

Når AI møder elever med ordblindhed: Støtte eller benspænd i skriveprocessen?

Af Ida Kvist Dolmer

7. oktober 2026

En undersøgelse af to ordblinde 8. klasses elevers anvendelse af en chatbot i skriveprocessen viser, at netop teknologiens potentiale også udgør dens grundlæggende udfordring. I mødet mellem elev, opgave, tekst og chatbot opstår nemlig en betydelig mængde og grad af udfordringer. Dette peger på et væsentligt spændingsfelt mellem de tænkte potentialer og virkelighedens praksis.

Generativ AI har på kort tid fundet vej ind i mange elever og studerendes skriveprocesser. Også for elever med ordblindhed og/eller andre læse- og skrivevanskeligheder vækker teknologien interesse, fordi den synes at kunne tilbyde støtte på områder, hvor eksisterende læse- og skriveteknologi (LST) har sine begrænsninger.

Hvor traditionel LST primært understøtter ordlæsning og stavning (Svendsen, 2016), giver generative chatbots i forbindelse med en skriveproces mulighed for yderligere hjælp til forståelse, idéudvikling, planlægning, formulering og revision på forskellige niveauer (Dalsgaard & Prilop, 2025). Desuden synes chatbotten at kunne understøtte elevens eksekutive og selvregulerende evner, når den indtager rollen som aktiv sparringspartner og hjælpelærer (Engmose & Bruun, 2026; Dolmer, under udgivelse).

Teknologien fremstår derfor som et potentielt supplement til den eksisterende værktøjskasse og som en mulig støtte i nogle af disse øvrige vigtige dele af skriveprocessen, som mange elever med ordblindhed ofte ikke har store (positive) erfaringer med og derfor oplever som særligt udfordrende (Emu, 2026).

Men hvad sker der egentlig, når elever med ordblindhed bruger generativ AI i en skrivepraksis? Og hvilke forudsætninger skal være til stede for, at teknologien bliver en reel støtte frem for endnu et benspænd i en i forvejen kompleks skriveproces?

”

Hvilke forudsætninger skal være til stede for, at teknologien bliver en reel støtte frem for endnu et benspænd i en i forvejen kompleks skriveproces?

Denne artikel tager afsæt i mit kandidatspeciale fra foråret 2026, der undersøger to ordblinde elevers brug af en chatbot i forbindelse med en skriveopgave i 8. klasse (Dolmer, under udgivelse).

Generativ AI som ny mulighed i skriveprocessen

Som oplyst ovenfor er forventningerne høje, når det kommer til, hvordan den nye teknologi kan understøtte nogle af de processer, som ligger ud over den traditionelle støtte og kompensation, som LST tilbyder. Hvor f.eks. oplæsning, talegenkendelse og ordforslag kan hjælpe med den tekniske afkodning og stavning, synes generativ AI også at kunne bidrage til mere overordnede aspekter af skriveprocessen f.eks. vedrørende elevens planlægning, refleksion og tekstudvikling.

Netop derfor kan man med rette have høje forventninger og håb om, at teknologien kan mindske nogle af de barrierer, som elever med ordblindhed møder i skrivearbejdet, og give dem bedre muligheder for at deltage aktivt og selvstændigt i komplekse skriveprocesser.

Min undersøgelse peger da også på, at der er situationer, hvor disse potentialer kommer til syne. Samtidig viser den dog, at vejen til udbytte ikke er så ligetil.

Præsentation af undersøgelsen

I mit speciale har jeg undersøgt to elever med ordblindhed fra en 8. klasse på en ordblindeefterskole. Eleverne havde allerede erfaring med at anvende generativ AI i danskundervisningen og arbejdede i undersøgelsen med en danskfaglig skriveopgave, hvor generativ AI indgik som del af skriveprocessen. Undersøgelsen var kvalitativ, praksisnær og procesorienteret med fokus på, hvad der faktisk skete, når eleverne forsøgte at bruge en chatbot i deres skrivearbejde.

