

Nr. 38 · 2025



DER ER
MANGE
MÅDER

AT BÆRE
ORDBLINDHED
PÅ



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY



TEMA:

Udfordringer med
sprog og læsning –
hvordan ser vi det?

Viden om Literacy nr. 38, september 2025

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøtttsche og Anna Karlskov Skyggebjerg (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen og Mette Egerod

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

Værkserie: vores stæmmes er framtidsdrømme

Farver har betydning følg den grønne vej, Julie Nymann 2025 ©

Vi læser verden med vores sind, Julie Nymann 2025 ©

Der er mange måder at bære ordblindhed på, Julie Nymann 2025 ©

Vi prøver igen, igen, giver ikke op, Julie Nymann 2025 ©

Vi er ikke bange for at be' om hjælp, Julie Nymann 2025 ©

Trænet i alternative løsninger, Julie Nymann 2025 ©

Dyslektiske styrer er frø, vi vil så, Julie Nymann 2025 ©

Vi er gode ledere, Julie Nymann 2025 ©

700.000.000 i verden, 500.000 mennesker i danmark, Julie Nymann 2025 ©

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning

Humletorvet 3

1799 København V

E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- | | |
|--|---|
| Nr. 1: Faglig læsning | Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling |
| Nr. 2: Læseforståelse | Nr. 23: At tale for at lære |
| Nr. 3: Læsning og IT | Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs |
| Nr. 4: Ordforråd og -kendskab | Nr. 25: Test i skole og dagtilbud |
| Nr. 5: Læsevanskeligheder | Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset |
| Nr. 6: Læsning og skrivning | Nr. 27: Grammatik i kontekst |
| Nr. 7: Multimodalitet | Nr. 28: Spirende literacy |
| Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilignelse | Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres |
| Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog | Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag |
| Nr. 10: Jorden læser | Nr. 31: Læselyst |
| Nr. 11: Læse- og skriveteknologi | Nr. 32: Steder og tekster |
| Nr. 12: Literacy | Nr. 33: Ordblindhed i skolen |
| Nr. 13: Kære genre – hvem er du? | Nr. 34: Kritisk literacy i danskfaget |
| Nr. 14: Læs læser, læs! | Nr. 35: Samarbejde om literacy på tværs |
| Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik | Nr. 36: Lytning |
| Nr. 16: Med strøm på... | Nr. 37: Økokritik |
| Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole | Nr. 38: Udfordringer med sprog og læsning – hvordan ser vi det? |
| Nr. 18: På flere sprog | |
| Nr. 19: SKRIFT | |
| Nr. 20: Litteraturredaktik og -pædagogik | |
| Nr. 21: Multimodale tekster | |

Indhold

KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE

4 Indledning

JULIE NYMANN

6 Illustrationer fra serien *vores stæmmer er framtidsdrømme*

Fagfællebedømte artikler

ANNA STEENBERG GELLERT

8 Fra DOT til eDOT. Udvikling og afprøvning af en elektronisk dynamisk ordblindetest til børn og unge med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd

BIRGITTE DAHLERUP THUNBO

22 Fokus på kvaliteten i yngre børns ordforråd: Om udviklingen af en ny type ordforrådstest

MINNA NØRGAARD BRUUN, ANDERS HØJEN & CARSTEN ELBRO

36 En læsescreening i 1. klasse – om at finde elever, der har brug for opmærksomhed

MARIE WOLTER BERTELSEN & HELLE BONDERUP

46 Hvordan afdækker man ordblindhed hos voksne? Og kan grundskolen lære noget af det?

PIA MORTENSEN

55 Samarbejde om at finde elever i vanskeligheder med skriftsproget

CHARLOTTE ØHRSTRØM & LAURA RØNNE BASSE

65 Sprogvurdering i dagtilbud – hvorfor og hvordan?

MARIA CHRISTENSEN  LYT til artiklen

74 Afdækningen af skriftsprogsvanskeligheder hos børn med autismspektrumforstyrrelser

SARA MOSE LINDHOLM KIRKEBY & NINA BERG GØTTSCHE

82 "... og så gav det jo mening – hvorfor ..." Afdækningens betydning for elevens faglige selvforståelse og handlemuligheder

CECILIE EGHOLM TRAAGAARD, SIA KITT HINGE & RIKKE VANG CHRISTENSEN

90 Unges selvsvurdering af sproglige færdigheder i uddannelsessammenhæng



Indledning

Afdækning af læsevanskeligheder og de mange sproglige forudsætninger, som spiller sammen med læsning, kræver solid faglig viden og stærke didaktiske kompetencer samt forskningsbaserede værktøjer af høj kvalitet. I dette temanummer af *Viden om Literacy* kan du læse om forskeres udvikling af nye test- og screeningsværktøjer og om didaktisk tilrettelæggelse af afdækning i stærke samarbejder mellem fagprofessionelle. Artiklerne berører også afdækning som grundlag for tilrettelæggelse af særlige indsatser, gode sprogmiljøer og undervisning.

Sidst, men ikke mindst, sætter vi fokus på børn og unges eget perspektiv på sproglige vanskeligheder, som det kommer til udtryk hos børn med autisme, hf-elever, unge med ordblindhed og hos en kunstner, som portrætterer dysleksi som andet og mere end en vanskelighed.

Udfordringer med sprog og læsning kan opstå af mange årsager og livet igennem, og derfor kan du læse om både ordforrådsudvikling, ordblindhed, sprogforstyrrelsen DLD, læsevanskeligheder hos børn med autisme, sprogvurdering i børnehaven og udvikling af ordblindetest til børn og unge med dansk som andetsprog.

Forskningsbaseret udvikling af testværktøjer

Tidsskriftet indledes af to artikler skrevet af forskere, der udvikler tests på to områder, hvor vi mangler gode værktøjer. *Anna Steenberg Gellert* giver os indblik i udvikling og afprøvning af en elektronisk dynamisk ordblindetest til børn og unge med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd. Ordforrådet er særlig vigtigt for en god læseudvikling hos alle børn, og selvom det kan være vanskeligt at måle dybden i børns ordforråd, så bør man ifølge *Birgitte Dahlerup Thunbo* gøre forsøget. Derfor bidrager hun med en artikel om udvikling af en test, som både kan måle 5-8-årige børns ordforråd i bredden og i dybden. Begge artikler er fagfællebedømte forskningsbidrag.

Vi får også indblik i udviklingsarbejdet med et nyt digitalt læsescreeningsværktøj til første klasse, når *Minna Nørgaard Bruun*, *Anders Højen* og *Carsten Elbro* skriver om, hvor sikkert den tidlige læsescreening kan forudsige senere læsevanskeligheder, hvad screeningen består af, og hvordan skoler og lærere spiller en vigtig rolle, når værktøjet tages i anvendelse.

Afdækning og opfølgning i praksis

Testværktøjer udfylder kun en del af arbejdet med afdækning og opfølgning, og i tre artikler sættes der fokus på god praksis hele vejen rundt om afdækningen hos hhv. voksne og børn. Når man vælger at teste børn eller voksne for dysleksi, må det altid følges op af handling. Den pointe folder *Marie Wolter Bertelsen* og *Helle Bonderup* ud i deres artikel, som giver et indblik i dialogen med den voksne og de procedurer, der er grundlaget for det gode undervisningstilbud til ordblinde voksne.

Pia Mortensen giver konkrete bud på, hvordan lærere, læsevejleder og ordblindelærere kan samarbejde om opsporing af elever i vanskeligheder med afkodning og/eller sprogforståelse i læsning gennem hele grundskoleforløbet.

Der er også konkrete idéer at hente i artiklen af *Charlotte Øhrstrøm* og *Laura Rønne Basse*, som viser, hvordan sprogvurderingsmaterialer som tests, observationer og forældresamarbejde kan give personalet i dagtilbud vigtig information til at planlægge en sprogdaviklende hverdag for børnene.

Børn og unges eget perspektiv

I tidsskriftets sidste del gør skribenterne sig på hver deres måde umage med at lytte til stemmer fra de mennesker, vi tilbyder en afdækning. Det kan der komme afgørende erkendelser ud af, og hvad der tilsyneladende er læsevanskeligheder, kan vise sig at være andet og mere end vanskeligheder.

Maria Christensen viser med en række interessante cases, hvordan det bliver nødvendigt at forstå, hvordan normalt begavede børn med autisme kan vise tegn på læsevanskeligheder, der bunder i andre logikker, end standardiserede tests kan indfange. Denne artikel findes også på lyd.

I *Sara Mose Lindholm Kirkeby* og *Nina Berg Gøttches* artikel kommer vi helt tæt på unges oplevelse af at være et menneske med ordblindhed. Undersøgelsen viser, at en tidlig konstatering af ordblindhed er afgørende for de unge, både i forhold til deres faglige selvforståelse og deres delta-gelsesmuligheder.

Kan et selvvrderingsskema til vurdering af sproglige færdigheder i uddannelsessammenhæng identificere faktiske sproglige vanskeligheder og måske endda DLD hos unge med stor pålidelighed? Svaret er usikkert, når *Cecilie Egholm Traagaard*, *Sia Kitt Hinge* og *Rikke Vang Christensen* præsenterer fund fra Traagaard og Hinges bachelorprojekt, men metoden er samtidig lovende ift. at styrke samarbejdet mellem unge og fagpersoner om meningsfulde og virksomme indsatser.

Kunstner *Julie Nymann* har skabt den serie af grafiske udtryk, som illustrerer det samlede tema-nummer. Med kunstværket fortæller Nymann en historie om at tro på og omfavne neurodiversitet. Hun ønsker med sine værker at sætte gang i samtaler om sårbarhed, gensidig udvikling og stolthed over at være anderledes, samtidig med at hun understreger styrken i fællesskabet.

I disse år ser vi en ny forståelse for udfordringer og handicap vokse frem, og det sætter skrift-sprogsvanskeligheder i et nyt lys. Vi glæder os til at følge udviklingen af et spirende diversitetsbe-greb og fortsætte samtalen om, hvordan mangfoldighed bliver en værdi.

God læse- og lyttelyst.

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøttche, redaktører af Viden om Literacy

Illustrationer fra serien *vores stæmmes er framtidensdrømme*

JULIE NYMANN, MULTIDISCIPLINÆR KUNSTNER

Viden om Literacy nr. 38 er illustreret af kunstner Julie Nymann. *vores stæmmes er framtidensdrømme* er en videreudvikling af lydværket *Fordelene ved at være ordblind* (2024). Illustrationerne består af ni tekstværker, der bygger på beretninger fra 80 børn, unge og voksne med dysleksi. Materialet er indsamlet gennem workshops i samarbejde med Københavns VUC, FGU Vesterbro, Limfjordsskolen i Struer og Ordblindeklubben i Nørre Nissum, og serien er oprindeligt skabt til Roskilde Festival 2025.

Serien udspringer af spørgsmålet: "Hvad er fordelene ved at være ordblind?" – et spørgsmål, ingen af de medvirkende før var blevet stillet. Svarene er personlige og nuancerede og peger på styrker som samarbejde, kreativitet og en stærk vedholdenhed – evner udviklet i mødet med et samfund, der ofte ikke er designet til at rumme alle.



Foto: Frida Gregersen



Foto: Frida Gregersen



Foto: Frida Gregersen

I den nationale ordblindetest, Ordblindetesten, tildeles elever med læsevanskeligheder farven rød. Julie Nymann stiller kritiske spørgsmål ved denne farvekodning. Hvad betyder det for et menneskes selvforståelse at blive stemplet med en farve, der traditionelt signalerer 'fare' eller 'stop'? Med grøn som gennemgående farve i hendes praksis ønsker Nymann at udfordre testens trafiklyssystem – og skabe en ny fortælling om dysleksi.

Illustrationerne fungerer som en poetisk hyldest til dysleksi og en opfordring til at se forskellighed som en ressource. *vores stæmmes er framtidsdrømme* inviterer os til at gå den grønne vej: som et symbol på håb, styrke og en fremtid, hvor potentiale anerkendes og rummelighed er normen.

Om kunstneren

Julie Nymann er en multidisciplinær kunstner, uddannet på The International Center of Photography i New York (2012) og Det Kongelige Danske Kunstakademi i København (2024). Hendes arbejde har været præsenteret på solo- og gruppeudstillinger, nationalt og internationalt. Julie dimitterede fra Kunstakademiet i 2024 med værket *Fordelene ved at være ordblind* og et kunstnerisk manifest i form af et lovforslag, *Ordblinde med stolthed*.



Foto: Davy Denke

Fra DOT til eDOT

Udvikling og afprøvning af en elektronisk dynamisk ordblindetest til børn og unge med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd

ANNA STEENBERG GELLERT, SENIORFORSKER,
KØBENHAVNS UNIVERSITET

Der mangler test til vurdering af eventuel ordblindhed blandt børn og unge med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd. Derfor har vi ved Center for Læseforskning til denne målgruppe udviklet og afprøvet en udvidet, elektronisk udgave af en dynamisk afkodningstest, som i forvejen anvendes i papirudgave med titlen Dynamisk Ordblindetest (DOT) til undersøgelse af voksne indvandrere ved mistanke om ordblindhed. I projektets hovedundersøgelse gennemførte 426 børn og unge den udvidede, elektroniske dynamiske ordblindetest (eDOT), den ministerielle nationale ordblindetest (Ordblindetesten) samt flere test af afkodningsfærdigheder og ordforråd. Hovedundersøgelsen viste, at den dynamiske test som forventet er væsentligt mindre afhængig af elevers danske ordforråd end Ordblindetesten, hvor afkodningsfærdighederne hos deltagere med begrænset dansk ordforråd bliver undervurderet på deltesten "Find det der lyder som et ord". Et år efter hovedundersøgelsen gennemførte vi en opfølgende undersøgelse, som viste, at den dynamiske test særligt blandt elever med begrænset dansk ordforråd er god til at forudsige den fremtidige udvikling i deres afkodningsfærdigheder. Disse resultater dokumenterer relevansen af at inkludere denne test i et nyt materiale til vurdering af ordblindhed rettet mod børn og unge med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd.¹

Læsevanskeligheder pga. ordblindhed og/eller begrænset ordforråd

Afkodning af ord er den ene aflæsningens to hovedkomponenter, mens sprogforståelse er den anden (Hoover & Tunmer, 2018). I alfabetiske skriftsprog som det danske må begynderlæsere lære at afkode ord ved at udnytte skriftens lydprincip, altså de grundlæggende regler for, hvordan bogstaver og bogstavfølger omsættes til sproglyde. Det er netop her – ved tilegnelsen af det fundamentale i den alfabetiske skrift – at nogle elever har vanskeligheder med læsning; og det er vedvarende store vanskeligheder på dette felt, der er kernen i ordblindhed (Elbro, 2021; jf. Catts et al., 2024; Lyon et al., 2003). Andre elever har læsevanskeligheder, fordi de har begrænset sprogforståelse og kender betydeligt færre ord end hovedparten af deres jævnaldrende. Dette er karakteristisk for en del elever, når de læser på et andet sprog end deres modersmål. Der er altså som udgangspunkt tale om to forskellige typer af læsevanskeligheder, som har forskellige bagvedliggende årsager.

Imidlertid findes der en mindre gruppe elever, som kan siges at være særligt udfordrede, fordi de ikke alene har et begrænset kendskab til det sprog, der tales i hovedparten af det omgivende sam-

1 Den videre proces og udgivelse af nyt testmateriale afhænger af Børne- og Undervisningsministeriet.

fund (fx dansk), men derudover også har vanskeligheder med at tilegne sig afkodningsfærdigheder. Desværre er det i praksis vanskeligt at skelne mellem egentlige afkodningsvanskeligheder og mere generelle andetsprogsudfordringer ved undersøgelse af eventuel ordblindhed blandt personer med et begrænset kendskab til det sprog, testningen foregår på. Hvis en person har svært ved at læse de enkelte ord og klarer sig dårligt på traditionelle ordblindetest, kan det således både skyldes et begrænset ordforråd og indlæringsvanskeligheder i form af ordblindhed.

” Desværre er det i praksis vanskeligt at skelne mellem egentlige afkodningsvanskeligheder og mere generelle andetsprogsudfordringer ved undersøgelse af eventuel ordblindhed blandt personer med et begrænset kendskab til det sprog, testningen foregår på.

Det er internationalt et velkendt problem, at brug af traditionelle ordblindetest ofte fører til en fejlagtig diagnosticering af ordblindhed blandt mennesker med et begrænset kendskab til det sprog, testningen gennemføres på (jf. Elbro et al., 2012; Everatt et al., 2013; Gellert, 2009; Verpalen et al., 2018). Et eksempel på en traditionel test er deltesten ”Find det der lyder som et ord”, som indgår i den ministerielle nationale ordblindetest (Ordblindetesten) fra 3. klasse til universitetsniveau. Opgaverne i deltesten går ud på at vælge det af fem nonord, der lyder som et rigtigt ord, når man udtaler det (fx *bænne, jalle, håkke, dimme, fykte*). Hvis deltageren fx ikke kender ordet *hugge*, kan han eller hun ikke finde frem til, at *håkke* er det rigtige svar (jf. Ordblindetestkonsortiet 2015/2024). Et begrænset dansk ordforråd kan derfor i sig selv føre til en lav score på denne test, selv om deltageren ikke har egentlige afkodningsvanskeligheder.

I tråd hermed indeholder den gældende vejledning fra Børne- og Undervisningsministeriet en advarsel mod at teste elever med ”meget mangelfulde danskfærdigheder” med Ordblindetesten, selv om der er mistanke om ordblindhed (Ordblindetestkonsortiet, 2015/2024). Vejledningen indeholder imidlertid ikke klare anvisninger for, hvordan ordblindhed så kan afdækkes blandt elever med sådanne mangelfulde danskfærdigheder i grundskolen, på ungdomsuddannelser eller på Forberedende Grunduddannelse (FGU). Det er desuden ikke velundersøgt, hvornår en elevs danskfærdigheder er for mangelfulde til, at Ordblindetesten bør anvendes, da der ikke blev fokuseret på elever med meget begrænset dansk ordforråd i den oprindelige afprøvning af Ordblindetesten (Ordblindetestkonsortiet, 2014; Poulsen et al., 2023). I vejledningen til Ordblindetesten anføres det dog, at en score på 10 eller lavere på den basale ordforrådsprøve, som indgår i Ordblindetesten, ”muligvis kan tyde på, at begrænsninger i ordforrådet har haft en lille (negativ) betydning for resultatet af Ordblindetesten” (Ordblindetestkonsortiet, 2015/2024). Endelig er denne basale ordforrådsprøve placeret som den sidste deltest i Ordblindetesten, hvilket i praksis gør det umuligt at bruge denne prøve som grundlag for en indledende vurdering af, om elevens ordforråd er for begrænset til, at Ordblindetesten bør anvendes. Det er derfor svært for praktikere at vide, hvornår en elev med dansk som andetsprog *ikke* bør gennemføre Ordblindetesten, og hvordan eventuel ordblindhed i givet fald så kan afdækkes. Dette kan medføre, at ordblindhed bliver overset blandt nogle elever med dansk som andetsprog, og at disse elever derfor ikke får undervisning og støtte, der tager højde for deres afkodningsvanskeligheder.

Dynamisk testning af afkodning

For at begrænse betydningen af generelle sprogfærdigheder samt tidligere skolegang og læseerfaringer i forbindelse med vurdering af afkodningsfærdigheder har vi i et tidligere projekt ved Center for Læseforskning på Københavns Universitet udviklet en dynamisk afkodningstest (Daugaard et al., 2011a). At testen er dynamisk indebærer, at den har til formål at afdække, hvor let en person har ved at *lære sig* basale afkodningsfærdigheder med hjælp og feedback undervejs i testen; testen afdækker altså ikke personens aktuelle færdighedsniveau som ved traditionel testning (jf. Grigorenko, 2009). I den dynamiske test præsenteres deltageren for et lille, konstrueret alfabet bestående af tre nye bogstaver i form af symboler med tilhørende sproglyde. Deltageren skal i løbet af testen forsøge at lære at læse nonord skrevet med det konstruerede alfabet og kan undervejs få hjælp i form af gentagelser og feedback. For at minimere risikoen for, at forskelle i sprogforståelse får betydning for testresultatet, er instruktionerne i den dynamiske afkodningstest ordløse og foregår ved hjælp af gestik og mimik. Det konstruerede alfabet i testen er valgt for at mindske indflydelsen af hidtidig erfaring med læsning med det danske (latinske) alfabet.

Den første afprøvning af den dynamiske afkodningstest blev gennemført med voksne med hhv. dansk som modersmål og dansk som andetsprog (Daugaard et al., 2011b; Elbro et al., 2012). Undersøgelsen viste, at resultaterne på denne test blandt voksne med dansk som andetsprog som forventet var mindre afhængige af de voksnes danske ordforråd og deres tidligere skolegang, end resultaterne på traditionelle afkodningstest var. Samtidig differentierede denne dynamiske afkodningstest mindst lige så godt mellem allerede diagnosticerede ordblinde og ikke-ordblinde voksne med dansk som modersmål, som traditionelle afkodningstest gjorde. Da resultaterne af undersøgelsen samlet set indikerede, at den dynamiske afkodningstest var bedre egnet til at identificere ordblinde blandt voksne med begrænset dansk ordforråd, end traditionelle test var, blev den under betegnelsen *Dynamisk Ordblindetest (DOT)* i 2011 af Undervisningsministeriet udsendt med tilhørende vejledning til landets voksenuddannelsescentre. Her kan man ved mistanke om ordblindhed inddrage testen i afdækningen af voksne indvandreres skriftsproglige færdigheder og forudsætninger. I tråd hermed anbefales det i den ministerielle vejledning til Ordblindetesten, at voksne med meget mangelfulde danskfærdigheder testes med DOT i stedet for med Ordblindetesten (Ordblindetestkonsortiet, 2015/2024).

I en senere langtidsundersøgelse afprøvede vi den dynamiske afkodningstest blandt indskolings-elever med både dansk som modersmål og dansk som andetsprog. Langtidsundersøgelsen af elever fra 0. til 2. klasse viste, at der var en stærk sammenhæng mellem elevernes resultater på den dynamiske afkodningstest i slutningen af 0. klasse og deres senere afkodningsfærdigheder vurderet vha. traditionelle test med bl.a. højtlesning af ord og nonord i slutningen af 1. og 2. klasse (Gellert & Elbro, 2016; 2018). Faktisk var den dynamiske afkodningstest den af de mange anvendte test i slutningen af 0. klasse, der var bedst til at forudsige elevernes senere afkodningsfærdigheder i slutningen af 2. klasse. Selv når man kendte elevernes resultater på den slags test, som man traditionelt bruger til tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af afkodningsvanskeligheder, bidrog den dynamiske afkodningstest med ekstra forudsigelsesværdi. Bidraget til forudsigelsen fandtes både blandt elever med dansk som modersmål og blandt elever med dansk som andetsprog (Gellert & Elbro, 2016). På denne baggrund blev den dynamiske afkodningstest inkluderet som en central del af det anbefalede testmateriale til slutningen af 0. klasse i Ordblinderisikotesten (nu Risikotest for Ordblindhed), som gennem Undervisningsministeriet i 2016 blev stillet til rådighed for landets grundskoler (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2016/2022). Også udenlandske forskergrupper har fundet, at dynamisk testning af afkodning i indskolingen bidrager til at forudsige senere afkodningsvanskeligheder hos børn (jf. oversigtsartikel af Dixon et al., 2023). Imidlertid er det ikke tidligere undersøgt, om en dynamisk afkodningstest også kan forudsige udviklingen i afkodningsfærdigheder blandt ældre elever.

Da den dynamiske afkodningstest DOT har vist sig at være et brugbart redskab til at udpege personer med forøget risiko for ordblindhed blandt børnehaveklasselever og voksne med begrænsede danskfærdigheder, ønskede Børne- og Undervisningsministeriet også at kunne stille denne test til rådighed for skoler og institutioner for at opnå bedre muligheder for afdækning af ordblindhed blandt større børn og unge med begrænsede danskfærdigheder. På basis af erfaringer med en delvist digitaliseret version af en dynamisk afkodningstest i et engelsk forskningsprojekt med indskolings elever (Nash et al., 2023) påtog vi os ved Center for Læseforskning at udvikle en mere avanceret elektronisk version af DOT – for at gøre den praktiske gennemførelse lettere end ved den oprindelige papirudgave – og at afprøve den videreudviklede udgave i et større projekt. I analogi med DOT har vi kaldt den nye elektroniske udgave for eDOT.

Projektets formål

Det overordnede formål med projektet var at udvikle og afprøve en ny ordblindetest til elever med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd i grundskolen, på ungdomsuddannelser og på Forberedende Grunduddannelse (FGU). I denne artikel fokuseres der med udgangspunkt i den eksisterende nationale ordblindetest på de følgende mere specifikke formål:

- at undersøge, hvorvidt det er problematisk at bruge Ordblindetesten til elever med dansk som andetsprog, og hvornår (på hvilket dansk ordforrådsniveau) det kan anbefales, at Ordblindetesten helt eller delvist erstattes af andre test
- at undersøge sammenhængen mellem elevers danske ordforråd og deres resultater på hhv. den dynamiske afkodningstest og Ordblindetesten for at afdække, om den dynamiske test faktisk er mindre afhængig af dansk ordforråd end (dele af) Ordblindetesten
- at undersøge, hvorvidt den dynamiske afkodningstest kan bidrage til at forudsige udvikling i afkodningsfærdigheder hos elever, der er nået ud over indskolingsalderen.²

Undersøgelsens metode

Vi udviklede i samarbejde med it-virksomheden Tekstur en elektronisk udgave af den dynamiske ordblindetest (eDOT), som vi i en indledende pilotundersøgelse afprøvede og sammenlignede med den oprindelige papirbaserede udgave af testen (DOT).³ På baggrund af resultaterne og erfaringerne fra pilotundersøgelsen blev eDOT videreudviklet til projektets hovedundersøgelse, som beskrives nedenfor. Et år efter hovedundersøgelsen gennemførte vi med nogle af deltagerne en opfølgende undersøgelse, som også kort beskrives i det følgende.⁴

Deltagere

I *hovedundersøgelsen* indgik i alt 426 elever fordelt på følgende grupper:

1. 283 elever fra 4.-9. klasse, herunder 159 elever med dansk som modersmål samt 124 elever, som havde dansk som andetsprog
2. 61 relativt nyankomne elever, som havde dansk som andetsprog, var 10-17 år gamle og kun havde gået i dansk grundskole ca. 1-3 år

2 Interesserede kan læse om flere aspekter af undersøgelsen i projektrapporten (Gellert et al., 2024).

3 Pilotundersøgelsen beskrives i projektrapporten.

4 For en generelt mere detaljeret metodebeskrivelse henvises der til projektrapporten.

3. 82 elever fra Forberedende Grunduddannelse (FGU), herunder 36 med dansk som modersmål og 46 med dansk som andetsprog.

I alle tre grupper indgik både elever, som i forvejen var diagnosticeret ordblinde eller var under mistanke for ordblindhed, og elever, som ifølge skolernes vurdering havde upåfaldende læsefærdigheder.

I den *opfølgende undersøgelse*, som blev gennemført ca. et år efter hovedundersøgelsen, indgik i alt 163 elever, herunder 127 elever fra 4.- 5. klasse fra gruppe 1 nævnt ovenfor samt 36 relativt nyankomne elever fra gruppe 2, der kun havde gået i dansk grundskole i 1-3 år.

Testmaterialer

Vi anvendte en række test af afkodning og ordforråd, som fremgår af oversigten i figur 1. For at kunne vurdere udviklingen i deltagernes afkodningsfærdigheder gennemførte vi i både hovedundersøgelsen og opfølgingsundersøgelsen de samme test med højtlesning af ordlister, som står markeret med lysblå baggrund i figuren. De øvrige test blev kun gennemført i hovedundersøgelsen.

	Test-materiale	Deltest	Antal items	Beskrivelse
Afkodning	Elektronisk dynamisk afkodningstest (eDOT)	Indlæring af et nyt alfabet	30	Eleven skal lære, hvilke lyde der knytter sig til tre nye bogstaver/tegn
		Læseindlæring med nyt alfabet	20	Eleven skal lære at danne syntese med de nye bogstav-lydforbindelser og læse korte nonord
		Videre læsning med nyt alfabet	20	Eleven skal læse nye og længere nonord skrevet med de tre bogstaver
	Ordblindetesten	Find stavemåden	40	Eleven hører et nonsensord (fx "olt") og skal vælge den rigtige stavemåde ud af fem valgmuligheder (<i>otl</i> , <i>olp</i> , <i>ølt</i> , <i>olt</i> og <i>oft</i>)
		Find det der lyder som et ord	44	Eleven ser fem nonord (fx <i>bænne</i> , <i>jalle</i> , <i>håkke</i> , <i>dimme</i> , <i>fykte</i>) og skal vælge det, der lyder som et rigtigt ord (<i>håkke</i>).
	Højtlesning af ordlister	Rigtige ord (Elbro, 2007)	30	Eleven skal læse danske ord på 2-9 bogstaver
		Nye ord (Elbro, 2007)	30	Eleven skal læse nonord på 2-9 bogstaver
		Nonord til elever med dansk som andetsprog (projektbaseret test)	30	Eleven skal læse nonord på 2-9 bogstaver (konstrueret uden konsonantklynger og uden de særlige danske bogstaver æ, ø og å)
Ordforråd	Ordblindetesten	Basal ordforrådsprøve	15	Eleven hører et ord (fx <i>avis</i>) og skal vælge det af fire billeder, som forestiller ordet
	Test af receptivt ordforråd (projektbaseret test)		23	Eleven hører et ord (fx <i>bus</i>) og skal vælge det af fire billeder, som forestiller ordet
	Test af produktivt ordforråd (Gellert & Christensen, 2012)		90	Eleven ser et billede (fx af en reol) og skal benævne det

Figur 1: Oversigt over anvendte testmaterialer.

I det følgende gives der en nærmere beskrivelse af undersøgelsens centrale elektroniske dynamiske afkodningstest.⁵

I den dynamiske afkodningstest fokuseres der på, hvor let en elev har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder. I testen præsenteres eleven for et lille, konstrueret alfabet bestående af tre nye bogstaver i form af symboler med tilhørende sproglyde. De tre nye bogstaver repræsenterer henholdsvis lydene [m], [α] (som i *kam*) og [s] – lyde, som findes på stort set alle sprog. Eleven skal i løbet af testen forsøge at lære at læse nye ord (nonord) skrevet med det konstruerede alfabet og kan undervejs få hjælp i form af gentagelser og feedback. For at minimere risikoen for, at forskelle i sprogforståelse får betydning for testresultatet, er instruktionerne i den dynamiske afkodningstest ordløse (nonverbale) og foregår ved hjælp af gestik og mimik. Det konstruerede alfabet i testen er valgt for at mindske indflydelsen af hidtidig erfaring med læsning på det latinske alfabet, som dansk skrives med.

” I den dynamiske afkodningstest fokuseres der på, hvor let en elev har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder.

Den oprindelige papirudgave af denne dynamiske afkodningstest er i det aktuelle projekt blevet videreudviklet til en digitaliseret version, som laves med eleven på en tablet (fx en iPad) eller en computer med touchskærm. Testlederen registrerer sideløbende elevens svar på en tablet eller en smartphone (dvs. på en anden enhed end den, som eleven bruger). Testen er opbygget på samme måde som den oprindelige papirudgave, men den tredje deltest er i den digitaliserede version blevet udvidet med flere items (delopgaver), da erfaringerne fra pilotafprøvningen indikerede, at der var brug for at gøre testen sværere i forhold til den nye målgruppe. Testen har tre dele, som beskrives i det følgende.

I *deltest 1* skal eleven tilegne sig koblingen mellem tre nye bogstaver (𐀀, 𐀁 og 𐀂) og deres tilhørende lyde (/s/, /m/ og /α/). Eleven bliver først præsenteret for de tre nye bogstaver og deres tilhørende lyde på skærmen. Derefter får eleven på de efterfølgende skærmsider vist de tre nye bogstaver i varierende rækkefølge i op til ti runder og skal benævne bogstaverne ved de tilhørende lyde. Undervejs får eleven hjælp og feedback. Scoren er antal korrekt benævnte bogstaver (maks. 30).

I *deltest 2* skal eleven lære at forbinde de nye bogstaver til nonord på blot to bogstaver, fx 𐀀 𐀂 = [sα]. Den lydige syntese bliver illustreret visuelt ved hjælp af bogstavbrikker, der manuelt gradvist bliver flyttet sammen på touchskærmen af enten eleven eller testlederen. Eleven får hjælp til at huske de nye bogstavers lyde, hvis han eller hun bliver i tvivl om dem undervejs. Bogstaverne i hvert af de fire korte nonord bliver vist på skærmen for eleven i op til fem runder med korrigerende feedback. Scoren for denne deltest er antal korrekt læste nonord (maks. 20).

I *deltest 3* skal eleven bruge det lærte på egen hånd. Eleven præsenteres i den videreudviklede version af den dynamiske test for forskellige kombinationer af de nye bogstaver svarende til 20 nonord af stigende kompleksitet (fx 𐀁 𐀂 𐀀 𐀂 = [mαsα] og 𐀂 𐀁 𐀀 𐀂 𐀀 𐀂 = [αmsmαs]) og skal prøve at læse disse nonord højt. Testen afbrydes, hvis tre nonord i træk læses forkert eller opgives. Scoren for denne deltest er antal korrekt læste nonord (maks. 20).

5 Mere udførlige beskrivelser af de øvrige test findes i projektrapporten.

Elevernes scorer på deltest 2 og 3 i den dynamiske afkodningstest lægges sammen til en kombineret score (maks. 40), som blev anvendt i undersøgelsens analyser.

Undersøgelsens resultater

Som tidligere nævnt fokuseres der i denne artikel, med udgangspunkt i den eksisterende nationale ordblindetest, på følgende af projektets formål:

- ▶ at undersøge, hvorvidt det er problematisk at bruge Ordblindetesten til elever med dansk som andetsprog, og hvornår (på hvilket dansk ordforrådsniveau) det kan anbefales, at Ordblindetesten helt eller delvist erstattes af andre test
- ▶ at undersøge sammenhængen mellem elevers danske ordforråd og deres resultater på hhv. den dynamiske afkodningstest og Ordblindetesten for at afdække, om den dynamiske test faktisk er mindre afhængig af dansk ordforråd end (dele af) Ordblindetesten
- ▶ at undersøge, hvorvidt den dynamiske afkodningstest kan bidrage til at forudsige udvikling i afkodningsfærdigheder hos elever, der er nået ud over indskolingsalderen.

