



Balancen mellem konventionel læsning og lyttelæsning

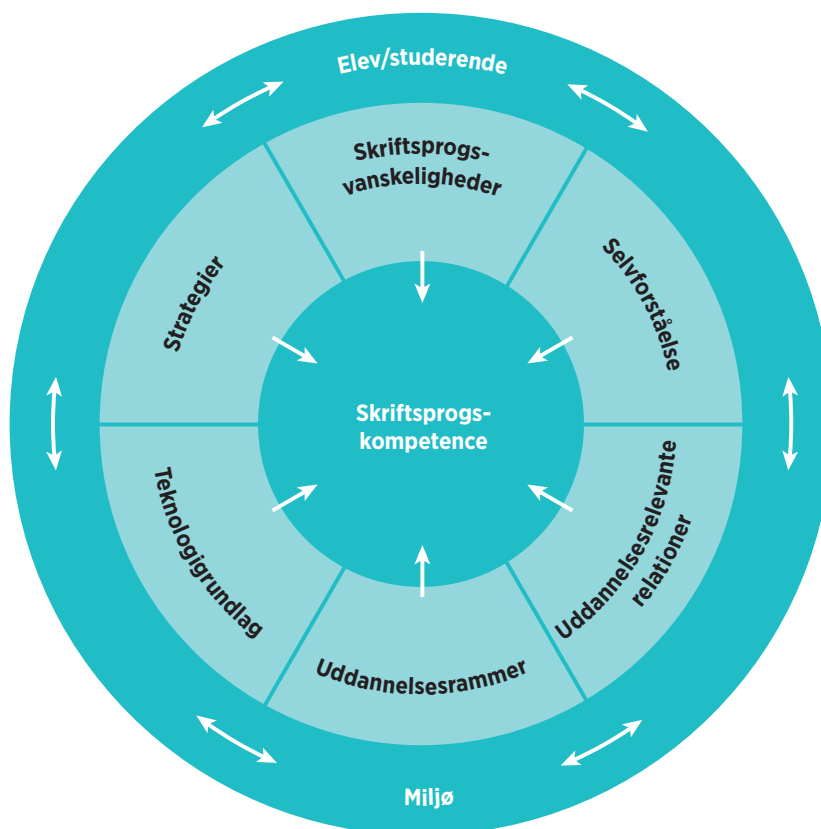
JULIE FREDSSØ-RAUER, ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
STINE FUGLSANG ENGMOSE, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Det er ikke altid helt ligetil og enkelt for læsevejledere og ordblindelærere at rådgive kolleger og forældre om, hvorvidt en elev i skriftsprogsvanskeligheder skal lyttelæse eller læse konventionelt til frilæsning. Heldigvis er der hjælp at hente, hvis man giver sig tid til at belyse de forskellige faktorer, der har betydning for beslutningen. Artiklen indleder med at skitsere baggrunden for vores fokus samt den elevgruppe, artiklen omhandler. Derefter danner den lektiologiske grundmodel ramme for en analyse af to cases, der har til formål at belyse kompleksiteten i, hvordan vi som fagpersoner rådgiver i forhold til frilæsning. Afslutningsvis argumenterer vi for, at vi som fagprofessionelle er nødt til at forholde os aktivt til elevens skriftsprogskompetence, og at vores vejledning ligeledes skal tilpasses den enkelte elev og den givne læringsituation med de læsekrav, som den indbefatter.

Lyttelæsning eller konventionel læsning?

I artiklen belyser vi læsevejledere og ordblindelæreres vejledning af lærerkolleger og forældre i forhold til frilæsning. Det er vores erfaring fra egen praksis og samtaler med læsevejledere og ordblindelærere, at kolleger og forældre ofte søger vejledning ud fra en forestilling om et enten-eller i forhold til lyttelæsning eller konventionel læsning. I denne artikel ønsker vi at illustrere kompleksiteten i spørgsmålet om lyttelæsning eller konventionel læsning ved at udfolde faktorer i og omkring eleven, der kan være af væsentlig betydning. Vi anvender den lektiologiske grundmodel som analysemodel (Kongskov, 2016, kap. 8).

