



Ordblinde elever i grundskolen

Nøglen til at mindske ordblindes elevers udfordringer i grundskolen er læringsmiljøer, der giver dem mulighed for at udvikle sig og deltage på lige fod med andre elever. Det indebærer bl.a. eksplicit og systematisk læse- og skriveundervisning samt didaktisk inddragelse af læse- og skriveteknologi.

Elever med ordblindhed har en varig funktionsnedsættelse, som medfører, at de har svært ved at koble bogstav og lyd. Derfor har de sværere ved at læse og stave end andre elever (Lyon, Shaywitz og Shaywitz, 2003). Ordblindhed findes i mange grader fra let til svær.

Både kognitive, psykosociale og miljømæssige faktorer har betydning for, hvordan ordblindhed udvikler sig, og hvordan ordblind elever oplever graden af egne vanskeligheder (Frith, 1999; Pedersen og Hjort, 2016). Tidlig indsats i hjem og skole kan i nogle tilfælde forebygge ordblindhed (NICHD, 2000; Reid, 2017). Derudover kan lærere og pædagoger i samarbejde med eleverne reducere graden af vanskeligheder.

Det kan de gøre ved i perioder at tilbyde særligt tilrettelagt undervisning og ved at skabe inkluderende læringsmiljøer i skolen med lige deltagelsesmuligheder for ordblind elever (Jandorf og Thomsen, 2016; Jørgensen, 2016). Sådanne læringsmiljøer gavner ikke blot elever med ordblindhed, men alle elever i klassen.

Typiske udfordringer

Når lærere og pædagoger i grundskolen skal forebygge ordblindhed, er første skridt at få øje på elever, som er i risiko for at udvikle ordblindhed (Snowling, 2013; Gellert 2016). Dernæst skal de elever identificeres, der udvikler så svære vanskeligheder, at der er tale om ordblindhed. De skal helst findes hurtigt,

så der ikke opstår sekundære følger som fx mindre tilegnelse af viden og manglende tiltro til egen faglig formåen (Elbro, 2007; Hagtvæt, Frost & Refsahl, 2016).

I begyndelsen af børnehaveklassen kan man som lærer og pædagog være opmærksom på tidlige tegn på ordblindhed. Tegnene er, når elever har vanskeligt ved:

- at blive opmærksomme på sprogets lyde, især enkeltlyde (fonemopmærksomhed)
- at lære bogstaverne og deres lyde
- at lære at sætte bogstaver og lyde sammen til ord (skriftens lydprincip).

Efter den første læse- og staveundervisning viser følgende vanskeligheder sig typisk hos ordblinde elever:

- store vanskeligheder med at læse ord, de ikke har set før (svært ved at udnytte skriftens lydprincip)
- læsefejl, der kan være i modstrid med lydprincippet, fx 'dun' læst som 'din'
- langsom læsehastighed
- vedvarende vanskeligheder med at automatisere, hvordan ord staves
- stavefejl, der kan være i modstrid med lydprincippet, fx 'kogle' stavet som 'kogde'
- vanskeligheder med at lære fremmedsprog.

Forståelse for og baggrund for adfærd

Ordblindhed er en indlæringsvanskelighed

Ordblindhed er en varig indlæringsvanskelighed (Snowling, 2013). Det betyder, at det er krævende – men ikke umuligt – for ordblinde elever at tilegne sig og udvikle læse- og skrivekompetencer. Ordblindhed skyldes typisk problemer med den fonologiske (lydlige) komponent i de sproglige færdigheder, dvs. problemer med at koble bogstaver og bogstavfølger med de korrekte lyde. Det betyder, at der også kan være problemer med det talte sprog, fx udtale og generel

hukommelse for ords lyd (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008; Snowling og Melby-Lervåg, 2016).

Vanskeligheder med at lære bogstaverne er et kendt risikotegn, som bør føre til opmærksomhed og indsats. Men man kan først identificere ordblindhed, når eleverne har modtaget relevant undervisning og på trods af denne undervisning stadig har vanskeligheder (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Der skal være sikkerhed for, at elevernes læse- og stavevanskeligheder ikke skyldes mangelfuld undervisning.