” *Undersøgelsen var kvalitativ, praksisnær og procesorienteret med fokus på, hvad der faktisk skete, når eleverne forsøgte at bruge en chatbot i deres skrivearbejde.*

Jeg fulgte eleverne tæt, mens de skrev og anvendte chatbotten. Eleverne tænkte højt undervejs, samtidig med at deres skærm og tale blev optaget. Det gav mulighed for at følge deres konkrete handlinger, valg og overvejelser i mødet med teknologien. Undersøgelsen fandt sted over to skrive-sessioner, hvor eleverne arbejdede videre med den samme skriveopgave og anvendte en række lærerformulerede prompts, der var udviklet til at understøtte forskellige dele af skriveprocessen.

Det er således elevernes konkrete arbejde med chatbotten – og ikke deres færdige tekster eller generelle holdninger til AI – der danner grundlag for de fund, jeg præsenterer her.

Hvad sker der i mødet mellem chatbot og elever med ordblindhed?

Når man følger elevernes faktiske arbejde med chatbotten tæt, træder betydelige nuancer frem.

Begge elever oplever udfordringer allerede tidligt i samarbejdet med teknologien. Før de kan igangsætte samarbejdet med chatbotten, skal de nemlig først vide, hvad de har brug for hjælp til. De skal kunne skabe overblik over deres egen tekst, identificere et problem eller et behov og beslutte, hvad næste skridt i

skriveprocessen er – for på den baggrund at kunne stille chatbotten et meningsfuldt spørgsmål. Allerede dette viser sig at være vanskeligt for eleverne, som først efter lang tid og med små skub og individuel hjælp fra læreren får igangsat samarbejdet med chatbotten. Dette til trods for de nærmest færdigformulerede prompts, som læreren har givet og gennemgået med dem i klassen umiddelbart forinden.

Eleverne har altså svært ved at afgøre, hvornår chatbotten kan være relevant at bruge, og til hvilket formål den skal bruges. Der opstår derfor både usikkerhed og frustration omkring valg og formulering af prompts. I nogle tilfælde ved eleverne ikke, hvilken af lærerens formulerede prompts de skal vælge. I andre tilfælde misforstår de formålet med prompten eller udfylder den på en måde, der ikke giver chatbotten de nødvendige oplysninger. Allerede i denne sammenhæng viser det sig desuden, at elevernes faglige bevidsthed og fagsprog har stor betydning for, hvorvidt promptarbejdet lykkes.

Et eksempel fra min undersøgelse er, da den ene elev skal oplyse chatbotten om, hvilken genre elevteksten er. Her udbryder han: "Jeg ved sgu da ikke, hvilken genre det her er?", hvorefter han straks henvender sig til mig, som må hjælpe og guide ham videre.

Inden eleverne overhovedet modtager hjælp fra chatbotten, har de altså brugt betydelige kognitive ressourcer på at identificere behov, formulere prompts og i det hele taget at navigere i teknologien. Udfordringerne stopper imidlertid ikke her.

” *Inden eleverne overhovedet modtager hjælp fra chatbotten, har de altså brugt betydelige kognitive ressourcer på at identificere behov, formulere prompts og i det hele taget at navigere i teknologien.*

Når chatbotten genererer svar, bliver de ofte længere og mere komplekse, end eleverne kan overskue. Svarene indeholder typisk mange informationer, abstrakte formuleringer og et metasprog, som kræver betydelige (skrift)sproglige, faglige og kognitive ressourcer at bearbejde. Dette til trods for, at chatbotten allerede er promptet med informationer om elevens alder og ordblindhed samt med konkrete ønsker til et afgrænset output.

Skærmlippet på næste side er et konkret eksempel fra min undersøgelse af den ene elevs brug af AI. Det er et typisk eksempel på et svar fra chatbotten, som overvælder eleven på flere måder.