” I denne artikel ønsker vi at illustrere kompleksiteten i spørgsmålet om lyttelæsning eller konventionel læsning ved at udfolde faktorer i og omkring eleven, der kan være af væsentlig betydning.



Figur 1: Den lektiologiske grundmodel (Kongskov, 2016, s. 226).

Ifølge den lektiologiske grundmodel påvirkes skriftsprogskompetencen både af faktorer i den kontekst, eleven er en del af (miljøet), og af faktorer i eleven. Teknologigrundlag, uddannelsesrammer og uddannelsesrelevante relationer udgør faktorer knyttet til miljøet, hvor strategier, skriftsprogs-vanskeligheder og selvforståelse knytter sig til individet, her eleven. Pilene i modellen skal belyse, hvordan de seks faktorer er internt forbundne, samt at alle faktorer har betydning for, hvorvidt eleven har en tilstrækkelig skriftsprogskompetence i en given situation. Modellen er således relevant at inddrage, da arbejdet med skriftsproget i mange tilfælde leder til en følelse af nederlag i forbindelse med skolearbejde for elever i skriftsprogsvanskeligheder (Swalander, 2012).

Artiklen er målrettet læsevejledere og ordblindelærere, som vi resten af artiklen refererer samlet til som vejledere, men kan også læses og anvendes af dansklærere eller andre faglærere, som oplever at være i tvivl om, hvorvidt en elev skal læse konventionelt eller lyttelæse, og ønsker inspiration til at anskue problematikken mere nuanceret.

Artiklen er skrevet med udgangspunkt i elever med ordblindhed, men kan i lige så høj grad læses med tanke på en bredere elevgruppe, eksempelvis elever i lettere afkodningsvanskeligheder. Alle elever kan tilgå digitale frilæsningsbøger via fx biblioteket, så derfor er et bevidst valg om, hvordan læsningen skal foregå, også relevant for lærere og forældre til denne elevgruppe.

Gennem to cases vil vi nu afdække og demonstrere, hvordan balancen mellem konventionel læsning og lyttelæsning bør baseres på faktorer knyttet til såvel miljøet som individet for at få et nuanceret billede af problematikken.

Er lyttelæsning nok? – Mød Luna

Luna går i 4. klasse og er lige testet ordblind med Den Nationale Ordblindetest. Luna har fået læse-/skriveteknologi (LST) og bliver løbende instrueret i funktioner og strategier. Gennem Nota har hun adgang til fag- og frilæsningsbøger, og her er hun blevet introduceret til lyttelæsning.

I læsebånd har Luna hidtil læst bøger på eget niveau, men er nu begyndt at lyttelæse i stedet. Luna lyttelæser også derhjemme og er rigtig glad for det. Forældrene er dog begyndt at spørge dansklæreren, om Luna ikke skal træne sin konventionelle læsning længere, fx når der er læsebånd. Dansklæreren er splittet, fordi hun på den ene side gerne vil understøtte Lunas positive start med lyttelæsning, men på den anden side har hun også selv tænkt, at Luna fortsat skal træne sin konventionelle læsning. Dansklæreren spørger derfor sin vejleder til råds.

Med adgangen til Nota og læse- og skriveteknologi er Luna på kort tid gået fra at læse konventionelt til at lyttelæse. Spørgsmålet er, om lyttelæsning er nok. Skal træningen af hendes afkodningsfærdighed ikke længere være et fokus? I det følgende viser vi, hvordan den lektiologiske grundmodels forskellige faktorer kan belyse denne problematik.

