



Hvilken betydning har en obligatorisk Risikotest for ordblindhed?

PERNILLE OLSEN, AFDELINGSLEDER I PPR ROSKILDE KOMMUNE
STINE TORUP JENSEN, TALEHØREKONSULENT I PPR ROSKILDE KOMMUNE

Som logopæder og materialeudviklere går vi på opdagelse i, hvilken indflydelse den obligatoriske brug af Risikotest for ordblindhed har haft i den tidlige læseundervisning i Roskilde Kommune. Testningen i slutningen af 0. klasse siden 2017 har vist et stort behov for at udvikle en målrettet indsats til de elever, der viser sig at være i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. I artiklen beskriver vi udviklingen af en indsats i form af et materiale, som kom til at hedde Lyd til lyd (Olsen & Jensen, 2021), og vi besøger en af de medvirkende læsevejledere, når hun underviser et hold i indsatsen i 1. klasse. Sammen med læsevejlederen reflekterer vi over de påvirkninger, testen har haft på skolens praksis over tid. Efterfølgende spejles disse lokale erfaringer i de kommunale tendenser på området, og sammen med kommunens læsekonsulenter drøfter vi, hvilke forvaltningsmæssige greb der har været med til at understøtte ændringerne i praksis. Til sidst perspektiverer vi, hvilke tiltag der muligvis kan kvalificere indsatsen yderligere.

Udviklingsprocessen frem mod en målrettet indsats

Om lidt skal vi besøge læsevejleder Maria Bruhn i undervisningen på Østervangsskolen i Roskilde, hvor hun skal undervise et læsehold i 1. klasse med udgangspunkt i den gule Lyd til lyd-kasse, som hun står med under armen. Lyd til lyd-kassen henvender sig til elever, der ved Risikotest for ordblindhed viser sig at være i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Materialet har en stigende sværhedsgrad med i alt fem niveauer, og indsatsen gennemføres i grupper med to til fire elever. Den er opstået på baggrund af en toårig udviklingsproces, som Maria har været en vigtig medspiller i.

Med indførelsen af Risikotest for ordblindhed i Roskilde opstod et behov for at kunne tilrettelægge en undervisning, der var målrettet elever i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Som logopæder har vi en særlig viden om forudsætningerne for tilegnelsen af skriftsproget og dermed en særlig viden om, hvad der skal til, hvis en elev ikke har en forventelig progression i den almindelige læseundervisning. Med et ønske om at tænke på tværs af PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og skoleafdelingen med henblik på at udvikle de kommunale læseindsatser blev ovennævnte udviklingsproces igangsat. Målet var at tilføre logopædfaglig viden om tilegnelse af fonologisk opmærksomhed i forhold til den tidlige læsetilegnelse i en målrettet læseindsats. Dette fordi elever i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder ikke udelukkende har brug for mere bogstavtræning, men også et løft i deres fonologiske fundament, som den nye viden om bogstaver og lyde kan stå på. Derfor udviklede vi et spilbaseret materiale, som læsevejlederne afprøvede i praksis og gav feedback på af flere omgange. Undervejs blev der afholdt workshops, gjort

observationer og sparring i praksis mellem os og læsevejlederne med henblik på at forme materialet til at indgå i en folkeskolekontekst.

” Målet var at tilføre logopædfaglig viden om tilegnelse af fonologisk opmærksomhed i forhold til den tidlige læsetilegnelse i en målrettet læseindsats.

”Hvornår skal vi spille med dig?”

Maria åbner kassen med materialet, hvor hun finder lærervejledningen, og sorterer de spillekort, som hun skal bruge i dag. Maria er nu klar til at gå ned i klassen, hvor hun ud over sine egne elever også møder flere andre elever, der spørger: ”Hvornår er det vores tur til at komme ind og spille med dig?” Maria smiler og svarer: ”Jeg er sikker på, at der også sker noget sjovt på dit hold i dag.” Maria og de fire elever kommer ned i lokalet, hvor eleverne hurtigt finder deres faste pladser omkring det runde bord. Holdet har været samlet her tre gange om ugen de sidste fem uger, og stemningen er tryk og god. Maria kigger rundt og spørger: ”Er I klar?” og, om de kan huske, hvad de arbejdede med sidst. Der bliver stille om det runde bord, og Maria finder to klodser uden motiv frem til at fastholde lyde visuelt.