For det første er det så langt, at eleven ikke kan se det hele på én gang og derfor skal scrolle frem og tilbage i det. For det andet indeholder det et så komplekst fagsprog med lange, abstrakte ord, begreber og metasproglige formuleringer, at eleven har vanskeligt ved både at afkode og forstå svaret – og eleven bliver tydeligt irriteret og forvirret.

Her er tre sproglige fokuspunkter, der passer direkte til opgaven:

1. Gør nutidsfortællingen mere konsekvent og nærværende

Opgaven kræver jeg-fortæller i nutid, og du er allerede godt i gang. Sprogligt kan du styrke det ved:

- at fastholde et øjeblik-for-øjeblik-sprog (hvad ser, hører, mærker Wilma lige nu?)
- at undgå forklarende "opsummeringer" og i stedet lade tanker opstå i situationen

Effekt: Det rammer romanens stil bedre og gør læseren "låst inde" sammen med Wilma.

2. Brug refleksionerne mere tydeligt som kontrast

Refleksionerne (i kursiv) skal komme fra slutpunktet og bryde den kronologiske fortælling. Sprogligt kan de blive stærkere, hvis:

- de har et mere roligt, eftertænksomt sprog end resten af teksten
- de tydeligt kommenterer fortidens Wilma (fx skyld, fortrydelse, erkendelse)

Effekt: Det bliver klart for læseren, at der er sket en udvikling fra fængselscellen til slutpunktet.

3. Skab en tydelig sproglig bevægelse mod slutpunktet

Opgaven kræver en kronologisk rejse fra cellen til et nyt slutpunkt. Sprogligt kan du vise bevægelsen ved:

- gradvist at ændre stemningen (fx fra kaotisk → ↓ afklaret eller mere håbløs)
- at lade sproget afspejle Wilmas indre udvikling (korte, fragmenterede sætninger → mere

+ | Spørg om hvad som helst



I andre situationer lykkes det dog eleverne at forstå dele af chatbottens forslag. Det viser sig bare, at forståelse ikke nødvendigvis fører til handling. Den ene elev siger på et tidspunkt: "Jeg synes, det hele giver mening, men jeg ved bare ikke, hvordan jeg skal skrive det i min tekst?" På et andet tidspunkt nærmest opgiver den anden elev, da han siger: "Kan den ikke bare gøre det for mig?" Eleverne har ofte vanskeligt ved at omsætte forslagene til konkrete ændringer i deres egne tekster. Her opstår således en vigtig skelnen mellem at forstå et forslag og at kunne handle på det.

For at anvende chatbottens feedback skal eleverne konstant forholde sig til både deres egen tekst og til den tekst, chatbotten producerer. De skal sammenholde de to, vurdere forslagene og beslutte, hvordan de konkret skal omsættes. Dette stiller store krav til elevens overblik, monitorering og selvregulering.

Det er netop her, undersøgelsens centrale paradoks træder frem.

Et centralt paradoks: AI kræver de kompetencer, den skal kompensere for

Undersøgelsen peger på, at generativ AI potentielt kan støtte de dele af skriveprocessen, som mange elever med ordblindhed finder vanskelige. Samtidig viser den, at anvendelsen af teknologien forudsætter netop disse kompetencer.

For at bruge chatbotten hensigtsmæssigt skal eleverne bl.a. kunne:

- skabe overblik over egen skriveproces
- identificere egne behov for hjælp
- formulere eller udvælge relevante prompts
- forstå svarene
- vurdere forslagene
- omsætte dem til handling
- konstant forholde sig til og sammenholde to tekster på én gang (egen tekst og AI-tekst)

Dette kræver metakognitive og selvregulerende kompetencer. Metakognition kan i denne sammenhæng forstås som elevens evne til at være bevidst om og reflektere over egen tænkning og skriveproces, herunder at kunne vurdere, hvad man forstår, hvad man mangler, og hvilke strategier der er hensigtsmæssige at anvende. Selvregulering knytter sig hertil som evnen til aktivt at planlægge, overvåge og justere sin skriveproces undervejs. Disse processer er centrale i skrivning, da de muliggør, at eleven kan bevæge sig fra idé til færdig tekst gennem løbende beslutninger og vurderinger (Flower & Hayes, 1981).

