



Modstand mod læse- og skriveteknologi fra et elevperspektiv

MONICA IRENE KRARUP OLESEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN
HELLE BONDERUP, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Denne artikel belyser, hvordan og hvorfor mange elever med ordblindhed oplever modstand mod at anvende deres kompenserende læse- og skriveteknologier (LST). Artiklen tager afsæt i casen Sille, der var ét af de mentorbørn, der var med i projektet *Læsesucces for ordblinde børn*.¹ Casen illustrerer, hvordan en elev med ordblindhed kan opleve mødet med skolen, en mentor og LST, og ikke mindst hvorfor eleven vælger at reagere på måder, der – ud fra et voksenperspektiv – kan opfattes som uhensigtsmæssige. Silles selvoplevelse i forhold til sin ordblindhed samt hendes relation til og samarbejde med sin mentor analyseres i artiklen med afsæt i teoretiske begreber som mestringsforventning, motivation og selvbestemmelse, ligesom narrativ teori inddrages og bidrager til at skabe en forståelse for baggrunden for hendes modstand.

Silles modstand mod læse- og skriveteknologi

Sille går i 4. klasse. Hun blev testet ordblind i slutningen af 3. klasse og blev i den forbindelse introduceret for læse- og skriveteknologi (LST). Da Sille første gang mødes med sin mentor i projekt *Læsesucces*, er hun usikker og tøvende i forhold til situationen – til trods for godt kendskab til mentoren, som også er hendes lærer. Mentor har planlagt, at de skal tale om dét at være ordblind; hvornår er det udfordrende, og hvornår har det ikke så stor betydning. Sille er fåmælt, men fortæller, at hun ikke ved, hvad det betyder at være ordblind, og at de aldrig har talt om Silles ordblindhed derhjemme. Sille synes, det er irriterende at være ordblind, men mest når der er noget, hun gerne vil læse, eller når hendes mindre søskende beder hende om at læse noget højt for dem. Afsluttende på det første mentormøde skal Sille og mentor sammen udfylde et spørgeskema til den kommende skole-hjem-samtale, og mentor benytter lejligheden til at vise Sille, at det er nemt og smart at bruge indtaling som en måde at skrive på. Sille siger, at hun ikke har lyst til at ”skrive” på denne måde.

I projekt *Læsesucces* oplevedes en del elever med stor modstand mod LST. Nogle af eleverne havde et overfladisk kendskab til den faktiske anvendelse, hvilket blev tydeligt i undersøgelsen af

1 *Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblinde børns læseudvikling* er et landsdækkende projekt målrettet ”dobbeltudfordrede børn”, det vil sige ordblinde børn fra socialt udfordrede familier. I alt deltog 144 dobbeltudfordrede børn i bl.a. en mentorordning, hvor det ordblinde barn og dettes faglige og sociale behov hele tiden var i centrum. Målet var, at alle voksne omkring barnet udviklede faglige og pædagogiske redskaber, så de kunne sikre barnet varigt forbedrede muligheder for at deltage i skole- og samfundsliv. Projektet er støttet af Egmont Fonden

LST-kompetencer med det afdækningsmateriale, som blev udviklet i projektet.² Her fortalte nogle af eleverne, at de kendte forskellige funktioner, men ikke selv var i stand til at anvende dem. Det manglende kendskab og kompetencen til hurtig og sikker brug kan selvfølgelig stå i vejen for nogle, men for andre elever virker det snarere, som om der er en barriere, som ligger, inden de skal nærme sig LST som mulighed. En sådan modstand undersøges her i casen.

I *Projekt It og Ordblindhed* (Petersen & Arnbak, 2017) fandt man, at lidt under halvdelen af de ordblinde elever i undersøgelsen fravalgte at anvende deres teknologiske muligheder for oplæsning, og at eleverne fx begrundede det med, at teknologien var besværlig, eller at de godt selv kunne læse teksten. Ifølge lærerne, der indgik i undersøgelsen, var en væsentlig begrundelse desuden, at eleverne ikke ønskede at skille sig ud fra resten af klassen. Læse- og skriveteknologi kan for nogle føles som endnu en mulighed for ikke at lykkes. Programfunktioner og procedurer kan være svære at overskue, og selv efter kursus i LST oplevede mange af eleverne i projekt Læsesucces, at det var svært at anvende teknologien i almenundervisningen, hvilket svarer til elevudsagn i fx Egmont Rapporten (Egmont Rapporten, 2016). En vanlig indvending mod LST ses også hos Sille, som i en samtale med mentor fortalte, at ”hun hellere vil læse med øjnene – som de andre.” I dette øjeblik føler hun, at hun ligner de andre i klassen, og hun undgår også fiaskooplevelsen ved ikke at være god til LST.

