gættestrategier, så underviser vi dem i at huske og genkende ord ud fra ordbilleder. Alt det som man har lagt fra sig rigtig mange år siden."

## Bilag 8.5

"Problemet i engelsk er, der er ikke noget fokus på lyd eller staveregler. ... Det er nøjagtig samme tilgang som den vi har, når vi underviser i dansk læsning og stavning. Mere teknisk, det er helt rigtigt."

## Bilag 8.6

*Okay. Men når jeg har, altså nu siger du det her med at det er til konkret læse- og skriveundervisning, så man kun køre i det, men så er der jo, altså når vi for eksempel har engelsk på uddannelsen, så får vi jo hele tiden at vide det her jamen det skal være funktionelt, det skal være autentisk, det skal være task-orienteret.*

"Hvorfor skulle det være anderledes at lære at læse og stave på engelsk?"

## Bilag 8.7

"Så vores mål med at lave Words var simpelthen at tage fat på de ting som danskere traditionelt har udfordringer med i engelsk."

"Det er simpelthen videnskabeligt dokumenteret, at det her med at der, man bruger en multisensorisk tilgang til når noget er svært. Når du tapper så fastholder du bogstavlydenes rækkefølge i ord. Og det gør det bare uendelig meget lettere, det fastholder det i hukommelsen."

"Det er jo rigtig godt at arbejde med illustrationer, når man arbejder med ordblinde."

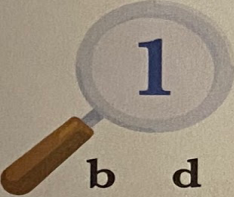
## Bilag 8.8

"Nej, det er i høj grad brugbart for hele klassen. Altså alle har brug for at vide hvordan kan denne her lyd (...) hvordan kan den staves. Det er jo ikke kun fordi du er så heldig, at du har ordblindhed, at du får hel klare retningslinjer for hvornår staver du (...) afhængig af om det står først eller sidst, hvilket bogstav der står op af. Altså der er så meget omkring den engelske skriftsprogskode, som vi der ikke er ordblinde vi ofte gætter."

*Okay, så hvis din anbefaling skal være, hvem er det der skal bruge det her, er det alle folkeskolelærere eller er det nogen med et særligt behov, altså hvordan ville du ønske, at det ligesom kom ud?*

"Hundrede procent alle engelsklærere bør have indsigt i phonics, altså bogstav-lyd metoden."

## Bilag 9



**1 Kendte konsonanter**

**b d f g h l m n p s t v**

Disse 12 konsonanter udtales ens på dansk og engelsk, derfor kalder vi dem kendte.

(Gørtz, Nyrop & Jacobsen, 2019b, s. 5)