Med andre ord skal eleverne konstant kunne planlægge, overvåge og justere deres arbejde både med egen tekst og chatbotten – og det trækker på elevernes arbejdshukommelse i en grad, der får konsekvenser for deres fastholdelse af ideer, skriveflow og overblik og dermed også deres skriveproces og skriveoplevelse. Eleverne går let i stå, afviser eller opgiver chatbottens hjælp, bliver frustrerede og/eller magtesløse.

På den måde ser eleverne ud til at overbelastes – og potentialerne gradvist at svinde.

Paradokset bliver derfor, at den teknologi, som skal hjælpe eleverne med komplekse skriveprocesser, samtidig stiller betydelige krav til netop de kompetencer, den forsøger at kompensere for – og som elever med ordblindhed typisk har allermest brug for støtte til.

” *Den teknologi, som skal hjælpe eleverne med komplekse skriveprocesser, stiller samtidig betydelige krav til netop de kompetencer, den forsøger at kompensere for.*

Generativ AI kan derfor ikke forstås som et værktøj, der automatisk gør skrivning lettere. Teknologien kan derimod øge kompleksiteten og den kognitive belastning i skriveprocessen, hvis eleverne ikke har de nødvendige forudsætninger eller den nødvendige støtte.

Når AI faktisk bliver en støtte

Undersøgelsen viser dog også, at potentialerne ikke er en illusion. Tværtimod synes generativ AI at fungere relativt godt i de situationer, hvor opgaven er konkret og afgrænset.

Det gælder især i forbindelse med samarbejdet mellem elev og chatbot om tekstens mikroniveau. Når chatbotten hjælper med ordvalg, formuleringer, tegnsætning eller sproglige fejl, bliver feedbacken mere direkte og handlingsanvisende. Her kan eleverne lettere se, hvad de skal gøre, og de kan ofte omsætte forslagene umiddelbart i deres egne tekster. I disse situationer fremstår eleverne mere aktive og selvstændige, og de reviderer i højere grad deres tekster på baggrund af chatbottens input.

På mikroniveau fungerer teknologien derfor som en konkret støtte i situationer, hvor eleverne ellers risikerer at gå i stå eller slet ikke komme i gang.

Graden af abstraktion og kompleksitet i AI-svarene synes altså afgørende. Når (sam)arbejdet bliver for åbent, komplekst eller informationsmættet, kommer elevernes arbejdshukommelse og overblik under pres. Derimod synes mere konkrete og afgrænsede AI-interaktioner lettere at understøtte elevernes skrivearbejde.

Til gengæld fremstår chatbotten i disse mere afgrænsede situationer i mindre grad som en egentlig skrivepartner. Eleverne bruger typisk forslagene til at rette og justere teksten, men forholder sig kun i begrænset omfang til de forklaringer, der følger med. Teknologien får derfor ofte karakter af et avanceret korrekturværktøj snarere end en samarbejdspartner i tekstens og læringens overordnede udvikling.

” *Teknologien får derfor ofte karakter af et avanceret korrekturværktøj snarere end en samarbejdspartner i tekstens og læringens overordnede udvikling.*

Hvad peger det på didaktisk?

Undersøgelsen peger først og fremmest på, at generativ AI ikke er et quickfix.

Selv når eleverne får adgang til færdige prompts og en stilladseret anvendelse af teknologien, opstår der løbende behov for støtte. Teknologien skaber nye krav til både elever og lærere – og læringspotentialer synes i høj grad at være afhængigt af ikke kun elevens sproglige og skriftsproglige færdigheder, men også deres faglige og eksekutive færdigheder.