Negative følgevirkninger af ordblindhed kan forebygges

Ordblinde elever kan udvikle sekundære vanskeligheder med læseforståelse, ordforråd og skriftlig fremstilling (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Der er også begrundet risiko for, at de udvikler svag tiltro til egen faglige formåen og mangler motivation for skolegang og videre uddannelse (Sexton, Gelhorn, Bell og Classi, 2012).

Man kan som lærer være med til at mindske sådanne vanskeligheder i skolen. Gode greb er bl.a. at tilrettelægge en undervisning med en anerkendende tilgang og med samme forventninger til ordblinde elever som til andre elever samt at give ordblinde elever gode muligheder for at deltage aktivt i undervisningen (Pedersen m.fl., 2016; Gandil og Olsen, 2017).

Ordblindhed kan optræde sammen med andre vanskeligheder

Ordblindhed kan optræde sammen med andre typer af vanskeligheder som ADD/ADHD, udviklingsbetinget sprogforstyrrelse (DLD/developmental language disorder), markante matematikvanskeligheder og motorisk udviklingsforstyrrelse (DCD/dyspraksi) (Snowling og Hulme, 2012; Sexton m.fl., 2012). Disse vanskeligheder er dog ikke årsag til ordblindheden, så man kan ikke forvente, at behandling af fx motoriske vanskeligheder fører til bedre læsefærdigheder.

Når flere vanskeligheder optræder samtidigt, må man have øje for, hvilke vanskeligheder der er mest fremtrædende og kræver størst eller tidligst støtte (Sexton m.fl., 2012). Det gælder også for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. En ordblindediagnose kan i nogle tilfælde være irrelevant i forhold til alt det andet, som eleverne også har brug for støtte til.

Det er værd at bemærke, at referencerne i den nationale ordblindetest gælder elever på almenområdet og ikke på specialområdet (Undervisningsministeriet, 2017). Det betyder, at testen kan være upålidelig, hvis den tages med andre elevgrupper. Normerne for fx 7. klasse gælder for elever i almenområdet og ikke for elever i 7. klasse, som kognitivt fungerer som elever i fx 2. klasse.

Definition: Ordblindhed

Internationalt er følgende definition af ordblindhed (dysleksi) fra 2003 dominerende:

”Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed af neurobiologisk oprindelse. Dysleksi er kendetegnet ved vanskeligheder med sikker og/eller hurtig ordlæsning, stavevanskeligheder og vanskeligheder med at forbinde de enkelte bogstaver og bogstavfølger med deres

konventionelle lyde. Disse vanskeligheder stammer typisk fra en forstyrrelse i den fonologiske komponent i de sproglige færdigheder og er ofte uventede set i forhold til andre kognitive færdigheder og den undervisning, eleven har modtaget. Sekundære konsekvenser kan være vanskeligheder med læseforståelse og reduceret læseerfaring, som kan begrænse væksten i ordforråd og baggrundsviden” (Lyon, m.fl., 2003).

Befolkningsundersøgelser viser, at 3-7 pct. af en befolkning er ordblinde, og at det er en arvelig komponent i de sproglige forudsætninger, der kan føre til ordblindhed (Snowling, 2013; Lyon m.fl., 2007). Ordblindhed kan optræde sammen med andre vanskeligheder som fx ADHD og sproglige udviklingsforstyrrelser (Snowling og Hulme, 2012).

Ordblinde elever kan også fremstå som elever med svære opmærksomhedsforstyrrelser (ADHD) uden at være det. Det kan være tilfældet, når der i læringsmiljøet ikke tages hånd om deres vanskeligheder (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008).

Virkningsfulde tilgange

Der findes både organisatoriske, almen-didaktiske og specifikke tiltag, som er virkningsfulde for ordblinde elever (Jandorf og Thomsen, 2016; Pedersen og Hjort, 2016). Fælles for alle tilgangene er, at de bidrager positivt til læringsmiljøet for alle elever i klassen.