I det følgende gives der en kort beskrivelse af undersøgelsens resultater på de nævnte punkter. Interesserede kan læse nærmere om de gennemførte analyser i projektrapporten (Gellert et al., 2024).

Hvornår er det et problem at bruge Ordblindetesten til elever med dansk som andetsprog?

Vi undersøgte, hvorvidt det er problematisk at bruge Ordblindetesten til elever med dansk som andetsprog, og hvornår (på hvilket dansk ordforrådsniveau) det kan anbefales, at Ordblindetesten helt eller delvist erstattes af andre test. Vi opdelte indledningsvist alle testresultaterne for alle hovedundersøgelsens deltagere efter, om deltagerne havde dansk som modersmål eller dansk som andetsprog. Deltagerne med dansk som andetsprog opnåede gennemsnitligt en signifikant lavere samlet score på Ordblindetesten ($t = 2,71$; $p < 0,01$), på deltesten "Find det der lyder som et ord" fra Ordblindetesten ($t = 3,76$; $p < 0,01$) samt på alle testene af dansk ordforråd, herunder den basale ordforrådsprøve fra Ordblindetesten ($t = 17,34$; $p < 0,01$). Derimod klarede gruppen af deltagere med dansk som andetsprog sig *ikke* signifikant forskelligt fra deltagergruppen med dansk som modersmål på hverken deltesten "Find stavemåden" fra Ordblindetesten, den dynamiske afkodningstest eller testene med højtlesning af nonord. En regressionsanalyse viste, at når der først var taget højde for deltagerne resultater på den basale ordforrådsprøve, gav informationen om, hvorvidt deltagerne havde dansk som modersmål eller andetsprog, *ikke* noget signifikant ekstra bidrag til forklaringen af forskellene i deltagerne samlede ordblindetestscorer. De gennemsnitligt lavere samlede scorer på Ordblindetesten blandt deltagere med dansk som andetsprog kunne således forklares af deres gennemsnitligt mere begrænsede danske ordforråd vurderet med den basale ordforrådsprøve. Yderligere analyser viste, at deltagerne resultater på de to andre ordforrådstest, som indgik i hovedundersøgelsen, heller ikke kunne bidrage ekstra til forklaring af forskellene i de samlede scorer på Ordblindetesten, når der først var taget højde for deltagerne resultater på den basale ordforrådsprøve. Disse resultater indikerer, at afkodningsfærdighederne i deltagergruppen med dansk som andetsprog blev undervurderet på deltesten "Find det der lyder som et ord" og dermed på den samlede score på Ordblindetesten. Denne undervurdering var direkte relateret til omfanget af dansk ordforråd som målt med den basale ordforrådsprøve fra Ordblindetesten, og det gav ikke yderligere relevant information at inddrage supplerende ordforrådstest. Derfor fokuseres der i det følgende på resultaterne på denne basale ordforrådsprøve som mål for dansk ordforråd.

For nærmere at undersøge, hvornår (på hvilket dansk ordforrådsniveau) resultater med Ordblindetesten faktisk viser sig at undervurdere elevers afkodningsfærdigheder pga. indbyggede krav om dansk ordkendskab, gennemførte vi en række analyser af forholdet mellem deltagernes samlede scorer på Ordblindetesten og deres resultater på den basale ordforrådsprøve. Sammenfattende viste resultaterne af analyserne, at det overvejende var ved en score på 10 eller derunder på den basale ordforrådsprøve, at deltagernes samlede scorer på Ordblindetesten blev påvirket negativt. Dette indikerer, at det er blandt elever med ordforråds scorer under denne grænse, at det er relevant at inddrage andet testmateriale til vurdering af ordblindhed.

Sammenhænge mellem elevers danske ordforråd og deres resultater på hhv. den dynamiske afkodningstest og Ordblindetesten

Korrelationsanalyser viste, at deltagernes resultater på den basale ordforrådsprøve var signifikant stærkere forbundet (korreleret) med resultaterne på den samlede score fra Ordblindetesten ($r = 0,30$) og deltesten "Find det der lyder som et ord" ($r = 0,34$) end med resultaterne på den dynamiske afkodningstest ($r = 0,05$). Disse resultater indikerer, at den dynamiske afkodningstest som forventet er mindre afhængig af dansk ordforråd end særligt deltesten "Find det der lyder som et ord" i Ordblindetesten.

Forudsigelsesværdi af dynamisk afkodningstest

For at undersøge, hvorvidt den dynamiske afkodningstest kan bidrage til at forudsige udvikling i afkodningsfærdigheder blandt elever, som er nået ud over indskolingsalderen, blev afkodningsudviklingen så vidt muligt fulgt hos grupperne af hhv. elever fra 4.-5. klasse og relativt nyankomne elever i grundskolen hen over et år. Som beskrevet i metodeafsnittet gennemførte vi således cirka et år efter hovedundersøgelsen med deltagerne fra disse grupper en opfølgningsundersøgelse bestående af højtlesning af de samme tre sæt lister med ord og nonord, som indgik i hovedafprøvningen. På basis af resultater fra hovedundersøgelsen identificerede vi 42 elever, som med en score på 10 eller derunder på den basale ordforrådsprøve fra Ordblindetesten kunne siges at have begrænset dansk ordforråd, og som også deltog i opfølgningsundersøgelsen. De havde alle dansk som andetsprog.

Blandt disse 42 deltagere med begrænset dansk ordforråd korrelerede præstationerne på den dynamiske afkodningstest ved hovedundersøgelsen stærkere med deres højtlesning af Elbros lister med hhv. rigtige ord og nye ord ved opfølgningen et år senere (hhv. 0,54 og 0,77) end med deres højtlesning af de samme lister ved hovedundersøgelsen (hhv. 0,47 og 0,59). Disse elevers præstationer på den dynamiske afkodningstest var altså endnu stærkere forbundet med deres fremtidige afkodningsfærdigheder end med deres samtidige afkodningsfærdigheder vurderet med traditionelle højtlesningstest. Regressionsanalyser viste i tråd hermed, at blandt deltagerne med begrænset dansk ordforråd kunne deres resultater på den dynamiske afkodningstest bidrage ekstra til at forudsige udviklingen i især deres højtlesning af lister med nye ord (nonord) hen over et år, efter at der statistisk var taget højde for, hvor godt disse deltagere klarede sig med højtlesning ved den første testrunde i hovedundersøgelsen.

Sammenfatning

Vores undersøgelse viste, at det langt fra er alle elever med dansk som andetsprog, som det er problematisk at bruge den nuværende udgave af Ordblindetesten med. Det er primært ved en ordforråds score på 10 eller derunder på den basale ordforrådsprøve fra Ordblindetesten, at elevers resultater på deltesten "Find det der lyder som et ord" bliver negativt påvirket. Dette resultat fra

den aktuelle undersøgelse underbygger det tilsvarende resultat fra den oprindelige afprøvning af Ordblindetesten (Ordblindetestkonsortiet, 2014; Poulsen et al., 2023) og styrker grundlaget for at anvende den nuværende udgave af Ordblindetesten (inkl. deltesten ”Find det der lyder som et ord”) med elever med dansk som andetsprog, som scorer over 10 på den basale ordforrådsprøve (jf. Ordblindetestkonsortiet, 2015/2024).

Undersøgelsen viste desuden, at elevers danske ordforråd er betydeligt mindre relateret til resultater på den dynamiske afkodningstest end til deltesten ”Find det der lyder som et ord” og dermed til elevers samlede scorer på Ordblindetesten. Den dynamiske afkodningstest er således som forventet mindre ordforrådsafhængig og dermed bedre egnet til vurdering af eventuel ordblindhed blandt elever med begrænset dansk ordforråd end deltesten ”Find det der lyder som et ord” i Ordblindetesten. Dette bekræfter resultaterne fra afprøvningen af den oprindelige papirbaserede udgave af den dynamiske afkodningstest (DOT), som viste, at præstationerne på denne test blandt voksne med dansk som andetsprog var mindre afhængige af de voksnes danske ordforråd, end deres præstationer på traditionelle afkodningstest var (Daugaard et al., 2011b; Elbro et al., 2012).

” **Den dynamiske afkodningstest er således som forventet mindre ordforrådsafhængig og dermed bedre egnet til vurdering af eventuel ordblindhed blandt elever med begrænset dansk ordforråd.**

Vores opfølgende undersøgelse et år efter hovedundersøgelsen viste, at den elektroniske dynamiske afkodningstest (eDOT) særligt blandt elever med begrænset dansk ordforråd er god til at forudsige individuelle forskelle i udviklingen af deres afkodningsfærdigheder over tid. Det vil sige, at blandt sådanne elever kan de, der klarer sig godt på den dynamiske afkodningstest, som udgangspunkt forventes relativt let og hurtigt at udvikle deres færdigheder i at afkode nye ord. Omvendt kan elever med begrænset dansk ordforråd og et dårligt resultat på denne test som udgangspunkt forventes at få en relativt langsom fremtidig afkodningsudvikling. Generelt er ordblindede netop karakteriseret ved at have svært ved at lære at afkode ord og ved at have en langsommere afkodningsudvikling end andre (jf. Elbro, 2021). Derfor underbygger dokumentationen af den gode forudsigelsesværdi af den dynamiske afkodningstest blandt elever med begrænset dansk ordforråd relevansen af at inkludere denne test i et nyt materiale til vurdering af ordblindhed særligt rettet mod netop denne gruppe.

” **Vores opfølgende undersøgelse et år efter hovedundersøgelsen viste, at den elektroniske dynamiske afkodningstest (eDOT) særligt blandt elever med begrænset dansk ordforråd er god til at forudsige individuelle forskelle i udviklingen af deres afkodningsfærdigheder over tid.**

Perspektivering

På baggrund af undersøgelsens resultater fremsatte vi i november 2023 i projektrapportens første udgave flere forslag til testkombinationer og procedurer med henblik på børn og unge med dansk som andetsprog, begrænset dansk ordforråd og under mistanke for ordblindhed. I det forslag, som

Børne- og Undervisningsministeriet har valgt at implementere, indledes det kommende testforløb for denne målgruppe som udgangspunkt med den basale ordforrådsprøve, så resultatet på denne test bliver afgørende for det videre testforløb. Hvis eleven scorer 10 eller derunder på den basale ordforrådsprøve, fortsætter han eller hun efter den basale ordforrådsprøve til deltesten "Find stavemåden" fra Ordblindetesten og derefter til den elektroniske dynamiske afkodningstest (eDOT). I det nye ordblindetestmateriale særligt rettet mod elever med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd bliver den ordforrådsafhængige deltest "Find det der lyder som et ord" fra Ordblindetesten altså udskiftet med den elektroniske dynamiske afkodningstest, som har vist sig at være egnet til at afdække basale vanskeligheder med at tilegne sig afkodningsfærdigheder blandt elever i denne målgruppe. Baseret på en ligelig vægtning af elevens scorer fra "Find stavemåden" og den elektroniske dynamiske afkodningstest (eDOT) bliver der beregnet en kombineret ordblindetestscore. Denne nye kombinerede ordblindetestscore vil som udgangspunkt fremover kunne inddrages ved vurdering af eventuel ordblindhed blandt elever med dansk som andetsprog og begrænset dansk ordforråd i grundskolen fra slutningen af 3. klasse, på ungdomsuddannelserne og på Forberedende Grunduddannelse (FGU) i tillæg til relevante baggrundsoplysninger og kvalificerede undervisningsobservationer.⁶

Som nævnt indledningsvist er det internationalt et velkendt problem, at brug af traditionelle ordblindetest ofte fører til en fejlagtig diagnosticering af ordblindhed blandt mennesker med et begrænset kendskab til det sprog, testningen gennemføres på. Vores dynamiske afkodningstest har vist sig at kunne reducere betydningen af ordforråd og bidrage til at forudsige udviklingen af afkodningsfærdigheder, også blandt elever ud over indskolingsalderen, hvilket er nyt i international sammenhæng. Vi ved endnu ikke, om vores seneste resultater vil kunne replikeres i lande med andre skriftsprog end det danske. Men det er muligt, at en sådan dynamisk afkodningstest også i andre lande vil kunne forbedre mulighederne for vurdering af ordblindhed blandt elever fra sproglige minoritetsgrupper.

” Vores dynamiske afkodningstest har vist sig at kunne reducere betydningen af ordforråd og bidrage til at forudsige udviklingen af afkodningsfærdigheder, også blandt elever ud over indskolingsalderen, hvilket er nyt i international sammenhæng.

Tak

Projektet blev finansieret af Børne- og Undervisningsministeriet samt Københavns Universitet. Der rettes en stor tak for deltagelse i og opbakning til projektets testafprøvning til elever, forældre, undervisere, vejledere, konsulenter og ledere fra følgende kommuner: Ballerup, Frederiksberg, Frederikssund, Gladsaxe, Guldborgsund, Helsingør, Holbæk, Ishøj, København, Køge, Roskilde, Rudersdal og Tårnby. Også mange tak til professor Carsten Elbro og fhv. videnskabelig assistent Mette Stidsen for samarbejde om projektet, til Jens Gertsen fra Tekstur for it-udvikling og til studentermedarbejderne for bistand med testning og databehandling.

⁶ Der redegøres nærmere for testforløbet og scoreberegningen i projektrapporten. Den videre proces og udgivelse af nyt testmateriale afhænger fortsat af Børne- og Undervisningsministeriet. Eventuelle henvendelser angående dette skal rettes til Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Referencer

- Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K., & Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74(3), 282-302.
- Daugaard, H. T., Elbro, C., & Gellert, A. S. (2011a). *Dynamisk Ordblindetest*. Undervisningsministeriet.
- Daugaard, H. T., Elbro, C., & Gellert, A. S. (2011b). *Rapport om udvikling og afprøvning af ordblindetest til voksne med dansk som andetsprog*. Undervisningsministeriet.
- Dixon, C., Oxley, E., Nash, H., & Gellert, A. S. (2023). Does dynamic assessment offer an alternative approach to identifying reading disorder? A systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, 56(6), 423-439.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Elbro, C., Daugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language? A dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 172-185.
- Everatt, J., Reid, G., & Elbeheri, G. (2013). Assessment approaches for multilingual learners with dyslexia. I D. Martin (red.), *Researching Dyslexia in Multilingual Settings: Diverse Perspectives* (s. 18-35). Multilingual Matters.
- Gellert, A. S. (2009). *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog – en faglig og pædagogisk udfordring*. Undervisningsministeriet og Dansk Videncenter for Ordblindhed.
- Gellert, A. S., & Christensen, R. V. (2012). *Test af produktivt ordforråd*. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2016). *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. Undervisningsministeriet & Center for Læseforskning, Københavns Universitet.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: a longitudinal study from kindergarten through Grade 2. *Annals of Dyslexia*, 68(2), 126-144.
- Gellert, A. S., Elbro, C., & Stidsen, M. (2024). *Rapport om projekt vedrørende udvikling og afprøvning af ordblindetest til elever med begrænset dansk ordforråd*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet. https://curis.ku.dk/ws/portalfiles/portal/414887953/Endelig_rapport_om_udvikling_og_afpr_vning_af_ordblindetest_til_elever_med_begr_nset_dansk_ordforr_d.pdf
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 111-132.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Nash, H., Clarke, P., Dixon, C., Oxley, E., Weighall, A., & Gellert, A. S. (2023). *Can dynamic assessment predict reading development and be used to identify reading difficulties? Project Summary Report*. University of Leeds.

Ordblindetestkonsortiet (2014). *Teknisk rapport om Ordblindetesten*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet & Skoleforskningsprogrammet, IUP, Aarhus Universitet.

Ordblindetestkonsortiet (2015/2024). *Faglig vejledning til Ordblindetesten*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2023). A National Test of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 73, 337-355.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2016/2022). *Vejledning til Risikotest for ordblindhed. Identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Verpalen, A., Van de Vijver, F., & Backus, A. (2018). Bias in dyslexia screening in a Dutch multicultural population. *Annals of Dyslexia*, 68, 43-68.

Om forfatteren

Anna Steenberg Gellert er cand.mag. i audiologopædi og dansk som andetsprog samt ph.d. i læsevidenskab. Hun er tilknyttet Center for Læseforskning ved Københavns Universitet som seniorforsker og har desuden konsulentvirksomheden Sprog og Læsning. Hun forsker og rådgiver især inden for områderne læsevanskeligheder, dansk som andetsprog, læseundervisning, ordkendskabsundervisning og testning. Hun har stået for mange projekter med udvikling og afprøvning af test og undervisningsforløb for elever med læsevanskeligheder.

700.000.0

500.000 MENNE

000 I VERDEN

ESKER I DANMARK

Fokus på kvaliteten i yngre børns ordforråd:

Om udviklingen af en ny type ordforrådstest

BIRGITTE DAHLERUP THUNBO, AUDIOLOGOPÆD, PH.D.-STIPENDIAT, INSTITUT FOR NORDISKE STUDIER OG SPROGVIDENSKAB, KØBENHAVNS UNIVERSITET

Denne artikel sætter fokus på den ofte oversete kvalitet i børns ordforråd og på, hvordan kvaliteten af ordforrådet kan måles. God kvalitet i ordforrådet er vigtig for, at børn kan opnå gode læse- og lyttefærdigheder, men alligevel er det sjældent, at kvaliteten i ordforrådet måles af logopæder – bl.a. fordi vi mangler testredskaber til dette. Artiklen beskriver, hvordan en ny type ordforrådstest til 5-8-årige børn er ved at blive udviklet, og hvorfor det er vigtigt for pædagoger, lærere og andre, der arbejder med børn omkring skolestart, at have fokus på kvaliteten i yngre børns ordforråd.

Hvorfor fokusere på kvaliteten i ordforrådet?

Det er velkendt, at der er tæt sammenhæng mellem børns ordforråd og deres læsefærdigheder. Mange studier har vist, at ordforrådet kan forudsige senere læsefærdigheder (Li & Kirby, 2015). Dette gælder, selv efter at man har kontrolleret for effekten af ordafkodning og fonologiske færdigheder (fx Nation & Snowling, 2004). Også børns lytteforståelse har tæt sammenhæng med ordforrådet (Florit et al., 2014). Lytteforståelse er en kompleks færdighed, der både kræver gode sproglige færdigheder, herunder ordforråd, og gode kognitive færdigheder, herunder arbejdshukommelse (Alonzo et al., 2016). Gode læsefærdigheder og lytteforståelsesfærdigheder er centrale for børns deltagelsesmuligheder i faglig og social sammenhæng.

For at vi kan gøre børn til dygtige læsere, er det altså vigtigt, at børnene har et godt ordforråd. Et godt ordforråd er dog langt mere end at kende mange ord – det handler også om at have stor viden om de enkelte ord og om organiseringen af det indre, mentale leksikon. *Ordforrådsbredden* hos et barn betegner, hvor mange ord barnet kender, mens *ordforrådsdybden* betegner kvaliteten i barnets ordforråd. Mange studier viser, at det i højere grad gælder om at have god dybde end god bredde i ordforrådet for at opnå gode læse- og lytteforståelsesfærdigheder (se fx Oakhill et al., 2015). Men hvad vil det sige at have god dybde i ordforrådet?

Hvad er dybdeordforråd?

Ordforrådsdybden, også kaldet *leksikal kvalitet*, beskriver, hvor godt vi kender de enkelte ord. Leksikal kvalitet refererer til, i hvilken grad en persons viden om et ord indeholder viden om ordets betydning, fonologi, grammatik og ortografi, og i hvilken grad disse komponenter er forbundne. Man har fx god leksikal kvalitet/dyb viden om ordet "ansigt", hvis man kender flere betydninger af ordet, inklusive de overførte udtryk, som "ansigt" indgår i ("tabe ansigt", "i sit ansigts sved" m.fl.),

og hvis man samtidig kan udtale ordet korrekt, bøje ordet, stave det og benytte det i en sætning. Forbindelserne sikrer sammenhængen mellem komponenterne (betydningen, fonologien, grammatikken og ortografien), som tilsammen udgør ordets identitet. Vores mentale leksikon indeholder ord med vidt forskellig leksikal kvalitet – fra ord, vi sjældent støder på, til velkendte ord. Ord med høj leksikal kvalitet har integreret viden om fonologi, ortografi, grammatik og betydning, mens ord med lav kvalitet har manglende information eller ukomplette forbindelser mellem komponenterne (Perfetti, 2007).

At kende et ord er altså ikke alt-eller-intet – snarere er der tale om, at man kan kende ord mere eller mindre godt på mange forskellige måder (Hadley & Dickinson, 2020).

” At kende et ord er altså ikke alt-eller-intet – snarere er der tale om, at man kan kende ord mere eller mindre godt på mange forskellige måder.

Udover at beskrive ordforrådsdybden for *de enkelte ord* i vores mentale leksikon er det også væsentligt at se på *forbindelserne mellem ordene*, når man beskæftiger sig med ordforråd (Schoonen & Verhallen, 2008). I et velfungerende mentalt leksikon er ordene lagrede i et semantisk (betydningsmæssigt) netværk, hvor aktivering af ét ord medfører aktivering af en række andre betydningsmæssigt beslægtede ord (Sheng & McGregor, 2010). Fx er det sandsynligt, at ordet ”ansigt” aktiverer ordene ”øjne”, ”næse” og ”mund”.¹

Hvordan måler vi ordforrådet hos yngre børn i dag?

I børnelogopædisk praksis er det almindeligt at fokusere på *bredden* i ordforrådet, når et barns ordforråd vurderes (Hadley & Dickinson, 2020). Måling af ordforrådsbredde beskriver, hvor mange ord barnet kender, enten målt som hvor mange ord barnet *forstår*, eller som hvor mange ord barnet kan *producere*. Men måling af breddeordforrådet siger ikke noget om, hvor *godt* barnet kender de enkelte ord – testene beskriver altså ikke *dybden* i ordforrådet.

Især testning af bredden i ordforrådet, hvor *forståelsen* af ord måles, er ikke et tilstrækkeligt sensitivt redskab, hvis en test benyttes til at udpege børn med sprogforstyrrelser (Spaulding et al., 2006). Forståelsen testes ofte, ved at barnet skal udpege det rette billede blandt fx tre billeder efter at have hørt et ord. Det kræver kun begrænset viden om et ord at kunne udpege det rette billede, og svarene viser ikke, om barnet selv kan benytte ordet, kan sætte ordet korrekt ind i en sætning, kender flere betydninger af ordet mv.

Hvordan måler vi *dybdeordforrådet* hos yngre børn?

Vi har ingen kommercielle test i dansk børnelogopædi, der giver et grundigt mål af dybdeordforrådet hos yngre børn. Beskrivelser af ordforrådsdybde er ikke en veletableret del af dansk børnelogopædisk praksis. Dog måler to af de delprøver, der indgår i det hyppigt brugte testbatteri *CELF-4* (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals*) (Semel et al., 2003), børns evne til at finde ord fra samme betydningsmæssige kategori og giver dermed et begrænset indblik i børnenes dybdeordforråd.

1 Data fra børn og voksne i dataindsamlingen med den nye test.

” Beskrivelser af ordforrådsdybde er ikke en veletableret del af dansk børnelogopædisk praksis.

I forskningssammenhænge måles dybdeordforrådet på forskellige måder. Her er en hyppigt benyttet opgavetype *definitionsopgaver*. Børnenes svar bedømmes typisk både ud fra det indhold, børnene formidler (indholdsscore), og ud fra, hvordan de formidler indholdet (formscore) (Marinellie & Johnson, 2002). Børnene opnår fx mange point i indholdsscoren, hvis de nævner et synonym (fx om bog: ”tekst”) eller en klassespecifik kategori (om æble: ”frugt”). I formscoren opnår børnene fx få point, hvis de kun siger et enkelt ord og en artikel (fx om baby: ”en dreng”), og flere point, hvis de giver en simpel sætning (fx om tog: ”Tog kører på skinner”) (Marinellie & Johnson, 2002).

Det leksikalsk-semantiske netværk vurderes med forskellige former for ordassocieringsopgaver eller ordmobiliseringsopgaver², hvor børnene skal finde ord, der betydningsmæssigt hører sammen.

Synonymopgaver i forskellige udformninger er også hyppige, navnlig inden for læseforskning med fokus på store skoleelever (fx Li & Kirby, 2015).

Hadley & Dickinson (2020) anbefaler, at fokus i børnelogopædisk praksis skifter fra primært at måle ordforrådsbredde til en multifacetteret strategi i vurdering af børns ordforråd, hvor både bredden og dybden i ordforrådet vurderes, og hvor vurderingen består af flere delelementer, som skaffer *forskellige* typer af information om børns ordforråd. Herved vil vi få et mere sensitivt redskab, som bedre kan opfange forskelle i børns ordforråd.

Hvornår har vi brug for en god ordforrådstest?

Vi har brug for at kunne identificere børn med ordforrådsvanskeligheder, for at børnene kan få den rette hjælp. Vi har desuden brug for at kunne følge og vurdere børns ordforråd over tid, fx for at vurdere, i hvilken grad en indsats har haft effekt.

Børn med sprogforstyrrelsen DLD – *developmental language disorder* – udgør en relativt stor gruppe af en årgang, men er samtidig en overset gruppe. Ikke mindre end 7-8 procent af en årgang 4-6-årige har DLD (Norbury et al., 2016). DLD er karakteriseret ved *vedvarende* vanskeligheder med tilegnelse, forståelse, produktion eller anvendelse af talt sprog uden en kendt biomedicinsk årsag (Bishop et al., 2017). Sprogvanskelighederne hos børn med DLD viser sig på mange forskellige måder og i forskellige grader hos de enkelte børn. Vanskelighederne kan i mange tilfælde mindskes med de rette indsatser, men forsvinder sjældent helt (Bishop et al., 2017).

” Børn med sprogforstyrrelsen DLD – *developmental language disorder* – udgør en relativt stor gruppe af en årgang, men er samtidig en overset gruppe.

Ordforrådsvanskeligheder er hyppige hos børn med DLD. Børnene er ofte sene til at sige deres første ord, og op igennem hele barndommen fortsætter børnene med at have vanskeligt ved at tilegne sig nye ord – altså øge deres ordforråd i *bredden* (McGregor et al., 2013). Der er også meget,

2 Fx af den type, der indgår i CELF-4.

der tyder på, at mange børn med DLD har mindre viden om de enkelte ord samt færre og svagere forbindelser mellem de enkelte ord i deres mentale leksikon – altså en mindre veludviklet *dybde* i ordforrådet (Sheng & McGregor, 2010). Både vanskelighederne med ordforrådsdybden og -bredden følger børnene gennem hele skoletiden (McGregor et al., 2013).

Også andre børnegrupper end børn med DLD kan naturligvis have ordforrådsvanskeligheder. Nogle af de børn, der vokser op med flere sprog og et andet modersmål end dansk, har mindre erfaring med dansk end deres jævnaldrende ved skolestart. Der kan derfor være bekymring for deres ordforråd. Det samme gælder for børn, som vokser op i hjem med mindre sproglig interaktion, idet der fx er sociale forskelle på, hvor meget og hvordan forældre interagerer sprogligt med deres børn (Petersen et al., 2022). Børn med generelle indlæringsvanskeligheder, med autisme eller andre særlige problemstillinger har også ofte ordforrådsvanskeligheder (McGregor, 2017).

Der kan altså være mange grunde til, at voksne omkring et barn bekymrer sig for barnets ordforråd og oplever et behov for, at ordforrådet vurderes. I sådanne tilfælde er det vigtigt, at en logopæd kan give en nuanceret vurdering af barnets ordforråd, som både beskriver størrelsen (bredden) og kvaliteten (dybden) af ordforrådet.

Til at opfylde dette formål er jeg i gang med at udvikle en ny test.

En ny test, der måler både bredden og dybden i ordforrådet hos dansktalende børn på 5-8 år

I 2023 bevilgede Børne- og Undervisningsministeriet midler til at udvikle en ordforrådstest og fremskaffe normer for testen. Testen skal måle både dybden og bredden i ordforrådet og skal kunne anvendes på dansktalende børn fra 5-8 år. Bevillingen blev givet til en projektgruppe bestående af Audiologopædisk Forening, lektor Rikke Vang Christensen (Københavns Universitet), specialkonsulent Anne-Mette Veber Nielsen (Nationalt Videncenter for Læsning) samt undertegnede.

I det følgende redegør jeg for nogle af de problemstillinger, projektgruppen har været optaget af undervejs i udviklingsprocessen, og udvalgte resultater fra pilotafprøvningsne fremlægges. De endelige data fra normeringen af testen kommer til at fremgå af testmanualen, som vil blive gjort tilgængelig for logopæder sammen med den færdige test, når databehandlingen er færdig.

Hvad skal den nye test kunne?

Den nye test skal kunne måle både ordforrådsdybde og -bredde. Som beskrevet ovenfor er ikke mindst god ordforrådsdybde vigtig for at sikre god læseudvikling, og den nye test udfylder et behov i børnelogopædisk praksis for systematisk at kunne måle ordforrådsdybden. Testen skal kunne anvendes til alle de børn i alderen 5-8 år, hvor det skønnes, at der er behov for at vurdere ordforrådet. Mit eget fokus er børn med DLD. Man kan også forestille sig, at testen anvendes til andre børnegrupper, fx børn med autisme. Til disse børn vil der typisk være behov for supplerende undersøgelser, såsom brugen af sproget i kontekst (den pragmatiske side af sproget). Ligeledes vil der ved brug af testen til flersprogede børn være en række forhold at tage i betragtning, såsom børnenes øvrige sprog, og hvor længe børnene har hørt dansk. Der findes andre redskaber og metoder til at vurdere disse aspekter, som kan supplere eller erstatte brugen af ordforrådstesten.

” Testen skal kunne anvendes til alle de børn i alderen 5-8 år, hvor det skønnes, at der er behov for at vurdere ordforrådet.

Hovedformålet med testen er, at den kan benyttes til at identificere børn med et lille ordforråd i bredden og/eller dybden. Det er derimod ikke vigtigt, at testen kan beskrive nuanceforskelle i ordforrådet hos børn, som har et stort eller et meget stort ordforråd. Børn med DLD er som nævnt en gruppe børn med sproglige vanskeligheder, der viser sig på forskellige måder og i forskellige grader. Der er derfor også store forskelle på disse børns ordforrådsvanskeligheder. Hovedparten af børnene har vanskeligheder med både bredden og dybden i ordforrådet (McGregor et al., 2013), men børnene kan være ramt i forskellig grad. Derfor er det forventningen, at børn med DLD vil score lavere end *typisk udviklede* børn, dvs. børn uden kendte udviklingsvanskeligheder.

Den samlede test skal kunne anvendes til at følge børn med ordforrådsvanskeligheder over tid. Aldersgruppen 5-8 år er valgt, fordi det er vigtigt at identificere børn med ordforrådsvanskeligheder så tidligt som muligt. Børn fra 5-årsalderen forventes at kunne deltage i testen. Et mål for testen er, at den er særligt sensitiv i overgangen fra børnehave til skole, hvilket vil sige for aldersgruppen 5½-6½ år. Testen skal være digital, hvilket gør den let håndterlig. Den udføres af logopæder over en-to gange med ét barn ad gangen. Scoring af resultaterne skal kunne foregå enkelt, på en pålidelig måde. Efter endt testning skal logopæden have et tydeligt indtryk af barnets ordforrådsprofil og herudfra kunne anbefale eller tilrettelægge ordforrådsindsatser i samarbejde med fx lærere, pædagoger og læsevejledere for børn med ordforrådsvanskeligheder.

Udvalgte resultater fra pilottestningerne

Inden testen fik sit endelige format, blev forskellige formater afprøvet på i alt 75 børn og 28 voksne. Nogle af de problemstillinger, vi har været optaget af i projektgruppen, og som har haft betydning for testens endelige format, er, hvilke delprøver testen skulle bestå af, og hvilke ord der skulle indgå, brug af billedmateriale, samt hvordan man udformer definitionsopgaver. Herunder beskrives, hvordan udviklingen af testen er forløbet frem til indsamlingen af normdata.

Definitionsopgaver

Definitionsopgaver var oplagte at inkludere i testen, da de ofte anvendes i forskning til at teste ordforrådsdybde (fx McGregor et al., 2013). At give en god definition er en kompleks opgave, som trækker på både dyb leksikal viden om ordet og formel viden om, hvordan man definerer et ord (Schoonen & Verhallen, 2008). Desuden skal barnet kunne formulere sit svar på en forståelig måde.

Udvikling af færdigheder i at definere er en gradvis proces, hvor de yngste skolebørn overvejende giver personlige, konkrete og funktionelle beskrivelser, henimod de mere abstrakte, formelle og socialt vedtagne definitioner, som større skolebørn og voksne giver (Marinellie & Johnson, 2002). En typisk funktionsbeskrivelse hos et yngre barn kan være definitionen af ordet ”jakke”: ”Det er sådan nogen, man kan tage på, hvis man fryser.” En personlig association fra et yngre barn om ordet ”sofa” kan være: ”Man skal sidde stille i den.”³

Formelle definitioner indeholder et overbegræb og en ledsætning, der beskriver en egenskab (ved substantiver) (Dosi & Gavriilidou, 2020). Fx kan en formel definition af ”hest” være: ”Det er et dyr, som har en manke.”

3 Eksempler fra dataindsamlingen med den nye ordforrådstest.

Først fra 7-8-årsalderen kan børn give mere abstrakte og formelle definitioner (Marinellie, 2010; Dosi & Gavriilidou, 2020). For børn med DLD er definitionsopgaver særligt krævende. Børnene giver oftere end typisk udviklede børn uformelle definitioner og scorer ofte lavere, både hvad angår indhold og formulering (Dosi & Gavriilidou, 2020; Marinellie & Johnson, 2002).

Den første version af testen bestod af 20 definitionsopgaver. Ordene var oversættelser af de ord, der blev brugt i McGregor og kollegers undersøgelse fra 2002, nemlig konkrete substantiver som fx "drage", "økse", "paraply" og "jordbær". Substantiver er lettere at lære end verber (Sheng & McGregor, 2010), og i forhold til aldersgruppen 5-8 år var det oplagt at vælge konkrete substantiver fremfor abstrakte (som fx ordet "venskab").