Motivation og modstand

Ordblinde elever har brug for en meget høj grad af motivation. De skal – på trods af deres vanskeligheder – udvikle deres skriftsprogskompetencer og samtidig tilegne sig skolefagernes indhold samt lære at acceptere og håndtere deres ordblindhed. Derudover har de brug for at kunne kommunikere og samarbejde med lærere og forældre om, hvad de har brug for, og de har – måske i højere grad end ikkeordblinde elever – brug for at kunne overvåge og regulere egne læreprocesser.

Nogle ordblinde elever drives af et behov for faglig stimulering, der gør dem så motiverede for at udvikle deres skriftsprogskompetencer, at de bliver flittige, vedholdende og tager imod alle tilbud om støtte. De oplever en indre trang til at give sig i kast med udfordrende opgaver, en trang til at være god til noget og/eller en trang til at tilegne sig viden. Denne indre drivkraft skaber en motivation, der er større end ordblindhedens begrænsninger. Mange andre elever med ordblindhed er ikke udstyret med en indre drivkraft eller har måske mistet den undervejs på grund af oplevede nederlag. De opleves sårbare og vælger at gå uden om faglige udfordringer og takker nej til støtte, eksempelvis i form af LST. Sille kunne i begyndelsen af mentorforløbet ikke se formålet med LST, og Silles mentor udtrykte til et mentorkursus, at det var uforståeligt, at Sille ikke var mere motiveret for at blive kompenseret for sine ordblinddevanskeligheder.

” Sille kunne i begyndelsen af mentorforløbet ikke se formålet med LST, og Silles mentor udtrykte til et mentorkursus, at det var uforståeligt, at Sille ikke var mere motiveret for at blive kompenseret for sine ordblinddevanskeligheder.

Sille har muligvis ikke haft positive oplevelser med oplæsning hjemme, da begge hendes forældre også har ordblindhed, og ifølge Silles mentor har Sille næppe haft mulighed for at spejle sig i en po-

2 Du kan finde afdækningsmaterialet på projektets hjemmeside: <https://videnomlaesning.dk/projekter/laese-succes-for-ordblinde-boern/>

sitiv tilgang til læsning og læselyst. Sille har svært ved at se betydningen af og behovet for læsning – og ud over at ordblindheden sætter begrænsninger i forhold til afkodningen af ordene i teksterne, så kan det for en ordblind elev som Sille også blive vanskeligt at forstå teksterne, fordi de begrænsede erfaringer med læsning kan føre til manglende forståelse for genrer, teksttyper og fortælletekniske greb. Læselyst forudsætter, at man forstår, hvad der foregår i teksterne.

Hvor den indre motivation handler om at have en ægte interesse for at lære, er den ydre motivation betinget af elevens forventning til det, som eleven efterfølgende vil få ud af at udføre aktiviteten, fx i form af ros og en god karakter. Deci og Ryan (2017) beskriver indre og ydre motivation på en skala, der spænder fra ”jeg gider ikke” over ”jeg skal”, ”jeg bør”, ”jeg vil” og til ”jeg har lyst til”. Hvor på skalaen en persons motivation befinder sig, afhænger af, i hvor høj grad tre psykologiske behov er opfyldt, dvs.:

1. Et behov for selvbestemmelse
2. Et behov for kompetence
3. Et behov for samhørighed

Behov for selvbestemmelse

Især når man skal gøre noget, der er svært, er det motiverende, at man selv er med til at bestemme, hvad, hvornår og hvordan noget skal gøres. Selvbestemmelse handler om at føle, at man er med til at styre eget liv. Når vi føler, at vi selv er med til at styre, giver de ting, vi foretager os, mening. Sille kan ikke selv bestemme, om hun skal deltage i den undervisning, der foregår i skolen, men skal hun selv kunne bestemme, hvordan hun vil læse og skrive?

” Sille kan ikke selv bestemme, om hun skal deltage i den undervisning, der foregår i skolen, men skal hun selv kunne bestemme, hvordan hun vil læse og skrive?