Kravet i læsesituationen

Lunas *skriftsprogsvanskelighed* (figur 1) er en væsentlig faktor for vejledningen af Lunas lærere og forældre. Vejlederen og lærerne har vurderet, at Lunas afkodningsfærdighed er en barriere for hendes forståelse, og derfor anbefalet, at Luna til en start skal lyttelæse i fagene, hjemme og i læsebåndet. Det er væsentligt for vejlederen og lærerne at forholde sig til skriftsprogsvanskelighed i relation til kravet i læsesituationen. Det er nemlig i mødet med læsekravene i *uddannelsesrammerne* (figur 1), her frilæsning hjemme og i læsebåndet, at Lunas skriftsprogsfærdighed kan være utilstrækkelig. Disse krav kan ændre sig, hvorfor måden, hvorpå det er hensigtsmæssigt at læse frilæsning, også kan ændre sig. Frem til nu har formålet med frilæsning været at udvikle Lunas afkodningsfærdigheder, og læsekravet har her været at læse tekster, som har haft en passende sværhedsgrad i forhold til det. Når Luna nu lyttelæser, er det, fordi formålet med læsesituationen i hjemmet og ved frilæsning har ændret sig. Nu skal Luna lytte for at fremme sin forståelse af tekster, der er indholdsmæssigt alderssvarende. Denne ændring stiller et helt andet krav til teksten og til måden, Luna læser på.

” Nu skal Luna lytte for at fremme sin forståelse af tekster, der er indholdsmæssigt alderssvarende. Denne ændring stiller et helt andet krav til teksten og til måden, Luna læser på.

Forskellige mål med læsesituationen

Dansklærerens erfaring er, at Luna har udviklet sin afkodningsfærdighed gennem at øve sig hjemme og i læsebånd. Vejlederen og dansklæreren kan derfor vurdere, om formålet med Lunas frilæsning alligevel skal være at understøtte hendes afkodningsfærdigheder i alderssvarende tekster.

Det kan også være, at vejlederne vurderer, at Luna skal have forskellige formål med sin frilæsning hjemme og i skolen. I det valg kan vejlederen forholde sig til de kompetencer, de *uddannelsesrelevante relationer* (figur 1) har. Viden om læsning og læsevanskeligheder er væsentlig for elevers udbytte af læseundervisning (Piasta et al., 2009). Når Luna skal udvikle sin konventionelle læsning, skal den voksne, som læser med Luna, understøtte, at hun læser tekster af passende sværhedsgrad

og bruger relevante strategier til at afkode tekstens ord og fx ikke blot gætter. Det kan være et argument for, at frilæsningen i skolen, hvor læreren kan give kvalificeret støtte til Lunas konventionelle læsning, forgår med tekster af afkodningsmæssigt passende sværhedsgrad. Forældrene kan så få vejledning i at lyttelæse hjemme med fokus på alderssvarende indhold og forståelse. Her kan vejlederen være nysgerrig på, hvordan og hvorvidt forældrene før har spurgt ind til teksternes indhold. Hvis dette er nyt for forældrene, kan læreren eller vejlederen give konkrete eksempler og fx understøtte det med Lyttelæseplakaten (Heiden & Laursen, 2020).



Figur 2: Lyttelæseplakaten (Heiden & Laursen, 2020).

serede strategier kræver undervisning og øvelse (Engmose et al., 2023). Det kan være et argument for at lyttelæse i læsebåndet på skolen, hvor Luna kan blive støttet i sine strategier til lyttelæsning, herunder valg af bøger.