Organisatorisk tiltag: Klare procedurer for det professionelle samarbejde om ordblindhed er afgørende

Når man skal indrette læringsmiljøer, der forebygger ordblindhed og understøtter ordblinde elevers deltagelsesmuligheder, må skoler og kommuner have planlagte procedurer for:

- Hvordan man på skolen identificerer risiko for ordblindhed tidligt og igangsætter forebyggende indsatser i børnehaveklassen og i 1. klasse.
- Hvordan man på skolen afdækker ordblindhed fra 3. klasse i forlængelse af evaluering af relevante forebyggende indsatser.
- Hvordan lærere, pædagoger, læsevejledere og andre ressourcepersoner samarbejder om at organisere og tilrettelægge indsatser i almenundervisningen og på fleksible små hold.
- Hvordan det pædagogiske personale skaber sammenhæng mellem det, der foregår i den almene undervisning og i særligt tilrettelagt undervisning for ordblinde elever. Det kan fx være ved at undervise i emner forud for, at de øvrige elever møder det i klassen, og derigennem stilladsere elevernes læring.
- Hvordan skolen udvikler it-tilbud og læse- og skrivestøttende indsatser, herunder at skolen udpeger ansvarlige til opgaven, der løbende evaluerer den.

- Hvordan skolen bidrager til åbenhed om ordblindhed, fx gennem netværk af elever med ordblindhed.

Udvikling af procedurer for et professionelt arbejde med ordblindhed kræver samarbejde mellem skolens ledelse, læsevejledere og øvrige ressourcepersoner. Det er vigtigt, at der er en klar fordeling af ansvaret, så viden om ordblindhed og handlemuligheder i læringsmiljøet når ud til alle led i organisationen (Jandorf og Thomsen, 2016).

Almendidaktisk tiltag: Ordblinde elever har brug for større grad af stilladsring

Det er et omdrejningspunkt i den almene undervisning, at lærere og pædagoger differentierer undervisningen. Differentiering drejer sig primært om at stilladsere mere eller mindre og altså ikke om at tilbyde noget helt andet indhold eller andre niveauer (Hammond og Gibbons, 2005). For ordblinde elever er det vanskeligt at lære at læse og skrive. Derfor må de metoder, der anvendes i undervisningen, stilladsere elevernes læring bedst muligt i forhold til deres individuelle afsæt.

EksPLICIT undervisning er et afgørende almindidaktisk princip i stilladsrende undervisning, og det gavner alle elever (Fisher og Frey, 2014). Det indebærer:

- tydelige mål med undervisningen, dvs. at hvad og hvorfor er gjort klart
- modellering, dvs. at læreren fortæller og viser, hvordan eleverne skal arbejde og lære
- øvetid sammen med læreren og i grupper inden forventning om selvstændigt arbejde.

Modellen på den følgende side viser, hvordan man opbygger undervisning didaktisk, så ansvaret for læring gradvist og systematisk bliver overladt til eleverne (Fisher og Frey, 2014). Modellen kan også bruges til at analysere, hvorfor gruppearbejde eller selvstændigt arbejde går i stå. Det kan have at gøre med, at de første trin i modellen ikke er blevet tydelige i undervisningen, fx hvis

man springer direkte fra lærerens fokuserede undervisning til, at eleverne skal gøre det selv.

Se også videnspakken om undervisningsdifferentiering, som du kan finde på emu.dk.

Figur 4. Sådan får alle elever succes i undervisningen



**Specifikke tiltag #1:
Fortsat behov for eksPLICIT og systematisk undervisning i læsning og skrivning**

Forskning har vist, at eksPLICIT og systematisk undervisning i læsning og stavning gavner alle elever, og at det især er afgørende for elever i risiko for ordblindhed (NICHD, 2000; Elbro, 2007). EksPLICIT henviser til, at det bliver gjort tydeligt for eleverne, hvordan skriftsproget er indrettet, og hvad man gør, når man læser og staver og hvorfor. Systematisk henviser til, at undervisningen tilrettelægges, så de enkleste principper bliver præsenteret først og i en logisk rækkefølge. Gradvist bygges der mere på, og kompleksiteten bliver øget i takt med, at man samler op og repeterer tidligere indhold.