Figur 1: Klodser. Maria peger på den første klods og siger ”so” og på den anden klods og siger ”fa”.

Hun siger: ”Kan I huske, at vi talte om, at man kan fjerne en del af et ord?” Maria venter lidt og peger kort tid efter på den første klods og siger ”so” og derefter på den anden klods og siger ”fa”, altså ”sofa”. Maria kigger på eleverne og spørger: ”Hvis jeg tager so væk fra sofa, hvad bliver der så tilbage?” En dreng svarer ”fa”, og Maria siger: ”Ja, sofa uden so, så er der fa tilbage,” mens hun peger på de respektive klodser. Maria modellerer to eksempler mere, indtil det er tydeligt, at hele bordet er med. Maria fortsætter nu til modelleringen af den næste opgavetype. Hun lægger en billedstrimmel og de to klodser på bordet og benævner billederne sammen med eleverne: ”Ugle, kugle, mand”. Maria siger ”fffugle”, og derefter peger hun på klodserne, mens hun siger /fff/ til den ene og /ugle/ til den anden klods.

Maria retter sin opmærksomhed mod den elev, som hun erfaringsmæssigt ved har lettest ved at løse nye opgavetyper, og spørger: ”Hvad er den første lyd, som du kan høre?” Eleven svarer glad: ”fff/”, og Maria fjerner /fff/-klodsen, mens hun peger på den tilbageværende klods og spørger eleven, hvad der nu er tilbage. Eleven peger på billedet af uglen. Maria smiler og siger: ”Nemlig, fugle uden /fff/, så er der ugle tilbage.” Maria vender sig mod det næste barn i cirklen, som også svarer relativt hurtigt på opgaven. Det er tydeligt at se, at Maria kender sine elevers læringsbehov godt. Hun sørger for, at den elev, som har svært ved at tilegne sig indholdet, bliver spurgt som den sidste i rækken, så denne elev får flest mulige modelleringer at læne sig op ad. Da Maria stiller opgaven cirklen rundt anden gang, svarer eleven prompte. Herefter deler Maria bankoplader ud, som hun fordeler mellem eleverne, og de benævner billederne sammen. Maria trækker nu en opgavebrik og spørger eleverne: ”Hvis jeg skal sige larm uden /lll/, hvad er der så tilbage?” Eleverne tænker sig om, og eleven med billedet af en arm på sin plade modtager med stor tilfredshed sin brik. Der er dyb koncentration i det lille lokale. Inden de tyve minutter er gået, når eleverne i mål med både banko 1, 2, 3 og 4. Det sker hver gang ikke uden begejstring.



Figur 2: Billedstrimmel. Maria modellerer den nye opgavetype, inden holdet er klar til at spille banko.

En ændret praksis

Vi bliver siddende i lokalet, mens Maria sender eleverne ud til pause. Maria samler brikkerne, inden vi rykker tættere sammen omkring bordet til en drøftelse af de følgevirkninger, indførelsen af Risikotest for ordblindhed har haft på Østervangsskolen. ”Inden Risikotest for ordblindhed blev gjort obligatorisk, havde vi jo den samme elevgruppe, men vi var ikke så hurtige til at identificere den. Kommunalt set var der DVO’en¹ i slutningen af 2. klasse, så det var op til de enkelte skoler, hvilke indsatser der skulle være tidligere.” Maria beskriver, at netop den systematiske opsporing gennem testen har givet feedback til praksis omkring læseindsatserne på skolen, som har trukket både fremadrettede og bagudrettede spor. Testresultaterne har med andre ord påvirket praksis på Østervangsskolen, fordi der i resultaterne har ligget et læringspotentiale for både 0. klasse-lærere, 1. klasse-lærere og læsevejledere. Et læringspotentiale, som Maria blandt andet har fået øje på i sin rolle som bindeled i læseindsatserne mellem 0. og 1. klasse.