Elevens eget udsagn om lyttelæsning

Luna giver indtryk af at være glad for at lyttelæse. Når hun giver udtryk for læseglæde, må forældre, lærere og vejledere være nysgerrige på, hvad der gemmer sig bag Lunas udsagn. Hvorfor er Luna glad for at lyttelæse? Her kan Lunas *selvforståelse* (figur 1) i forhold til konventionel læsning og lyttelæsning i forskellige læsesituationer være en del af grundlaget for at vejlede forældre og lærere om, hvordan Luna bedst læser i læsebåndet og hjemme. Er Luna fx glad for at lyttelæse, fordi hun så kan læse de samme bøger som de andre elever og dermed for første gang oplever samhørighed med kamme-

Hvis frilæsningen i læsebåndet på skolen derimod er organiseret, så læreren har meget lidt tid til at understøtte Lunas afkodning ved konventionel læsning, så er det måske nærmere forældrene, der kan støtte den fortsatte udvikling af Lunas afkodningsfærdighed. Vejlederen har her en særlig vigtig rolle i forhold til at vejlede forældrene omkring tekstvalg og kvalificeret støtte.

Kriterierne for at vælge tekster må afpasses efter det læseformål, Luna har. Når Luna i nogle situationer skal lyttelæse og i andre læse konventionelt, er det væsentligt at støtte Luna i at vælge sin bog med strategier, som passer til, om hun skal træne konventionel læsning eller lyttelæse. Da det både for Luna og forældrene er nyt at skulle finde gode bøger til lyttelæsning, så kan det være væsentligt, at vejlederen eller dansklæreren understøtter strategier til at finde bøger på Nota, som Luna synes lyder spændende. Teknologibaserede strategier kræver undervisning og øvelse (Engmose et al., 2023). Det kan være et argument for at lyttelæse i læsebåndet på skolen, hvor Luna kan blive støttet i sine strategier til lyttelæsning, herunder valg af bøger.

raterne? At Luna kan læse det samme som de andre, er formentlig medvirkende til hendes oplevelse af at kunne mestre frilæsningen på et nyt niveau. Foruden samhørighed kan dette også give Luna en oplevelse af kompetence. Disse faktorer vil ifølge selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) være fremmende for Lunas motivation. I så fald er det måske rigtig vigtigt for Luna at lyttelæse i læsebåndet, hvor samtalerne om fælles litterære oplevelser opstår i frikvarteret eller i læsehjørnet.

Her kan skolens eller Lunas personlige *teknologigrundlag* (figur 1) også være vigtig for vejlederen at være opmærksom på. Kan Luna fx lyttelæse på en telefon og samtidig have lyd i ørerne, så hun kan ligge i læsehjørnet med de andre? Denne faktor taler for at rykke øvelsen af konventionel læsning hjem, så forældrene kan fortsætte, som de plejer.

Det kan også være, at Luna er glad for at lyttelæse, fordi hun så slipper for at læsetræne hjemme og i skolen. Måske hænger den modstand, som lærerne har oplevet hos Luna, når hun skal læsetræne, sammen med, at hun synes, de bøger, hun kan afkode i skolen, er kedelige? I det tilfælde kan vejlederen vælge at fastholde, at Luna lyttelæser i en periode både i læsebånd og hjemme, så Luna og forældrene får ro til at gøre sig erfaringer med at tale om bøger, Luna læser, fordi hun synes, de lyder spændende, og ikke fordi hun kan afkode dem selv.

Grundlaget for beslutninger om, hvordan Luna skal frilæse, knytter sig altså både til faktorer i miljøet og i Luna selv, og faktorerne påvirker hinanden indbyrdes. Grundlaget for vejledningen vil ændre sig løbende. Vejledningen til lærerne og Luna må derfor også være dynamisk.

” Grundlaget for vejledningen vil ændre sig løbende. Vejledningen til lærerne og Luna må derfor også være dynamisk.

Når vi ser bag adfærden – Mød Daniel

Daniel går i 6. klasse og blev testet ordblind for to år siden. Daniel har hidtil brugt LST aktivt i undervisningen. Daniel har været aktiv bruger af Nota til frilæsning og været glad for det. Lærerteamet oplever dog nu i stigende grad, at Daniel fravælger brugen af LST. Lærerteamet omkring Daniel oplever ham som en usikker læser med moderate afkodningsvanskeligheder og god sprogforståelse. De har inviteret vejlederen med på et teammøde for at drøfte, hvordan de bedst håndterer Daniels modstand mod LST. De er i tvivl om, hvorvidt de skal lade Daniel læse konventionelt uden oplæsningsstøtte, eller om de skal fastholde, at han skal lyttelæse til frilæsning. Samtidig vil lærerteamet gerne have, at Daniels sprogforståelse og ordforråd fortsat stimuleres.