Denne første version af testen blev afprøvet på ti 5-årige børnehavebørn og fire 6-7-årige børn i 0. klasse, alle rekrutteret som typisk udviklede børn, samt et 7-årigt barn med DLD og to voksne. Børnene blev spurgt: "Hvad er en [målordet]?" og "Kan du fortælle mere om [målordet]?", og for stort set alle børn gjaldt det, at de kunne fortælle mere, når de blev spurgt anden gang, også selv om deres første svar var langt og fint. En mulig forklaring herpå er, at børnene ved at blive spurgt en ekstra gang fik mere tid til at tænke sig om. I scoringen af børnenes svar i den færdige test kommer det derfor ikke til at trække ned, at børnene bruger to forsøg til at definere et ord. Hvis børnene slet ikke svarede, fik de vist et billede af ordet, og hvis de gik i stå undervejs, blev de stillet spørgsmål efter et såkaldt prompthierarki (fx Hasson et al., 2012; Gellert & Arnbak, 2020), der var udviklet under antagelser om, hvilke svar børnene havde lettest ved at give, og derved hvilken form for støtte de kunne have brug for.

Børnene blev først spurgt om, hvilken "slags" ordet var (dvs. hvilken kategori ordet tilhører, og hvor de fx kunne svare: "Jordbær er en slags mad"). Selv om dette er et ret svært spørgsmål for yngre børn, forstod børnene faktisk spørgsmålet, når testen indledtes med et par øveopgaver. Efter dette spørgsmål om "slags" blev børnene spurgt om, hvordan ordet så ud, og hvad man bruger det til.

Formatet fungerede ikke særlig godt. Børnene opdagede hurtigt, at hvis de ikke svarede, fik de et billede at se. Så det virkede, som om de ventede med at sige noget, indtil de fik vist et billede. Med billeder forevist gled samtalen lettere, men samtidig udløste dét at se et billede ofte blot en beskrivelse af billedets udseende (som fx en 7-årig dreng, der så billedet af en konvolut og tilføjede til sin definition: "Den er grå.").

Hvordan måler man bedst kategori?

Det var nødvendigt at ændre formatet af testen. Prompthierarkiet blev droppet, både fordi det var for svært for børnene, og fordi vi ikke automatisk kunne antage, at hvis børnene kunne svare på de sværeste spørgsmål (at angive en kategori), kunne de også svare på de lettere spørgsmål (dvs. beskrive udseende og funktion). Ud fra de første afprøvninger virkede det hensigtsmæssigt, at der indgik billedmateriale for at få samtalen til at flyde bedre, men samtidig var det uheldigt at vise børnene billeder af de ord, der skulle defineres, da børnene så blot beskrev udseendet ud fra billedet. Nogle af ordene fra første afprøvning virkede også for svære for børnene (bl.a. "konvolut" og "skrue").

Jeg valgte derfor et nyt format med 18 nye ord, børnene skulle definere. Børnene fik vist seks kategoribilleder, der forestillede henholdsvis *en skov*, *en køkkenhave*, *et skur*, *en stue*, *en by* og *en krop*. Efter at have defineret et ord (fx "ræv") blev børnene spurgt "Hvor passer ræv henne?" og skulle pege på ét af kategoribillederne (her: *skoven*). Derudover blev børnene bedt om at finde en anden ting, som passede sammen med både det givne ord og det valgte billede (fx "Kender du en ting

mere, som passer sammen med 'ræv' og *skoven*?"), og børnene skulle begrunde deres svar. I mange tilfælde pegede børnene blot på en ting på kategoribilledet, men et par børn gav gode forslag som fx "et rådyr" som svar på noget, der passer sammen med "ræv og skov".

En klar succes ved det nye format var, at billedmaterialet havde tydelig, positiv indvirkning på børnene. De deltog aktivt i samtalen fra første sekund – i modsætning til testningen med den tidligere version. Men en ulempe var, at billedmaterialet begrænsede børnene i deres svar: Børnene ledte efter ting på billedet for at finde eksempler på ting, der passede sammen. Ydermere var det ikke entydigt at placere målordene i de seks kategorier. "Kost" kunne fx både placeres i *stuen*, *skuret* og *byen* – "fordi i husene, der kan man jo fejle udenfor," som en dreng sagde som begrundelse for at pege på billedet af byen.

” En klar succes ved det nye format var, at billedmaterialet havde tydelig, positiv indvirkning på børnene. De deltog aktivt i samtalen fra første sekund.

Selve formatet med at bundte målordene i seks kategorier med tre målord i hver kategori (tre fra *skoven*, tre fra *kroppen* osv.) favoriserede børn med visse erfaringer, hvilket tydeligt sås hos en pige, der havde meget erfaring med at hjælpe til i køkkenhaven. Jeg ville derfor hellere plukke målordene bredt fra det ordforråd, jeg forventede, børnene havde kendskab til, og efter afprøvning på seks børn i O. klasse ændredes formatet til et format, der viste sig at fungere godt – og derfor blev det endelige testformat. Dette beskrives nærmere nedenfor.

Kombination af definitionsopgaver og kategoriseringsopgaver

Fremfor at begrænse valget af målord til seks kategorier blev de nye målord plukket bredt fra et ordforråd, der forventedes kendt af børn i 5-8-årsalderen. Målordene blev udvalgt på baggrund af min mangeårige kliniske erfaring og mit kendskab til børnesprog. Ordene skal være velegnede til at måle ordforråd og ikke utilsigtet måle andre forskelle, som fx forskelle i køn, kulturelle forskelle eller forskelle baseret på bopæl (by/land). Ord, der knytter sig til særlige kulturelle ritualer, geografiske områder eller specifikke (kønsrelaterede) interesser, er derfor undgået. Det var desuden vigtigt for mig at undgå at favorisere børn fra socialt velstillede hjem. De 14 nye målord i dybdeordforrådstesten er derfor ord, som forventes at aktivere *personlig* baggrundsviden – det vil sige ord som "sofa" og "hovedpude" – i modsætning til ord, der kræver erfaring med rejser, museumsbesøg eller lignende.

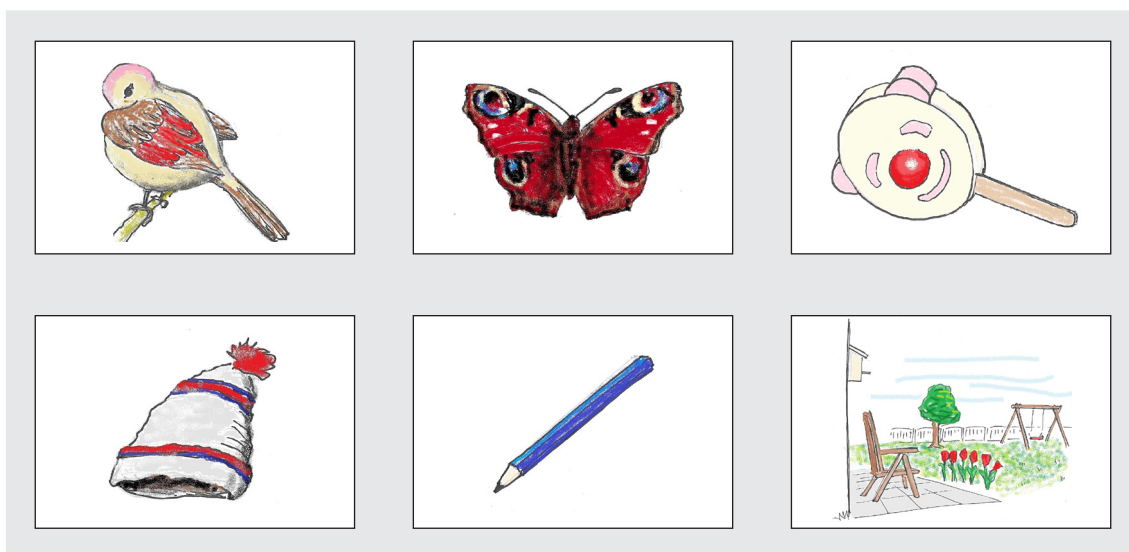
Om målordene fungerer efter hensigten, eller om visse målord evt. skal udgå, vil vise sig, når resultaterne fra de mange deltagere i den store normindsamling er opgjort. I den endelige version af testen får børnene to forsøg til at definere hvert målord. Derefter skal de pege på ét af seks billeder, hvor dét ord, de lige har defineret (fx "næb"), "passer allerbedst" (se figur 1). For ordet "næb" er målbilledet et billede af en fugl. Et af de andre billeder forestiller en for bred betydningsmæssig kategori (her: *have*, som er en bredere kategori end *fugl*), altså noget der betydningsmæssigt er beslægtet med målkategorien. Princippet bag er, at ordet med rimelighed skal kunne placeres i den for brede kategori – blot kan det endnu mere præcist placeres i målkategorien. Et tredje billede (her: *sommerfugl*) forestiller en kategori, der kan sidestilles med målkategorien og samtidig er en del af den for brede kategori (*sommerfugl* kan også forstås som en del af *have*). Tre af de seks billeder er altså betydningsmæssigt beslægtede.

” I den endelige version af testen får børnene to forsøg til at definere hvert målord. Derefter skal de pege på ét af seks billeder, hvor dét ord, de lige har defineret (fx ”næb”), passer allerbedst.

Formatet med de seks billeder, hvoraf ét forestiller den mest passende (snævrreste) kategori, er nyudviklet til testen og altså mig bekendt ikke brugt tidligere. Men på baggrund af resultaterne fra pilotafprøvningsne virkede formatet velegnet, og beslutningen blev derfor at benytte det i den endelige version af dybdeordforrådstesten. Min hypotese er, at typisk udviklede børn udpeger det korrekte billede i alle eller næsten alle tilfælde. Derimod forventer jeg, at børnene med DLD, som angivelig har svagere forbindelser mellem de enkelte ord i deres mentale leksikon, vil være mere tilbøjelige til at pege på den for brede kategori end de typisk udviklede børn. Igen vil normeringens resultater vise, om forventningerne holder stik.

De sidste tre af de seks billeder har ingen betydningsmæssig forbindelse til målbilledet. Ét af disse tre billeder er en visuel distraktor, som er medtaget ud fra en hypotese om, at børn med ordforråds vanskeligheder i højere grad end typisk udviklede børn anvender en hvad-ligner-bedst-strategi, selv om det ikke er formålet med opgaven. Om børn, der anvender en sådan strategi, matcher på form eller farve, kan ikke afgøres ud fra litteraturen, så vi har i projektgruppen valgt, at de visuelle distraktorer ligner målbilledet mht. form snarere end farve ud fra en antagelse om, at formsammenligninger er mest sandsynlige. I eksemplet med målbilledet *fugl* er den visuelle distraktor til *fugl* et billede af en *is*. *Huen* og *blyanten* er distraktorer, der hverken er betydningsmæssigt eller visuelt beslægtede med *fugl* (se figur 1).

Distraktorerne forestiller genstande, som forventes kendt af børnene i aldersgruppen, og som er lette at afbilde, og ordene er derudover udvalgt efter de samme kriterier som målordene. Der indgår ingen lydige distraktorer, da testen ikke skal anvendes til at opfange børn med dysleksi. Det ord, som børnene skal definere, ses ikke på nogen af billederne, netop for at undgå at vildlede eller hjælpe børnene (fx ses næbbet ikke på billedet af fuglen).



Figur 1: Kategoribilleder fra dybdetesten med målbilledet fugl.

Associationsopgaver

Foruden definitions- og kategoriseringsopgaven ønskede vi i projektgruppen en tredje dybdeord-forrådsopgave, som kunne vise noget om, hvor veludviklede forbindelser børnene har mellem ordene i deres mentale leksikon. Det måles ved at se på, hvilke ord børnene mobiliserer, når de hører forskellige ord (*prompts*), samt hvor hurtig børnenes mobiliseringshastighed er. Jeg supplerede derfor dybdetesten med en associationsopgave, inspireret af Sheng & McGregor (2010).

I denne opgave hører børnene det samme prompt tre gange, fx ordet ”fugl”, og får efter hvert prompt besked på at sige ”et ord, du kommer til at tænke på, som passer godt sammen med mit ord – og du skal gøre det lige så hurtigt, du kan.” De ord, børnene promptes med, er de samme som målbillederne i kategoriseringsopgaven.

Således er forløbet i dybdeordforrådstesten, at børnene først definerer et ord (fx ”næb”), dernæst udpeger billedet, hvor ”næb” passer allerbedst, og til sidst associerer ud fra et prompt med kategoribilledet, der gentages tre gange (her: ”fugl”). Dette gøres for hvert af de 14 målord.

Ordmobiliseringshastigheden forventes at være langsommere for børn med DLD end for typisk udviklede børn (Sheng & McGregor, 2010). I den færdige test er det planen, at promptordene indtales digitalt, sådan så børnene hører et ord (bl.a. ”fugl”) tre gange i træk med et på forhånd fastlagt interval på nogle få sekunder. Hvor langt intervallet bliver, fastlægges ud fra de indsamlede data.

” **Ordmobiliseringshastigheden forventes at være langsommere for børn med DLD end for typisk udviklede børn.**

Det samlede format af dybdeordforrådstesten med definitions-, kategoriserings- og associationsopgaver blev afprøvet på 36 børn, fordelt på to børnehaver og to skoler, rekvireret som typisk udviklede, fem børn med DLD og 13 voksne. Derudover vurderede 10 voksne tydeligheden af kategoribillederne. To målord blev udskiftet i denne fase af testudviklingen: Målordet ”nummerplade” udgik, fordi mange børn ikke kendte en nummerplade, og målordet ”øjebryn” udgik, fordi ordet vurderes at indeholde for meget information om, hvilken målkategori det passer bedst til (det var for nemt at pege på hoved som den rette kategori).

Detaljer i tegningerne blev tilpasset mange gange, og flere af distraktorbillederne byttede plads for at balancere et visuelt udtryk. Navnlig gav de visuelle distraktorer meget arbejde til illustratoren på baggrund af den feedback, der kom fra både børn og voksne. Rækkefølgen af, hvor på siden målbilledet befinder sig blandt de seks billeder, blev randomiseret (sådan så det korrekte målbillede fx ikke befinder sig i øverste højre hjørne i alle 14 opgaver). Formatet var samlet set velfungerende.

Breddeordforrådstesten

I den nye ordforrådstest indgår også en test af *bredden*, dvs. størrelsen af ordforrådet. Breddeordforrådstesten består af 90 billeder, fordelt på seks billeder pr. side, som børnene skal benævne, og testen udfylder også et hul i dansk børnelogopædi, fordi den er udviklet efter danske forhold og bliver normeret på dansktalende børn.

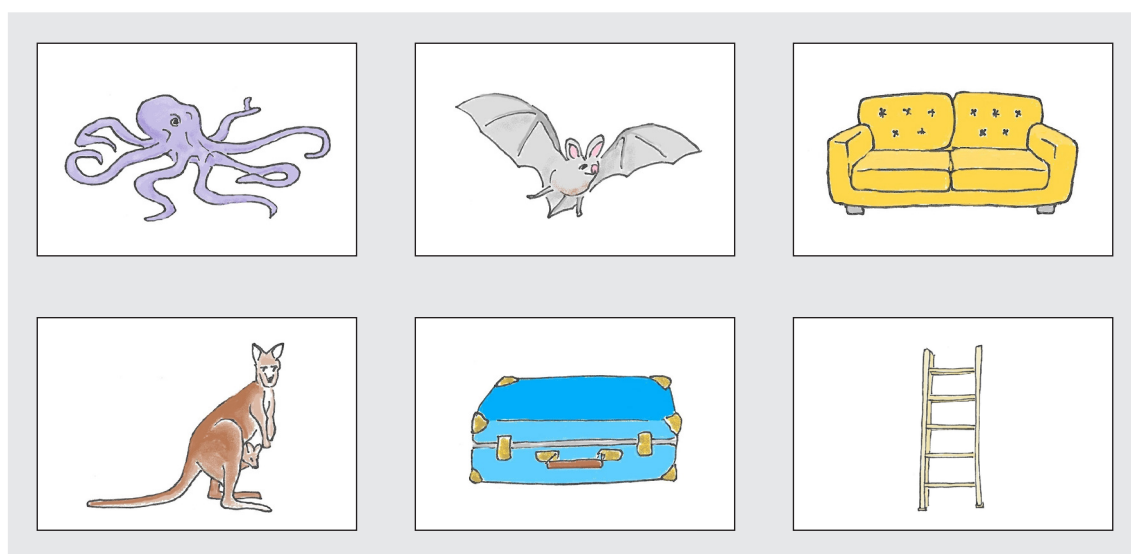
Breddeordforrådstesten er en videreudvikling af en test, som Anna Gellert og Rikke Vang Christensen fra Københavns Universitet har udviklet til forskningsbrug (se fx Gellert & Elbro, 2013, 2017; Vang Christensen, 2019). Ordene, der indgår i testen, er udvalgt fra skolebøger i naturfag,

historie og samfundsfag. I testen indgår både ord for hyppige genstande som "stige" og "kuffert" og sjældnere genstande som "gejser". I de studier, hvor testen har været benyttet, har den fungeret tilfredsstillende, hvilket talte for at ændre så lidt som muligt i testen. Dog ønskede jeg at udskifte nogle få målord, bl.a. "cigaret" og "frimærke", der virkede forældede.

Det må forventes, at børn har mere eller mindre viden om de ord, som indgår i *dybdeordforrådstesten*. I tilfælde, hvor et barn har meget lidt viden om et ord, vil det være relevant at vide, om barnet overhovedet kan benævne ordet (altså har et minimum af kendskab til ordet). Derfor ønskede jeg plads til, at så mange ord som muligt af de 14 målord fra *dybdeordforrådstesten* også indgik i *breddeordforrådstesten*. Kompromiset mellem at bevare så meget som muligt af den eksisterende *breddeordforrådstest* og at få plads til flest mulige målord fra *dybdeordforrådstesten* blev, at fem målord fra *dybdeordforrådstesten* indgår i *breddeordforrådstesten*, bl.a. "sofa" og "jakke". For en stor del af de øvrige ord fra *dybdeordforrådstesten* (bl.a. "tå" og "ske") kan det med rimelighed antages, at næsten alle børn kan benævne dem. I den oprindelige test er anvendt fotos. I den nyudviklede *breddeordforrådstest* er målordene illustreret af den samme illustratør, som har illustreret *dybdeordforrådstesten*, hvilket giver et ensartet udtryk i testen.

Afviklingen af *breddeordforrådstesten* foregår ved, at børnene ser én side med seks billeder ad gangen på computeren. Børnene skal benævne sidens billeder enkeltvis. I afviklingen af *bredde- og dybdeordforrådstesten* afvikles *breddeordforrådstesten* først og dernæst *dybdeordforrådstesten*. Herved sikres det for de ord, der indgår i begge deltest, at børnene ikke har hørt testeren benævne ordet (fx i "hvad er en jakke?") og ikke har arbejdet med ordet i opgaverne i *dybdeordforrådstesten*, inden ordene skal benævnes i *breddeordforrådstesten*.

Breddeordforrådstesten med de oprindelige fotos blev afprøvet på ti børn i 1. klasse (ni typisk udviklede og ét barn med DLD), og med de nye tegninger på tre børn og tre voksne. Tegningerne var generelt nemme at afkode. Problemer med afkodning af tegninger samlede sig om kun tre tegninger (*muldvarp*, *faldskærm* og *gejser*), så resultatet af afprøvningen blev en justering af disse tre tegninger samt enkelte smårettelser på andre tegninger. Efter disse rettelser vurderede jeg de 90 tegninger i *breddeordforrådstesten* som velegnede til at kunne benyttes i indsamlingen af normdata (se figur 2).



Figur 2: Målord fra *breddeordforrådstesten*. Børnene skal benævne billederne af blæksprutte, flagermus, sofa, kænguru, kuffert og stige.

Status på normeringen

Den samlede nye dybde- og breddeordforrådstest er i efteråret 2024 afprøvet i en stor undersøgelse i seks danske kommuner med henblik på at skaffe normer for børn på 5; 0-7; 11 år. Kommunerne er fordelt på Sjælland, Fyn og i Jylland og har forskellig sociodemografisk sammensætning (storby, landkommune, forstad).

I alt er testen afprøvet på omkring 350 børn med formodet typisk udvikling/uden kendte udviklingsvanskeligheder. Derudover er foreløbig 25 børn, som er henvist med formodet DLD, testet. På nær enkeltstående tilfælde er bredde- og dybdeordforrådstesten afviklet i umiddelbar forlængelse af hinanden med en samlet varighed på omkring 30 minutter pr. barn.

Data er nu i gang med at blive analyseret, hvorved det vil vise sig, om enkelte målord i dybde- eller breddeordforrådstesten skal udgå. Planen er, at der skal udvikles normer ud fra de indsamlede data, med henblik på at testen senere kan tages i brug som en digital test til logopæder.

Hvordan kan lærere, pædagoger og læsevejledere få glæde af den nye test?

Med den nye ordforrådstest får danske børnelogopæder et redskab, der vil kunne beskrive flere sider af ordforrådet. Testen vil kunne anvendes til at opdage og følge børn med ordforråds vanskeligheder i alderen 5-8 år. I forskningsmæssig sammenhæng vil testen kunne benyttes til at beskrive forskellige aspekter af ordforrådet, både hos børn med sprogforstyrrelser og hos børn med upåfaldende sproglig udvikling.

Jeg ønsker at bidrage til at sætte fokus på *dybden* i ordforrådet, i forbindelse med både afdækning og indsatser for børn med sproglige vanskeligheder. Når en logopæd kan drøfte testresultaterne for et barn med lærer, læsevejleder, pædagog eller andre relevante fagpersoner omkring barnet, kan logopæden bidrage til at øge kendskabet til barnets dybdeordforråd.

” Jeg ønsker at bidrage til at sætte fokus på *dybden* i ordforrådet, i forbindelse med både afdækning og indsatser for børn med sproglige vanskeligheder.

Vi ved fra forskning, at ikke mindst ordforråds*dybden* har betydning for børns lytte- og læseforståelse (fx Oakhill et al., 2015). Det er derfor min forhåbning, at flere børn med DLD (eller med andre årsager til ordforråds vanskeligheder) opfanges allerede omkring skolestart, og at indsatser, der også styrker dybden i ordforrådet, sættes i gang. Indsatser, tilrettelagt og udført af forskellige fagpersoner, kan udformes sådan, så de begrænsede resurser, der er til rådighed, anvendes bedst muligt. Indsatser kan ske på klasse-, gruppe- eller elevniveau, og logopæden kan bidrage med sparring eller udførelse af indsatserne, afhængigt af de lokale forhold.

” Det er derfor min forhåbning, at flere børn med DLD (eller med andre årsager til ordforråds vanskeligheder) opfanges allerede omkring skolestart, og at indsatser, der også styrker dybden i ordforrådet, sættes i gang.

Referencer

- Alonzo, C. N., Yeomans-Maldonado, G., Murphy, K. A., Bevens, B., and Language and Reading Research Consortium (LARRC) (2016). Predicting Second Grade Listening Comprehension Using Prekindergarten Measures. *Topics in Language Disorders*, 36(4), 312-333.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. and the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Dosi, I., & Gavriilidou, Z. (2020). The Role of Cognitive Abilities in the Development of Definitions by Children with and without Developmental Language Disorder. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 761-777.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing*, 27(5), 793-817.
- Gellert, A. S., & Arnbak, E. (2020). Predicting Response to Vocabulary Intervention Using Dynamic Assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 1112-1123.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2013). Do experimental measures of word learning predict vocabulary development over time? A study of children from Grade 3 to 4. *Learning and Individual Differences*, 26, 1-8.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2017). Try a little bit of teaching. A dynamic assessment of word decoding as a kindergarten predictor of word reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 277-291.
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2020). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 223-251.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith J., & Dodd, B. (2012). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75.
- Li, M., & Kirby, J. (2015). The Effects of Vocabulary Breadth and Depth on English Reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611-634.
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definition: A feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 23-37.
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241-259.
- McGregor, K. K. (2017). Semantics in child language disorders. I R. G. Schwartz (red.), *Handbook of child language disorders* (2. udg., s. 392-415). Routledge.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.

McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 998-1014.

Nation, K., & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

Petersen, D. K., Poulsen, M., & Christensen, R. V. (2022). Forskningskortlægning af indsatser for elever med sprogforståelsesvanskeligheder. delrapport-1_forskningskortlaegning-af-indsatser-for-elever-med-sprogforstaaelsesvanskeligheder-udpakket.pdf.

Schoonen, R., & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.

Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition (CELF-4) – Dansk version. Pearson Assessment.

Sheng, L., & McGregor, K. (2010). Lexical-semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 146-159.

Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility criteria for language impairment: is the low end of normal always appropriate? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 61-72.

Vang Christensen, R. (2019). Sentence Repetition: A Clinical Marker for Developmental Language Disorder in Danish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 4450-4463.

Om forfatteren

Birgitte Dahlerup Thunbo er audiologopæd og ansat som ph.d.-stipendiat på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab på Københavns Universitet. Hun har i mange år arbejdet i PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), hvor hun de senere år har været særligt optaget af børn med sprogforstyrrelsen DLD. Birgitte Dahlerup Thunbos ph.d.-projekt omhandler børn med DLD og deres vanskeligheder med ordforråd og lytteforståelse.



Sæt ord på livet

"Der er rigtig meget indhold, og det giver os mulighed for at vælge det, som passer lige præcis til vores klasser."

Julie, lærer, Aalborg.

"Jeg synes, at det er fedt at kunne vise eleverne nogle tekster, som kan få dem til at tænke anderledes end hvad de ellers plejer."

Marie-Louise, lærer, Aalborg.

"Det er fantastisk og nyt, at billeder og medier findes på den måde, som det gør i DanskSkud. Her giver det virkelig mening som dansklærer at blive 'holdt i hånden' af et bogsystem."

Lisbeth, lærer, Esbjerg.

**Bestil
et gratis
eksemplar**

Et køreklart og komplet dansksystem til mellemtrinnet

DanskSkud bygger bro mellem litteratur, billeder, medier og elevernes egen virkelighed. Her er en varieret undervisning med virkelighedsnære opgaver, hvor eleverne bruger danskfaget og sproget til at sætte deres aftryk på verden. Eleverne sætter sig selv i spil og er produktive. De motiveres og stilladseres undervejs, og deres nysgerrighed og fantasi styrkes, når de øver sig i at kommunikere både indlevet, etisk og målrettet.

Læs mere om *DanskSkud* på gu.dk/DanskSkud



GYLDENDAL



En læsescreening i 1. klasse

– om at finde elever, der har brug for opmærksomhed

MINNA NØRGAARD BRUUN, LEKTOR VED KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG
FAGLIG KONSULENT VED NATIONALT VIDENCENTER FOR ORDBLINDHED OG ANDRE
LÆSEVANSKELIGHEDER

ANDERS HØJEN, LEKTOR VED AARHUS UNIVERSITET

CARSTEN ELBRO, PROFESSOR VED KØBENHAVNS UNIVERSITET

I denne artikel kan du læse om, hvorfor det kan være en god idé med en tidlig screening for læsevanskeligheder i skolen, og om nogle af de begrænsninger, en screening har. Forfatterne tager udgangspunkt i udviklingsarbejdet med et nyt digitalt screeningsværktøj til 1. klasse. Artiklen præciserer først formålet med en tidlig læsescreening, og hvor sikkert den kan forudsige senere læsevanskeligheder. Dernæst kan du læse mere om, hvad screeningen består af, hvilke muligheder den giver, og hvad skoler skal være opmærksomme på, når de bruger en ny læsescreening. Til sidst betoner forfatterne, hvorfor elevernes lærer spiller en vigtig rolle, når det kommer til at opspore mulige læsevanskeligheder tidligt i skolen.

Meningen med en læsescreening

En screening er en undersøgelse, der har til formål at opdage noget, man bør holde øje med eller gøre noget ved. Det er screeningens funktion, der definerer den: Når emnet er læsning, er en screening en undersøgelse, der giver et hurtigt overblik over, hvilke elever der kunne have brug for støtte i deres læseudvikling. En screening for senere læsevanskeligheder er derimod ikke en præcis udredning af den enkelte elevs vanskeligheder, endsige en vej til indsigt i pædagogiske tiltag for de enkelte elever. Og en screening kan ikke stå alene. Meningen med en læsescreening er at hjælpe læreren med at finde elever, som har brug for særlig opmærksomhed og støtte i læsetilgængelsen. En screening skal først og fremmest fungere som lærerens redskab. Denne artikel uddyber hvorfor.

” Meningen med en læsescreening er at hjælpe læreren med at finde elever, som har brug for særlig opmærksomhed og støtte i læsetilgængelsen. En screening skal først og fremmest fungere som lærerens redskab.

Alle børn skal lære at læse. Og hvis en elev har svært ved det, skal det opdages tidligt, så eleven kan blive understøttet bedst muligt. Derfor vedtog et enstemmigt Folketing i april 2022 at indføre en screening for læsevanskeligheder allerede i 1. klasse. Sigtet med screeningen er både at finde elever, som tidligt viser tegn på vanskeligheder, og elever i risiko for at udvikle vanskeligheder senere i skoleforløbet. Når læsevanskeligheder skal opspores tidligt, er det hensigtsmæssigt at lægge en screening af læsning allerede efter nogle måneders undervisning i 1. klasse. Det er betydelig lettere for eleverne at indhente klassekammeraterne på dette tidlige tidspunkt, og elevernes udbytte af

den første læseundervisning giver en bedre forudsigelse af deres læseudvikling end undersøgelser af forudsætninger på endnu tidligere tidspunkter.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) har fået hjælp til at udvikle et redskab, i form af en digital, selvrettende klassebaseret test, der kan støtte skolerne i at gennemføre en sådan screening. Redskabet skal bidrage til at finde elever, der har svært ved netop de færdigheder i læsning, der bedst forudsiger senere læsevanskeligheder. Screeningen skal derfor være særligt følsom blandt de svageste læsere – og elever med de svageste forudsætninger.

Artiklen drejer sig om denne screening, som kommer i brug fra efteråret 2025.

Vanskeligt at spå om fremtiden

Skoleelever udvikler sig forskelligt. Nogle har bedre forudsætninger end andre. Nogle har ressourcer til at læse og skrive meget, selv om det er svært for dem. At spå om deres læseudvikling kan sammenlignes med at spå om vejret. Det er forholdsvis let på kort sigt, men forudsigelsen bliver stadig mere usikker, jo længere frem i tiden den skal række.

” At spå om deres læseudvikling kan sammenlignes med at spå om vejret. Det er forholdsvis let på kort sigt, men forudsigelsen bliver stadig mere usikker, jo længere frem i tiden den skal række.

På et delområde i læsning kan vi forudsige forholdsvis sikkert og skal ikke forudse langt ud i fremtiden: Der er en ret stærk sammenhæng mellem læsning af kendte ord og nye ord i midten af 1. klasse (som i *Risikotest for Ordblindhed*) og ordlæsning og ordblindhed et-to år senere i skolen (fx Gellert & Elbro, 2018). Derfor er der delopgaver i *ordlæsning* i det nye screeningsredskab. Ved afprøvningen af den nye læsescreening i 2024 i november-december i 1. klasse var der også en delopgave i bogstavkendskab. Men den delprøve kunne ikke forbedre en brobygning til *Risikotest for Ordblindhed*. Alle eleverne kendte stort set alle bogstaverne i afprøvningen. Sammenhængen mellem et lavt resultat på risikotesten og screeningen blev ikke stærkere af at kende elevernes ordlæsningsresultat samt bogstavkendskab, end når man kendte deres ordlæsningsresultat alene. Det gav altså ikke en mere præcis forudsigelse at inddrage opgaver i bogstavkendskab i screeningen, så den delopgave kom ikke med i den endelige version af screeningen.

Det er meget mere usikkert at spå om elevernes udvikling af sprogforståelse i læsning. Det skyldes for det første, at elevernes sprogforståelse i læsning først for alvor bliver udfordret i 3.-4. klasse. Og tre år frem i tiden er lang tid for en forudsigelse fra 1. klasse. For det andet skyldes det, at sprogforståelse i læsning er en væsentlig mere sammensat færdighed end ordlæsning. Der indgår rigtig mange ting i forståelsen, dvs. i dannelsen af en mental model af tekstens indhold, fx ordkendskab, omfang og aktivering af forhåndsviden, udnyttelse af syntaktiske signaler og mere komplekse størrelser som forestillingsevne, empati m.v. Så en undersøgelse af fx *ordkendskab* og *sætningsforståelse* vil ikke dække alt, hvad der indgår i sprogforståelse i læsning. Det er ikke velkendt, hvor sikkert disse komponenter kan forudsige sprogforståelse i læsning. Men det er for tiden det bedste bud på to centrale færdigheder; og derfor er de med i screeningen. I de første skoleår er elevernes læseforståelse i høj grad begrænset af deres afkodning af de enkelte ord. Så i 1. klasse er det for tidligt at vurdere betydningen af elevernes sprogforståelse for deres læseforståelse. Derfor må eleverne have teksterne læst op, hvis man vil vide noget om elevernes sprogforståelse i læsning. Og man må

kende sammenhængen mellem elevernes sprogforståelse i 1. klasse og deres læseforståelse i 3.-4. klasse, hvor sprogforståelsen efterhånden kan komme under pres. Denne sammenhæng kan først kendes med sikkerhed, når eleverne fra afprøvningen i 2024 tager de nationale test i 2. og 4. klasse.

En passende bekymringsgrænse

Et screeningstidspunkt før midten af 1. klasse er således et kompromis. På den ene side kan screeningen give oplysninger om elevernes færdigheder her og nu. Og skoleåret er endnu ikke mere fremskredent, end at der er tid til at iværksætte tiltag til at søge at afhjælpe børnenes forsinkede læsetilegnelse – uanset om den skyldes risiko for at udvikle ordblindhed eller problemer med sprogforståelsen. Men på den anden side må man ikke tro, at screeningen kan finde *alle* de elever, der virkelig har brug for ekstra opmærksomhed og støtte – eller at den *kun* finder elever, som har eller får vanskeligheder. Elever kan have dårlige dage og usikre perioder, som går over. Eller en ekstraordinært god dag.

” Men på den anden side må man ikke tro, at screeningen kan finde *alle* de elever, der virkelig har brug for ekstra opmærksomhed og støtte – eller at den *kun* finder elever, som har eller får vanskeligheder.