” Maria beskriver, at netop den systematiske opsporing gennem testen har givet feedback til praksis omkring læseindsatserne på skolen, som har trukket både fremadrettede og bagudrettede spor.

Maria fortæller, at det på Østervangsskolen er 0. klasse-læreren, der gennemfører de to første trin i Risikotest for ordblindhed med eleverne, mens læsevejlederen gennemfører trin tre. Alle resultaterne indgår i den generelle overlevering til 1. klasse-læreren. Efterfølgende mødes læsevejlederen med 1. klasse-læreren og sparrer om, hvilke elever der kunne være relevante til forskellige indsatser, hvoraf Maria som læsevejleder forestår undervisningen af de elever, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Gennemgangen af elevernes resultater med lærerne samt den sparring, Maria har fået fra kommunens to læsekonsulenter, har over tid fået sporene til at stå tydeligere frem.

Det fremadrettede spor: tidligt fokus på undervisningsdifferentiering og holddeling

Om det spor, der har peget fremad for 1. klasse-lærernes praksis, fortæller Maria:

Tidligere måtte dansklærerne bruge hele efteråret på at fornemme, hvad det var for nogle børn, de skulle have et særligt øje på. Nu har dansklærerne noget materiale at tage fat i lige fra star-

1 DVO er et screeningsmateriale til identifikation af elever i risiko for ordblindhed.

ten. Der er elever, der endnu ikke kan koble bogstav til lyd, og i samme klasse er der elever, der kan læse alle 30 ord i testen. Selvom det kan være relevant med en bogstav gennemgang i starten af 1. klasse, er det ikke alle elever, der har brug for det. Det bliver tydeligt for 1. klasse-lærerne, at der er nogle, der er klar til virkelig at rykke videre. På den måde er 1. klasse-lærerne blevet hurtigere til at tænke i og implementere undervisningsdifferentiering via holddeling.

I praksis betyder det, at alle elever i 1. klasse starter skoleåret med en holdopdelt læseundervisning i dansk, som matcher elevernes læseniveau. Ifølge Maria har netop holddelingen stor betydning for elevernes faglige udbytte såvel som for deres trivsel. Oplevelsen af at være en elev, der skal tages ud af klassen for alene at modtage specialundervisning, mens den øvrige klasse får et andet fælles fagligt og socialt fundament, som det er meget vanskeligt for eleven at koble sig på efterfølgende, forsvinder med holddelingen. Holddelingen giver altså på flere måder mere lige deltagelsesmuligheder for den samlede elevgruppe i klassen.

Det bagudrettede spor: øget opmærksomhed på læseundervisningen i 0. klasse

I forhold til det bagudrettede spor peger Maria på en opdagelse, som for alvor tog form på et læsemøde med forvaltningens læsekonsulenter. Fordi risikotesten gennemføres i slutningen af 0. klasse, kan den afspejle og være med til at kaste lys over den undervisning, der har fundet sted i 0. klasse:

Generelt set er der kommet meget mere opmærksomhed på den læseundervisning, der finder sted i 0. klasse. Vi har kunnet registrere en forskel i resultaterne i de forskellige 0. klasser, og det har fået os til sammen at gå på opdagelse i, hvad der mon ligger til grund for det. Helt overordnet har vi fået øje på, at selvom der i begge 0. klasser foregår rigtig dygtig og systematisk undervisning i bogstav-lyd-kobling, så har det materiale, den ene klasse har kørt med tidligere i forløbet, haft mere fokus på at præsentere og øve syntesedannelsen end materialet i den anden klasse.