I forbindelse med projekt Læsesucces skal Sille deltage i et antal møder med mentor, men skal derudover også udføre en række tests, fx afdækning af teknologibaserede læsestrategier (se Engmose m.fl., 2023 i dette temanummer), hvor eleven skal læse en alderssvarende tekst med brug af LST. Sille vil ikke udføre testen; heller ikke selvom mentor i god tid har forberedt hende på, hvornår testen skal laves, og hvad der skal foregå. Sille kryber sammen på sin stol og vender sig væk fra mentor. Sille viser med tydelighed gennem sit kropssprog, at hun ikke ønsker at deltage i samtalen, og hun ønsker ikke at udføre den planlagte test. Mentor forsøger at påvirke situationen i en positiv retning og at give Sille en god grund til at udføre testen, men i vores tolkning kan kombinationen af manglende selvbestemmelse og Silles frygt for at lave fejl og blive til grin blive til en uoverkommelig forhindring for Sille.

Selvbestemmelse i en skolekontekst er – for en elev som Sille – dilemmafyldt og handler overordnet om afvejningen i forhold til Silles læring og trivsel generelt.

Kompetencebehovet

Behov for kompetence refererer til følelsen af at kunne mestre de udfordringer, vi møder. Følelsen af at kunne mestre de udfordringer, man møder, er afgørende for motivationen. Når vi skal lære noget, skal vi føle, at det, vi skal lære, er inden for rækkevidde; at læringen er mulig og overkommelig.

Sille fortæller mentor, at når noget er svært i klassen, så rækker hun hånden op og spørger om hjælp. Nogle gange kan læreren hjælpe, og nogle gange er det stadig svært, selv om hun har fået hjælp. Sille fortæller videre, at hvis opgaven er for svær, så giver hun op og pakker sine ting væk. Hun vil ikke forsøge at løse opgaven igen, for når hun ikke kan løse en opgave – selv med lærerens hjælp – så føler hun sig dum, og dén følelse vil hun gerne slippe for.

Silles adfærd i en sådan situation beskrives af Carolyn Jackson (2020) som undgåelsesadfærd. Ifølge Jackson handler undgåelsesadfærd ikke nødvendigvis om manglende motivation, men om at frygten for nederlag er større end motivationen. Der er to oplagte måder at beskytte sig selv på, når man oplever et skolesystem, der er præget af tests og eksaminer, så man ikke kommer til at fremstå som dum i forhold til sine kammerater; den ene er at undgå fejl, hvilket næppe er muligt, mens den anden er at undgå fejlenes konsekvenser. Til dette formål findes der nogle oplagte forsvarsstrategier som eksempelvis overspringshandlinger, bevidst undgå at gøre sig umage, trække sig fra faglige udfordringer og forstyrrende adfærd.

” Ifølge Jackson handler undgåelsesadfærd ikke nødvendigvis om manglende motivation, men om at frygten for nederlag er større end motivationen.

Motivation og læring er afhængig af, hvilke forventninger man har til egen formåen (self-efficacy, jf. Bandura, 1994), hvor følelsen af mestring motiverer til mere læring, mens oplevelser af fiasko hæmmer motivation. Sådanne oplevelser og de følelser, der knytter sig til, har ikke kun betydning for den aktuelle læreproces, men også for de efterfølgende. Sille fortæller fx, at computeren tit driller, at oplæsningsprogrammet nogle gange ændrer stemme og tempo og indimellem lyder som en robot. Så tager det lang tid at komme i gang med opgaverne, og Sille synes i forvejen, at det tager lang tid at bruge LST. Silles motivation er dermed ikke kun afhængig af gode læringsoplevelser i forhold til fagenes faglige indhold, men også i forhold til succes i brugen af LST, hvor gode LST-oplevelser giver forventning om flere gode oplevelser.

Behov for at føle samhørighed

Mennesker har brug for at føle, at de hører til, og at mærke, at de er en værdifuld del af fællesskabet. I forhold til motivation og læring er behovet for samhørighed afgørende.