En screening skal gerne bedst muligt udpege det, screeningsredskabet leder efter, og ikke udpege for mange eller for få. Når man forudsiger læsevanskeligheder, må man finde en acceptabel balance mellem at finde så mange som muligt af de elever, som virkelig får vanskeligheder – samtidig med at man fejlagtigt ”finder” så få elever som muligt, der faktisk ikke får store vanskeligheder, dvs. er ”falske alarmer”. Dette problem med at trække balancerede grænser kan du læse mere om i kapitel 8 i Elbro (2021).

Undervisningsministeriet har valgt at lægge en grænse i screeningen af *ordlæsning*, så den finder 75 procent af de elever, der også viste sig at være i risikogruppen på *Risikotest for Ordblindhed* ved afprøvningen i 2024. Med den grænse (se nedenfor) viste afprøvningen, at ca. 9 procent af de fundne elever *ikke* var i risikogruppen på *Risikotest for Ordblindhed*. De var ”falske alarmer”. Uoverensstemmelsen mellem screeningen og risikotesten skyldes først og fremmest, at screeningen er relativt hurtigt gennemført med en hel klasse, og at der er ret gode muligheder for at gætte; mens risikotesten tages med enkeltelever, som har få muligheder for at gætte de rigtige svar.

Som nævnt kender endnu ingen den præcise overensstemmelse mellem screeningen og elevers læseforståelse i 2.-4. klasse. Resultaterne fra afprøvningen af *Screening af Læsevanskeligheder* fra 2024 skal først følges op. De aktuelle bekymringsgrænser er sat på samme måde for *ordkendskab* og *sætningsforståelse* som i *Sprogvurdering i Børnehaveklassen*, dvs. ved 5. og 15. percentil. Dermed får man et sammenligningsgrundlag her og nu og bagud i tid, som kan bidrage til billedet af elevens udvikling – dog med det forbehold, at screeningen er normeret på en stikprøve, der inkluderer tosprogede elever, mens *Sprogvurdering i Børnehaveklassen* er normeret alene med børn uden indvandrerbaggrund (dvs. antagelig stort set kun med etsprogede børn). Det har den praktiske betydning, at de fleste børn alt andet lige vil få en lidt højere percentilscore i screeningen uden at have tilegnet sig sprog- og læsefærdigheder hurtigere end andre børn.

Ikke bare ordlæsning, også sprogforståelse i læsning

Screeningsredskabet består af en klassebaseret test af tre centrale komponenter i læseforståelse: ordlæsning (afkodning), ordkendskab og sætningsforståelse. Screeningen kan afvikles i en undervisningstime, hvor hver elev får opgaverne på sin computer/iPad og går frem i eget tempo. Desuden er der forslag til opsamling af baggrundoplysninger og iagttagelser af elevens arbejde med bogstaver, læsning, stavning og sprogforståelse i skolehverdagen. Screeningsredskabet blev afprøvet med pilottest og normeret med 1568 elever i efteråret 2024.

Mange dansklærere og læsevejledere arbejder allerede systematisk med at iagttage elevernes begyndende læsefærdigheder og med at opsamle andre relevante oplysninger om læseudviklingen i 1. klasse. De vil nok ikke opleve noget stort behov for en ny screening, for de kender allerede deres elever.

Men screeningsredskabet har nogle nye muligheder i skolernes opsporingspraksis:

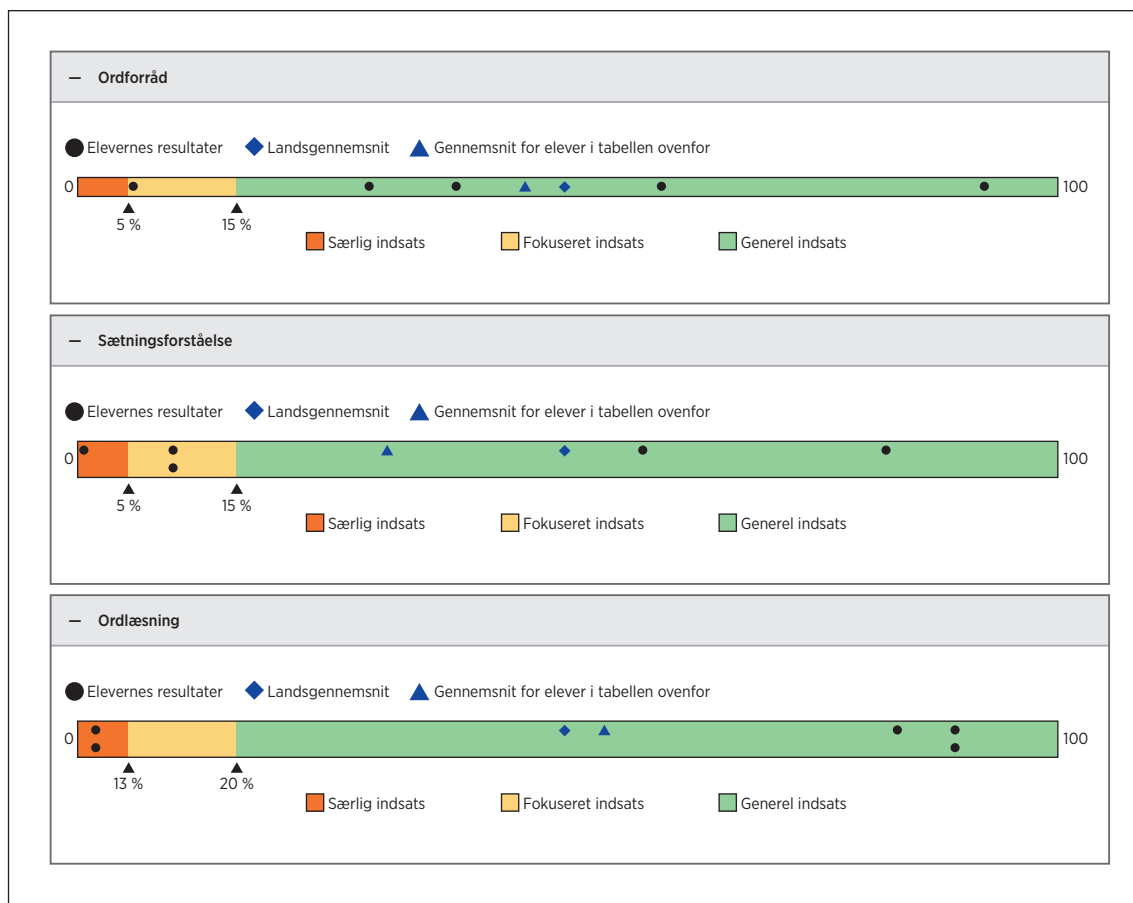
- *For det første* bygger screeningen bro til *Risikotest for Ordblindhed*. Det vil sige, at klasse-screeningen kan fortælle, hvilke elever der sandsynligvis vil have problemer med *Risikotest for Ordblindhed*, og som derfor bør prøve denne individuelle og mere pålidelige risikotest. Også opmærksomme lærere og lærere med megen undervisningserfaring kan komme til at overse elever, fx fordi eleverne er gode til at gætte eller ligefrem har lært læsebogen udenad. Det er væsentlig lettere at tage læsevanskeligheder i opløbet, så det er vigtigt, at så få elever som muligt bliver overset.
- *For det andet* giver screeningen et foreløbigt bud på, hvilke elever der er i risiko for at få vanskeligheder med læseforståelse på grund af en begrænset sprogforståelse. Det gør screeningen med delområderne ordkendskab og sætningsforståelse.
- *For det tredje* bygger screeningen bro tilbage til *Sprogvurdering i Børnehaveklassen*. Den indeholder nemlig de samme slags opgaver i ordkendskab og sætningsforståelse. Det vil sige, at lærer og læsevejleder kan se, hvordan den enkelte elevs udvikling har været.
- *For det fjerde* giver screeningen et solidt grundlag for at sammenligne elevers begyndende læsning og sprogforståelse på tværs af klasser i hele landet.

Screeningen kan også bruges til at finde en tredje gruppe af elever. Det er elever, der kan vise sig at få vanskeligt ved både afkodning og sprogforståelse i læsning.

” Screening kan også bruges til at finde en tredje gruppe af elever. Det er elever, der kan vise sig at få vanskeligt ved både afkodning og sprogforståelse i læsning.

Visning af resultater

Figur 1 viser en del af resultaterne i læsescreeningen. Der er en ”bjælke” for hver af de tre delområder: ordlæsning, ordkendskab og sætningsforståelse.



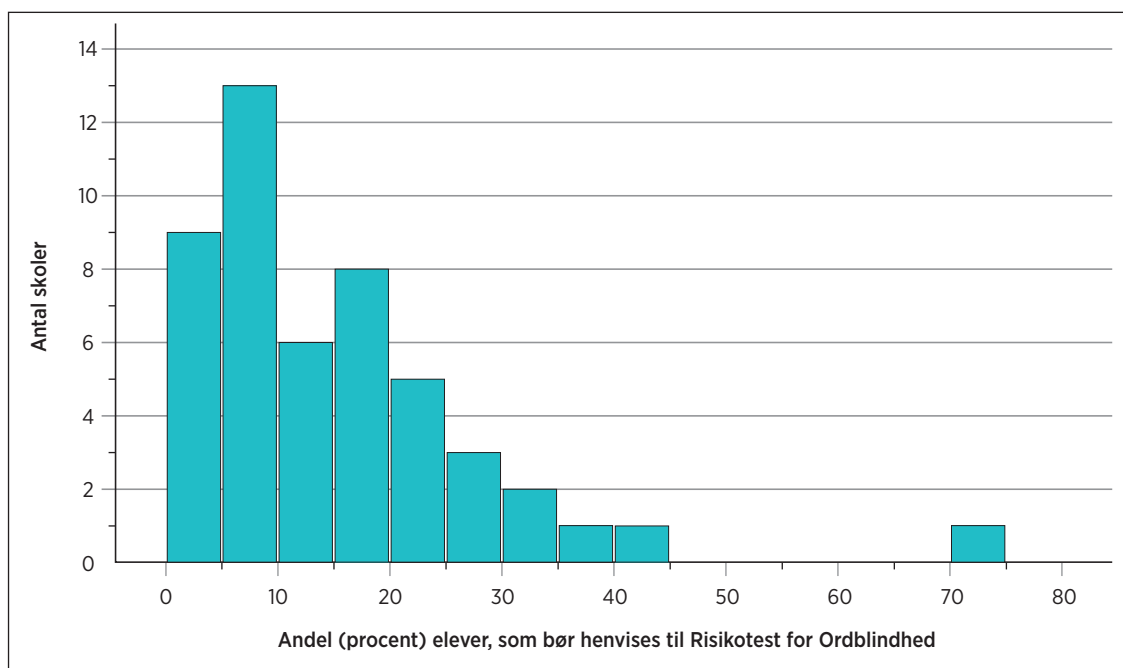
Figur 1: Klassevisning af delresultater i læsescreeningen. Grænserne er tilføjet med sorte trekanter under bjælkerne.

Den røde del af skalaerne spænder over de elever, der har særlig brug for opmærksomhed. I Ord-kendskab og Sætningsforståelse (de to øverste bjælker) er grænserne (5 % og 15 %) sat i overens-stemmelse med traditionen fra *Sprogvurdering i Børnehaveklassen*. Disse grænser kan sagtens ændre sig, når det bliver tydeligt om nogle år, hvilke færdighedsniveauer som i praksis er forbundet med vanskeligheder i læseforståelse.

Grænsen er sat ved de 13 % af eleverne med den svageste ordlæsning, fordi der som nævnt er mange mellem disse elever med en høj risiko for ordblindhed. Yderligere 7 % kan have brug for opmærksomhed; men det afhænger af mange forhold, hvoraf nogle er nævnt nedenfor.

Store forskelle på læreres og skolars betingelser

Det er velkendt fra både daglige iagttagelser og læsetest, at der er meget store forskelle på, hvor lang tid eleverne er om at komme i gang med læsning i de enkelte klasser og på de enkelte skoler. Det kunne også ses med læsescreeningen, da den blev afprøvet i 1.-klasser i 2024 (figur 2).



Figur 2: Fordelingen af 49 skoler efter, hvor mange elever de hver bør henvises til Risikotest for Ordblindhed.

Figuren viser, at der er en enkelt skole, som bør henvises mellem 70 og 75 % af eleverne i 1. klasse til *Risikotest for Ordblindhed*. I den anden ende er der ni skoler, som kun bør henvises mellem 0 % og 5 % af eleverne. Det typiske for en skole (den højeste søjle med 13 skoler) er, at man skal henvises mellem 5 og 10 % af eleverne til *Risikotest for Ordblindhed*.

Disse meget store forskelle mellem skolerne er ikke nogens skyld. De er i det væsentlige konsekvenser af de betingelser, elever, lærere og skoler er underlagt. Nogle skoler ligger ganske enkelt i kvarterer med modvind mod læsetilgængelse. Det er kvarterer med relativt lavt uddannelsesniveau, lav socioøkonomisk status og kvarterer med forholdsvis mange familier med ordblindhed.

” Nogle skoler ligger ganske enkelt i kvarterer med modvind mod læsetilgængelse.

Også elevernes hjemmesprog spiller en stor rolle for elevernes sprogforståelse, men heldigvis ikke så stor en rolle for ordlæsning. Det har været kendt i mange år (Nielsen, 1998). Pointen er, at flersprogede elever ikke har særlige vanskeligheder med at lære at læse ord, blot fordi de har et andet hjemmesprog end dansk. Så det er en god idé at give læseundervisningen fuld skrue også på skoler med mange flersprogede elever allerede fra 1. klasse. Læsning er nemlig en effektiv vej til bedre ordkendskab og sprogforståelse. Læsefærdigheder vil gøre det lettere for eleverne at lære danske ord, der er nye for dem. Og det med at lære nye ord er noget, der er anderledes mere energi- og tidskrævende. Det er væsentligt lettere at lære nye ord, hvis man både hører og ser dem skrevet – hvis man ellers kan læse ordene (Ehri, 2005). Tænk blot på dine egne erfaringer med at bede om at se nye ord (fx på fremmedsprog) skrevet og ikke bare udtalt.

Andre skoler ligger i områder med læsemedvind. De har måske endda en stor andel af familier med forældre, som i meget høj grad har stimuleret deres børns sprog og læsning. Her finder læse-

screeningen (og *Risikotest for Ordblindhed*) måske næsten ingen elever med brug for særlig støtte. På de skoler er der intet i vejen for at sætte højere mål, selvfølgelig inden for elevernes muligheder. Sådan er virkeligheden allerede, og højere grænseværdier på screeningen kan bruges til at finde de elever, der kunne have brug for opmærksomhed for at følge med resten af klassen. Her kan den gule markering på skalaen i klassevisningen bidrage (figur 1).

Der er brug for voksne, som kender eleven

En digital, klassebaseret læsescreening kan noget, men slet ikke alt. Det betyder, at den enkelte skole har brug for flere oplysninger om eleverne for at finde netop de elever, der har brug for særlig støtte, og for at tilrettelægge denne støtte. Vigtige oplysninger kommer fra iagttagelser fra skole-hverdagen af elevens arbejde med bogstaver, læsning, stavning og elevens sproglige udvikling. Især elevens dansklærer og elevens forældre gør sig værdifulde iagttagelser og overvejelser. Og både dansklæreren og forældrene har også ofte baggrundsoplysninger om eleverne, der har forudsigelsesværdi for senere læsefærdigheder. Desuden kan læreren sammenholde nye resultater med tidligere resultater. Det er relevant at samle sådanne oplysninger, gerne systematisk.

Der er oplysninger af relevans for forudsigelsen af elevens læseudvikling, som man ikke får gennem læsescreeningens tre deltest. De kan fx være:

Kan eleven lytte til en oplæst historie og genfortælle den på en sammenhængende måde? Et ja-svar kræver, at eleven kan konstruere en mental model af (længere) tekster. Det er ikke noget, læsescreeningen måler, men en væsentlig komponent i sprogforståelse i læsning.

Har eleven fået særlig støtte på grund af tale-, sprog- eller skriftsproglige vanskeligheder, så vidt du ved? Svaret giver overordnet information om elevens tidlige sprog- og skriftsprogsudvikling og dermed om eventuel sproglig/skriftsproglig forsinkelse eller vanskeligheder frem til screenings-tidspunktet.

Harde elevens forældre eller søskende vanskeligheder med at lære at læse, så vidt du ved? Elever af ordblinde forældre har en mindst 4 gange højere risiko for ordblindhed end andre elever. Der er også familiær disposition for sprogforstyrrelser.

Tales der andre sprog end dansk i hjemmet, så vidt du ved? Denne oplysning er væsentlig, da screeningen bl.a. afprøver dansk ordkendskab og sætningsforståelse.

Klassens lærer (og de fleste elevers forældre) har relevant kendskab til elevens funktionelle færdigheder med oplæst tekst i hverdagen og kan derudover følge elevens læseudvikling fx gennem andre klassetest og observationer senere på skoleåret.

Spørgsmål til læreren som de ovenstående kan støtte læreren i at se ud over screeningsresultatet – og stille de vigtige spørgsmål, også om elever, som klarer sig over de fastsatte grænser (fx i det gule område på skalaen). Det er afgørende, at en screening ikke bliver et instrument, som helt mekanisk leder til alvorlige og måske kostbare tiltag i undervisningen – eller helt mekanisk ikke gør det. Heller ikke vejruddsigten for i morgen kan fortælle med hundrede procents sikkerhed, om man skal tage regnfrakke på. Det skader ikke at kigge ud ad vinduet om morgenen. På samme måde skader det heller ikke at følge elevens tilegnelse af de færdigheder, der ser ud til at volde vanskeligheder.

” Det er afgørende, at en screening ikke bliver et instrument, som helt mekanisk leder til alvorlige og måske kostbare tiltag i undervisningen – eller helt mekanisk ikke gør det.

Ingen screening uden handling

Der findes solid viden om, hvordan man bedst støtter elevers tilegnelse af færdigheder i *ordlæsning* (afkodning), når eleverne har svært ved at komme i gang (se fx Elbro, 2021, kapitel 10). En ny effektundersøgelse bekræfter internationale resultater i en dansk kontekst (Gellert et al., 2024). Den danske artikel fra undersøgelsen beskriver også undervisningens indhold. Undersøgelsen viser, at det i høj grad kan lade sig gøre at støtte elever i risiko for ordblindhed – allerede i 1. klasse – både i områder med læsemodvind og -medvind.

Undervisningen kan også yde særlig støtte til elever, der har vanskeligheder med sprogforståelse. Det er et bredere sæt af færdigheder, der er i spil, og det kan derfor være sværere at se (markant) fremgang. Der er en oversigt over danske indsats i Nielsen et al. (2021) (se især praksisoversigten Bruun et al., 2021). Praksisoversigten fandt også gode erfaringer med gruppeundervisning tilrettelagt som 'forud-for-undervisning'. Her arbejder eleverne med forståelse af ord og vendinger i den tekst, som de bagefter arbejder med igen i klasseundervisningen. Der er også publicerede materialer til undervisning i ordkendskab og inferenser og brug af baggrundsviden (Nielsen & Daugaard, 2014).

Der findes desuden materialer til at understøtte en systematik i undervisningsindsatser, evaluering og overlevering – med eksempler på årshjul, overleveringsskemaer og inspiration til at udnytte skolens ressourcer og læsefaglige kompetencer i parallellagte dansktimer (EMU, 2025). Eksemplerne er hentet fra undervisning i ordafkodning, men samme systematik kan være egnet til arbejdet med sprogforståelse i 1. klasse.

Den nye screening for læsevanskeligheder er nu obligatorisk for alle 1.-klasser. Forhåbentlig kan denne artikel give en forståelse for, at sådan et redskab kan give et hurtigt overblik over elevernes læsetilegnelse her og nu. Den kan hjælpe med at se på delkomponenter, der kan udpege behov for at tænke videre i risiko for ordblindhed, og også rette opmærksomhed på elevernes sprogforståelse i læsning. Når screeningen består af en klassetest, kan den på individniveau både udpege elever, der viser sig ikke at have læsevanskeligheder, og overse elever, der viser sig at have. Derfor er dansklærere i 1. klasse, læsevejledere og elevernes forældre fortsat helt centrale brikker i det puslespil, der skal lægges for at udvælge de elever, det er allermest nødvendigt at undervise særligt målrettet i læsetilegnelse fra midten af 1. klasse. Og læsescreeningen er en ny brik, der nu skal finde sin plads i skolernes praksis.

Referencer

Bruun, M. N., Grandjean, D., Nielsen, A.-M. V., & Brok, L. S. (2021). *Indsatser for elever med sprogforståelsvanskeligheder: Delrapport 3: Praksiskortlægningens interviewundersøgelse*. Nationalt Videncenter for Læsning.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Emu (2025). Viden Om – Forebyggelse af afkodningsvanskeligheder – Forskning og viden – grundskole. Børne- og Undervisningsministeriet.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2018). Forudsigelse af alvorlige afkodningsvanskeligheder i 2. klasse på basis af testresultater i 0. og 1. klasse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(3), 90-103.

Gellert, A. S., Petersen, D. K., Borstrøm, I., Poulsen, M., & Elbro, C. (2024). Tidlig indsats mod ordblindhed – en effektundersøgelse med elever i 1. klasse. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 1(66), 36-65.

Nielsen, J. C. (1998). *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog. En undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Nielsen, A.-M. V., & Daugaard, H. (2014). *En på sproget*. Gyldendal.

Nielsen, A.-M. V. m.fl. (red.). 2021. Indsatser for elever med sprogforståelsesvanskeligheder. Nationalt Videncenter for Læsning.

Poulsen, M., Nielsen, A.-M. V., Juul, H., & Elbro, C. (2017). Early Identification of Reading Difficulties: A Screening Strategy that Adjusts the Sensitivity to the Level of Prediction Accuracy. *Dyslexia*, 23(3), 251-267.

Om forfatterne

Minna Nørgaard Bruun er lektor på Københavns Professionshøjskole og er cand.mag. i audiologopædi. Her underviser hun på PD-uddannelserne Læsevejleder og Ordblindelærer i grundskolen. Minna er faglig konsulent ved Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL) og arbejder med udviklingsprojekter inden for skriftsproglige vanskeligheder.

Carsten Elbro er dr.phil. og professor ved Københavns Universitet. Han etablerede læseforskning ved Københavns Universitet i form af Center for Læseforskning, og han har især undervist på uddannelsen i audiologopædi. Han har blandt andet skrevet bøgerne *Læsning og læseundervisning*, *Læsevanskeligheder* og *Læseforståelse – indsigt og undervisning*.

Anders Højen er ph.d. og lektor ved Aarhus Universitet. Han forsker primært i sprogtilegnelse og tosprogethed. Han har været med i udvikling og afprøvning af flere lodtrækningsforsøg af understøttelse af sproglige og førskriftlige færdigheder og har desuden været med i udviklingen af flere sprogvurderingsinstrumenter.

VI LÆSER
VERDEN

MED VORES
SIND

Hvordan afdækker man ordblindhed hos voksne

– og kan grundskolen lære noget af det?

HELLE BONDERUP, LEKTOR I DANSK OG UNDERVISER PÅ ORDBLINDE- OG LÆSEVEJLEDERUDDANNELSERNE PÅ VIA UNIVERSITY COLLEGE
MARIE WOLTER BERTELSEN, FAGLIG KONSULENT I NATIONALT VIDENCENTER FOR ORDBLINDHED OG ANDRE LÆSEVANSKELIGHEDER

Voksne kan få afdækket ordblinddevanskeligheder og kan tilbydes et individuelt tilpasset ordblindetilbud på voksenuddannelsessteder (VUC) overalt i Danmark. Afdækningen indebærer både en diagnosticering af ordblindhed, hvis der ikke tidligere er foretaget en sådan, men også en afdækning af behovene hos den enkelte voksne, således at undervisningen tilpasses den enkelte i omfang og indhold. Processen er altså mere individuelt orienteret, end man typisk oplever det i grundskolen. I artiklen introduceres en tydeliggørelse af de procedurer, som er grundlaget for det gode undervisningstilbud til ordblinde voksne. Herudover diskuteres forskelle på afdækning og undervisning af ordblinde børn og voksne, ligesom artiklen foreslår muligheder for at lære af voksenområdet.

En voksen med mistanke om ordblindhed henvender sig – en case

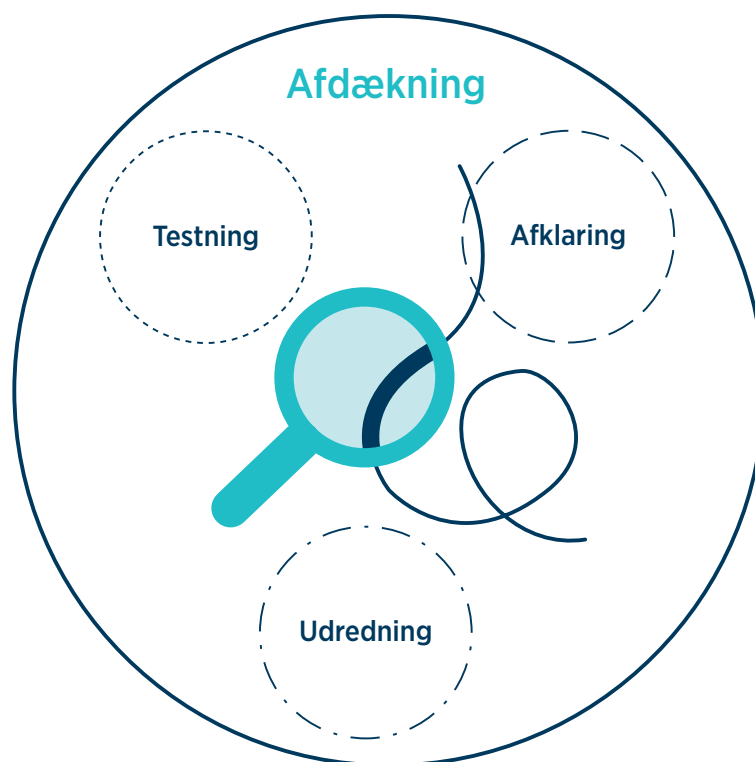
Carsten henvender sig til det lokale VUC, efter at hans søn er blevet testet for ordblindhed i 6. klasse. Han har selv tænkt, at hans søns udfordringer med at lære at læse hurtigt og sikkert og de vedvarende problemer med at stave egentlig ligner Carstens egne udfordringer gennem skole- og voksenliv. Sønnens læsevejleder har fortalt Carsten, at alle voksne gratis kan henvende sig til det nærmeste VUC og blive testet for ordblindhed, og at man også der kan få gratis ordblindeundervisning, som tilrettelægges efter ens egne behov. Carsten fortæller i det afklarende interview på VUC, at han gerne vil vide, om hans vanskeligheder skyldes ordblindhed, og så kunne han også godt tænke sig at bruge den læse- og skriveteknologi, som hans søn er blevet meget glad for. Han har altid syntes, at han var bagefter alle andre, når der skulle læses og staves – og overlader nu helst den slags til sin hustru. Han fortæller også, at der er flere af hans søskende, som har haft det på samme måde. Carsten ville gerne have været sikkerhedsrepræsentant på sin arbejdsplads, men sprang fra, da han opdagede, at det indebar, hvad han betegner som en masse læsning.

Ordblindeunderviseren tilrettelægger nu en grundig udredning på baggrund af den afklarende samtale.

Hvad mener vi med afdækning?

Både i litteratur og praksis anvendes forskellige begreber om den proces, der går forud for at konstatere, om en persons skriftsproglige vanskeligheder skyldes ordblindhed, og siden afklare, hvilke tiltag der bør iværksættes for at afhjælpe vanskelighederne. Begreberne anvendes ikke helt konsekvent på tværs af sektorer og ofte heller ikke inden for samme sektor.

Vi foreslår følgende anvendelse af begreber, når vi taler om afdækning af ordblindhed (figur 1):



Figur 1: Begrebsafklaring.

Afdækning ses som en helt overordnet betegnelse for alle de tiltag, der kan sættes i værk for at beskrive skriftsproglige vanskeligheder samt planlægge og evaluere tiltag i den forbindelse. Afdækningen består af forskellige dele, som har hver deres sigte:

1. Afklaring af, hvorvidt der er mistanke om ordblindhed, og om der er grundlag for at iværksætte (diagnosticerende) testning
2. Testning af, hvorvidt der er tale om ordblindhed, altså et diagnostisk redskab
3. Udredning af, hvordan personens vanskeligheder viser sig på et givent tidspunkt i relation til den aktuelle situation, samt mål for fremtiden. Altså et pædagogisk redskab til planlægning og evaluering af didaktiske tiltag.

Vi vender tilbage til diskussion og anvendelse af elementerne i afdækning senere i artiklen. Først skal vi se på, hvordan afdækningen foregår på voksenområdet.

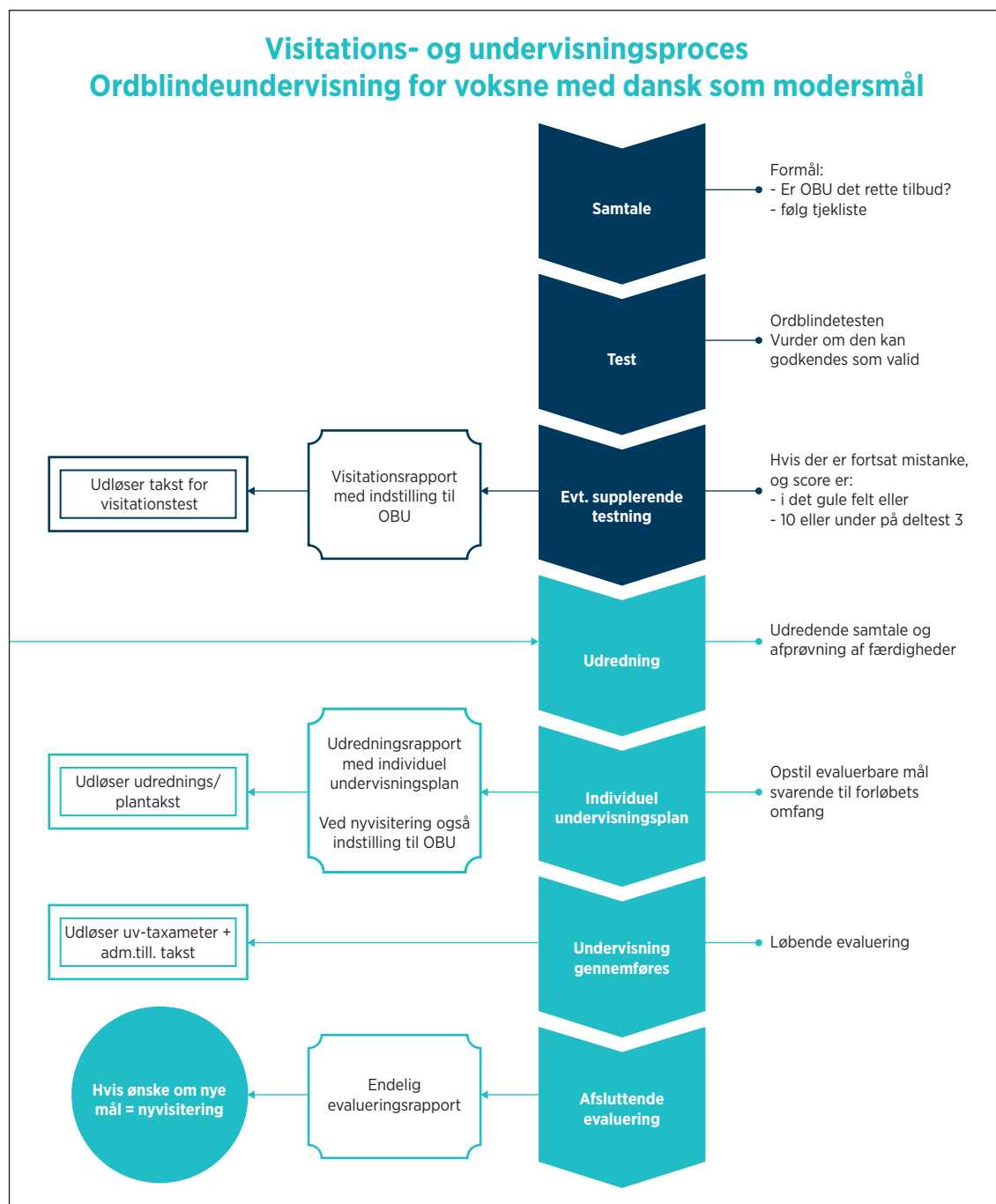
Hvordan foregår afdækning af voksne?

Når man har forladt grundskolen og ikke går på FGU, kan man få afdækket ordblindhed hos udbydere af ordblindeundervisning for voksne – i daglig tale forkortet til OBU¹. OBU udbydes af alle voksenuddannelsescentre (VUC'er) og de fleste AOF-udbydere samt en del sprogskoler og private udbydere². Tilbuddet er statsligt, og man kan frit vælge, hvilken udbyder man ønsker at anvende.

1 Se lovgivning og vejledninger på BUVM's hjemmeside her: <https://www.uvm.dk/ordblindeundervisning-for-voksne/love-vejledninger-og-rapporter>

2 Find alle udbydere af ordblindeundervisning for voksne på voksenuddannelse.dk: <https://voksenuddannelse.dk/index.php/uddannelse/ordblindeundervisning-voksne>

Ordblindeundervisning for voksne er gratis for alle deltagere, som undervises på hold med maks. seks deltagere og med et individuelt tilrettelagt undervisningstilbud, som tager udgangspunkt i den enkelte kursists behov og udgangspunkt. Det didaktiske tilbud er direkte styret af lovgivning, som er udfoldet i vejledninger etc.³ Tilbuddet om ordblindeundervisning for voksne gælder uanset alder og beskæftigelse, og alle voksne ordblinde eller voksne med mistanke om ordblindhed kan henvende sig for tilbud. Når man henvender sig til en OBU-udbyder for at få afdækket en evt. ordblindhed, skal udbyderen følge den beskrivelse, der er fastsat i loven. Proceduren kan illustreres således (figur 2):



Figur 2: Procedure for afdækning af ordblindhed for voksne med dansk som modersmål.