Lærerens rolle bliver derfor ikke mindre vigtig. Den bliver snarere mere central.

Før eleverne tager chatbotten i brug, har de ofte behov for hjælp til at skabe overblik over egen tekst og egen skriveproces. Hvad fungerer allerede? Hvad mangler? Hvad er næste skridt?

Når samarbejdet med chatbotten begynder, får eleverne behov for støtte til at formulere og udvælge hensigtsmæssige prompts, forstå svarene og navigere i dialogen med teknologien.

Og når chatbotten producerer brugbare forslag, kræver det fortsat støtte at omsætte dem til konkrete ændringer i teksten.

Undersøgelsen peger desuden på, at generativ AI og LST bør tænkes sammen. Oplæsning af chatbottens svar kan eksempelvis hjælpe elever med afkodningsvanskeligheder og frigive ressourcer til forståelse og refleksion. Men også dette kræver undervisning i, erfaring med og bevidsthed om, hvordan teknologierne kan understøtte hinanden.

Et centralt didaktisk perspektiv er derfor, at samarbejdet med AI må betragtes som en kompetence i sig selv. Det er ikke nok at give elever adgang til teknologien. De skal også lære at samarbejde med den. Og dette forudsætter tydelig didaktisk rammesætning, massiv individuel stilladsering, udvikling af konkrete strategier, vedvarende træning og løbende støtte fra en lærer.

Støtte eller benspænd?

Generativ AI rummer uden tvivl nye muligheder for elever med ordblindhed og/eller andre læse- og skrivevanskeligheder. Teknologien kan understøtte dele af skriveprocessen, som traditionel LST kun i begrænset omfang adresserer, og særligt på tekstens mikroniveau viser undersøgelsen et reelt potentiale.

Samtidig viser undersøgelsen, at potentialerne ikke realiseres automatisk. Tværtimod kan teknologien øge kravene til sproglige, skriftsproglige, faglige og eksekverende kompetencer og dermed skabe nye udfordringer i skriveprocessen. Derfor afhænger værdien af generativ AI i høj grad af den didaktiske rammesætning omkring den og af den støtte, eleverne får til at anvende den meningsfuldt.

Spørgsmålet er derfor ikke blot, hvad generativ AI kan. Spørgsmålet er også, hvilke forudsætninger der skal være til stede, for at elever med ordblindhed faktisk får gavn af den. Det er måske her, teknologiens største potentiale og største udfordring mødes.

”

Spørgsmålet er derfor ikke blot, hvad generativ AI kan. Spørgsmålet er også, hvilke forudsætninger der skal være til stede, for at elever med ordblindhed faktisk får gavn af den.

Referencer

- Dalsgaard, C., & Prilop, C. N. (2025). Partnerskaber mellem elever og AI: Nye arbejdsmetoder med generativ AI. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 18(31), 1-26. <https://doi.org/10.7146/lom.v17i31.150410>
- Dolmer, I. K. (under udgivelse). *Når generativ AI bliver en del af skriveprocessen: Støtte eller benspænd for elever med ordblindhed?* [Kandidatspeciale, 1. juni 2026]. Aarhus Universitet, DPU.
- Emu. (2026). Viden om undervisning i skriftlig fremstilling målrettet ordblinde elever: Vidensnotat. Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2022-09/gsk_viden%20om_undervisning%20i%20skr.%20fremstilling_Vidensnotat.pdf
- Engmose, S. F., & Bruun, M. N. (2026). *Teknologi der opøver, kompenserer og udvider, når læsning og skrivning ikke slår til*. Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4). doi:10.2307/356600
- Svendsen, H. B. (2016). *Ph.d.-afhandling: Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Aarhus Universitet. <https://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandling/Helle-B-Svendsen-ph.d.-afhandling.pdf>