Maria forklarer, at eleverne i den ene klasse altså noget tidligere end eleverne i den anden klasse har fået erfaringer med at læse små rigtige bøger på et funktionelt synteseniveau, hvilket sandsynligvis har fået dem til at præstere bedre i ordlæsningen i risikotesten. Dette har medvirket til at få et andet og mere fælles fokus på undervisningen i 0. klasse.

Indførelsen af obligatorisk Risikotest for ordblindhed har altså på flere måder haft stor indvirkning på den daglige praksis i forhold til de helt tidlige læseindsatser på Østervangsskolen.

Et forvaltningsmæssigt perspektiv

På forvaltningen vækker erfaringerne fra Østervangsskolen genklang hos læsekonsulenterne Mimi Skovgård og Mette Eriksen, som er forankret i henholdsvis skoleafdelingen og PPR. Her mødes vi til en drøftelse af, hvorvidt de lokale erfaringer på Østervangsskolen er repræsentative for den udvikling, der generelt har fundet sted på kommunens skoler over de seneste år.

Mette og Mimi beretter, at testen har medført en langt større opmærksomhed på de tidligste læseindsatser. Generelt set oplever de et større fokus på tidlig undervisningsdifferentiering gennem en holdopdelt læseundervisning. Mette fortæller:

Her i Roskilde har vi lavet et skema til en lidt mere finmasket analyse og sortering af testresultaterne, som nuancerer grupperne grøn og rød mere. Det betyder, at vi i stedet for kun at tænke

i udpegning af de elever, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, kan tænke i elevgrupper på forskellige udviklingstrin og på den måde være med til at sikre en tidlig holddeling.

Mimi forklarer, at det har været en strategi fra forvaltningens side at implementere tilbagevendende og systematiske læsemøder på de enkelte skoler. Den tværprofessionelle deltagelse af skoleleder, læsevejleder og læsekonsulenter på læsemøderne har bidraget til at understøtte udviklingen på skolerne. Forud for læsemødet fremsendes en datapakke, som den faglige sparring tager udgangspunkt i. Datapakkerne har fagligt fokus på skolens læseresultater og centrerer sig bl.a. om progression og skolens løfteevne. På den måde har brugen af datapakker sammen med drøftelserne på det årlige læsemøde været en grundsten i udviklingen på den enkelte skole.

Direkte adspurgt om, hvorvidt Risikotest for ordblindhed i sig selv kan katalysere en ændret praksis, er Mette og Mimi ikke i tvivl: ”Testen sætter ikke dagsordenen af sig selv. Effekten er større, når den understøttes fra forvaltningens side, og samtidig kræver det en tydelig prioritering fra skolen samt et tæt samarbejde mellem skoleledelse, forvaltning og læsevejleder.”

”Testen sætter ikke dagsordenen af sig selv. Effekten er større, når den understøttes fra forvaltningens side, og samtidig kræver det en tydelig prioritering fra skolen samt et tæt samarbejde mellem skoleledelse, forvaltning og læsevejleder.”

Fremtidsperspektiver på udviklingen af praksis

Tilbage ved det runde bord på Østervangsskolen har vi fået et indblik i Risikotest for ordblindheds påvirkninger af praksis, men samtidig giver Maria os også et indblik i, hvad indsatsen yderligere kan suppleres med. Derudover får vi selv øje på, hvilke muligheder for læring der potentielt gemmer sig i en obligatorisk gentestning i midten af 1. klasse, både i et bagudrettet og fremadrettet perspektiv.

Maria beretter, at hun efter seks ugers indsats med Lyd til lyd-kassen i starten af 1. klasse står med en stor overleveringsopgave til 1. klasse-læreren omkring progressionen og de relevante læringsstrategier for den enkelte elev. Efter at have talt med Maria overvejer vi, om denne overlevering af hjælpestrategier kan støttes yderligere, så læsevejlederen på en systematisk og overskuelig måde kan sikre, at 1. klasse-læreren får informationer om, hvordan eleverne bedst kan støttes i at deltage i læseundervisningen i klassen. Eksempelvis fortæller Maria: ”Jeg synes, det er et megagodt pædagogisk fif, I har med de legoklodser der, og det er også noget, jeg giver videre til 1. klasse-lærerne. Det kan de jo sagtens bruge i almenundervisningen, det bliver meget tydeligt for eleverne.”