3 Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne

Der skelnes i proceduren mellem elementer, der hører til i en visitations- og testproces, og som har til formål at afdække, om OBU er det rette tilbud, og elementer, der hører til i en udredningsproces, der har til formål at finde frem til, hvilke undervisningselementer OBU-tilbuddet skal indeholde. Det bliver tydeligt, at testning er knyttet til et diagnostisk element, og udredning til et pædagogisk element, der har til formål at pege frem mod en støtteindsats. De diagnostiske testelementer er i figur 2 vist med blå. Samtidig ser vi, at udredningen er tæt knyttet til evaluering af den indsats, der sættes i værk for deltageren i OBU. Disse elementer er i figur 2 illustreret med grøn farve.

Visitation og testning

Som figurens blå elementer viser, indebærer visitation til OBU tre elementer: samtale, testning og evt. supplerende testning. Formålet med samtalen er at afklare, om personen er kommet til det rette sted. Her skal det først afklares, om personen oplever vanskeligheder med skriftsproget, og hvorvidt det er sandsynligt, at der kan være tale om ordblindhed. Dernæst skal det afklares, om personen kan testes efter lov om ordblindeundervisning for voksne eller fx skal henvises til sit uddannelsessted eller lov om specialundervisning for voksne eller andre tilbud.

Derudover skal man afgøre, om det er relevant at anvende Ordblindetesten, eller om der skal bruges afdækningsmateriale for personer, hvor dansk ikke er hovedsproget. Efter afklaringen af, om udbyderen af OBU er den rette til at foretage testen, gennemføres den test, som er relevant. Hvis man allerede er ordblindetestet, skal man naturligvis ikke gentestes – resultatet er gældende livslangt.

Hvis der efter gennemførelse og godkendelse af testen stadig er usikkerheder, og der stadig er mistanke om ordblindhed, kan der tilbydes supplerende testning. Supplerende testning har et diagnostisk øjemed, og formålet er at finde ud af, om der er tale om ordblindhed på trods af et gult resultat, eller om der er tale om, at fx et rødt resultat ikke er validt. Formålet kan også være at undersøge, om en lav score på den ordforrådstest, som er en del af Ordblindetesten, kan forstyrre resultatet.

Hvad er så vigtigt at forstå ud fra dette? Det er, at gennemførelsen af Ordblindetesten skal foretages på baggrund af vigtige afklaringer før og efter testen, så man sikrer sig, at forudsætningerne for at tage testen er korrekte, samt at validiteten af testen er høj.

Udredning

Formålet med udredningen i visitationsprocessen er at finde frem til, hvilke tilbud der er relevante at tilbyde. For at gøre det er det relevant at se på, hvordan den person, som er blevet konstateret ordblind, forholder sig til skriftsprog. Derfor indeholder udredningen både en samtale om, hvilke vanskeligheder der opleves i hverdagen, og hvilke ønsker personen har for undervisningen. Samtidig giver det mening at komme tættere på, hvordan personen skriver og læser i sin dagligdag, ved at lave forskellige udredende tests. Fx kan det være relevant at se på, hvilken strategi personen anvender, når han/hun skal læse ord, han/hun ikke kender, hvordan læseflowet er i højtlesning, og hvordan læseforståelsen er i dagligdags tekster. I skrivning kan det være relevant at afdække stavestrategier, både med og uden læse- og skriveteknologi.

Det vigtigste at holde sig for øje er dog, at man ikke længere er i gang med at undersøge, hvorvidt personen er ordblind eller i hvilken grad. Her, i figur 2's grønne områder, er man interesseret i det funktionsniveau, som personen udviser, med særligt fokus på udviklingspotentiale. Hvis man fx i en højtlesning hører, at personen går i stå og siden springer svære ord over, kan det være relevant at arbejde med, hvordan man kan afkode svære ord. Hvis man ved skrivning med ordforslag ser, at

personens skriveflow forstyrres af en minutiøs søgen efter det rigtige ord i ordlisten, kan det pege på at introducere diktering som skrivemetode.

En udredning munder ud i en opstilling af evaluerbare mål for den undervisning, som igangsættes. Her er det personen selv, der sammen med underviseren formulerer de mål, som de ønsker at opnå med undervisningen. Det er derfor naturligt, at der er en direkte linje mellem de elementer, som man vælger at udrede, og de mål, som opstilles for undervisningen.

Hvad er det så vigtigt at forstå ud fra dette? At en udredning ikke handler om at diagnosticere ordblindhed, men har til formål at pege direkte ind i undervisning. Man skal altså spørge sig selv: Hvad er formålet med denne læsetest, og hvilke informationer får jeg ud af den, som jeg kan bruge til at opstille mål for undervisningen? Det bliver derfor også tydeligt, at de tests, man anvender i en udredning, ikke behøver at være standardiserede.

Når man standardiserer en test, er formålet at kunne holde et testresultat op imod en population af andre testede og se, hvordan man placerer sig i relation til dem. Når man udreder en funktion mhp. undervisning, er det ikke relevant, hvordan andre scorer i samme test. Man har kun brug for at kunne sammenligne med sig selv. Testen kan altså gentages efter et undervisningsforløb, hvis man finder det relevant, men kun for at se, om der er sket en udvikling hos den enkelte.

I ordblindeundervisning for voksne (OBU) udarbejdes der en individuel undervisningsplan på baggrund af den udredning, man laver. Det kan man høre og se eksempler på i podcast og teksteksplaner på Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheders hjemmesider. Her fortæller undervisere om, hvordan de planlægger undervisningen helt konkret, og om hvordan de løbende evaluerer og tilpasser mål ved fx at bruge logbøger eller andre evalueringsmuligheder.⁴

Den voksne ordblinde – den fortsatte case

Carsten, som havde henvendt sig til et VUC, fordi hans vanskeligheder mindede om sønnens, blev efter samtalen indstillet til Ordblindetest, hvor han scorede 69 og altså kunne diagnosticeres som ordblind. Han havde ikke andre primære vanskeligheder og kunne derfor indstilles til et ordblindeundervisningsforløb for voksne (OBU). Han takkede ja, og derfor gik underviseren i gang med en udredning af Carstens behov og muligheder. Carstens ønsker om at lære noget mere om læse- og skriveteknologi, så han kunne støtte sin søn, fyldte en del i den individuelle undervisningsplan, men det blev også tydeligt, at Carsten gerne ville lære noget mere om stavning, og at hans manglende læseerfaring gjorde ham usikker, når han skulle læse forskellige teksttyper, også selv om højt-læsning af tekster med LST blev tilbudt. Det tog underviseren også med i undervisningsplanen, hvor der udarbejdedes evaluerbare mål, som både underviseren og Carsten kunne bruge til at se progression undervejs. I løbet af undervisningsperioden, hvor Carsten kom to gange om ugen i fire timer ad gangen på et hold med i alt seks andre voksne ordblinde, evalueredes Carstens afkodning, LST-brug og stavning flere gange med brug af forskellige tests, observationer og samtaler.

Hvad skal vi forstå om forskellig brug af testning og udredning – hos både børn og voksne?

Og hvorfor er det interessant for dem, der afdækker børn og unge, at kende til procedurer og logikker fra voksenområdet?

4 [Ordblindeundervisning for voksne](#)

1. Forud for en diagnostisk test skal der ske en afklaring af, hvorvidt der er grundlag for at tage testen – både juridisk og pædagogisk
2. En test er et diagnostisk redskab, som skal tages alvorligt. Den ser på forudsætninger for læsning, er statisk og bør ikke gentages. Dens formål er at konstatere, om der er tale om ordblindhed
3. En udredning er et øjebliksbillede, der ser på den umiddelbare funktion i en given kontekst. Den bør gentages ved ændringer i konteksten, men altid afspejle et funktionelt sigte. Dens formål er at kunne tilrettelægge den rette indsats.

Der er altså tale om forskellige formål med test og udredning, og det kan illustreres figurativt (figur 3).

	Testning med Ordblindetesten	Udredning
Formål	At afgøre om skriftsprogsvanskeligheder skyldes ordblindhed	At afgøre, hvilke undervisnings-, kompensations- og støttetiltag der skal stilles til rådighed, samt at evaluere på tidligere indsatser
Indhold	1. Afklaring af, hvorvidt det er sandsynligt, at der er tale om ordblindhed 2. Afklaring af, om Ordblindetesten er den rette test at anvende 3. Gennemførelse af testen som beskrevet i vejledningen 4. Godkendelse af testen som beskrevet i vejledningen 5. Evt. supplerende, diagnostisk testning	1. Samtale om oplevede vanskeligheder 2. Samtale om ønsker og behov for resultatet af undervisningen 3. Udredning af omfang og art af vanskeligheder i læsning, skrivning og forståelse med og uden LST
Repetition	Gentages ikke	Gentages efter behov, da den er et øjebliksbillede
Standardisering	Standardiseret, da den skal kunne sammenholdes med en population i diagnostisk øjemed	Ikke nødvendigvis standardiseret, da den ikke har til formål at skulle sammenlignes med andre

Figur 3: Forskellige formål med test og udredning.

Også i grundskolen kan der være anledning til at overveje, hvorfor og hvad man er i gang med at undersøge i forbindelse med ordblindhed. Forud for en diagnosticerende ordblindetest skal der foreligge begrundet mistanke om ordblindhed. Det kan man fx have undersøgt med ordlæseprøver, hvor elevens evne til at læse enkeltord uden støtte af kontekst er undersøgt. Der kan også være en bekymring fra klassens lærere, som iagttager afkodningsvanskeligheder ved uøvede tekster og stavefejl i strid med skriftens lydprincip. Når eleven så er diagnosticeret ordblind – eller i lettere fonologiske vanskeligheder (gult resultat i Ordblindetesten) – så har lærerne brug for at vide, præcis hvor den gode og fokuserede indsats skal begynde. Ordblindetesten diagnosticerer, men siger fx ikke noget om, hvilke bogstavlyde netop denne elev har svært ved. Ordblindediagnosen peger på grundlæggende vanskeligheder med at koble bogstavernes lyde sikkert og hurtigt, men også i grundskolen bør den enkelte elevs profil undersøges nærmere i en egentlig udredning af forudsæt-

ninger og behov, inden relevante undervisningstiltag sættes i værk, således at elevens nærmeste udviklingszone rammes.

Nogle elever har måske kun vanskeligheder i staveprocessen, mens andre ikke er sikre på bogstavernes navne og lyde – og andre elever er udfordrede i automatiseringen i afkodningen. En del elever har udfordringer med teksterne i mange af skolens fag og skal kompenseres med IT-støtte for at sikres deltagelse og faglig udvikling. Læsevejledere og lærere må altså lave en udredning af den enkelte elevs udfordringer, ligesom det ovenfor er beskrevet i afsnittet om udredning af voksne kursister – og så må man udnytte sin grundlæggende viden om fonologiske udfordringer, således at et tilpasset undervisningstilbud tilrettelægges og løbende kan evalueres. I den forbindelse er det, som ovenfor nævnt, ikke så relevant med standardiserede tests, men langt vigtigere at være observant på elevens fremskridt i forhold til de mål, man har opstillet.

Tester vi ikke alt for meget?

Mange skoler og kommuner har, blandt andet ud fra ønsket om ikke at overse elever med ordblindhed, indført overordnede testplaner, ligesom Sprogtest og Risikotest for Ordblindhed er obligatoriske afdækningsredskaber i grundskolen. Disse tiltag er vigtige i arbejdet med en tidlig og effektiv indsats og taler ikke imod ovenstående diskussion af afdæknings- og udredningsarbejdet. Det er blot en understregning af, at test uden opfølgende udredning og indsats er meningsløst. Mens der er lovbestemte regler for ovenstående test og Ordblindetesten i folkeskoleloven, er der ikke, som på voksenområdet, lovbestemte krav til ordblindeundervisningen i grundskolen, udover hvad der i Folkeskolens formål beskrives således: “§ 3, stk. 3a: Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 5” (folkeskoleloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>). Ofte vil lærere og læsevejledere i fx klassekonferencer kunne konstatere, at bestemte elever har påfaldende resultater, og derfra planlægge den egentlige udredning og indsats – også for elever, som tidligt ses at være i fonologiske vanskeligheder.

På såvel voksenområdet som i grundskolen er det altså ikke bare et spørgsmål om diagnosticering af evt. ordblindhed, men også om en pædagogisk vurdering af faktiske forudsætninger sammenholdt med de muligheder, man står over for, så man kan iværksætte det mest hensigtsmæssige tiltag. Voksne kursister har måske større muligheder for selv at fortælle om ønsker og behov, men også blandt børn bør man samtale om, hvordan ordblindheden opleves for den enkelte, så oplevelsen af motivation styrkes, og de psykiske følgevirkninger imødegås. Den grundige udredning hjælper også lærerne med at udnytte de muligheder, der er for tilpasset undervisning i såvel holddeling som individuelt tilrettelagte tilbud. Udredningen giver alle undervisere og vejledere muligheden for et mentalt spring fra dagligdagens krav til et overordnet niveau, hvor blikket på den enkelte elevs faktiske behov og mål for undervisningen kombineres.

Der er altså mange sammenfaldende udfordringer og muligheder på tværs af grundskole og voksenområdet, når man undersøger ordblinddevanskeligheder og skal tilrettelægge et undervisningstilbud, selv om lovgivningen på området er forskellig. Der er grund til at være opmærksom på, om man er ved at diagnosticere eller er i gang med en udredning af de faktiske behov, så undervisningstilbuddet passer til den enkelte elev eller kursists behov – og siden netop kan følge op på udredningen, som et led i en veltilrettelagt undervisning.

Referencer

Bekendtgørelse om ordblindeundervisning for voksne. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/440>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>

Ordblindeundervisning for voksne | Børne- og Undervisningsministeriet

Pædagogisk vejledning til ordblindeundervisning for voksne. Børne- og Undervisningsministeriet

Om forfatterne

Marie Wolter Bertelsen er cand.mag. i audiologopædi fra Københavns Universitet. Hun er faglig konsulent ved Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder med særlig faglig ekspertise i ordblindhed på unge- og voksenområdet. Hun har tidligere været leder af Ordblindeundervisning for voksne på HF og VUC Roskilde-Køge.

Helle Bonderup er lektor i dansk ved VIA University College og er underviser og koordinator på Ordblinde- og læsevejledningsuddannelserne.

DER ER
MANGE
MÅDER

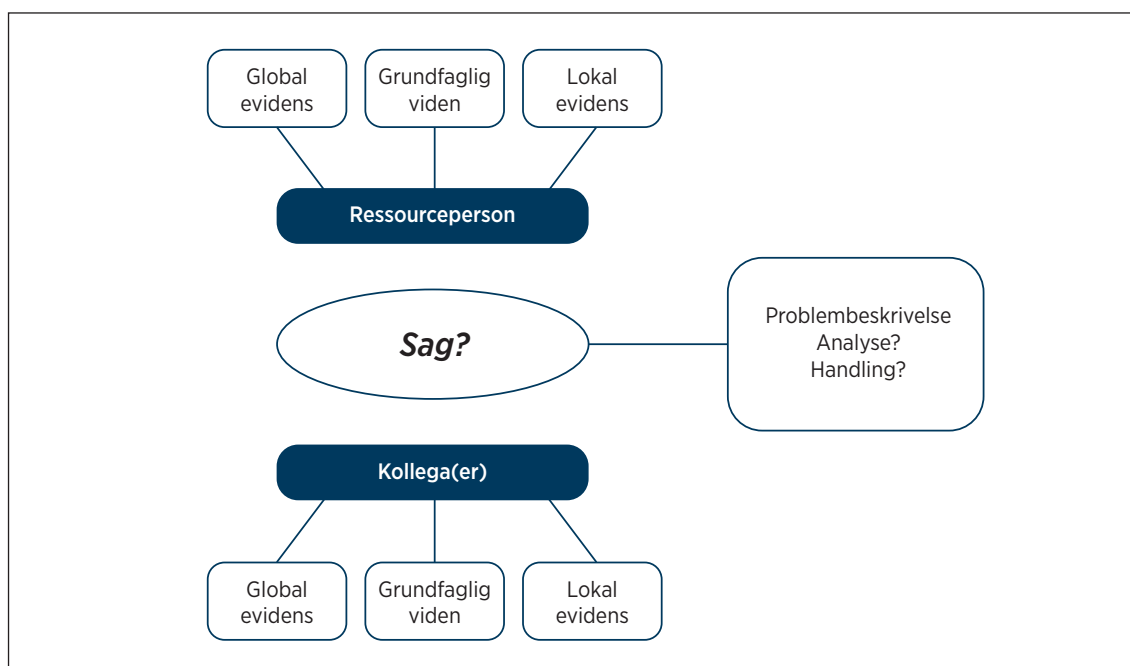
AT BÆRE
ORDBLINDHED
PÅ

Samarbejde om at finde elever i vanskeligheder med skriftsproget

PIA MORTENSEN, LEKTOR, UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

Læsevejledere og lærere har brug for hinanden i opsporingen af elever i vanskeligheder med skriftsproget. Men er det altid klart, hvad man som lærer skal holde øje med og gøre læsevejleder opmærksom på vedrørende elevernes skriftsproglige udvikling? Artiklen giver nogle bud og lægger op til at starte samtalen på skoler om, hvad relevant data kan være i opsporingen af elever i vanskeligheder med skriftsproget. Artiklens første del handler om, hvorfor læreren er en vigtig medspiller i opsporingen af elever i vanskeligheder – i forbindelse med arbejdet med testning, men også med de daglige observationer i klassen. Anden del af artiklen giver bud på, hvad man som lærer kan være opmærksom på i sine elevers læsning, når det gælder hhv. afkodning og sprogforståelse i læsning.

Når vi i skolen skal finde elever i vanskeligheder med skriftsproget, kan læreren få brug for læsevejlederen for at afklare vanskelighedernes art og omfang. Særligt som nyuddannet lærer kan man få brug for det erfarne blik, læsevejlederen kan have på børn i vanskeligheder med skriftsproget. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at læsevejlederen i lige så høj grad har brug for læreren – også den nyuddannede.



Model 1. Videnstyper i spil i samarbejdet. Lund, 2016, s. 145.

Lund beskriver de forskellige typer viden, der er til stede, når ressourcepersoner og kollegaer mødes om en sag (Keiding & Qvortrup, 2014, i Lund, 2016). Lærer og vejleder deltager begge med *grundfaglig viden*, dvs. en lærerfaglig viden om didaktik og pædagogik, og også med *global evidens*, dvs. viden, som primært kommer fra videnskabelig forskning i praksis. Her vil læsevejlederen bl.a. fra sin uddannelse ofte have en merviden om læse- og skriveområdet.

Derudover deltager begge parter også med *lokal evidens*, som også kommer fra praksis, men er langt mere lokalt funderet, fx empirisk viden om skolen eller en klasse. Modellen illustrerer, at ligesom læreren kan have brug for læsevejlederens viden, særligt når det gælder den *globale evidens*, så har læsevejlederen også brug for lærerens viden, særligt når det gælder *lokal evidens*, altså viden om eleven i klassen og undervisningen.

” Ligesom læreren kan have brug for læsevejlederens viden, særligt når det gælder den *globale evidens*, så har læsevejlederen også brug for lærerens viden, særligt når det gælder *lokal evidens*, altså viden om eleven i klassen og undervisningen.

Datainformeret pædagogisk praksis

I forlængelse af de seneste ti års fokus på målstyret undervisning har der i nogle skolesammenhænge været et fokus på at udvikle en *datainformeret pædagogisk praksis* (Albrechtsen, 2016). Når det gælder afdækning af elever i vanskeligheder med skriftsproget, vil testresultater ofte udpeges som relevant data, og mange skoler har indført årshjul, som fastlægger, hvornår på året hvilke test tages i hvilke klasser. Selv om systematiseringen af testtagningen på mange skoler formentlig har ført til en væsentlig professionalisering i lærere og læsevejlederes indblik i *alle* elevers skriftsproglige udvikling, kan systematiseringen dog også have nogle ulemper.

Lærere kan, når testene er taget, komme til at føle, at nu har de gjort ”det med afdækning” af læsning, og læsevejlederen er orienteret. Det kan gøre, at andre informationer om elevernes skriftsprogsudvikling fra den daglige undervisning overses – eller ses, men ikke bringes videre til læsevejleder, fordi det arbejde ”er gjort”, idet testen er taget. Det kan være uheldigt af flere grunde.

Ingen test afdækker alt. Testresultater siger kun noget om det, testen fokuserer på. Både af den grund og fordi testresultater altid kan påvirkes af omstændigheder i prøvesituationen – elevens koncentration, nervøsitet og meget andet – bør testresultater altid sammenholdes med lærerens kendskab til eleven og observationer fra den daglige undervisning (Poulsen & Elbro, 2019), altså *lokal evidens* fra læreren.

Lokal evidens er også afgørende i forbindelse med ordblindetesten. Ordblindetesten skal kun anvendes, ”... hvis der er begrundet mistanke om, at eleven er ordblind” (UVM, 2018, s. 4). Begrundet mistanke om ordblindhed kan naturligvis opstå i forbindelse med resultater af gruppetest i en klasse, men observationer fra elevers arbejde med skriftsproget i den daglige undervisning er mindst lige så værdifulde, når læsevejledere skal finde de elever, som har brug for at blive afdækket yderligere med ordblindetesten. Det er læreren, som bedst kan vurdere, om resultatet af en gruppetest svarer nogenlunde til de skriftsprogskompetencer, eleven viser i den daglige undervisning.

Lærerens bidrag til *lokal evidens* er derfor vigtig, så man ikke forholder sig for ensidigt til testresultater. I den sammenhæng kan der være brug for at folde ud, hvordan vi får størst udbytte af testtagningen, og desuden hvilke typer af data fra lærerens øvrige praksis det kan være relevant at dele med læsevejlederen. Det vil blive foldet ud i de næste afsnit.

Tid til at tale om test

For at komme tættere på, hvilke typer data læsevejledere og lærere udveksler i praksis, har jeg gennemført et fokusgruppeinterview med tre læsevejledere fra tre forskellige skoler. De fortæller alle om faste testrul på deres skoler, og at de typisk er involveret i testtagning i børnemiljøet, mens det nogle steder i ungemiljøet i højere grad er klassens egen lærer, som står for gennemførelsen af testene.

Flere skoler har indført læsekonferencer som del af det faste testrul. Her mødes lærer, læsevejleder og nogle steder leder om testresultater. Der kan være udfordringer med at finde en form, som giver mening på den enkelte skole, fx vedrørende hvor mange der skal mødes og hvor tit. Men på skoler, hvor opfølgning på testning *ikke* er sat i system, er risikoen, at opfølgningen bliver for tilfældig. Det gælder også på de tre skoler, som de tre vejledere kommer fra. Når opfølgningen på test ikke er blevet sat godt nok i system, oplever de, at samtaler om testresultater tages uformelt over kopimaskinen, eller at det er op til lærerne selv at booke læsevejlederen til en samtale om test. Men de peger også samlet på, at der jo "altid er nogen, som beder om vejledning, andre vil helst klare den selv."

” Men på skoler, hvor opfølgning på testning *ikke* er sat i system, er risikoen, at opfølgningen bliver for tilfældig.

Hvis der ikke afsættes tid til fælles opfølgning på testresultater på skolerne, kommer lærerens *lokale evidens* til at mangle i tolkningen af testresultaterne og de efterfølgende indsatser. Og det er naturligvis ikke nok at sætte tid af til, at læsevejlederen kan indgå i den fælles opfølgning – lærerne skal også have tid, for at det kan lykkes, også i form af den tilrettelagte tid i skemaet, fx som fælles forberedelse, hvor læsevejlederen også har praktisk mulighed for at deltage.

Vejlederne i interviewet oplever et godt samarbejde om test og testresultater, og også om at få gang i indsatser på baggrund af testene. Der, hvor det kniber med at få informationer tilbage til læsevejlederen, er, når indsatser er aftalt og sat i værk, men hverdagspraktik gør, at indsatsen alligevel ikke bliver gennemført. Så oplever læsevejlederne, at lærerne bliver lidt "bange" for at melde tilbage, fordi de har dårlig samvittighed over ikke at have løst opgaven.

Denne pointe kan pege ind i flere problematikker i forholdet mellem lærere og læsevejledere. Der kan være brug for gennemsigtighed for lærerne om, hvad der sker, hvis lærer melder tilbage, at en indsats alligevel ikke er blevet til noget. Det kan have betydning for lærerne at vide, om der fx kan skrues på indsatsen, så den bliver mere mulig at gennemføre i en travl hverdag. Men pointen peger også på, at der fra læsevejleder og ledelses side er brug for, at indsatser altid udvikles, så de inkluderer en planlagt opfølgning, så det ikke bliver op til den enkelte lærer, om elever i vanskeligheder ender med at få den undervisning, de har brug for.

Hvad håber læsevejlederen at høre fra lærerne om?

Når jeg åbent spørger de tre informanter, hvad man som læsevejleder har brug for lærernes hjælp til at opdage og bringe videre til læsevejlederen, udpeger de som det første lærerens viden om familien. Da der er øget risiko for, at børn af forældre med ordblindhed selv bliver ordblinde, er ordblindhed i familien en vigtig information for læsevejlederne at have – med henblik på at have en særlig opmærksomhed på denne elevgruppe. Det kan være uklart, hvem der har ansvaret for at indsamle den information på skolerne, men informanterne peger alle på, at der er brug for lærerne/børnehaveklasselederne her, da det er dem, der har den tidligste og tætteste kontakt til forældrene.

Desuden forventer alle tre vejledere at høre fra lærerne, hvis de oplever, at der ikke er en progression i elevernes skriftsprogsudvikling. De peger dog på, at nogle lærere er bedre end andre til at komme til læsevejlederen med den slags observationer. Måske kan det bl.a. handle om, at ikke alle lærere er sikre på, hvilke typer observationer og andre data der er relevante at formidle til læsevejlederne?

Hvad kan data om skriftsprogsudvikling være?

Når jeg ud fra listen til højre spørger nærmere ind til, hvilke kvantitative og kvalitative data de tre vejledere ønsker at få fra lærerne, så står *testresultater, beskrivelser af situationer fra undervisningen, elevtekster og opgavebesvarelser* højest på ønskelisten. Og det er også overvejende den slags data, vejlederne i praksis får fra lærerne på deres skoler. Alle tre informanter oplever dog også, at lærere leverer *mundtlige og/eller skriftlige referater af både møder og mere uformelle samtaler med familien eller andre eksterne parter*, data som – når vejlederne skal prioritere – ikke opleves som de mest relevante. De har nok et ønske om at få at vide, om der er ordblindhed i familien, men derudover er referater af samtaler med familien ikke så højt værdsat hos vejlederne, når det gælder opsporing af elever i vanskeligheder. Til gengæld udpeger de alle tre *optagelser af elevoplæsning* som data, de kunne ønske sig, men faktisk ikke modtager.

Det kan altså være en ide, at man på skolen starter en samtale om, hvilke typer data skolens ressourcepersoner har brug for og ikke har brug for, så det, man bruger tid på at kommunikere om, også ender med at være det mest relevante – og at lærerne ved det. Når de tre vejledere i interviewet oplever at få *elevtekster*, men ikke *optagelser af elevoplæsninger*, kan det være, fordi det for mange lærere nok er nemt at dele *elevtekster* med læsevejlederen, hvis de er bekymrede for en elevs skriftsproglige udvikling. Men formentlig bemærker læreren også udviklingen i elevens *læsefærdigheder*, men oplæsning fastholdes ikke automatisk, så det kræver, at læreren selv er opmærksom på muligheden for at fastholde elevens oplæsning i en lydoptagelse.

Data

- ☐ testresultater
- ☐ evalueringer,
- ☐ elevtekster,
- ☐ opgavebesvarelser
- ☐ optagelser fra uv.
- ☐ billeder fra uv.
- ☐ optagelser af elevoplæsninger
- ☐ andre elevprodukter
- ☐ beskrivelser af situationer fra uv.
- ☐ beskrivelser af eleven
- ☐ beskrivelser af familie
- ☐ mundtligt referat/resume af møder m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ skriftligt referat/resume af møder m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ mundtligt referat/resume af samtaler m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ skriftligt referat/resume af samtaler m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ andet _____

Man kan også overveje, om alle lærere ved, hvad de skal lytte efter i en elevs oplæsning for at afgøre, om det kan være relevant at optage den til læsevejlederen. I det følgende afsnit giver jeg bud på, hvad læreren kan lytte efter.

Fra kompleks kompetence til enkle observationer?

At lære at mestre skriftsproget er en kompleks kompetence, og derfor kan det også som lærer være komplekst at afgøre, hvilke observationer af elevers skriftsprogsudvikling der er relevante at dele med læsevejlederen. Spørgsmålet kan dog, når det gælder læsning, forenkles lidt, hvis man vælger at tage afsæt i den enkle læseligning: Læsning = Afkodning x Sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 32). Vanskeligheder med skriftsproget kan altså enkelt sagt og fra et kognitivt ståsted knytte sig til enten problemer med afkodningen eller sprogforståelsen, eller i nogle tilfælde begge dele.

” At lære at mestre skriftsproget er en kompleks kompetence, og derfor kan det også som lærer være komplekst at afgøre, hvilke observationer af elevers skriftsprogsudvikling der er relevante at dele med læsevejlederen.

Den vigtigste forudsætning for gode afkodningsfærdigheder er bogstavkundskab og fonembevidsthed, dvs. at eleven kender bogstavernes udseende, navn og lyd og har bevidsthed om og erfaring med at kunne bruge dem i fonologisk analyse (Frost, 2020, s. 33). Derfor er det i den tidlige skriftsprogsundervisning vigtigt, at læreren er opmærksom på, i hvilken grad eleverne udvikler deres evne til at forbinde bogstaver og lyd og kan bruge denne evne aktivt. Det kan fx undersøges i mundtlige eller skriftlige øvelser, hvor eleven skal identificere ords indlyde eller udlyde, eller – mere avanceret – skal fjerne lyde fra ord og afgøre, hvad der er tilbage (fx fjern lyden 'm' fra *mål*), eller omvendt skal lægge lyde til ord og afgøre, hvad der bliver til nye ord (fx læg lyden 'm' til *ål*).

Et kendetegn for elever i risiko for at udvikle ordblindhed er, at de har problemer med at udnytte skriftens lydprincip (Elbro, 2014, s. 149). Lydprincippet siger, at for hver lyd i udtalen af et ord svarer et bogstav i skriften. Dvs. når man hører ordet *sin*, kan der identificeres tre enkeltlyde, som kan omsættes til de tre bogstaver i *s-i-n*. Lydprincippet virker ikke den anden vej: Det er ikke sådan, at hvert bogstav i skriften svarer til en lyd i udtalen, da vi jo har stumme bogstaver i dansk – fx i ordet *sind*. Her hører vi kun tre lyde, men skriver fire bogstaver.

Når elever har svært ved at udnytte skriftens lydprincip, vil de ofte lave læseforsøg, som ikke er bogstavbevarende (Elbro, 2014, s. 149). Det vil sige, at de fx bytter om på bogstavernes lyde eller tilføjer eller fratrækker lyde i oplæsningen af et ord. Desuden vil de have tendens til at give bogstavet en lyd, som det aldrig får på dansk. De kan fx læse ordet *den* som 'dyn'. Den slags læseforsøg vil det være relevant for læreren at lægge mærke til, fordi bogstavet *e* aldrig siger 'y' på dansk. Til gengæld vil læseforsøget 'døn' være mindre problematisk, fordi *e* faktisk nogle gange i dansk har en 'ø'-lyd, fx når *e* kommer sidst i et ord (dyne). Eleven kan altså være i færd med at lære sig denne betingede udtale af *e*, men endnu være usikker på, *hvornår e* har denne udtale. Dette vil i begynderlæsningen være et uproblematisk læseforsøg og ofte faktisk være et godt tegn, nemlig på, at eleven er ved at bevæge sig fra en lydret afkodningsstrategi til en ortografisk, altså er i gang med at lære sig et nyt stavemønster.

Begynderlæseren vil selvfølgelig ofte kunne læse ord, hvor udtalen ikke er bogstavbevarende, al den tid han stadig er ved at lære at forbinde bogstaver og lyde. Men bliver denne type læseforsøg et mønster, vil det være relevant, at læreren informerer læsevejlederen.

Noget tilsvarende gælder for elevers skriveforsøg – her kan læreren lægge mærke til, om elevens skriveforsøg er lydbevarende, dvs. kobler eleven lyden til et bogstav, som det *kan* være koblet til i dansk, og får alle lyde et bogstav – i den rigtige rækkefølge (Elbro, 2014, s.151-52).

Problemer med udnyttelsen af lydprincippet vil træde særligt tydeligt frem, når elever skal læse eller skrive nye ord, som de ikke har set før. Derfor kan læreren komme tættere på graden af elevens vanskeligheder ved at lade elever læse eller skrive non-ord (fordi dem kan man være sikker på, at eleven ikke har mødt i forvejen). Det kan fx gøres ved at lade elever læse eller skrive tekster, hvor non-ord indgår, fx som navne på fantasivæsener (fx trolden Bagu). Hvis elever er i vanskeligheder med den type øvelser, vil det være væsentligt at dele det med læsevejlederen.

Også en opgave for udskolingslærere

Hvis man er uddannet til primært at varetage dansk på mellemtrin og i udskolingen, kan man tænke, at opsporing af elever i vanskeligheder med afkodningen (fx ordblindhed) primært er en opgave for indskolingslærere. Men ordblindhed kommer i forskellige grader, hvilket betyder, at nogle elever med ordblindhed – ofte støttet af en stærk sprogforståelse – kan afkode tilstrækkeligt til at kunne læse teksterne i indskoling og på mellemtrin. Denne gruppe af elever vil ofte gå under radaren, fordi de kan deltage på lige fod med de andre elever i klassen. Måske kommer ordblindheden mest til udtryk som langsom afkodning eller stavforsøg i modstrid med skriftens lydprincip.

For denne elevgruppe kan det være, at problemerne først for alvor viser sig i udskolingen, når teksterne bliver sværere, ikke kun i dansk, men også, og måske især, i andre fag, samtidig med forventningerne stiger til, at elever kan læse for at lære, uden at der altid undervises eksplicit i læsning.