Lærerteamets dilemma er her igen næsten stillet op som et enten-eller. Enten fastholder lærerteamet, at Daniel skal anvende LST for at kompensere for sin funktionsnedsættelse, ellers er valgmuligheden konventionel læsning, hvor lærerteamet efterkommer Daniels ønske om at gøre som sine klassekammerater. I første scenarie risikerer lærerteamet, at Daniel øger sin modstand mod LST. I andet scenarie er risikoen, at Daniel ikke bliver tilstrækkelig kompenseret, hvilket kan have konsekvenser for hans sproglige og skriftsproglige udvikling.

Potentielle konsekvenser ved fravalg af lyttelæsning

Daniel er testet ordblind med Den Nationale Ordblindedtest (UVM, 2015), og Daniels *skriftsprogs-vanskeligheder* (figur 1) består i moderate afkodningsvanskeligheder. Daniel fravælger derfor ikke sin LST, fordi hans læsefærdigheder er alderssvarende. Det kunne fx være tilfældet, hvis hans ord-

blindhed manifesterede sig som stavevanskeligheder, men med en mere sikker ordlæsefærdighed. I så fald vil det i højere grad være naturligt at lade Daniel læse konventionelt og dermed anvende og træne sin afkodningsfærdighed, dog med en løbende opmærksomhed på Daniels forståelse af det læste. Vejlederen kan så spørge sig selv, hvilke *strategier* (figur 1) Daniel har til at håndtere de krav, frilæsning stiller i forhold til hans færdigheder. I selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) indgår behovet for kompetence, og når Daniel fravælger lyttelæsning, kan han potentielt få sat sig selv i en situation, hvor han ikke kan mestre de udfordringer, han møder. Risikoen er, at han vælger bøger, der er for svære for ham, fx bøger, som hans kammerater læser, hvilket sandsynligvis vil bidrage til nederlag og demotivation for at læse på længere sigt. Omvendt vil de bøger, han kan læse konventionelt, være for kedelige på indholdssiden.

Vejlederen kan formode, at en del af Daniels modstand mod LST kan handle om, at han gerne vil ligne sine klassekammerater og ikke skille sig ud, og netop Daniels *selvforståelse* (figur 1) kan være et centralt element at interessere sig nærmere for i vejledningen af lærerteamet. I Daniels tilfælde, hvor vi har med modstand at gøre, vil det være uhensigtsmæssigt at træffe beslutninger baseret på vores antagelser alene. Hvis vejledningen skal være gunstig, skal Daniels perspektiv inddrages (Kongskov, 2016). Det kræver, at vejlederen indgår i dialog med Daniel for at forstå hans bevæggrunde for at fravælge LST. Her kan det være relevant at spørge til Daniels vigtigste *uddannelses-relevante relationer* (figur 1) for at afdække, om hans fravalg handler om at ligne sine klassekammerater, der ikke er ordblinde og dermed ikke bruger LST. Er det tilfældet, kan lysten til at ligne de andre komme til at spænde ben for udviklingen af Daniels skriftsprogskompetence.

” Hvis vejledningen skal være gunstig, skal Daniels perspektiv inddrages (Kongskov, 2016). Det kræver, at vejlederen indgår i dialog med Daniel for at forstå hans bevæggrunde for at fravælge LST.