Sille fortæller mentor, at hun ikke føler, at de andre i klassen vil hende, og at hun derfor ikke har lyst til at arbejde i grupper. Heller ikke de andre ordblinde i klassen har Sille lyst til at arbejde sammen med. En dag har Sille og en klassekammerat med ordblindhed fået til opgave at læse en kort tekst sammen. Klassekammeraten er, ifølge Sille, superbruger i forhold til LST. Klassekammeraten foreslår, at de får teksten læst højt via Nota, men Sille vil hellere læse teksten selv. Da de efterfølgende skal besvare spørgsmål til teksten, insisterer Sille ligeledes på, at hun selv vil skrive, mens klassekammeraten foreslår, at de indtaler svarene. Sille opgiver samarbejdet og logger ud af AppWriter.

Sille bliver stadig mere bevidst om afstanden mellem eget og klassekammeraternes læse- og skrive-niveau – og konfronteres med det dagligt. Det særligt sårbare i forhold til behovet for samhørighed er imidlertid, at Sille derudover også, kontinuerligt, konfronteres med afstanden mellem egne og de andre ordblinde klassekammeraters færdigheder i forhold til LST. Sille har brug for at føle sig set, hørt og værdsat; og værdsat i betydningen *en værdifuld deltager* i eksempelvis et gruppearbej-

de, hvor Sille får mulighed for at bidrage med noget særligt, og hvor Sille oplever, at gruppen ikke bare accepterer, men værdsætter hendes deltagelse.

Sille er udfordret på alle tre behov; selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, ligesom det bliver tydeligt, at de tre uopfyldte behov forstærker hinanden. Selvbestemmelsesteorien kan give et indblik i Silles udfordringer og en forståelse for, hvorfor Sille reagerer, som hun gør. Med et sådant indblik og forståelse har vi gode forudsætninger for at arbejde konkret med Silles udfordringer, selvopfattelse og adfærd.