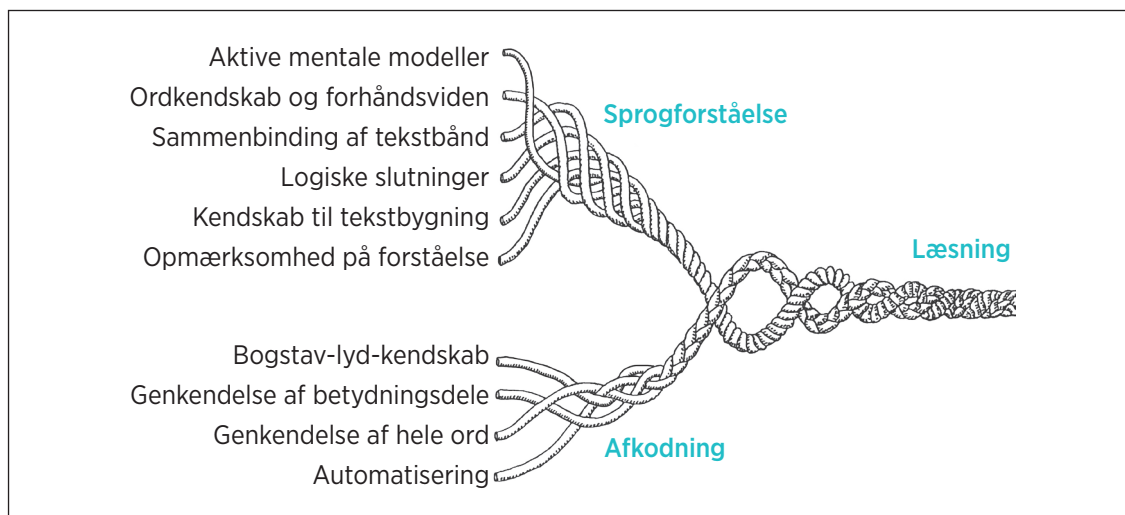
Fra mellemtrin og op er det derfor særligt vigtigt, at lærere er opmærksomme på elever, som læser langsomt og/eller er udfordrede med stavning. Det betyder også en opmærksomhed på elever, som undviger opgaver, der indeholder læsning og skrivning. Det er ikke usædvanligt, at børn udvikler strategier for, hvordan de kan undgå de ting, som er svære i og uden for skolen (Swallander, 2012, i Samuelsson (red.), 2012). Nogle lærere kan opleve elever i denne gruppe som dygtige, fx til at tage initiativ i gruppearbejde, men initiativet kan være del af en strategi, hvorved eleverne sikrer sig, at de ikke ender med opgaven med fx at skulle skriftliggøre gruppens svar.

Der er altså brug for, at lærere er opmærksomme på elevers skriftsproglige udvikling på alle skolens trin og i alle skolens fag. Og der er brug for, at lærere udover at være opmærksomme på, hvad elever gør med skriftsproget, er mindst lige så opmærksomme på, hvad elever *ikke* gør med skriftsproget.

” Der er brug for, at lærere udover at være opmærksomme på, hvad elever gør med skriftsproget, er mindst lige så opmærksomme på, hvad elever *ikke* gør med skriftsproget.

Observationer af elever i vanskeligheder med sprogforståelsen i læsning

Det andet element i læsningen er sprogforståelsen, som på mange måder er en mere sammensat kompetence end afkodning. Elbro visualiserer det med afsæt i Scarboroughs læsereb. De mange tråde i den øverste del af rebet udgør tilsammen sprogforståelsen i læsning (Elbro, 2014, s. 43), og der kan opstå vanskeligheder på alle tråde. Jeg vil her udfolde, hvad læreren kan være opmærksom på vedrørende tre af trådene.



Model 2. Scarboroughs 'læsereb' viser delfærdigheder i læsning (frit efter Elbro, 2014, s. 43).

Reprinted with permission of Guilford Press.

Ordkendskab er den vigtigste forudsætning for god sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 107), men også en forudsætning, som det kan være svært at afdække. Børn i 1. klasse kender omkring 9000 ord, mens børn i 7. klasse kan omkring 30.000 ord, dvs. børn lærer ca. 10 ord om dagen i den periode (Oakhill et al., 2015, s. 99). Men det vil være svært, hvis ikke umuligt – og unyttigt – at tælle, hvor mange ord forskellige elever kan. Som lærer kan man dog godt være opmærksom på bredden og dybden af elevers ordforråd inden for forskellige emner, men lige så meget er det værd at lægge mærke til, hvilke strategier elever bruger til at tackle nye ord. Vi ved, at stærke læsere ikke bare har et godt ordforråd, men også formår at udlede betydningen af nye ord ved fx at gå ind i ordet og lede efter kendte betydningsdele eller at afsøge konteksten rundt om ordet for spor, som kan bruges til at danne hypoteser om ordets betydning (Halaas Lyster, 2009). Kan eleven bruge nogle af disse strategier, er der god sandsynlighed for, at han over tid vil udvikle sit ordkendskab.

For at forstå tekster må man dog ikke alene forstå alle ordene og deres konkrete betydning. Man er også nødt til at kunne lave *logiske slutninger* mellem informationer forskellige steder i teksten, også kaldet at danne *inferenser* eller at læse mellem linjerne. For at opdage elever, som er i vanskeligheder med inferensdannelse, kan læreren stille forskellige typer spørgsmål til teksterne (se fx Mortensen-Buan, 2009). Man kan spørge til informationer, som kan findes direkte i teksten, fx *Hvad hedder Emils lillesøster?*, men man kan også spørge på måder, som kræver, at læseren kan forbinde informationer fra forskellige steder i teksten, fx *Hvordan kan vi se, at Emil ikke gjorde det med vilje?*, eller kan forbinde informationer i teksten med viden, som kommer fra andre kilder, fx læseren selv, fx *Hvordan ville du have det, hvis du blev låst inde i et skur af din far?* Elever i vanskeligheder med sprogforståelsen i læsning vil tit have svært ved at svare på spørgsmål, som kræver, at

flere informationer skal forbindes. De vil, hvis de kan svare, tit enten svare meget tekstnært, altså næsten bruge formuleringer fra teksten (Oakhill et al., 2015, s. 42-43), eller svare uden relation til teksten, non-relation (Hansen & Gissel, 2021, s. 167-68).

Centralt i at forstå tekster står evnen til at kunne danne *aktive mentale modeller*. Denne evne handler i første omgang om at kunne aktivere den forforståelse, læseren har om indholdet i den tekst, han skal læse. Jo mere læseren ved om det emne, han skal læse om, jo nemmere vil det være at forstå teksten. Men for at være god til at forstå tekster må denne *mentale model* også være *aktiv* – dvs. læseren må være i stand til at revidere sin model af tekstens indhold, efterhånden som han læser sig frem til nye informationer. Læreren kan fx gennemføre fælles langsomlæsning med stop, hvor eleverne skal opsummere det læste og drøfte, hvordan forestillingen om det læste har ændret sig siden forrige stop, og hvilke tekstelementer der er årsag til denne ændring (Hansen & Gissel, 2021, Brudholm & Sørensen, 2016). Metoden kan bruges til at styrke elevernes evne til at skabe aktive mentale modeller, men også til at finde de elever, som har svært ved dette.

Noget af det komplekse ved at afdække sprogforståelse i læsning er, at komponenterne er så indbyrdes afhængige. Fx kan evnen til at skabe aktive mentale modeller både hænge sammen med ordforråd, forhåndsviden og flere af de øvrige komponenter i sprogforståelse. Dvs. læreren kan ikke altid udpege, hvad der præcis forårsager den svage sprogforståelse i læsning. Her må læsevejlederen på banen med en mere individuel afdækning, men det er vigtigt, at læreren lægger mærke til nogle af tegnene i forbindelse med tekstlæsning i klassen og kan sende børn med tegn på skriftsprogsvanskeligheder videre til læsevejlederen.

” Noget af det komplekse ved at afdække sprogforståelse i læsning er, at komponenterne er så indbyrdes afhængige.

Så hvem samarbejder om hvad og hvordan?

I samtalen med vejlederne kom også en nyere problemstilling frem i lyset. Flere skoler får nu uddannet ordblindelærere, som indgår i vejlederkorpset, og når man spørger til, om lærerne forventes at gå til læsevejleder eller ordblindelærere med observationer vedrørende elevers skriftsprogsudvikling, er svaret uklart. Der er formentlig endnu ikke på alle skoler en klar arbejdsdeling mellem ordblindelærer og læsevejleder, og selv de steder, hvor der er en klar fordeling af ansvarsområder, kan det godt fortsat være uklart for *lærerne*, hvem der varetager hvilke områder angående skriftsprogsvanskeligheder. For nyuddannede lærere kan det være hjælpsomt, hvis dette er tydeligt på skolen.

Læsevejlederen kan således ikke undvære lærerens opmærksomhed på og tilbagemelding vedrørende elevers læsning i klassen. Hun har brug for den lokale evidens, som læreren bidrager med, både når det gælder elevers afkodning og sprogforståelse i læsning. Artiklen giver bud på, hvad der skal samarbejdes om, og hvordan samarbejdet kan tilrettelægges og drøftes på skoler. Artiklen har især berørt lærerens opmærksomhed på elevers afkodning i modstrid med skriftens lydprincip, begrænset ordkendskab samt vanskeligheder med at danne inferenser og aktive mentale modeller under læsning. Der kan være en række andre opmærksomhedspunkter, som er relevante i samarbejde om opsporingen af elever i vanskeligheder. Men artiklens pointer kan være et startsted for drøftelser om samarbejdet på den enkelte skole.

Referencer

- Albrechtsen, T. (2016). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber. Reflekterende dialoger om elevdata. I F. Boye Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Klim.
- Brudholm, M., & Sørensen, P. (2016). *Læseforståelsens fantastiske fire*. Akademisk Forlag.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Frost, J. (2020). *Mærk sproget – skriv og læs*. Forlaget Pøhler.
- Halaas Lyster, S.-A. (2009). Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi? I J. Frost (red.), *Håndbog i læsevejledning* (kap. 12). Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Undersøgelser i klasserummet. I T. I. Hansen & S. T. Gissel (red.), *Tilbage til teksten* (kap. 6). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, J. H. (2016). Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv. I F. Boye Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Klim.
- Mortensen, P., & Roed Heiden, T. (2021). Afdækning af skriftsproglig udvikling i 1. klasse. I T. Roed Heiden, L. Nielsen & B. Orluf (red.), *Læsning og skrivning i indskolingen – en differentieret praksis*. Kvan.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2009). Læsestrategier og metode. I E. Maagerø & E. Seip Tønnesen (red.), *At læse i alle fag* (kap. 9). Klim.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, M., & Elbro, C. (2019) Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem. *Viden om Literacy*, nr. 25. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Swallander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- UVM, (2018). *Vejledning til Ordblindetesten*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet, og Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet.

Om forfatteren

Pia Mortensen er ansat ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Hun underviser i Dansk 1.-6. kl. på Læreruddannelsen i Odense og på PD Læsevejledning i grundskolen. Hun har været del af udviklingen af Odense Kommunes Læseindsats, hvor lærere, læsevejledere og skoleleder blev bragt sammen om at kvalificere indsatsen med læsning og skrivning i indskolingen. Hun har desuden deltaget i forskningsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

VI
PRØVER
IGEN

IGEN

GIVER
IKKE OP



Sprogvurdering i dagtilbud – hvorfor og hvordan?

LAURA RØNNE BASSE, LEKTOR PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE I VIDEREUDDANNELSEN

CHARLOTTE ØHRSTRØM, LEKTOR PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE I VIDEREUDDANNELSEN

I Danmark er det lovpligtigt at sprogvurdere børn i dagtilbud, hvis personalet har en formodning om, at barnet kan have brug for ekstra sproglig støtte. Men hvad betyder det egentlig at sprogvurdere, og hvilke metoder har vi til at afdække børns sprog, så vi kan planlægge sprogindsatser bedst muligt? Formålet med denne artikel er at vise, hvordan personalet i dagtilbud kan bruge forskellige metoder og materialer til at få viden om børns sprog, så sprogindsatser kan målrettes bedst muligt. Til at illustrere, hvad sprogarbejdet i dagtilbud kan handle om, inddrager vi først en case med et børnehavebarn, der har svært ved at udtrykke sig over for andre børn. Herefter beskriver vi kort vigtigheden af at understøtte børns sproglige udvikling i dagtilbuddet, hvorefter vi peger på, hvordan sprogvurderingsmaterialer som tests, observationer og forældresamarbejde kan give personalet i dagtilbud vigtig information til at planlægge en sprogudviklende hverdag for børnene.

Sprog er centralt for trivsel og udvikling

I børnehaven Sommerfuglen går Benjamin på 5 år. Han leger ofte for sig selv og siger meget lidt, og når han siger noget, er det svært for både børn og voksne at forstå. Birthe, den primære stuepædagog på Benjamins stue, har kendt ham i flere år og har en god relation til ham, hvorfor han søger hende, hvis han ikke ved, hvad han skal lave eller er ked det. Forleden opstod der en konflikt i sandkassen mellem Benjamin og Tobias fra en anden stue. Benjamin blev ved med at råbe 'ud' til Tobias, som ikke så ud til at reagere. Benjamin kom til Birthe, som efter længere tids forsøg på samtale fandt ud af, at Benjamin oplevede, den anden dreng skældte ham ud. Benjamin skal egentlig starte i storgruppen sammen med de andre, der snart skal i skole, men personalet er i tvivl, om han skal skoleudsættes, da de oplever, han har svært ved at gøre sig forståelig på en alderssvarende måde.

Som casen her ovenfor viser, er et godt sprog afgørende for et barns sociale og følelsesmæssige udvikling, idet sproget er medvirkende til, at barnet kan danne relationer, udtrykke følelser og forstå andre mennesker. Gode sproglige færdigheder understøtter børns legekompetencer, da sproget bl.a. kan bruges til at forhandle med, dele fantasier og skabe fælles legeuniverser. Derudover har sproget en tæt sammenhæng med vores kognitive udvikling. Sprog er med til at strukturere tanker og skabe sammenhænge i vores oplevelser og verden omkring os. Jo rigere et barns sprog er, desto

bedre forudsætninger har det for at reflektere og lære nyt (Thomsen, P., 2021; Thomsen, D. B., 2021).

Som i eksemplet med Benjamin ovenfor kan børn med begrænset sprog have svært ved at deltage i lege med andre børn. De kan derfor have en tendens til at trække sig fra sociale fællesskaber eller blive fravalgt af andre. Børn med gode sproglige færdigheder føler sig ofte mere trygge i sociale sammenhænge, fordi de kan udtrykke deres tanker, behov og ønsker. Omvendt kan sproglige vanskeligheder føre til frustration, isolation og nedsat selvtillid (Nudel et al., 2023). Det er derfor afgørende for barnets trivsel, at personalet i dagtilbud er opmærksomme på, at de kan og skal støtte børnene i at udvikle deres sprog, så de kan få adgang til de sociale fællesskaber og senere læring og udvikling i skolen. En afdækning af et barns sproglige kompetencer kan være en god måde at få mere viden om barnets sproglige resurser og behov for støtte på, så personalet kan planlægge relevante sprogindsatser, der styrker barnets sprog og adgang til legeuniverser og relationer med andre børn og voksne.

” Det er afgørende for barnets trivsel, at personalet i dagtilbud er opmærksomme på, at de kan og skal støtte børnene i at udvikle deres sprog, så de kan få adgang til de sociale fællesskaber og senere læring og udvikling i skolen.

Hvad er en sprogvurdering?

Ifølge dagtilbudsloven skal en sprogvurdering i dagtilbuddet gennemføres omkring 3-årsalderen, “hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering.” (Dagtilbudsloven § 11). Det er op til den enkelte kommune, hvilket materiale der skal bruges til at udføre sprogvurderingen, det præcise tidspunkt for sprogvurderingen, og hvor mange børn der skal sprogvurderes.

I nogle kommuner sprogvurderes alle børn på 3 år, og i andre kommuner beslutter det enkelte dagtilbud, hvem af de 3-årige de vil sprogvurdere. Der er også kommuner, der har lavet mål om f.eks. at sprogvurdere halvdelen af de 3-årige, og andre, der vælger at fremrykke sprogvurderingen til 2 år.

Mange kommuner bruger materialet *Sprogvurdering 3-6* (Rambøll, 2025), som findes i Rambølls it-system Hjernen&Hjertet, til at vurdere børnenes sprog, hvor andre kommuner bruger sprogvurderingsmaterialer som *SprogTrappen* (Huset Pia Thomsen, 2025) eller *Kompetencehjulet* (Learn-Lab, 2025). En sprogvurdering er altså ikke det samme som et sprogvurderingsmateriale, og forskellige materialer giver forskellig information om børnenes sprog ved brug af forskellige metoder.

” En sprogvurdering er altså ikke det samme som et sprogvurderingsmateriale.

Materialerne har altså hver sine fordele og ulemper, alt efter hvad man ønsker at finde ud af, og i mange tilfælde kan det være relevant at se på et barns sprog og kommunikation på forskellige måder, så man får et nuanceret, samlet billede.

Hvad kan vi bruge en sprogvurdering til?

Det kan være meningsfuldt at vurdere et barns sprog for at få viden om, hvorvidt det er nødvendigt at have et ekstra fokus på at støtte et barns sproglige udvikling, og i så fald hvad barnet særligt har brug for støtte til. Det kan f.eks. være i forhold til at foregribe, at en sproglig forsinkelse ikke vokser sig større, eller at støtte et barn med sproglige vanskeligheder.

Hvis en sprogvurdering viser, at barnets sproglige færdigheder ikke er alderssvarende og ikke udvikles tilstrækkeligt af de igangværende indsatser, kan det være næste skridt at overveje, om der er brug for at kontakte en logopæd. En logopæd kan afdække barnets sprog yderligere og samarbejde med forældre og det pædagogiske personale omkring sproglige indsatser. I Benjamins tilfælde vil en sprogvurdering højst sandsynligt føre til kontakt med logopæden, som vil spørge ind til, hvad personalet allerede ved om hans sprog, og hvilke indsatser de allerede har afprøvet. Det er derfor godt allerede at have afdækket hans sproglige og kommunikative kompetencer på forskellige måder.

I forhold til flersprogede børn kan det ofte være relevant at undersøge barnets samlede sproglige kompetence, dvs. barnets sprogfærdigheder på alle de sprog, barnet bruger. Hvis vi kun undersøger et flersproget barns dansksproglige kompetencer, vil vi ikke få det fulde billede af deres ordforråd f.eks., da flersprogede børn ofte kan nogle ord på et sprog og nogle på et andet. Deres samlede ordforråd vil derfor oftest have samme størrelse som etsprogede børns, men fordele sig over flere sprog. Dvs. at et vurderingsmateriale til etsprogede børn kun giver et delvist overblik over et flersproget barns sproglige kompetencer. Det kan dog stadig være relevant at få viden om, hvad barnet kan på dansk, så man kan følge sprogudviklingen for denne del af barnets sprog. For at afdække barnets kompetencer på flere sprog er det nødvendigt at involvere forældrene og eventuelt en tolk eller en sprogvejleder fra kommunen, der ved mere om dansk som andetsprog.

Sprogvurderingen kan også bruges til at kvalificere og evaluere, hvilke sprogindsatser der matcher børnegruppens behov, så de bedst muligt udvikler deres sproglige og kommunikative færdigheder. Den kan bidrage til beslutninger om, hvorvidt et bestemt fokus på f.eks. ordforråd, tidlig literacy eller sprogbrug i leg skal være institutionens eller en stues næste fokuspunkt, og samtidig kan sprogvurderingen være med til at gøre indsatserne konkrete. Det er lettere at evaluere på en sprogindsats med et konkret mål såsom: "Børnene bruger selv ordforrådet fra den bog, vi arbejder med," end et mere overordnet mål som: "Vi vil styrke børnenes ordforråd."

” Det er lettere at evaluere på en sprogindsats med et konkret mål såsom: “Børnene bruger selv ordforrådet fra den bog, vi arbejder med,” end et mere overordnet mål som: “Vi vil styrke børnenes ordforråd.”

I de næste afsnit vil vi beskrive, hvad forskellige metoder i en sprogvurdering kan bruges til, og hvilken viden om børnenes sprog vi får gennem disse metoder. Vi kigger først på sprogtestning, derefter observationer og til sidst samarbejde med forældrene i form af enten samtaler eller spørgeskemaer.

Hvad kan vi bruge sprogtestning til?

Sprogtestning kan være én måde at undersøge barnets sproglige færdigheder på. Her løser barnet specifikke opgaver ud fra et bestemt materiale, hvor der er fokus på at evaluere barnets beherskelse af sprogets dele. Det kan f.eks. være navneords flertalsformer, udsagnsords bøjninger, sætningslængde, sætningsopbygning samt kendskab til bestemte ord.

Sprogvurdering 3-6 er et eksempel på et materiale, som primært indeholder testopgaver. Testdelen af *Sprogvurdering 3-6* indeholder opgaver indenfor sprogforståelse, ordforråd, rim, opmærksomhed på skrift, bogstavkendskab og opdeling af ord. Barnets ordforråd testes, f.eks. ved at barnet skal benævne specifikke genstande på et billede, f.eks. en lynlås eller et slips. På lignende vis testes barnets sprogforståelse, ved at barnet skal udpege det rigtige billede ud af flere, ud fra et udsagn, som testeren læser op.

Denne type vurdering, hvor man primært undersøger sprogets dele hver for sig, er udtryk for et strukturelt sprogsyn (Holm, 2009). Et sprogsyn siger noget om, hvilke dele af et menneskes sprog og kommunikation man interesserer sig for. Hvis man i sin undersøgelse af et barns sprog tager udgangspunkt i det strukturelle sprogsyn, vil det altså være sprogets ”strukturer” som f.eks. ordforråd, ordbøjninger, sætningsopbygning osv., som man er mest interesseret i at vurdere.

Det er vigtigt i denne forbindelse at huske på, at den type testning, som anvendes i *Sprogvurdering 3-6*, kun viser lidt om mange aspekter ved sproget. Dvs. at testen kan bruges til at vurdere, om der er brug for en nærmere undersøgelse af barnets sprog. Den kan altså pege os i retning af, om barnets sprog er forsinket eller ej, men den kan ikke til fulde afdække typen og omfanget af vanskelighederne. I den forbindelse argumenterer Kjærbæk et al. (2023) for, at sprogvurderingen ikke opsporer børn med sproglige vanskeligheder, bl.a. på baggrund af, at børns sproglige udvikling ikke er blevet bedre i den årrække, vi i Danmark har sprogvurderet børn i dagtilbud. Testopgaverne i *Sprogvurdering 3-6* går ikke i dybden med de enkelte sproglige områder, som en logopædisk udredning f.eks. vil kunne gøre. Der er også sproglige områder, som ikke berøres i testopgaverne i *Sprogvurdering 3-6*, herunder udtale og barnets evne til at fortælle en sammenhængende historie.

Testning er som udgangspunkt designet til, at vi kan vurdere et barns færdigheder så objektivt som muligt. Dvs. at barnets resultat kan sammenlignes direkte med andre børns resultat, fordi det er de samme opgaver, som de har løst, med de samme instruktioner og den samme måde at score svarene på. Testen kan derfor give et billede af, om barnets sprog er alderssvarende i forhold til andre børns sprog. Det kræver, at der er rigtig mange børn, der har afprøvet testen på forhånd, så man får et solidt gennemsnit.

” **Testning er som udgangspunkt designet til, at vi kan vurdere et barns færdigheder så objektivt som muligt.**

Når man tester et barn, er det vigtigt at være opmærksom på, at testresultatet kan påvirkes af dagsformen hos barnet. Barnets medvirken i testen kan også let påvirkes af omgivelserne og af relationen til den, der tager testen. Hvis forskellige pædagoger udfører testen på hver deres måde og f.eks. hjælper børnene i forskellig grad eller giver forskellige instruktioner, kan man ikke sammenligne børnenes resultater med hinanden. Derfor kræver en pålidelig test, at det er grundigt beskrevet, hvordan man administrerer testen og scorer barnets svar, og at man følger denne beskrivelse (Juul et al., 2021).

I forhold til Benjamin ville en sprogtest evt. kunne bruges til at undersøge, om hans sprogforståelse var alderssvarende, selv om hans sproglige produktion ikke ser ud til at være det. Vi kunne måske få viden om bredden i hans ordforråd, som vi ikke havde, og det kunne give os ideer til, hvilke lege eller temaer vi kunne arbejde med for at tiltrække Benjamins interesse og udvide hans ordforråd yderligere. For efterfølgende at evaluere, om en sprogindsats har virket, vil det dog være nødvendigt at supplere sprogtesten med observationer, som vi vil komme nærmere ind på i næste afsnit.

Hvad kan vi bruge observationer til?

En observation i forbindelse med en sprogvurdering er en systematisk iagttagelse f.eks. af et barns kommunikation. Ved at observere et barn i forskellige situationer har man mulighed for at få et billede af, hvordan barnets sproglige og kommunikative færdigheder fungerer i hverdagen.

” Ved at observere et barn i forskellige situationer har man mulighed for at få et billede af, hvordan barnets sproglige og kommunikative færdigheder fungerer i hverdagen.

Sprogvurdering 3-6 udføres primært som en test, men der hører også et kort observationsskema til, som kan bruges som et supplement til testen for at få indblik i et barns sproglige og kommunikative kompetencer i hverdagen. Materialer som *SprogTrappen* og *Kompetencehjulet* er dog udelukkende observationsmaterialer, som lægger vægt på at undersøge børnenes sprog i hverdagssammenhænge og vurdere sproget i sammenhæng med andre udviklingsområder, som f.eks. barnets deltagelse i leg og udvikling af relationer til andre børn.

Når man observerer et barn med henblik på at vurdere sprog og kommunikation, vil det ofte tage udgangspunkt i et funktionelt eller interaktionelt sprogsyn, da det handler om at se på, hvordan barnet fungerer i interaktion med andre mennesker (Holm, 2009). Her vil man kigge på, hvordan barnet fungerer i samspil med andre, med henblik på, om barnet med sit sprog kan opnå sine behov og kommunikere, hvad det har brug for og lyst til. Observationen vil derfor involvere et blik på mere og andet end det verbale sprog, såsom øjenkontakt, blikretning, mimik, kropssprog og kommunikative handlinger.

En observation kan også foretages med henblik på at vurdere læringsmiljøet, og hvordan barnet mødes i samspillet med de voksne og andre børn omkring det, som man bl.a. ser på i *KIDS*-materialet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014).

Observationer kan også give vigtig viden, når man planlægger en indsats. Her kan man nemlig få viden om, hvornår barnet fungerer bedst kommunikativt, hvilket giver mulighed for at understøtte dette potentiale endnu mere. Man kan også få viden om, hvornår det bliver rigtig svært, og dermed få øje på, hvor der er behov for, at man tilrettelægger et læringsmiljø, der gør kommunikationen lettere for barnet. Det kan f.eks. være, at Benjamin har svært ved at følge med til samlingen og derfor bliver urolig. For at hjælpe hans sprogforståelse på vej i denne situation kan pædagogerne blive gode til at huske at inddrage billeder og ting, som støtter forståelsen af, hvad de taler om.

For at en observation skal være retvisende i forhold til en normativ tolkning, er det bl.a. vigtigt at observere barnet i forskellige situationer, eftersom et barns sprog og kommunikation ofte vil komme til udtryk på forskellig vis afhængigt af den situation, barnet er i, og hvem det er sammen med. Eksempelvis kan generte børn ofte være mere talende i små grupper med kendte voksne end

i større forsamlinger. På samme måde kan barnets sprog variere afhængigt af aktiviteten, og fri leg, samlingsstund eller frokosttid kan derfor give forskelligt indblik i barnets kommunikative evner (Juul et al., 2021).

Derudover skal man også være opmærksom på, hvordan man tolker et barns handlinger. Nogle børn med sproglige forsinkelser er f.eks. dygtige til at afkode sociale sammenhænge og udnytte kommunikative strategier til f.eks. at undgå at sige noget. Eksempelvis kan et barn følge en kollektiv besked om at hente sin madkasse uden nødvendigvis at forstå selve sproget, men i stedet aflæse andres handlinger og konteksten. Observationen vil derfor ikke nødvendigvis give et retvisende billede af barnets sprogforståelse.

Uanset hvilket formål man har med observationen, og hvilket materiale man observerer ud fra, er det centralt at være opmærksom på, at observationer altid vil rumme en fortolkning af situationen samt børn og voksnes lyde, ord og handlinger. Derfor er det centralt, at flere, som kender barnet, sammenholder deres observationer. Når man tager højde for dette, kan observationer, hvor barnets færdigheder sammenlignes med normen, også bruges til at opdage, om et barn har brug for ekstra støtte i sin sprogudvikling, og om man kunne have brug for at kontakte en logopæd.

Forældresamarbejde om sprogvurdering

Forældrene er vigtige at samarbejde med omkring barnets trivsel og udvikling, og det gælder naturligvis også, når det kommer til sprogvurderinger. Ifølge dagtilbudsloven § 11 har kommunalbestyrelsen "... ansvaret for at sikre, at barnets forældre inddrages i forbindelse med sprogvurdering efter stk. 1, 2 og 4 og sprogstimulering efter stk. 7 og 8, og at forældrene får vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling."

Forældre har altså både ret til og krav på at vide, hvordan dagtilbuddet vurderer deres barns sprog, men de er samtidig en meget vigtig kilde til information om barnets sprog. Forældrene ser nemlig børnene i andre situationer og med andre relationer, end personalet i dagtilbud gør, og de er samtidig dem, der kender børnene bedst. Tests og observationer skal derfor altid ses i sammenhæng med forældrenes oplevelse af deres barns sproglige udvikling. Oplever forældrene, at barnet kan det samme derhjemme? Eller er der områder, hvor barnet kan mere eller mindre sammen med forældrene?

” Tests og observationer skal derfor altid ses i sammenhæng med forældrenes oplevelse af deres barns sproglige udvikling.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at forældrene ikke nødvendigvis har det samme pædagogiske sammenligningsgrundlag med andre børn som det pædagogiske personale, og at forældrene kan have en anden opfattelse af deres børns sprog end personalet i dagtilbud. Det ses også, at forældre ofte forstår deres børn eller kompenserer for et barns manglende sprog og derfor overfortolker barnets sproglige færdigheder. I et godt samarbejde mellem forældre og personale kan den slags informationer udveksles som et godt fælles grundlag for barnets sproglige udvikling både i dagtilbud og i hjemmet.

I Benjamins tilfælde er det helt centralt for hans sproglige og alsidige udvikling, at hans stuepædagog har et godt samarbejde med hans forældre. Forhåbentlig har hans nære stuepædagog løbende henvendt sig til hans forældre og spurgt ind til hans sprogbrug derhjemme. Forældrene har oplevet

en gensidig tillid til at kunne spørge ind til hans udvikling i dagtilbud. Igennem en sprogvurdering i dagtilbuddet har pædagogen fået mere information om Benjamins sprogforståelse, som ser ud til at være aldersvarende. Pædagogen har herefter delt denne information om Benjamins sprog med hans forældre. Pædagogen har også selv deltaget i leg med Benjamin og et par andre børn for at støtte ham i at udtrykke sig. Det har været en positiv oplevelse, så pædagogen har i samarbejde med forældrene derefter planlagt, hvordan både hjem og dagtilbud kan støtte Benjamins sproglige udvikling gennem fx legemanuskripter og læsning i mindre grupper i dagtilbuddet og en masse samtaler og læsning hjemme.

Et helhedsorienteret syn på børns sprog

Som vi har peget på i denne artikel, kan forskellige materialer og redskaber være med til at afdække et barns sproglige kompetencer på forskellige måder. Hvert materiale har sine formål med fordele og ulemper, som bevirker, at det pædagogiske personale kan få øje på forskellige aspekter af barnets sprog og kommunikation. Helt overordnet kan man sige, at det er væsentligt, at et sprog-vurderingsmateriale bruges til det formål, som er meningen med det. F.eks. har forskere de seneste par år sat spørgsmålstegn ved, om et materiale som *Sprog-vurdering 3-6* kan leve op til sine formål (Kjærbæk et al., 2023). *Sprog-vurdering 3-6* har som formål ”at vurdere det enkelte barns sproglige kompetencer og hermed forudsige senere sprog- og læsefærdigheder” og ”at synliggøre det enkelte barns sproglige ressourcer og vanskeligheder, for på baggrund heraf at kunne iværksætte målrettede og systematiske pædagogiske indsatser” (Rambøll, 2025, s. 4).

” Hvert materiale har sine formål med fordele og ulemper, som bevirker, at det pædagogiske personale kan få øje på forskellige aspekter af barnets sprog og kommunikation.

Vi argumenterer for i denne artikel, at en sprogvurdering bør være en helhedsorienteret vurdering af et barns sprog og kommunikation, som skal bruges til at udvikle relevante sprogindsatser i dagtilbud. I en helhedsorienteret vurdering er det centralt at bruge en kombination af flere metoder for at få mest mulig viden. Derudover er det vigtigt at se på hele barnets trivsel og udvikling. Mange af barnets kompetencer og vilkår påvirker nemlig den sproglige udvikling – og den sproglige udvikling påvirker omvendt af disse kompetencer og vilkår.

Hensigten med artiklen har været at pege på:

- ▶ at en sprogvurdering ikke er det samme som et sprogvurderingsmateriale
- ▶ at forskellige metoder og materialer bidrager med forskellige typer af viden om barnets sproglige udvikling
- ▶ at et godt samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale kan være altafgørende for et barns (sprog)udvikling og trivsel
- ▶ at en helhedsorienteret vurdering om børnenes sprog kan give mere konkrete og bedre planlagte sprogindsatser.

Referencer

Holm, L. (2009). Sproglig evaluering i daginstitutioner. I L. Holm & H. P. Laursen (red.), *En bog om sprog – i daginstitutioner*. DPU.

Huset Pia Thomsen (2025). Lokaliseret d. 28.03.2025 på <https://sprograppehuset.dk/>

Juul, H., Gellert, A. S., & Andersen, K. F. (2021). Sprogtestning. I L. Kjærbæk & D. B. Thomsen (red.), *Børns sprogtilegnelse – sproglig udvikling hos danske børn i alderen 0-6 år* (s. 237-253). Frydenlund Academic.

Kjærbæk, L., Søndergaard Knudsen, H. B., Jensen de López, K. M., & Holm, L. (2023). Finder vi de sprogligt udsatte børn? En kortlægning og kritisk analyse af det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 1(63), (136-181).