Imødekommes Daniel af vejlederen, og tages han med på råd i forhold til hans anvendelse af LST, får han oplevelsen af medbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Daniel kan ikke på egen hånd vælge, om han vil anvende lyttelæsning eller ej, men vejlederen kan inddrage ham i en dialog omkring, dels hvordan han kan læse i forskellige situationer, dels hvilke krav aktiviteten stiller til ham, og dermed lade ham være medbestemmende. Er vi som fagprofessionelle lydhøre over for ham og inddrager ham, er det mere sandsynligt, at han responderer med tilsvarende lydhørhed. Det kan fx betyde en periode, hvor Daniel til frilæsning veksler mellem at læse konventionelt i bøger på eget afkodningsniveau og at lyttelæse på Nota i alderssvarende bøger. Inspiration til at gribe en sådan samtale an kan findes i Kongskov (2016), kap. 8.

Samarbejde som vej til kompromis

Når en elev fravælger brugen af LST, er det relevant at afdække, hvorfor eleven ikke anvender den teknologi, der er til rådighed. Er der fx LST-funktioner og -strategier, eleven ikke har kendskab til eller kan huske, og som dermed afskærer ham fra at anvende sin teknologi? Derudover ved vi, at ordblinde børn typisk kun anvender få teknologibaserede læsestrategier efter intro til LST, og at det kræver mange gentagelser, før disse strategier er konsolideret (Laursen et al., 2023). I Daniels tilfælde er det to år siden, at han har fået LST, og måske derfor også to år siden, han fik en grundig instruktion i brugen af sit LST-program. I denne specifikke case hører vi, at Daniel har været flittig bruger af Nota i en lang periode, og vejlederen kan derfor antage, at Daniel har *teknologigrundlag* samt *strategier* (figur 1) til at anvende sin teknologi til frilæsning,

og det vil formentlig ikke være her, der skal sættes yderligere ind, men ikke desto mindre er det væsentligt at afdække.

” **Når en elev fravælger brugen af LST, er det relevant at afdække, hvorfor eleven ikke anvender den teknologi, der er til rådighed.**

Inden dialogen med Daniel kan det være hensigtsmæssigt, at lærerteamet drøfter *uddannelsesrammer* (figur 1) og krav. Kan rammerne fx bære, at Daniel indgår i en vekselvirkning mellem at læse konventionelt og at lyttelæse, som nævnt ovenfor? Det vil betyde, at der er perioder, hvor han ikke får trænet hhv. sin afkodningskompetence og sin alderssvarende sprogforståelse. Samarbejdet mellem Daniel og lærerteamet kan også betyde et kompromis, hvor Daniel lyttelæser på Nota via hovedtelefoner og sin mobiltelefon, men at han samtidig sidder med den fysiske bog fremme, så han derved oplever, at han ligner resten af klassen i højere grad. Det vil nok betyde, at det er svært for Daniel at følge med i bogen, men han vil opleve en samhørighed med resten af klassen og opleve sig som en lige og værdifuld del af fællesskabet, hvilket igen vil skubbe positivt til hans følelse af kompetence, og til at han kan mestre de udfordringer, han stilles over for (Ryan & Deci, 2000).

Afslutning

Gennem anvendelse af den lektiologiske grundmodel har vi forsøgt at belyse kompleksiteten i spørgsmålet om balancen mellem lyttelæsning og konventionel læsning ved at analysere to konkrete cases.

Analysen vidner om, at vejlederne belyser en række faktorer – både interne for eleven og eksterne i deres miljø – for at finde den rette balance mellem konventionel læsning og lyttelæsning, og at denne balance kan ændre sig over tid afhængigt af elevens udvikling og skiftende krav i deres uddannelsesmæssige ramme og sociale kontekst. I vejledningen omkring elevens frilæsning er det altså væsentligt, at vi ikke blot reagerer på den adfærd, vi ser, og ræsonnerer ud fra det, men at vi ser bag adfærden.