Silles narrativ

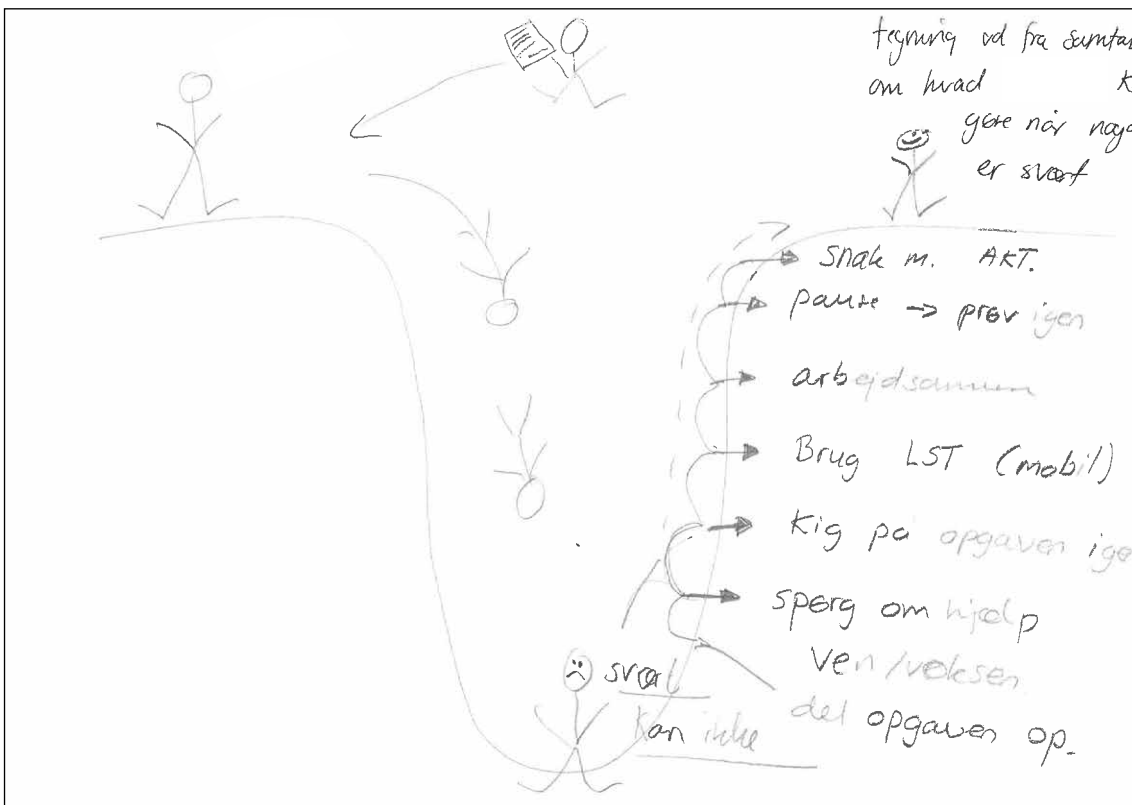
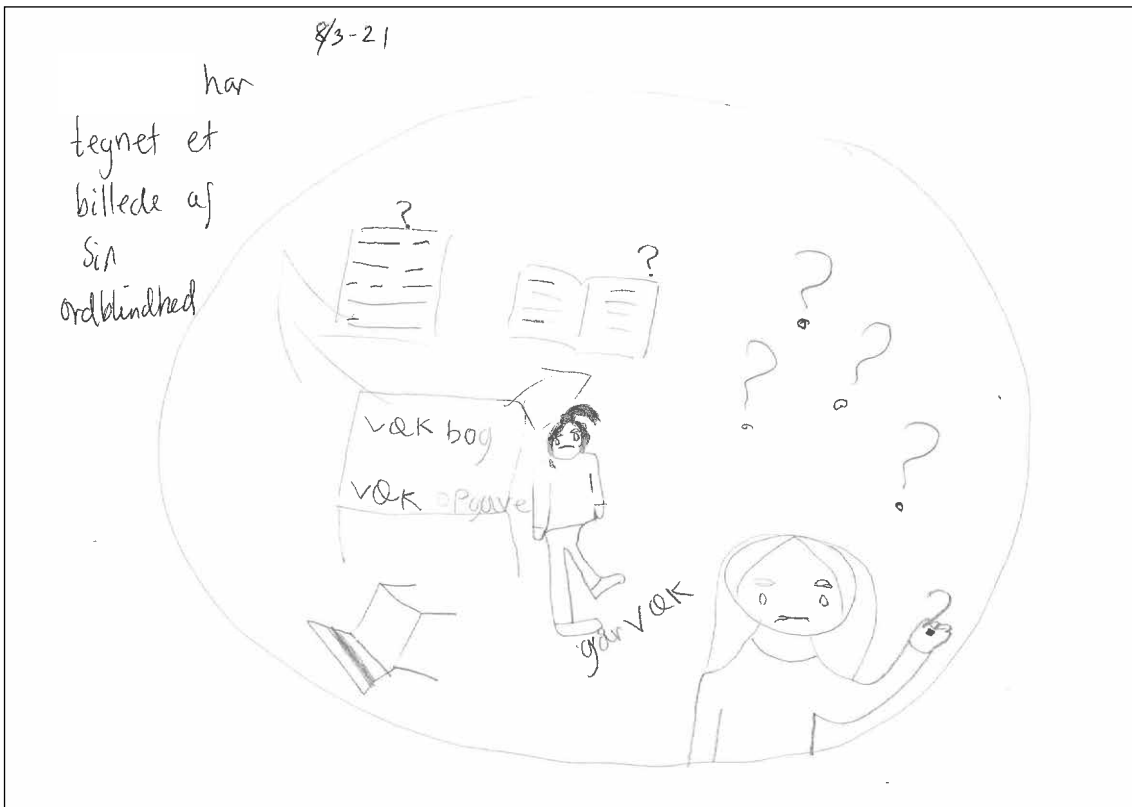
Et andet redskab til at forstå Silles adfærd er narrativ teori (fx White, 2006), som kan bidrage til en forståelse af, hvad der ligger til grund for modstanden mod at bruge læse- og skriveteknologi.

Ifølge narrativ teori lejres vores opfattelse af os selv og af verden i narrativer, som vi forsøger at forstå vores virkelighed med. Narrativer er dynamiske og meningsfulde forstået således, at vi søger at skabe meningsfulde fortællinger ud fra det, vi oplever som virkeligt, og nye oplevelser sættes ind i de fortællinger, vi allerede har, så der så vidt muligt skabes kontinuitet.

Silles historie bygger på en overordnet fortælling om at være dum og umulig. Omskriver vi casen til et narrativ, kunne den lyde sådan her: Jeg kan ikke finde ud af noget. Jeg kan ikke læse og stave, og jeg kan heller ikke finde ud af at bruge LST. Der er ikke nogen, der kan lide sådan en dum én som mig, og der er heller ikke nogen, der gider at have mig med, når vi skal lave gruppearbejde. Min mentor synes også, jeg er dum, fordi jeg ikke gider at lave alle de tests, hun prøver at få mig til at lave.