Vi forestiller os et fortrykt ark med en liste over de hjælpestrategier, eleven har haft glæde af i læseindsatsen, som læsevejlederen kan krydse af på. Arket vil på den måde kunne fungere som elevens personlige læsehandleplan og deles med relevante lærere samt elevens forældre. Det er endvidere en overvejelse værd, om nogle elever vil kunne profitere af en piktogrambaseret version til at minde dem om strategierne i klasseundervisningen.

Maria fortæller yderligere, at der er enkelte elever, som hun fortsat underviser efter de seks ugers forløb. Hun beskriver fx en dreng, som har haft rigtig svært ved at høre lydene, og hvor de var henne

i ordene. Her forlængede Maria indsatsen, fordi hun kunne se, at eleven endnu ikke var klar til at indgå i 1. klassesundervisningen. Marias fortælling understøtter den vigtige faglige pointe, at det er elevens progression og status, der er afgørende for, hvornår denne er klar til at indgå i den almindelige læseundervisning. Derfor finder vi det relevant, at der til indsatsen udvikles en afsluttende evalueringsopgave, som støtter læsevejlederen i, hvad den fremtidige indsats skal bestå af.

” **Marias fortælling understøtter den vigtige faglige pointe, at det er elevens progression og status, der er afgørende for, hvornår denne er klar til at indgå i den almindelige læseundervisning.**

Indførelsen af den obligatoriske risikotest i slutningen af 0. klasse har forandret praksis i overgangen fra 0. til 1. klasse i både et bagudrettet og fremadrettet perspektiv. Med andre ord har testen i sammenhæng med de årlige læsemøder vist sig at have et indbygget lærings- og forandringspotentialer, både i forhold til dygtiggørelse af den enkelte børnehaveklasseleders læseundervisning og elevernes udbytte af en holdopdelt og differentieret undervisning i 1. klasse.

Overgangen fra 0. til 1. klasse kræver ekstra meget opmærksomhed, da eleverne her stadig befinder sig på et sårbart stadie i deres læseudvikling. Vi er nysgerrige på, hvilke læringspotentialer der kunne ligge i en obligatorisk gentestning i midten af 1. klasse af de elever, der er opstået bekymring for i slutningen af 0. klasse. Ved gentestningen vil både 1. klasse-læreren og læsevejlederen få et indblik i, om de indsats, der har været sat i værk, har rykket noget for eleven, altså et bagudrettet perspektiv. I et fremadrettet perspektiv vil 1. klasse-læreren få et bedre afsæt for at differentiere og målrette sin undervisning. Det er naturligvis en overvejelse værd, om andre testmaterialer kan bidrage med mere brugbare data til 1. klasse-lærerens undervisningspraksis.

Vi ser altså flere perspektiver i forhold til at lade risikotesten fungere som en rød tråd, der kan være med til at binde fagligheden i læseindsatserne sammen på tværs af 0. og 1. klasse. Risikotesten kan således understøtte en tænkning om 0. og 1. klassetrin som et mere sammenhængende læseforløb for eleverne, særligt dem, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Referencer

Olsen, P., & Jensen, S. (2021). *Lyd til lyd-kassen*. Gyldendal.

Om forfatterne

Pernille Olsen er afdelingsleder i PPR i Roskilde Kommune. Hun er uddannet lærer og logopæd og har senest taget en diplomuddannelse i ledelse. Pernille har arbejdet som talehørekonsulent i mange år og er medforfatter til *Lyd til lyd-kassen*

Stine Torup Jensen er talehørekonsulent i PPR i Roskilde Kommune, og hun er uddannet audiologopæd. Stine har arbejdet som talehørekonsulent gennem mange år og er medforfatter til *Lyd til lyd-kassen*.