Referencer

Center for Læseforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet (2024). *Faglig vejledning til Ordblindetesten*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/jan/240130faglig-vejledning-til-ordblindetesten.pdf>

Engmose, S. F., Bundgaard, H., Rønberg, L., & Buch, B. (2023). Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier. Resultater fra et udviklingsprojekt for elever på mellemtrinnet med ordblindhed. *Viden om Literacy*, 33, 98-107.

Heiden, T. R., Laursen, M. S., Pedersen, A. (2020). Lyttelæsning med dit barn. Lyttelæseplakat. <https://videnomlaesning.dk/media/3643/lyttelaeseplakat.pdf>

Kongskov, L. (2016). Den lektiologiske grundmodel. I A. L. Pedersen & K. M. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 225-235). Hans Reitzel.

Laursen, M. S., Elmstrøm, S., & Mortensen, P. (2023). Teknologibaserede læsestrategier kommer ikke af sig selv. *Viden om Literacy*, 33, 64-71.

Piasta, S., Connor, C., Fishman, B., & Morrison, F. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.

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), 68-78.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

UVM, Undervisningsministeriet (2015). *Ordblindetesten – en national ordblindetest*.

Om forfatterne

Julie Fredsø-Rauer er adjunkt på Professionshøjskolen Absalon og cand.mag. i audiologopædi. Hun underviser på PD-modulerne Ordblindelærer i grundskolen og Læsevejledning i grundskolen og arbejder med udviklings- og forskningsprojekter med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder.

Stine Fuglsang Engmose er lektor på Professionshøjskolen Absalon og er uddannet ph.d. og cand.mag. i audiologopædi. Hun arbejder med udviklings- og forskningsprojekter med fokus på elever i den tidlige skriftsproglige udvikling og elever i skriftsproglige vanskeligheder. Hun underviser på PD-modulerne Læsevejledning i grundskolen og Ordblindelærer i grundskolen.

Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet og få inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på datoen.

30. september 2024, København, og 4. oktober 2024, Aarhus

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

Sprogmodeller (AI) kan både støtte og udfordre mennesker i skriftsprogsvanskeligheder. På baggrund af konkrete erfaringer fra praksis sætter denne temadag fokus på de muligheder og begrænsninger, som AI rummer i forhold til kompensation og læring.

8. oktober 2024, online

Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Det digitale er til stede i alle fag. Men hvordan tilrettelægger man en god digital læseundervisning? På webinarret præsenterer forskere og lærere fra de tre skandinaviske lande eksempler på, hvordan man kan støtte læsning af digitale tekster. Oplæggene er på dansk, norsk og svensk. Webinarret er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.

26. november 2024, København

Læsekultur: Fra toddler til teen

Konferencen handler om udvikling af læsekultur, litteraturredidaktik og strategier for læselyst på tværs af skole, dagtilbud og hjem. En række forskere med fingeren på pulsen, hvad angår børn og unges litteratur og læsekultur, deltager i samtaler og oplæg. Mød blandt andre Nina Christensen, Anna Karlskov Skyggebjerg, Per Esben Svelstad, Kristiane Hauer, Marianne Eskebæk Larsen og Henriette Romme Lund. Konferencen afsluttes med netværksbar, bobler og musik.

26. marts 2025, Middelfart

Ordblinde og it-konference 2025

Ordblinde og it-konferencen tilbyder ny inspiration til din praksis med ordblinde elever, studerende og kursister. I år gæster Marianne E. Matre fra Universitetet i Agder konferencen med et oplæg om tale-til-tekst som skriveredskab i skolen, og Nina B. Gøttsche og Sara M. L. Pedersen fra VIA University College fremlægger nye resultater fra STYRK-projektet med fokus på ordblinde elevers oplevelse af LST i skolen. Du kan også deltage i en række workshops målrettet netop din praksis. Konferencen arrangeres af Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder i samarbejde med Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet/BUVM, Nota og Læsekonsulenternes Landsforening.



Scan qr-koden og få et overblik over alle faglige arrangementer.