For at forstå narrativet bag Silles modstand mod LST blev det først og fremmest afgørende at pakke alle krav og forventninger om test og LST væk for ikke at fortsætte ad dét spor, der fremprovokerer forsvar, modstand, overspring og undgåelse hos Sille. Mentor havde brug for at lytte og forstå og foreslog derfor, at Sille skulle prøve at tegne sin ordblindhed; hvordan oplever Sille ordblindheden? Hvordan føles det at være Sille, som er ordblind? Sille kan godt lide at tegne og har ofte fået ros af sine lærere for sine tegninger, så hun greb opgaven med stor motivation. Mens hun tegnede, spurgte mentor ind til elementer i tegningen. Sille fortalte, at de mange spørgsmålstejn på tegningen (figur 1) illustrerer alle de spørgsmål, hun dagligt stiller sig selv: Hvad skal jeg med denne opgave? Hvorfor kan jeg ikke finde ud af det? Hvornår er jeg færdig? Hvorfor er opgaven så svær?

” **For at forstå narrativet bag Silles modstand mod LST blev det først og fremmest afgørende at pakke alle krav og forventninger om test og LST væk.**



Figur 1: Silles tegninger.

Dernæst foreslog mentor, at de sammen skulle lave en liste over plusser og minusser ved at bruge LST (figur 2). Mentor var forberedt på, at Sille først og fremmest ville nævne minusserne, men besluttede sig for kun at kommentere på listen med accept og anerkendelse og afholde sig fra gode råd og forsøg på overtalelse. Listen gav imidlertid anledning til en snak om LST, om tilgængelige devices og om øget brug af telefonen frem for Chromebooken.

+	LST	÷
<ul style="list-style-type: none"> • telefonen er mindre end pc, derfor bedre at bruge til indtaling. • Jeg vant til telefonen og dens funktioner. • Jeg vil hellere have en iPad. 	<ul style="list-style-type: none"> • chromebooken tager lang tid i login • chromebooken fylder for meget • chromebook har trælse oplæringsstemmer. • indstillinger ændre sig pludseligt på chromebooken, og det er træls. 	

Figur 2: Silles liste over plusser og minusser ved at bruge LST.

nye oplevelser til at give mening og kontinuitet. I projekt Læsesucces oplevedes andre elevers fortællinger at blive hjulpet på vej af eksempelvis film med ordblind rollemodeller, som fortalte om deres oplevelser.

At overkomme læringsmodstand gennem relationer og social overtalelse

De voksne omkring en elev som Sille har behov for at forstå den umiddelbart uheldige og kortsigtede undgåelsesstrategi, som var Silles vej til at undgå nederlag – og følelsen af at kunne risikere udelukkelse. Den angst, hun føler, kan være lige så overvældende som en reel farlig oplevelse i fx trafikken. Det er menneskeligt at ville undgå noget truende. Og for Sille er undgåelsesstrategien måske endda en velkendt strategi i andre situationer, hvor hendes selvbillede er truet af risiko for nederlag; hun taler fx ikke om sin ordblindhed, og hun bliver ofte hjemme fra skole.

I de følgende samtaler med Sille observerede mentor, at Sille deltog mere afslappet og positivt. Sille var fortsat let at aflede og forsøgte ofte at tale om noget andet end det planlagte, og hun reagerede stadig voldsomt på krav ved at bakke ud og lukke ned. Men samtalerne foregik på Silles præmisser, og der var skabt en åbning og dermed en mulighed for at hjælpe Sille til at gøre de tynde livshistorier tykkere, eksempelvis ved at fremhæve de styrker og ressourcer, som hun har vist, at hun har, fx når hun udtrykker sig gennem tegninger. Sådanne positive oplevelser kan forårsage et brud på Silles eksisterende fortælling om sig selv, og hun vil være nødsaget til at skabe nye og mere positive fortællinger for at få de