For at kunne udvikle læse- og stavefærdigheder må eleverne først forstå, at man læser og staver ved at samle og adskille lyde (danne syntese og lave analyse) (Shaywitz, Morris og Shaywitz, 2008). Forskning har vist, at ordblinde

elever her har brug for særlig støtte til at få brugbare erfaringer med:

- Hvordan man kommer fra at sætte lyd på enkeltbogstaver til også at samle lydene til ord (danne syntese), fx eksPLICIT modellering ved hjælp af bogstavkort, magnetbogstaver eller tapeteknik.
- Hvordan man kan læse og stave ord ved at dele ord op i forlyd og rimdel, fx k-op, t-op, h-op og k-ind, m-ind, sk-ind.
- Hvordan man kan læse og stave ord ved at lede efter ords betydningsdele (morfemer), fx lag+kage, for+stå+else.
- Hvordan man udvikler sikker, hurtig og udtryksfuld læsning (flydende læsning), fx gennem forløb med gentaget læsning af samme tekster.

God læseforståelse og god skriftlig fremstilling følger ikke nødvendigvis direkte efter udvikling af læsning og stavning af ord (Oakhill, Cain og Elbro, 2015; NICHD, 2000; Graham m.fl., 2012). For mange

elever – og også for ordblinde elever – er det her nødvendigt med eksPLICIT undervisning i bl.a.:

- formål, struktur og sproglige træk i forskellige teksttyper
- specifikke strategier, der støtter eleverne i aktivt at søge mening før, under og efter læsning, bl.a. strategier, der støtter eleverne i at vælge en fornuftig læserute gennem teksten, og strategier, der støtter eleverne i drage inferenser og forstå sammenhænge i teksten
- at lære nye ord, at lære om ord (herunder morfologi) og at lære at lære ord (strategier til at tilegne sig ord og begreber under læsning)
- skriveprocessen, herunder hjælp til at skabe overblik over tekstens dele, fx gennem skriveskabeloner samt hjælp til at adskille revidering fra produktion af tekst.

Specifikke tiltag #2: Læse- og skriveteknologi som kompenserende strategi for ordblinde elever

Det er afgørende, at basale vanskeligheder med læsning og stavning ikke sætter overliggeren for de ordblindes deltagelsesmuligheder i fagene. I alle fag er det derfor afgørende for eleverne, at læse- og skriveteknologi (LST) inddrages didaktisk (Arnbak og Petersen, 2017; Pedersen og Hjort, 2016). LST er alle former for software, der hjælper med at læse og stave, fx programmer der læser op, giver stavehjælp, genkender tale og oversætter til tekst mv.

Sammen med eleverne må man tage stilling til, hvordan og hvornår LST er nyttigt (Engmose og Bruun, 2011). Man må også helt konkret vurdere, hvilke former for LST der gavner eleverne. Det er vigtigt at være opmærksom på, at forskellige fag og opgaver i skolen kan kræve forskellige typer af LST, og at elevernes behov for LST kan forandre

sig. Derfor må man løbende tale med eleverne om strategier og udbytte. På den måde sikrer man sig, at eleverne tager stilling til deres egne læreprocesser og selv er aktive medspillere.

Som lærer og pædagog kan man være med til at fremme et inkluderende læringsmiljøer med LST ved at være opmærksom på følgende grundlæggende forhold:

- at alle papirer er scannet ind og gjort tilgængelige digitalt, inden timen begynder
- at alle klassens bøger som udgangspunkt ligger digitalt på Nota
- at ordblindes elever altid har mulighed for at benytte LST i timerne og ved alle prøver
- at ordblindes elever anerkendes og bliver mødt med samme faglige forventninger som øvrige elever
- at ordblindes elever får mulighed for at lytte sig til alderssvarende læseoplevelser og fagligt udbytte.

Hent mere viden og inspiration

Du kan finde mere viden og inspiration om elever med ordblindhed i inkluderende læringsmiljøer på nedenstående hjemmesider.