LearnLab (2025). *Kompetencehjulet*. <https://learnlab.dk/redskaber/kompetencehjulet/>

Nudel, R., Christensen, R. V., Kalnak, N., Schwinn, M., Banasik, K., Dinh, K. M., ... & DBDS Genomic Consortium (2023). Developmental language disorder – a comprehensive study of more than 46,000 individuals. *Psychiatry Research*, 323, 115171.

Rambøll (2025). *Sprogvurdering 3-6*. Hjernen&Hjertet. Lokaliseret d. 28.03.2025 på <https://hjernehjertet-dk.ramboll.com/skole/sprogvurdering>

Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2014). *KIDS – Kvalitetsudvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.

Thomsen, D. B. (2021). Sprog, sansning og tanke – kognitive og neurologiske aspekter af sprogtilegnelse. I L. Kjærbæk & D. B. Thomsen (red.), *Børns sprogtilegnelse – sproglig udvikling hos danske børn i alderen 0-6 år* (s. 131-154). Frydenlund Academic.

Thomsen, P. (red.) (2021). *At udvikle et sprog – Tomasellos børneforskning i en dansk kontekst*. Dafolo.

Om forfatterne

Laura Rønne Basse er lektor på videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor hun er fagansvarlig på diplomuddannelsen i logopædi og underviser på diplomuddannelsen i børns sprog. Laura er uddannet audiologopæd fra Københavns Universitet.

Charlotte Øhrstrøm er lektor på videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor hun er fagansvarlig på diplomuddannelsen i børns sprog og underviser i dansk som andetsprog. Charlotte er uddannet cand.mag. i dansk og ph.d. i dansk som andetsprog fra Københavns Universitet.

VI ER

GODE

LEDERE

Afdækningen af skriftsprogsvanskeligheder hos børn med autismespektrumforstyrrelser

MARIA CHRISTENSEN, LÆRER OG LÆSEVEJLEDER,
HERRESTRUP SKOLE



Denne artikel er skrevet med udgangspunkt i forfatterens professionelle erfaringer fra arbejdet som læsevejleder for normalt begavede børn med autismespektrumforstyrrelser (ASF). Med afsæt i en række eksempler fra praksis belyser artiklen, hvordan nogle af de udfordringer, der typisk knytter sig til ASF, kan spille ind i forhold til afdækning og identifikation af skriftsprogsvanskeligheder hos normalt begavede børn med ASF. Artiklen sætter gennemgående fokus på betydningen af, at vi – i forståelsen af både vanskeligheder og kompetencer – skal kunne inddrage barnets eget perspektiv. Først præsenteres to cases, der på forskellig vis illustrerer nogle af de udfordringer, man som fagperson kan møde. Herefter følger tre kortere caseeksempler, som viser, hvordan det er nødvendigt at kunne se bag om barnets vanskeligheder for at forstå årsagen til dem. Artiklen afrundes med en refleksion over, hvorfor et afdækningsforløb ikke kan følge en fast skabelon, og hvorfor det er afgørende at gøre processen til et fælles ansvar.

Når barnet læser noget andet, end vi ser

Vi befinder os på en specialskole for blandt andre elever med ASF. Jeg er i gang med at gennemføre et læsetestforløb med eleverne i indskolingen og på mellemtrinnet. Da børn med ASF kan have svært ved nye relationer og situationer (Frith, 2005), har jeg sat god tid af til afdækningsforløbet og mødes med hvert barn over tre gange. Forløbets aktiviteter er tilrettelagt i en fast og tydelig struktur.

Det er vigtigt for mig, at jeg har mulighed for at lære det enkelte barn godt at kende, så jeg kan udvælge relevante tests og materialer. Jeg kan ikke nødvendigvis benytte de tests, jeg normalt ville vælge til barnets klassetrin, da børn med ASF ofte har en forsinket sproglig udvikling og deraf en afvigende læseudvikling (Astrup, 2010). Desuden kan andre individuelle udfordringer spille ind på forskellig vis.

Jeg sidder med en pige med ASF. Hun går på 2. klassetrin og er allerede en dygtig afkoder. Vi er i gang med at gennemføre en sætningslæseprøve. Hun skal se på et billede og angive, om fire tilhørende sætningsudsagn er sande eller falske. Prøven stiller altså ikke kun krav til elevens afkodningsfærdigheder, men tester også grammatisk bearbejdning og forståelsen for de afgrænsede sætninger. Selvom testen normalt gennemføres i stilhed, opfordrer jeg hende til at tænke højt for at få indsigt i hendes refleksioner.

Pigen ser på et billede af et æsel, som spiser af en bunke hø. Pigen peger på høstakken, smiler og siger: "Bananer." I mine øjne er der absolut ingen sandsynlighed for, at et æsel står på en grusvej mellem markerne og spiser bananer. Men ser jeg isoleret på høstakken, kan jeg godt se, at stråene er tegnet meget groft, og at farven er mere hvidgul end gul – og at det derfor til forveksling kan ligne en bunke bananer.

På et andet billede ser man en dame, der rækker et æble til en nisse. Omgivelserne ser nordiske ud, med grønt græs og et lille æbletræ. Damen, som er iklædt blå kjole, hvidt forklæde og træsko, ser ligeledes nordisk ud. Da pigen læser sætningen "Hun har plukket æbler på et lille træ," ryster hun på hovedet og siger: "Det er forkert. Det er jo appelsiner." Æblerne har ganske vist en orange nuance og kunne i princippet lige så godt være appelsiner. For mig, der tolker billedet ud fra den nordiske kontekst, virker det dog usandsynligt, at damen har appelsiner i kurven.

Pigen læser videre: "Nissen får et rødt æble af konen." Hun stopper op, smager flere gange på ordet *konen*, ryster på hovedet og siger: "Nissen er ikke hendes mand." Det er, som om betegnelsen *kone* forvirrer hende, og at der med ordet *kone* automatisk bør følge en *mand* af samme slags, hvis det skal give mening for hende.

Mange børn med ASF bliver gode afkodere, men ses ofte at have vanskeligheder inden for næsten alle komponenter af læseforståelsen (Astrup, 2010). De kan have et fint ordforråd, men forståelsen af enkelte ord er ofte bogstavelig, konkret og uafhængig af konteksten, som det ses hos pigen i mit beskrevne eksempel. Det kan desuden være vanskeligt for børn med ASF at aktivere deres baggrundsviden, og de bearbejder ofte ikke indholdet på samme måde som andre læsere (Astrup, 2010). Pigens personlige forståelse og tolkning af tekstens og billedernes indhold bliver gennem testen årsag til mange fejlbesvarelser – selvom hun hverken lader til at have svært ved at afkode eller ved at opfatte og huske sætningernes konkrete indhold, når hun læser.

Dette er et fint eksempel på, hvordan det kan skabe udfordringer under afdækningen, når et barns betydningsdannelse adskiller sig fra normens. Kategoriserer vi blot testsvarene som rigtige eller forkerte, giver resultatet os ikke et reelt indblik i, hvad det er, der er svært. Handler vanskeligheden om afkodning, ringe ordforråd eller problemer med at fastholde det læste i hukommelsen? I dette tilfælde er der nok snarere tale om et skel mellem pigens personlige tolkning og normens forventning til, at læseren naturligt forholder sig til billedkonteksten. Pointen er, at vi må undersøge, hvad der ligger bag elevens svar, for at forstå baggrunden for udfordringen – og dermed kunne yde den rette støtte.

” Kategoriserer vi blot testsvarene som rigtige eller forkerte, giver resultatet os ikke et reelt indblik i, hvad det er, der er svært.

”Det giver ingen mening” – men hvorfor ikke?

En dreng på 3. klassetrin med ASF læser i undervisningen bøger på lix 6-8. Under et forløb hos mig kigger vi sammen i en *Guinness Rekordbog*. Jeg bemærker, at han uden problemer læser de langt mere komplekse tekster i denne bog. Når han støder på ord, der volder ham besvær, angriber han dem tålmodigt og med gode strategier og får i de fleste tilfælde afkodet ordene korrekt med minimalt behov for støtte.

For at få et tydeligere billede af hans læseniveau bruger jeg *Læsemåleren* (Frost, 2007), et praktisk værktøj, som via en række tekster bruges til at måle elevens læseniveau og peger på, hvilke tekster han vil have størst udbytte af at læse. Jeg vælger en tekst på lix 6, som jeg føler mig sikker på, at han kan magte.

Da jeg lægger teksten foran ham, ser han forvirret ud. Han ryster på hovedet og gentager flere gange: "Det giver ingen mening." Jeg spørger, om teksten ser for svær ud. Han rynker øjenbrynene, ryster på hovedet og svarer: "Nej, men det giver ingen mening." Han lader ikke til at kunne forklare det yderligere.

Teksten er i mine øjne ganske almindelig: sorte bogstaver trykt på en hvid A4-side, med et format og en tekststørrelse svarende til klassens læsebøger. Forskellen består i, at siden er billedløs og ikke er en del af en bog. Efter lidt tid indvilliger han i at prøve at læse den alligevel. Han afkoder teksten med 76 procent rigtighed, hvilket indikerer, at teksten er en smule for svær. Jeg undrer mig over, at der i gennemsnit er flere ord, der volder ham besvær i denne tekst, end da han læste i rekordbogen – på trods af at lix-niveauet er markant lavere. Det samme fænomen gør sig gældende, når han læser i de lette læsebøger fra undervisningen.

Efter læsningen spiller vi et spil, hvor man skal besvare spørgsmål til et billede. Drengen vil meget gerne spille og tager spontant initiativ til at læse spørgsmålene højt. Han afkoder dem ubesværet og har ikke brug for hjælp. Også her er niveauet væsentligt højere end i teksten fra *Læsemåleren*.

Drengens afkodningskompetencer stemmer altså ikke overens, når jeg sammenligner hans læsning i forskellige kontekster. Det ses ofte, at børn med ASF har svært ved at overføre kompetencer fra én kontekst til en anden (Ryhl, 2016). Hvis vi ikke er bevidste om dette, risikerer vi fejlagtigt at tilskrive de mangelfulde afkodningskompetencer forkerte årsager – og dermed sætte ind med en støtte, som måske er ganske meningsløs, da vanskelighedens kerne er af en anden art.

” **Drengens afkodningskompetencer stemmer altså ikke overens, når jeg sammenligner hans læsning i forskellige kontekster.**

Tydeligvis motiveres drengen til at læse, når formålet er meningsfuldt og konkret anvendeligt for ham, som det var tilfældet under spillet. Når læsningen giver mening, er hans niveau markant højere. Hvis han skal udfordres på rette niveau, må vi derfor fokusere på, hvordan vi kan støtte ham i at vække denne motivation og meningsfuldhed, når vi vælger tekster, frem for at forsøge at højne det lave afkodningsniveau i den isolerede skolekontekst. Samtidig bør vi selvfølgelig overveje, hvordan vi kan bygge bro mellem forskellige kontekster, så læsningen bliver mere anvendelig i bredere forstand. Vi må være bevidste om at indtænke begge dele for at tilgodese hans skriftsprogsudvikling bedst muligt.

Strategier, selvforståelse og rigiditet: Komplexitet i afdækningen hos børn med ASF

Et barns skriftsprogskompetence udvikles i et komplekst samspil mellem miljømæssige og individuelle faktorer, og ingen enkeltfaktor kan alene forklare årsagen til skriftsprogsvanskeligheder (Pedersen & Hjorth, 2019). Der er ofte en tæt sammenhæng mellem et barns vanskeligheder og de strategier, barnet udvikler for at håndtere dem (Pedersen & Hjorth, 2019). Børn med ASF kan have en tendens til at benytte egne regler og strukturer, som kan være præget af rigiditet og manglende

fleksibilitet (Frith, 2005; Ryhl, 2012). Det øger risikoen for, at barnet fastholder uhensigtsmæssige og udviklingshæmmende strategier, som kan blive svære at ændre. Dette kan illustreres med følgende to eksempler:

En dreng på 4. klassetrin frustreres under læsning over ord, han ikke har set før. Han siger: ”Jeg kan ikke huske det dér. Jeg plejer at få hjælp, når det er nyt.” Jeg støtter ham i at lydere, og drengen gentager hver gang velvilligt lydene. Dog observerer jeg, at hans blik flakker, og at han slet ikke lader til at se på bogstaverne imens. Ofte læner han sig væk, når han opfordres til selv at forsøge at afkode, og venter blot på, at jeg hjælper ham med at finde lydene. Efterfølgende læser han dog uden videre det nye ord korrekt, når det optræder igen.

Mine observationer og opmærksomheden på drengens fysiske reaktioner giver mig anledning til at tro, at han primært benytter sig af ordbilledgenkendelse som strategi, når han læser. Børn med ASF har ofte en stærk visuel hukommelse (Ryhl, 2012), og måske har drengen af denne årsag fravalgt den mere udfordrende brug af lydprincippet. Ved at stille drengen opklarende spørgsmål bliver jeg bekræftet i, at dette nok er tilfældet. Jeg spørger fx ind til, om han er god til at genkende nye ord, når han læser. Han virker stolt (smiler og ranker ryggen), da han svarer. Han fortæller, at han har en virkelig god hukommelse, og at han kan huske næsten alle ord uden at behøve at sige lydene. Selvom hans gode visuelle hukommelse medvirker til, at han læser rimelig flydende på begynderniveauet, bliver denne strategi begrænsende på længere sigt.

En anden dreng på 3. klassetrin udviser nogle udefinerbare vanskeligheder med skriftsproget. Under højtlesning misser han ofte flere lyde og indimellem større dele af ord. Dette på trods af at han er fuldstændig sikker i samtlige bogstavers navne og lyde, og at han lader til at forstå en teksts indhold, når han læser i stilhed for sig selv. Jeg opmuntrer drengen til at sætte tempoet ned og fokusere på at afkode ordene ét ad gangen. Hurtigt støder vi på et ord, som drengen ikke lader til at kunne afkode i sin helhed (ordet *faktisk*). Da jeg stopper ham og opfordrer ham til at få alle lydene med, reagerer han først med modstand (rynker brynene, ryster kraftigt på hovedet, siger en brummende lyd i en vred tone). Da jeg spørger, hvad det er, der er svært, holder han sig for munden og hvisker: ”Man må ikke sige tis.” Det viser sig, at drengen anser en række ord for forbudte. Det handler blandt andet om ordene *tis*, *dø*, *pik*, *røv*, *as*. Under læsning spotter han hurtigt disse bogstavfølger i ord – også selvom de betydningsmæssigt ikke henviser til de forbudte ord. Når han møder bogstavfølgerne under højtlesning, springer han dem over og føjer de andre bogstaver sammen (fx bliver *prøve* til ”pe”, *døren* til ”ren” og *faktisk* til ”faks”). På den måde får han ikke udtalt de ord, som han ikke har lyst til at sige højt. Resultatet bliver, at drengen fremstår som havende betydelige afkodningsvanskeligheder.

Det er tydeligt, at det, der ved første øjekast ligner en vanskelighed med skriftsproget, snarere bunder i en regel, drengen har for sig selv. Børn med ASF har ofte modstand på forandringer og trives i den zone, hvor alt er velkendt og fungerer efter sædvanlige mønstre og skemaer (Ryhl, 2012). Problemet er, at skriftsprogsudviklingen kan stagnere, hvis barnet ikke støttes i at bevæge sig ud af den velkendte zone og ændre de regler, som ikke er udviklingsfordrende.

Et andet eksempel illustrerer, hvordan et fastlåst fagligt selvbillede kan blokere for udviklingen: En dreng på 4. klassetrin er gået i stå i sin læseudvikling. I forvejen er drengen bagud i forhold til den normale skriftsprogsudvikling, og det har givet anledning til bekymring. Jeg vælger at gennemføre Ordblinderisikotesten (Daugaard et al., 2022) med ham, som redskab til at vurdere hans grundlæggende afkodningskompetencer, opdage mulige huller i hans bogstavkendskab og klarlægge, hvor let han har ved at lære sig basale afkodningsfærdigheder. Under bogstavbenævnelsen udpeger drengen *J* og beskriver det som ”dét bogstav, jeg ikke kender.” Jeg bemærker derefter, at han konsekvent

undlader at udtale det, når han møder det i ord. Under læsning af Elbros ordlister fortæller han mig desuden, at han kun kan læse ord på op til fire bogstaver. Da jeg tester drengen med Den Dynamiske Afkodningstest, hvor tegnene ikke ligner almindelige bogstaver, viser han sig dog at være fint i stand til at sætte fem lyde sammen.

Drengen lader til at have dannet et fagligt selvbillede, som ikke nødvendigvis stemmer med hans reelle kompetencer. Det er, som tidligere nævnt, almindeligt for børn med ASF, at de ikke overfører kompetencer og regler fra den ene kontekst til den anden (Ryhl, 2016), hvilket måske kan forklare, at drengen under Den Dynamiske Afkodningstest – hvor konteksten med de nye skrifttegn er anderledes – er i stand til at afvige fra sin faglige identitetskonklusion.

I alle tre eksempler gemmer der sig bag de oplevede vanskeligheder en fortælling, som ikke umiddelbart er synlig. Det er dog ikke altid ligetil at få adgang til de forklaringer, der ligger bag en vanskelighed, strategi eller adfærd. En central udfordring i arbejdet med børn med ASF er nemlig også de kommunikative udfordringer, der kan opstå mellem et neurotypisk og et neurodivergent menneske. Selvom der er stor individuel variation i kommunikationsformen blandt børn med ASF, er vanskeligheder med social kommunikation en kerneproblematik (Ryhl, 2012). Det er heller ikke usædvanligt, at barnets ekspressive sprog er mere udviklet end den impressive sprogforståelse, hvilket kan skabe udfordringer i samtalen (Ryhl, 2012).

Vi må derfor også være opmærksomme på, om fysiske reaktioner (fx tegn på vrede, undvigelse og uro) kan give adgang til barnets forståelsesverden (Warming, 2019; Ryhl, 2023). Ved at holde øje med reaktioner og mønstre kan vi måske nå frem til at kunne stille det rette spørgsmål eller drage en velbegrundet konklusion. Målet med afdækningen er netop at synliggøre de årsager, som former elevens selvforståelse og strategibrug i mødet med skriftsproget (Pedersen & Hjorth, 2019).

” Ved at holde øje med reaktioner og mønstre kan vi måske nå frem til at kunne stille det rette spørgsmål eller drage en velbegrundet konklusion.

Afdækning uden skabelon

De mangeartede og skjulte forklaringer, der kan ligge bag et barn med ASF's skriftsprogsvanskeligheder, gør det tydeligt, at afdækningen ikke kan følge en fast skabelon. Når vi arbejder med børn med ASF, må vi navigere i et felt, hvor meget ofte adskiller sig fra det forventede.

Et grundlæggende kendskab til ASF-diagnosen kan støtte os i at tage barnets perspektiv. Uden dette kendskab kan vi komme til at tillægge barnet intentioner, som er forkerte, hvis vi forstår barnets adfærd ud fra vores egen oplevelsesverden (Ryhl, 2023). Vi må dog samtidig være bevidste om, at vi også kan være påvirket negativt af denne forforståelse. Vi skal være varsomme med ikke at generalisere ud fra vores faglige viden eller ud fra andre børn med ASF.

Meget af skolens testmateriale stiller krav om, at testen foretages efter en bestemt form (Poulsen & Elbro, 2019), og at instrukser formuleres på en særlig måde. Den anderledes kommunikationsform kan for barnet med ASF skabe forvirring og utryghed. Hvis vi taler *testens sprog*, kan der opstå større risiko for misforståelser i kommunikationen, hvilket kan medføre upræcise eller mangelfulde besvarelser. På trods af behovet for struktur, rutiner og genkendelighed må vi derfor samtidig kunne rette ind efter barnets reaktioner og kommunikationsform. Vi må have øje for

barnets perspektiv her og nu for at vurdere, om vi selv er klare og præcise nok i vores kommunikation (Ryhl, 2023). Dette medfører dog, at testresultaterne ikke kan sammenlignes med normen (Poulsen & Elbro, 2019).

Generelt må det siges at være gældende for børn, der ikke følger den normale sproglige udvikling, at vi må tilrettelægge helt individuelle afdækningsforløb. Ofte vil det indebære, at vi må tilpasse både proces og materiale til det enkelte barn og dets kommunikationsform. Et skærpet fokus på at se bag om barnets handlinger og strategier er desuden nødvendigt for at opdage, hvad en vanskelighed egentlig har rod i. Dette er altid relevant i en afdækningsproces. Det er dog særligt vigtigt, når vi arbejder med børn, hvis oplevelsesverden og kommunikationsform kan adskille sig markant fra vores egen.

” **Et skærpet fokus på at se bag om barnets handlinger og strategier er desuden nødvendigt for at opdage, hvad en vanskelighed egentlig har rod i.**

En arkæologisk udgravning

Selv den mest tilpassede afdækning giver dog kun et udsnit af det samlede billede. Derfor er det vigtigt, at vi altid tilstræber at gøre afdækningsprocessen til et fælles ansvar. Vi kan sammenligne afdækningsprocessen med en arkæologisk udgravning. En udgravning begynder med en opdagelse af små brudstykker af knogler, som mistænkes at være en del af et større hele. For at finde frem til helheden må skelettet forsigtigt børstes til syne – lidt efter lidt. Er vi flere om arbejdet, øges chancen for, at vi lægger mærke til flest mulige brudstykker. I fællesskab kan vi måske få brudstykkerne kædet sammen, afdække større dele af skelettet og nå frem til en helhed, der kan identificeres som en bestemt dinosaur!

Dinosauren, som i dette tilfælde repræsenterer skriftsprogsvanskelighederne, kan først komme op at stå og opleves i sin helhed, når de enkelte knogler limes sammen. Jeg mener, at den tilstræbte forståelse for barnets perspektiv bør være selve limen, der sammenholder og forbinder hele skelettet. Her er det igen yderst vigtigt at være flere om arbejdet. Intet menneske kan til fulde forstå et andet menneskes perspektiv. Hvis vi tror det – og vi for ensidigt ser os blinde på vores egne tolkninger – risikerer vi at projicere os selv over i barnet (Warming, 2019). Denne risiko mindskes, når vi samarbejder med andre, som kender barnet, heriblandt forældre og andre fagpersoner. Vi ved, at adfærd påvirkes forskelligt af forskellige relationer og kontekster, og at disse miljømæssige elementer har betydning for, hvordan skriftsprogsvanskeligheder manifesterer sig (Pedersen & Hjorth, 2019). Da børn med ASF som nævnt kan have svært ved at overføre kompetencer mellem kontekster, vil forskellige mennesker omkring barnet kunne bidrage med forskellige observationer og forklaringsvinkler på adfærd og vanskeligheder.

Derfor er det min opfordring, at vi ikke kun ser på skriftsprogsvanskelighederne i én afgrænset kontekst. Og lige så vigtigt er det, at vi ikke lader den tilstræbte forståelse for barnets perspektiv tage udgangspunkt i blot ét menneskes viden, observationer og tolkninger.

Referencer

Astrup, J. M. (2010): *Læseforståelse hos børn med autisme*. Den gule serie nr. 70. Forfatteren og Landsforeningen for Læsepædagoger

Daugaard, H. T., Elbro, C., og Gellert, A. S. (2022): *Instruktioner og materialer til dynamisk afkodningstest*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Frith, U. (2005): *Autisme, en gådes afklaring* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Frost, J. (2007): *Læsemåleren*. Gyldendal.

Pedersen, A., og Hjort, K. (red.) (2019): *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, M., og Elbro, C. (2019): *Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem*. Viden om Literacy nr. 25. Nationalt Videnscenter for Læsning.

Ryhl, C. (2012): *Autismespektrumforstyrrelser, et psykologisk overblik*. København: Hans Reitzels forlag.

Ryhl, C. (2023): *Autismevenlige samtaler*. Akademisk Forlag.

Ryhl, C. (2016): *Autismevenlig undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Warming, H. (2019): *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Om forfatteren

Maria Christensen er uddannet lærer og læsevejleder. Siden 2012 har hun arbejdet med børn med ASF. I efteråret 2024 modtog hun førsteprisen for årets bedste pædagogiske diplomprojekt fra Lærerprofession.dk. Projektet satte fokus på skriftsprogsundervisningens dannelsespotentiale for børn med ASF og på vigtigheden af at overveje, hvordan vi får adgang til børneperspektivet hos elever med kommunikative vanskeligheder.

TRÆNET

I

ALTERNATIVE
LØSNINGER



”... og så gav det jo mening – hvorfor ...”

Afdækningens betydning for elevens faglige selvforståelse og handlemuligheder

SARA MOSE LINDHOLM KIRKEBY, LEKTOR PÅ LÆRERUDDANNELSEN I VESTJYLLAND, VIA UNIVERSITY COLLEGE

NINA BERG GÖTTSCHE, PH.D. OG LEKTOR PÅ LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Når man oplever ordblinddevanskeligheder, erfarer man hurtigt, at ens klassekammerater kan noget, man ikke selv kan. Når vanskelighederne bliver afdækket, og man dermed bliver tilbudt en forståelsesramme, som oplevelsen af utilstrækkelighed kan ses inden for, betyder det for nogle elever, at det hele endelig giver mening. Denne artikel giver et indblik i resultater fra anden delundersøgelse i projekt 'STYRK ordblinde elever i skolen' (2023-2025), som er en interviewundersøgelse af 42 unge med ordblindhed. I projektet undersøger vi de unges oplevelse af at være elev med ordblindhed i grundskolen, med henblik på at skabe inkluderende læringsmiljøer for netop disse elever. Artiklen tager sit udgangspunkt i de unges udsagn om deres afdækning af ordblindhed, først i forhold til de muligheder, en afdækning giver i forhold til deres faglige selvforståelse og handlemuligheder, siden i forhold til den vanskelige proces, det kan være at acceptere ordblindheden. Artiklen belyser således afdækningens betydning i et elevperspektiv.

'STYRK ordblinde elever i skolen' – artiklens afsæt

I forskningsprojektet 'STYRK ordblinde elever i skolen' undersøger vi unges oplevelse af at være elev med ordblindhed i den danske grundskole. I august-december 2023 interviewede vi 42 unge med ordblindhed, hvoraf 25 elever på undersøgelsestidspunktet gik i 9. klasse på otte forskellige grundskoler, mens 17 elever gik på fire forskellige ungdomsuddannelser (STX, HF, HHX og EUD) fordelt på seks forskellige uddannelsesinstitutioner¹. Vi opstillede en række kriterier for udvælgelse af eleverne for at sikre en bred repræsentation i elevgruppen (Svendsen et al., in press).

På baggrund af den lektiologiske grundmodel (Kongskov, 2019) interviewede vi eleverne med udgangspunkt i temaerne: skriftsprogsvanskeligheder, selvforståelse, strategier, uddannelsesrelevante relationer, rammer på skolen og læse- og skriveteknologi (LST).

1 Eleverne har fået et tal og et bogstav, der angiver, dels at der er tale om elever fra forskellige skoler (1-14), og dels hvor mange elever vi har talt med på hver af de 14 skoler (A-F). Eksempelvis indikerer G8C, at der er tale om en elev i grundskolens 9. klasse, og U9E, at der er tale om en elev på en ungdomsuddannelse.

Vores interviewguide indeholdt ikke specifikke spørgsmål til afdækningen af elevernes skriftsprogsvanskeligheder, men flere af eleverne italesatte deres forløb i relation til flere forskellige tematikker. Det er disse elevudsagn, der således går på tværs af ovenstående tematikker, som denne artikel tager sit udgangspunkt i.

Et sprog for oplevelsen af anderledeshed

Mange elever har før afdækningen af deres skriftsprogsvanskeligheder oplevet, at de var eller præsterede anderledes end deres klassekammerater. En elev fortæller:

Jamen der har da været nogle lærere, der har kunnet se i de små klasser, at der har været noget galt. Og så skulle vi tage den her ordblindetest, så der har mine lærere i de små klasser godt kunnet mærke på mig, at der var jeg ikke helt, som det skulle være, så der var vi nødt til at gøre noget. Jeg kunne simpelthen ikke følge med i normalen, med de andre. De kunne lave to sider, jeg har ikke engang lavet en halv. (G8C)

For flere elever betyder ordblindediagnosen, at de får et sprog til at forstå deres oplevelse af anderledeshed. Men før denne anderledeshed får et navn og bliver italesat som ordblindhed, er den normaliteten for dem. En elev forklarer:

Ja, til at starte med var det lidt underligt, for jeg vidste ikke helt, først så tænkte jeg, hvordan er det så, ja hvordan er det så at være normal? Det har jeg sådan ja, det undrede jeg mig nogle gange meget over. (G7B)

Man kan med psykologen Aase Holmgaard sige, at elever i læsevanskeligheder ikke ser deres egne læsevanskeligheder, de ser med deres læsevanskeligheder (Holmgaard, 2007). Mange af eleverne beskriver, at det er i det øjeblik, de får diagnosen, at de bliver ordblinde. De bruger formuleringer som "inden jeg blev ordblind" (U11A), "til marts blev jeg så ordblind" (G4C), "inden jeg var ordblind" (U9E). De oplever altså at blive ordblinde, når sproget for det bliver tilgængeligt. Med afdækningen følger et sprog, som kan modvirke en oplevelse af forkerthed og selvforskyldt utilstrækkelighed, fordi oplevelsen af anderledeshed knyttes til specifikke kompetencer, som har med skriftsprog at gøre.

”Til marts blev jeg så ordblind.”

Eleverne er opmærksomme på, at det er i deres læse- og skrivekompetencer, at forskellen ligger, men før afdækningen af deres skriftsprogsvanskeligheder oplever de forskellen som noget udefinerbart, som de selv har ansvaret for. Afdækningen bliver på den måde et vendepunkt for mange af eleverne, som får en forståelsesramme, der begrebssætter forskellen som noget udefrakommende, de ikke selv er herrer over. En elev forklarer det således: "Okay, du har faktisk et eller andet, du ikke selv kan gøre for, du har" (U10A), mens en anden udtrykker: "Det var faktisk en lettelse at få at vide, at man var ordblind, og ikke bare ved, at man lærer langsomt og er dum" (G2B). Afdækningen bliver således for mange elever startskuddet til en ny forståelse af deres anderledeshed, som tilbyder et sprog at forstå forskellene i.

”Det var faktisk en lettelse at få at vide, at man var ordblind, og ikke bare ved, at man lærer langsomt og er dum.”

Ordblindetesten som legitimerende

I vores undersøgelse ser vi, at en afdækning af elevernes skriftsprogsvanskeligheder kan fungere som en legitimerende årsag til deres vanskeligheder – ordblindetestens resultat betyder, at elevens vanskeligheder med at læse og skrive pludselig giver ”mening” (G8C). Fordi afdækningen forklarer og placerer elevens udfordringer som netop diagnosticerede skriftsprogsvanskeligheder, beskriver flere elever, hvordan afdækningen påvirkede deres oplevelse af, hvordan de blev set af deres lærere, og at det videre påvirkede, hvordan de selv agerede som elever i klasserummet.

Bl.a. fortæller en elev, at han oplevede, at han efter ordblindetesten nemmere kunne spørge om hjælp i timerne, fordi lærerne var bevidste om hans vanskelighed (U10A). En anden elev fortæller, hvordan hun efter sin test har kastet sig ud i opgaver, hun tidligere undgik, fordi der netop er en forklaring på hendes eventuelle vanskeligheder:

Jeg har også haft ret svært ved at læse højt, og det føler jeg ikke rigtig nu, for nu vil jeg [læse højt]. Mine lærere ved, jeg er ordblind. Jeg ved, de ved, hvis jeg læser noget forkert, så dømmer de mig ikke på, at jeg ikke kan læse. Så er det jo, fordi jeg er ordblind.” (U11E)

For andre, som eksempelvis ikke ønsker at læse op, opleves diagnosen som en form for beskyttelse, så de nu ikke bliver sat i ubehagelige situationer, hvor det ikke er muligt for dem at leve op til de krav, der stilles (G4C).

En manglende afdækning kan således også betyde, at eleverne oplever sig pressede, fordi deres vanskeligheder ikke opleves kendt og anerkendt. En elev fortæller: ”Men jeg følte i hvert fald, at der var rigtig, rigtig meget pres på mig, fordi jeg skulle følge med de andre, og fordi der ikke rigtig var nogen, der vidste, at jeg var ordblind” (U13A).

Elevernes udsagn belyser vigtigheden af dialog og opmærksomhed mellem elever, forældre, lærere og ledelse, også før en ordblindetest, ligesom det videre peger ind i betydningen af tidlig afdækning, fordi afdækningen ikke blot har praktiske implikationer, men også har betydning for elevernes (faglige) selvopfattelse.

Ordblindetesten som adgangsbillet til læse- og skriveteknologi

For eleverne bliver diagnosen også en mulighed for at bruge læse- og skriveteknologi (LST) og derigennem handle og ændre på den svære situation, de er i. En elev beskriver således, at muligheden for at anvende LST har givet hende ”kampgejst” og en tro på, at hun kan klare sig godt:

Så kan jeg lige pludselig godt skrive en stil, og det har jeg bare aldrig nogensinde kunnet. Og hvis jeg så fik 02 for den stil, så kan jeg lige pludselig gå op og få 7 for den nu. Og det var en kæmpe bekræftelse, især når man er ordblind, og du ved, man får den her, jeg kan faktisk godt finde ud af det her med bogstaver. (U11A)

”Jeg kan faktisk godt finde ud af det her med bogstaver.”