Elever, som arbejder hårdt på at undgå nederlag, kan virke, som om de decideret er i modstand mod skolen og mod de projekter, andre kan have med dem. Og det kan for de voksne, der varetager undervisning og vejledning, synes utrolig kortsigtet – og på længere sigt decideret hæmmende for læringsudbyttet. Det er vigtigt at forstå, at elevens projekt er et andet end den voksnes faglige projekt – eleven er optaget af *ikke* at opleve endnu en fiasko – og er elevens referenceramme klassens dygtigste og ikkeordblinde elever, er følelsen af fiasko meget nærliggende i næsten alle faglige sammenhænge. Sille opnår hen over projektperioden at få en tillidsfuld relation til sin mentor og kan dermed begynde at stole på, at den voksne er en passende vikar for det håb, hun måske selv har mistet i forhold til de faglige situationer. Dette er helt i overensstemmelse med Banduras teorier om self-efficacy, hvor netop rollemodeller og betydende voksne kan være afgørende faktorer (Bandura, 1994).

” **Elevens projekt er et andet end den voksnes faglige projekt – eleven er optaget af *ikke* at opleve endnu en fiasko.**

Med tanke på ovenstående behov hos nogle elever med ordblindhed er de voksne i særlig høj grad forpligtet på at kunne tilrettelægge undervisning og passende stilladsering, så eleverne med ordblindhed kan nå de samme faglige mål som de andre elever i klassen – og til vedvarende at tale med eleverne om, hvornår noget lykkes. Det kan fx betyde, at man må rydde misforståelser om, at succesen skyldes tilfælde – ofte set som “held” eller hjælp udefra – af vejen og i sin respons gøre klart for eleven, hvad der har påvirket resultatet, fx at man nu har lyttet til teksten flere gange og derfor kan huske mere af indholdet. Det er også ekstra vigtigt, at de støttende personer er interesserede og nysgerrige i anvendelsen af LST og dermed selv prøver anvendelsen af sammen med eleven og taler om oplevelserne og justerer indsatsen.

Deltagelsesmulighederne ændres, når skolen ændrer præmisserne

Elevers deltagelsesmuligheder ændrer sig først, når skolen ændrer præmisserne. I casen om Sille ændres konteksten, da mentor ændrer tilgangen og lytter til Silles behov. Den justerede strategi handler især om, at mentoren giver Sille mulighed for at formulere sig om sine oplevelser af ordblindhed og tilgodeser, at Sille hellere vil tegne og fortælle ud fra sin tegning. Mentoren ændrer også perspektivet på LST-redskaber og begynder med mobiltelefonen – en vej, som en del ordblinde finder mere tilgængelig. Ved at tilrettelægge situationer, hvor Sille føler sig set, hørt og værdsat i betydningen *en værdifuld deltager* i skolen, skabes et brud på Silles eksisterende fortælling, og dette bidrager til nye og langt mere positive fortællinger, hvor Sille lykkes med indtaling på telefon og senere kan vise andre, hvordan hun gør.

” **Elevers deltagelsesmuligheder ændrer sig først, når skolen ændrer præmisserne. I casen om Sille ændres konteksten, da mentor ændrer tilgangen og lytter til Silles behov.**

Der kan være stor forskel på den voksnes og elevens perspektiv. Den voksne synes fx, at eleven skal være fornuftig og anvende sin LST, men eleven har muligvis et helt andet perspektiv; at undgå endnu en oplevelse af fiasko og alle de erfaringer og følelser, der knytter sig til det. Hvis eleven er bange for endnu en fiaskooplevelse, kræver det en voksen, som lytter, og som bagefter kan tilrettelægge en indsats, så muligheden for succesoplevelse øges. Derpå skal den voksne støtte eleven i at se, hvad og hvorfor det nu lykkes.

Referencer

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior* (vol. 4). Diego California: Academic Press.
- Egmont Rapporten (2018). Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge. Egmont Fonden.
- Engmose, S. F., Svendsen, H. B., Rønberg, L., & Buch, B. (2023). Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier hos elever med ordblindhed på mellemtrinnet. *Viden om Literacy, nr. 33*.
- Jackson, C. (2020). *Frygten for fiasko*. I: Unges motivation og læring (2. udg., s. 83-101). Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, D. K., & Arnbak, E. (2017). *Projekt It og Ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet, DPU.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Monica Irene Krarup Olesen er ansat som lektor ved Professionshøjskolen UCN, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærere og læsevejledere. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse, herunder ordblindevenlig didaktik.

Helle Bonderup er ansat som lektor ved VIA University College, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærere og læsevejledere. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse, herunder ordblindevenlig didaktik.