- Biblioteket og videncenteret Nota, der beskæftiger sig med bøger og læsning for mennesker med syns- og læsehandicap: <https://nota.dk/>
- Hjælp til ordblindhed: <http://hto.nu/>
- Ordblindes/Dysleksiforeningen i Danmark: <https://www.ordblindeforeningen.dk/>
- Tema på undervisningsministeriets portal emu.dk om sproglig udvikling: <https://www.emu.dk/modul/om-sproglig-udvikling>

Litteraturliste

Delnotat om elever med ordblindhed inkluderende læringsmiljøer

Nedenfor fremgår den komplette liste med litteratur, som er anvendt i delnotatet om elever med ordblindhed i inkluderende læringsmiljøer.

Arnbak, E. og Petersen, D. K. (2017): "Projekt It og ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet", DPU, Aarhus Universitet

Elbro, C. (2007): "Læsevanskeligheder", Gyldendal

Engmose, S. og Bruun, M. (2012): "Erfaringer med inkluderende IT", Læsepædagogen 6

Fisher, D. og Frey, N. (2014): "Better Learning through structured teaching", ASCD

Frith, U. (1999): "Paradoxes in the definition of dyslexia", Dyslexia 5

Gandil, T. og Olsen, M. H. (2017): "Ordblind elever deltagesmuligheder kan forbedres med kvalificeret it-nærvarer", Læsepædagogen 65(1)

Gellert, A. S. (2016): "Vejledning til Ordblinderisikotesten: Test til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder ordblindhed", Undervisningsministeriet

Graham, S.; Bollinger, A.; Booth Olson, C.; D'Aoust, C., MacArthur, C.; McCutchen, D. og Olinghouse, N. (2012): "Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide", National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education

Hammond, J. og Gibbons, P. (2005): "Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education", Prospect 20(1)

Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2016). *Intensiv læseundervisning på mellemtrinnet*, Dansk Psykologisk Forlag.

Jandorf, B. og Thomsen, I. (2016): "Ordblindhed I grundskolen – et inspirationsmateriale", Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Jørgensen, L. L. (2016): "Inklusion af elever med dyslexi i grundskolen" i A. L. Petersen og K. Hjort (red.), Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektologisk pædagogik, Hans Reitzels Forlag

Lyon, G. R.; Shaywitz, S. E. og Shaywitz, B. A. (2003): "Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading – A Definition of Dyslexia", Annals of Dyslexia 53

Lyster, S. A. H. (2012): *Elever med læse- og skrivevanskeligheder. Hvad ved vi? Hvad gør vi?*, Akademisk Forlag

NICHD (2000): "Report of the national reading panel: Teaching children to read: Reports of the subgroups", U.S. Government Printing Office

Oakhill, J.; Cain, K. og Elbro, C. (2015): "Læseforståelse – indsigt og undervisning", Hans Reitzels Forlag

Pedersen, A. L. og Hjort, K. (2016a): "Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektologisk pædagogik", Hans Reitzels Forlag

Pedersen, A. L. m.fl. (2016): "Identitetsudvikling og skriftsprogskompetence" i A. L. Petersen og K. Hjort (red.), Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektio-logisk pædagogik, Hans Reitzels Forlag

Reid, G. (2017): "Dyslexia in the early years – A handbook for practice", Jessica Kingsley Publishers

Sexton, C. C.; Gelhorn, H. L.; Bell, J. A. Classi, P. M. (2012): "The Co-occurrence of Reading Disorder and ADHD: Epidemiology, Treatment, Psychosocial Impact, and Economic Burden", Journal of Learning Disabilities 45(6)

Shanahan, T. (2005): "The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers", University of Illinois at Chicago

Shaywitz, S. E. Morris, R. og Shaywitz, B. A. (2008): "The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood", Annual Review of Psychology 59

Snowling, M. (2013): "Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view", Journal of Research in Special Educational Needs 13(1)

Snowling, M. og Hulme, C. (2012). "Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5", Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53(5), s. 593–607

Snowling, M. og Melby-Lervåg, M. (2016): "Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review", Psychological Bulletin 142(5).