En anden beskriver ligeledes, hvordan hendes ordblindediagnose har medført en opmærksomhed omkring hendes læse- og skriveudfordringer, som LST kan hjælpe hende med. Det har bl.a. helt konkret udmøntet sig i, at hun altid har mindst ét par høretelefoner med, fordi hun ellers ”ikke rigtig [har] mulighed for at skrive sådan rigtigt” (G6A). Hun forklarer, at det ikke som sådan er vigtigt for hende at kunne lytte sine tekster igennem. Til gengæld er det vigtigt for, at læreren kan forstå det, hun skriver, fortæller hun med et glimt i øjet, for hvis ikke hun lytter teksten igennem, får hun ikke øje på de graverende fejl. Flere elever italesætter videre, hvordan en tidlig afdækning har betydning for, hvor sikre de bliver i at anvende LST. En elev i grundskolen fortæller:

Jeg har ikke været god til at læse eller stave sådan i de mindre klasser. I 4. klasse tog jeg sådan en ordblindedtest, hvor jeg kom i sådan noget ordblindeskole og lærte at bruge det her [LST], og lige siden så har det sådan hjulpet mig rigtig meget, så jeg tror, det var vigtigt, at jeg blev konstateret ordblind så tidligt, for det hjalp mig, og jeg har nået at bruge det og lære det til 9. klasse. (G6B)

For eleverne i 9. klasse fylder netop det at skulle til prøve og kunne anvende LST meget. En elev i 9. klasse fortæller således også om sin afdækning:

Jeg vil hellere ikke være ordblind, fordi det er jo nemmere, men det er dejligt at have det konstateret, så jeg ikke skal gå igennem 9. klasse uden hjælpemidler og sådan noget. [...] Jeg får ekstra tid til eksamener og sådan noget. Det er meget dejligt, for jeg kan godt bruge meget tid på sådan nogle ting. (G4B)

Netop de formelle begrænsninger peger en elev på ungdomsuddannelse også på:

Jeg fik adgang til nogle af de ting der [LST], og jeg måtte også på nogle tidspunkter bruge nogle af de hjælpemidler, inden jeg blev testet ordblind, men jeg kunne ikke bare bruge dem, som jeg havde lyst til inden, fordi jeg ligesom ikke var ordblind. Men jeg synes, at de [lærerne] var ret gode til, at jeg ligesom på en måde kunne få lov til at bruge dem alligevel. (U14A)

For hende stod prøvereglerne således i vejen for, at hun kunne bruge LST i det omfang, hun ønskede det, før hun blev konstateret ordblind. Det er derfor lærerens didaktiske opgave at balancere mellem elevens behov og ønske om at anvende LST i den daglige undervisning og samtidig forberede eleverne med udgangspunkt i gældende bestemmelser om LST i prøvesituationer.

Flere elever italesætter, at de påskønner den ekstra tid, de tildes i prøvesituationer. De pointerer, at den ekstra tid er nødvendig, for at de kan nå at besvare opgaven, og en elev fortæller videre, hvordan alene det at vide, at hun har ekstra tid, giver hende mulighed for at præstere på et højere niveau:

Så kan jeg være mere rolig og skal ikke stresse nær så meget, for lige så snart jeg begynder med at stresse, så bliver det forkert, på grund af at jeg så tænker for meget over det. Og så kan det godt være, at det svar, jeg først havde skrevet ned, var rigtigt, men på grund af at jeg kommer til at tænke for meget over det, så laver jeg det til et forkert svar. (G4C)

Elevernes udsagn belyser således, at en afdækning af deres skriftsprogsvanskeligheder har praktiske implikationer, som har stor betydning for deres oplevelse af at kunne mestre de opgaver, de møder i skolen. Det skyldes særligt, at ordblindetesten har betydet adgang til LST og dermed en mulighed for at handle i den svære situation, de står i. Det giver eleverne deltagelsesmuligheder, så deres ordblindevanskeligheder ikke kommer til at stå i vejen for deres muligheder i klassefællesskabet og til prøver.

”Det tager de der år at komme sig over”

Om end det kan opleves som en lettelse at få et sprog for og en forklaring på de oplevede vanskeligheder, kan afdækningen også være forbundet med en sorg, der endeligt definerer eleven som et menneske, der afviger fra majoriteten. Eleverne orienterer sig efter en normalitet, og langt de fleste af eleverne vil helst være som majoriteten: ”Jeg kunne da godt ønske, at man var normal, hvis man kan sige det sådan” (G8C). For nogle elever handler deres modvilje mod at acceptere diagnosen om både deres egen og andres forståelse af ordblindhed. En elev fortæller:

Jeg troede ikke rigtig på det til at starte med. Jeg syntes også, det var ret pinligt, fordi de ordblinde, jeg kendte i klassen, det var nogen, der havde det rigtig besværligt med skolen generelt. Og så lige pludselig blive sat i en boks med, at jeg var det samme som dem, det havde jeg det ikke så fedt med. (U12D)

”Jeg kunne da godt ønske, at man var normal, hvis man kan sige det sådan.”

Nogle elever vægrer sig, fordi det nu endegyldigt er slået fast, at læsning og skrivning bliver ved med at være hårdt arbejde for dem resten af livet. En elev formulerer det på denne måde: ”Åh nej, det gider jeg ikke, jeg gider ikke være ordblind” (G5C). Eleverne er smerteligt bevidste om, at når man har ordblindevanskeligheder, så bliver livet mere udfordrende: ”Altså, lige i starten, sådan den første måned, hvor jeg havde fået det at vide. Så tænkte jeg sådan, alt det der, man har hørt, altså du ved, sådan man har det svært og sådan noget – ikke” (G4A). Selvom afdækningen for mange elever opleves positivt, kan det altså alligevel være svært at acceptere ordblindheden, særligt hvis afdækningen ligger sent i skoleforløbet. En elev forklarer:

Jeg tænker, det er meget nemmere at acceptere, hvis du altså er et barn i 3.-4. klasse end senere. Så tror jeg bare, du er længere tid om at acceptere, fordi du allerede har ligesom dannet dig en identitet, og så skal der ikke komme sådan en der og plette min identitet på en eller anden måde. Så jeg tror bare også, det tager de der år at komme sig over. (U11A)

Derfor er det også væsentligt, at en afdækning foregår tidligt, så at elever ikke går igennem store dele af deres grundskoleforløb med en grundlæggende følelse af uforståenhed og frustration over egne evner. Særligt to elever fremhæver, hvorfor det er vigtigt at blive mødt af en vidende fagprofessionel tidligt i skoleforløbet, som kan forklare, hvori vanskelighederne består, og tilrettelægge kvalificerede indsatser. Den ene elev fortæller:

Altså, man kan sige, jeg blev testet ordblind i slutningen af 8. klasse, så jeg blev testet ordblind ret sent. Så jeg har haft ret svært ved at kunne forstå, hvad der ligesom har været galt med mig inden 8. klasse, og sådan helt igennem et folkeskoleliv, hvor jeg har følt, det var rigtig svært at læse. Det har været rigtig frustrerende at skulle læse noget højt, men ligesom kunne læse det i

hovedet på mig selv, men lige så snart jeg skulle sige det højt eller læse højt for min klasse, så gik det totalt galt. (U11E)

Den anden elev fortæller, at lærerne havde mistanke om ordblindhed gennem testning, men uden at det førte til, at han oplevede at blive klogere på, hvad det indebar:

Men så var der ikke nogen forskel på, om jeg vidste eller ej. Nu vidste jeg, hvad problemet var, men jeg vidste ikke, hvad problemet i teorien var. Så jeg vidste, jeg var ordblind, det var derfor, jeg havde svært ved tingene, men jeg vidste ikke, hvad det betød, og det var der ikke rigtig nogen, der gjorde. (U9A)

Han forklarer, at der "ikke [var] nogen hjælp før indtil 4.-5. klasse, hvor teknologien var kommet til det" (U9A). Det er derfor væsentligt, at en afdækning både bliver et redskab for lærere og læsevejleder, som kan indtænke elevens forudsætninger didaktisk, men også at elever oplever at få en eksplicit forståelse for, hvad ordblindhed er, og hvad det betyder for den enkelte.

Hvorfor er en tidlig afdækning væsentlig?

Vores undersøgelse peger på, at en ordblindetest med et resultat i den røde kategori har stor betydning for gruppen af ordblinde elever på flere forskellige måder. Afdækningen bliver en forklaring og en legitimering af elevernes skriftsprogsvanskeligheder, hvilket har stor betydning for deres faglige selvforståelse. De får del i et sprog, som kaster lys over deres oplevelse af anderledeshed og giver en legitim forklaring på deres skriftsprogsvanskeligheder. Vi ser også, at eleverne oplever, at afdækningen giver nye handlemuligheder, i særlig grad gennem muligheden og opmærksomheden på at bruge LST. Imidlertid ser vi, at afdækningen også kan være noget, eleverne vægrer sig ved, fordi det så betyder, at de må give afkald på normaliteten. Disse forhold betyder også, at det har stor betydning for eleverne, hvornår i deres skoleforløb de afdækkes. For mange elever kan det være afgørende, at deres vanskeligheder kendes og erkendes tidligt, så de oplever, at den utilstrækkelighed, de mærker, dels ikke er selvforskyldt, dels kan afhjælpes gennem brugen af LST, som giver nye handlemuligheder. På dette grundlag pointerer mange elever vigtigheden af en tidlig afdækning, og med en af elevernes ord: "Ja, hellere have fået det at vide end at gå rundt og tro, man ikke kan finde ud af noget" (U9F).

Referencer

Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kongskov, L. (2019). Den lektiologiske grundmodel. I *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (2. udg., s. 225-253). Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. B., Gøtttsche, N. B., Kirkeby, S. M. L. (in press.). STYRK ordblinde elever i skolen, rapport 2025. Ordblindeforeningen.

Om projektet

Artiklen bygger på resultater fra anden delundersøgelse i projekt 'STYRK ordblinde elever i skolen' (2023-2025), som er VIA University Colleges delprojekt i projekt 'Mennesker med ordblindhed skal ikke nøjes' i samarbejde med Ordblindeforeningen Danmark. Projektet er støttet af Jascha Fonden. Senere i 2025 udgives de samlede resultater i en rapport på Ordblindeforeningens hjemmeside.

Undersøgelsen er gennemført af projektgruppen bestående af: Nina Berg Gøttsche, Sara Mose Lindholm Kirkeby, Marianne Samuelsson Laursen og projektleder Helle Bundgaard Svendsen, Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy, VIA University College.

Om forfatterne

Sara Mose Lindholm Kirkeby er lektor og tilknyttet Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy, VIA University College. Hun har deltaget i forskningsprojekter centreret om elever med ordblindhed og interesserer sig særligt for ordblindevenlig didaktik. Sara underviser også i dansk på Læreruddannelsen i Vestjylland.

Nina Berg Gøttsche er ph.d. og tilknyttet Forskningscenter for didaktik og pædagogik, Program for sprog og literacy, VIA University College. Hun underviser i skriftsprogsvanskeligheder på læsevejlederuddannelsen. Hun har i en årrække interesseret sig for sprog og ordblindevanskeligheder og har forsket i, hvordan man kan øge elevers deltagelsesmuligheder. Hun er bogaktuel med udgivelsen *Autisme og kommunikation – samtaler mellem mennesker*, Dansk Psykologisk Forlag, og som medforfatter til *Grundbog i specialpædagogik. Alle med i undervisningen*. Samfundslitteratur.

DYSLEKTISKE
STYRKER

ER FRØ,
VI VIL
SÅ



Unge selvsvurdering af sproglige færdigheder i uddannelsessammenhæng

CECILIE EGHOLM TRAAGAARD, KANDIDATSTUDERENDE I AUDIOLOGOPÆDI PÅ KØBENHAVNS UNIVERSITET

SIA KITT HINGE, KANDIDATSTUDERENDE I AUDIOLOGOPÆDI PÅ KØBENHAVNS UNIVERSITET

RIKKE VANG CHRISTENSEN, PH.D., LEKTOR I BØRNELOGOPÆDI VED KØBENHAVNS UNIVERSITET

I Danmark findes der kun få sproglige udrednings- og vurderingsmaterialer til unge i alderen 15-24 år. Denne artikel bygger på vores bachelorprojekt, hvor vi undersøgte, om et selvsvurderingsskema til vurdering af sproglige færdigheder i uddannelsessammenhæng kan identificere sproglige vanskeligheder hos unge, herunder unge med sprogforstyrrelsen DLD (*developmental language disorder*). Vi ønsker desuden at pege på selvsvurdering som en mulig vej til indsigt i unges oplevelser af egne vanskeligheder. Selvsvurdering af sproglige færdigheder kan være en brik i afdækningen af vanskeligheder og indsatsbehov hos unge og voksne, som kan fremme samarbejdet mellem unge og fagpersoner om indsatser, der både er fagligt relevante og meningsfulde i lyset af unges egne oplevelser af vanskeligheder. Vi indleder artiklen med at redegøre for sproglige vanskeligheder hos unge og fortsætter med en beskrivelse af selvsvurdering som et redskab, der kan bruges som element i vurderingen af sproglige vanskeligheder. Vi peger også på, hvorfor selvsvurdering på andre måder kan være nyttig i praksis i samarbejdet med den unge. Dernæst præsenterer vi metode og fund fra vores bachelorprojekt. Vi fandt ikke, at selvsvurderingsskemaet i den daværende version med tilstrækkeligt stor nøjagtighed kunne identificere unge med sproglige vanskeligheder, og vi reflekterer afslutningsvis over muligheder for udvikling af redskabet og brug i andre sammenhænge.

Sprogvanskeligheder hos unge

Sprogforstyrrelsen DLD og dermed vanskeligheder med talt sprog er de seneste år kommet mere i fokus hos blandt andre logopæder, læsevejledere og lærere. Der er således øget bevidsthed om, at DLD, hvilket vil sige vedvarende sprogindlæringsvanskeligheder, også findes hos unge og voksne. Dette fokus indebærer en søgen efter veje for fagprofessionelle til at vurdere unge og voksnes vanskeligheder med talt sprog og også identificere DLD. Det var udgangspunktet for vores projekt om brugen af et selvsvurderingsskema til at identificere vanskeligheder relateret til undervisningsdeltagelse og -udbytte. I det følgende gør vi rede for sproglige vanskeligheder, som optræder ved DLD, og deres konsekvenser for den enkeltes uddannelse og hverdagsliv.

Sproglige vanskeligheder hos unge og voksne kan komme til udtryk som vanskeligheder med produktion, forståelse og brug af sproget (Hauerberg Olsen & Vang Christensen, 2024).

Eksempelvis fandt Nippold et al. (2009), at unge med DLD ofte anvender kortere sætninger og dermed en mindre kompleks grammatik sammenlignet med jævnaldrende med typisk sprogudvikling. Vanskelighederne kan også vise sig som et mindre ordforråd og problemer med at finde de præcise ord, som man ønsker at bruge (Paul et al. 2018, s. 574). Ordforrådsvanskeligheder kan ligeledes komme til udtryk som et mindre godt kendskab til ordene i ens ordforråd. Det kan eksempelvis være, at man kun kender til én betydning af ordet "frø" og dermed misforstår sætninger, hvor ordets anden betydning er anvendt. Det snævre ordforråd kan blandt andet forårsage problemer med at forstå instruktioner med mange informationer på en gang (Paul et al., 2018, s. 574). McGregor et al. (2020) fandt, at en gruppe unge med DLD havde vanskeligheder med at tilegne sig nye ord. Disse udfordringer kan give vanskeligheder i undervisningen, hvor man har et behov for at lære de faglige begreber, som relaterer sig til bestemte emner, for at kunne følge med (Ward-Lonergan, 2010).

Der kan også være pragmatiske vanskeligheder. Disse vanskeligheder kan vise sig som problemer med at forklare sig på en forståelig og sammenhængende måde, fordi personen giver for lidt eller for meget information i den givne situation. Pragmatiske vanskeligheder kan have stor betydning for unge i både sociale sammenhænge og i undervisningen, hvor de skal udtrykke sig sammenhængende både i tale og på skrift (Paul et al., 2018, s. 586).

Med alderen stiger de sproglige krav blandt andet i undervisningssammenhæng, og Elbro et al. (2011) fandt, at personer med DLD sammenlignet med jævnaldrende er i større risiko for dårlige læse- og skrivefærdigheder. Færdigheder indenfor læsning og skrivning er både afgørende for deltagelse i uddannelsessammenhæng og i dagligdagen (Almgren Bäck et al. 2024), og hvis ikke der er opbygget et godt sprogligt fundament, er det svært for ældre børn og unge at leve op til de større sproglige krav, som omgivelserne stiller (Paul et al., 2018, s. 569).

” Med alderen stiger de sproglige krav blandt andet i undervisningssammenhæng.

Sprogvanskeligheder i et langtidsperspektiv

Personer med sproglige vanskeligheder er i risiko for et begrænset deltagelsesniveau, lavere uddannelsesniveau (Dubois et al., 2020), nedsat trivsel (Durkin et al., 2017) og for at udvikle angst og depression (Botting et al., 2016). Derfor er støtte op gennem skoleårene vigtig (Ekström et al., 2023).

Måden, hvorpå vanskelighederne kommer til udtryk, forandrer sig med alderen (Vang Christensen, 2021, s. 221), og de mest fremtrædende vanskeligheder hos den 8-årige vil altså ikke være de samme som hos hverken den 12-årige eller den 25-årige. Efterhånden kan vanskelighederne blive mindre hørbare, hvorfor der er risiko for, at vanskelighederne bliver overset (Vang Christensen, 2021, s. 223). Men det er ikke ensbetydende med, at vanskelighederne ikke fylder hos personerne selv (Ekström et al., 2023). De ellers skjulte vanskeligheder kan komme til udtryk, hvis unge bliver udfordret af nye og krævende situationer (Paul et al., 2018, s. 566). Når man taler med venner og familie, kan man ofte undgå ord, man ikke har et dybt kendskab til, men når man i undervisnings-

sammenhæng får spørgsmål af læreren om et specifikt emne, er der ofte forventninger om anvendelse af bestemte fagbegreber og om avanceret sprogbrug.

Sociale relationer med jævnaldrende kan blive påvirket negativt af, at unge med sprogvanskeligheder skiller sig ud (Paul et al., 2018, s. 570). Ekström et al., (2023) fandt, at unge med DLD kan være mere generte og opleve, at deres evner til at indgå i sociale sammenhænge ikke er tilstrækkelige. Men for at opretholde eksisterende relationer og skabe nye bekendtskaber er det vigtigt at kunne indgå i sociale sammenhænge (Durkin et al., 2017). Vanskelighederne hos unge med DLD kan også opleves som en barriere, når unge skal videre i uddannelsessystemet og senere ud i job (Caroll & Dockrell, 2012). Elbro et al. (2011) fandt, at færre voksne med DLD havde påbegyndt en videregående uddannelse eller erhvervsuddannelse, og færre havde færdiggjort en uddannelse end deres jævnaldrende.

Vurdering af sproglige vanskeligheder

I den danske kontekst er der kun ganske få sproglige udrednings- og vurderingsmaterialer beregnet til unge i alderen 15 til 24 år, og de fleste af disse indeholder ikke danske normer (Von Amerongen, 2021). Specialcenter Roskilde Kommunikation har udarbejdet en dansk version til eget brug af et selv vurderingsskema, som findes hos Paul et al. (2018, s. 571). Der er tale om et værktøj, som giver den unge lejlighed til at reflektere over sine færdigheder og udfordringer, og som giver logopæden, læsevejlederen eller læreren indblik i den unges egen oplevelse. Dermed kan skemaet bidrage til den afdækning af vanskeligheder, som fagpersonen foretager. Skemaet kan også danne udgangspunkt for samarbejde og dialog mellem fagperson og elev ved at vise, hvor den unge oplever særligt store vanskeligheder og behov for støtte, eller hvor vedkommende, måske overraskende for fagpersonen, ikke oplever at have vanskeligheder. Selvvurderingsskemaet er ikke normeret i hverken den amerikanske eller den danske version, men bruges, så vidt vi ved, på forskellige danske kommunikationscentre i udredningen af vanskeligheder med talt sprog, fx hos unge med mulig DLD. Skemaet afdækker blandt andet, hvordan den unge oplever at klare det at stille spørgsmål, når noget ikke er forstået, at følge instruktioner og at deltage i klassediskussioner.

” I den danske kontekst er der kun ganske få sproglige udrednings- og vurderingsmaterialer beregnet til unge i alderen 15 til 24 år.

Selvvurdering som pålideligt redskab?

Selvvurdering virker som en oplagt vej til indblik i den unges oplevede vanskeligheder, men der er uenighed i forskningslitteraturen om, hvorvidt unges selvvurdering af deres sproglige færdigheder er en pålidelig afspejling af deres færdigheder, sådan som de vurderes af forældre eller lærere eller ved brug af test. Forskningsresultater tyder på, at jo ældre man bliver, desto højere grad af pålidelighed har selvvurdering. Mills & Keil (2004) samt Hughes et al. (2009) fandt i deres studier, at yngre børn har en tendens til at overvurdere deres egne evner, men at tilbøjeligheden mindskes med alderen i takt med udviklingen af andre kognitive færdigheder.

Generelt vurderer unge med indlæringsvanskeligheder, herunder sproglige vanskeligheder, deres akademiske færdigheder til at være dårligere, end jævnaldrende vurderer deres. Men unge med indlæringsvanskeligheder vurderer deres færdigheder højere, end både undervisere og forældre oplever dem (Stone & May, 2002; Meltzer et al., 1998). Dette indikerer, enten at unge med sproglige

vanskeligheder overvurderer deres egne færdigheder, eller at forældre og undervisere undervurderer dem. Durkin et al. (2012) fandt moderate korrelationer mellem unges selv vurdering af sprog- og læsefærdigheder og resultaterne af sprog- og læsetest, hvilket tyder på, at unge ikke er upålidelige i vurderingen af deres færdigheder.

Uanset om der er overensstemmelse eller ej, kan et indblik i den unges selv vurdering dog være væsentlig i tilrettelæggelsen af indsatser, fordi man som fagperson kan anvende den unges vurdering til at motivere et målrettet arbejde med bestemte færdigheder. Det vender vi tilbage til sidst i artiklen. I det følgende afsnit beskriver vi vores projekt, som undersøgte, hvorvidt selv vurdering er pålideligt som redskab til identifikation af sproglige vanskeligheder.

Selv vurderingsskema som metode i vores projekt

I vores bachelorprojekt ønskede vi at undersøge, om selv vurderingsskemaet fra Specialcenter Roskilde Kommunikation kunne identificere sproglige vanskeligheder hos unge. Selv vurderingsskemaet blev afprøvet på 96 HF-studerende, som alle var under 25 år og kom fra den samme uddannelsesinstitution. Inden vi afprøvede selv vurderingsskemaet, bad vi deltagerne om at udfylde et andet spørgeskema for at kunne inddele dem i to grupper: elever *med* og *uden* sproglige vanskeligheder. I det indledende spørgeskema spurgte vi til de unges baggrund, bl.a. om der er sproglige vanskeligheder i familien, og om de unge tidligere har været tilknyttet logopæd. Vi bad også den unge om at vurdere størrelsen af sit ordforråd i forhold til sine kammeraters. På baggrund af spørgeskemaet delte vi eleverne i de to grupper – en med elever med sproglige vanskeligheder og en med elever uden. Det skal dog understreges, at vi ikke kan være sikre på, at de, der i det indledende spørgeskema indikerer, at de har sproglige vanskeligheder, faktisk *har* vanskeligheder, da dette ikke er verificeret med objektive sprogtest eller anden dokumentation.

Herefter besvarede deltagerne selv vurderingsskemaet fra Specialcenter Roskilde Kommunikation, som vi forinden havde bearbejdet, så det bestod af et skema med 26 udsagn om sproglige færdigheder i uddannelsessammenhæng. Selv vurderingsskemaet indeholdt bl.a. udsagn om oplevelsen af at have problemer med at lære nye ord og fremmedsprog samt med at formulere sig mundtligt. I det oprindelige selv vurderingsskema var der fem svarmuligheder, som ses i figur 1 sammen med den danske oversættelse fra Specialcenter Roskilde Kommunikation i parentes.

Svar- muligheder	I'm good (Ingen problemer)	I'm ok (Jeg er OK til det)	I get by (Jeg klarer mig lige)	I need some help (Jeg har behov for lidt hjælp)	Aah! Help! Help! (Jeg kan slet ikke)
---------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	--	---

Figur 1: Svarmuligheder i selv vurderingsskemaet af Paul et al. (2018, s. 571).

Vi valgte dog at inddrage en ekstra svarmulighed for at sikre, at de unge tydeligt tog stilling til, om de oplevede vanskeligheder eller ej. Vores seks svarmuligheder fremgår af figur 2. Vi anså disse tre svarmuligheder: *Jeg har flere gange problemer*, *Jeg har ofte problemer* og *Jeg har altid problemer* som en indikation for problemer og de resterende tre svarmuligheder som indikation af, at der ikke var problemer.

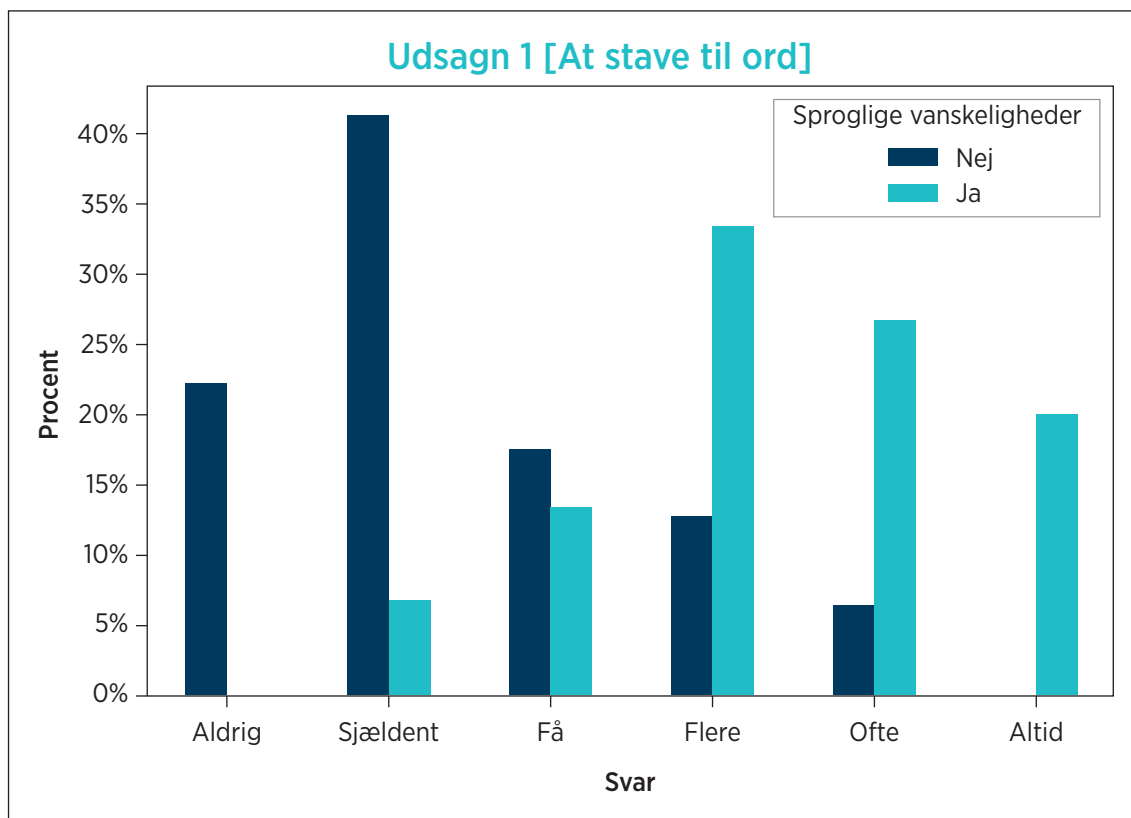
	Jeg har aldrig problemer	Jeg har sjældent problemer	Jeg har få gange problemer	Jeg har flere gange problemer	Jeg har ofte problemer	Jeg har altid problemer
At forstå det jeg læser	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At stille spørgsmål, når der er noget, jeg ikke har forstået	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At svare på spørgsmål om noget jeg har læst	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Figur 2: Eksempler på udsagn, der er med i BA-projektets selvsvurderingsskema samt skemaets svarmuligheder.

Vores fund: signifikante forskelle mellem grupperne, men ikke et pålideligt redskab til identifikation

Vi fandt, at de unge, som i det indledende spørgeskema viste tegn på sprogvanskeligheder, også vurderede deres sproglige færdigheder i uddannelsessammenhænge lavere end de deltagere, som ikke havde indikeret sprogvanskeligheder, dog ikke så lavt, som vi havde forventet. Gruppen af unge med vanskeligheder lagde sig gennemsnitligt mellem svarmulighederne *Jeg har få gange problemer* og *Jeg har flere gange problemer*, altså med færre problemer, end vi umiddelbart havde forventet, mens gruppen af unge uden sproglige vanskeligheder gennemsnitligt lagde sig mellem *Jeg har sjældent problemer* og *Jeg har få gange problemer*. Næsten alle 26 udsagn viste forskel mellem gruppen af unge med sprogvanskeligheder og gruppen uden sprogvanskeligheder. Enkelte udsagn så ud til at være særligt informative, nemlig udsagnene *at stave til ord*, *at have tid til at nå alle mine opgaver*, *at formulere mig mundtligt* og *at gennemføre test*. Figur 3 viser fordelingen af elevernes besvarelser på udsagnet *at stave til ord*. Ved disse fire udsagn fandt vi store forskelle på, hvordan gruppen af elever med sprogvanskeligheder og gruppen uden besvarede dem (effektstørrelser mellem 0,47-0,51, svarende til middelstore til store effekter). Der skal dog tages højde for, at resultaterne ikke er sammenholdt med andre kilder, som fx lærernes vurdering eller objektiv sprogtestning.

” Næsten alle 26 udsagn viste forskel mellem gruppen af unge med sprogvanskeligheder og gruppen uden sprogvanskeligheder.



Figur 3: Fordelingen af deltagernes besvarelser på udsagnet at stave til ord.

Selvom vi fandt tydelige forskelle mellem de to grupper, viste vores øvrige analyser, at selv vurderingsskemaet i dets daværende form ikke i sig selv kunne identificere unge med sproglige vanskeligheder med tilstrækkelig stor pålidelighed. Selvvurderingsskemaet så altså ikke ud til i sig selv at være et velegnet redskab til identifikation af sproglige vanskeligheder.

Yderligere projekter og videreudvikling af selvvurderingsskemaet

Vi vurderede efter færdiggørelsen af vores bachelorprojekt, at ét udsagn i selvvurderingsskemaet kunne udgå, og at der var behov for yderligere ændringer af nogle af udsagnene. For udsagnet *at forstå og bruge billedsprog (fx 'at have sommerfugle i maven')* fandt vi for eksempel en meget lille effektstørrelse på 0,06 og dermed ingen forskel mellem de to grupper af unge. Vi antager, at det skyldes, at billedsproget i eksemplet er meget velkendt, for ud fra forskningslitteraturen forventer vi, at unge med sprogvanskeligheder kan have problemer med at forstå og anvende billedsprog (Norbury, 2005). Derfor har vi ændret udsagnet til: *at forstå billedsprog, fx 'at have mange bolde i luften' eller 'at få blod på tanden'*.

Det blev også tydeligt i bachelorprojektet, at svarmulighederne skulle ændres for at gøre dem mere letforståelige og dermed øge skemaets anvendelighed. Nogle af de unge i bachelorprojektets undersøgelse havde svært ved at skelne mellem de sproglige formuleringer i svarmulighederne. Derfor er vi kommet frem til en løsning, hvor de seks svarmuligheder er angivet med tal og en farvekodning (se figur 4). Placerer den unge sig på 3 (orange) eller derover, vurderer vi, at der er oplevede vanskeligheder med det, som udsagnet handler om. De to yderkategorier er desuden beskrevet med ord, *Jeg har (næsten) aldrig problemer* og *Jeg har (næsten) altid problemer*. Vi har tilføjet (*næsten*) for at undgå, at de to muligheder bliver absolutte.

7.	At forstå det, jeg læser	(0) Jeg har (næsten) aldrig problemer	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) Jeg har (næsten) altid problemer
8.	At stille spørgsmål, når der er noget, jeg ikke forstår	(0) Jeg har (næsten) aldrig problemer	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) Jeg har (næsten) altid problemer
9.	At svare på spørgsmål om noget jeg har læst	(0) Jeg har (næsten) aldrig problemer	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) Jeg har (næsten) altid problemer

Figur 4: Reviderede svarmuligheder i selvvurderingsskemaet.

Vi har undervejs i det videre arbejde afprøvet nogle af vores ændringer på grupper af universitetsstuderende. Men der er fortsat arbejde at gøre med selvvurderingsskemaet. De nye formuleringer og den nye svarskala med tal og farvemarkering skal afprøves systematisk for at finde ud af, om det fungerer bedre end den tidligere version, måske endda som et pålideligt instrument til at identificere sproglige vanskeligheder og mulig DLD hos unge i en uddannelses kontekst.

Det vil også være interessant at undersøge, om det besvarede skema faktisk kan bruges i praksis som en samtalestarter om den unges oplevede sproglige vanskeligheder i uddannelsessammenhæng. De vanskeligheder, som fylder mest hos den unge, er ikke nødvendigvis dem, som fagpersoner ser som de største problemer. Forskning finder desuden, at unge gerne vil inddrages i samtalen om deres vanskeligheder og anerkendes som relevante beslutningstagere for egen læringsproces (Ekström et al. 2023; Prout, 2002), og ifølge Paul et al. (2018, s. 570) kan der, ved at tage udgangspunkt i det, som den unge selv oplever som vanskeligt, opbygges et stærkt samarbejde, som fremmer motivationen hos den enkelte. Selvvurderingsskemaer kan være et redskab til systematisk indsamling af den unges egen vurdering af sine sproglige vanskeligheder og til at få indblik i, hvor den unge ønsker, at der bliver gjort en indsats. Men ifølge Merrick (2020) undlader flere lærere i skoleregi at spørge om unges egne oplevelser grundet tvivl om, hvorvidt unges selvvurderinger er til at stole på, eller for at skåne unge for svære samtaler.

” De vanskeligheder, som fylder mest hos den unge, er ikke nødvendigvis dem, som fagpersoner ser som de største problemer.

Det er dog den unge selv, som lever med vanskelighederne og de barrierer, som vanskelighederne skaber i hverdagen, og derfor mener vi, at det er relevant at få indblik i personens egen oplevelse. Et selvvurderingsredskab vil kunne anvendes af lærere, læsevejledere, logopæder og andre faggrupper, som arbejder med unge, og vil også kunne danne udgangspunkt for en samtale med unge om, hvilke problemer de oplever i hverdagen. Oplysningerne fra selvvurderingen kan derfor bruges til at målrette indsatser mod det, der også føles relevant for den unge.

Selvurdering som et redskab i udvikling?

I vores bachelorprojekt fandt vi ikke, at selvvurderingsskemaet var et redskab til sikker identifikation af unge med sprogveskigheder. Men skemaet gav indsigt i betydelige forskelle mellem de to grupper af unge ved udsagnene *at stave til ord*, *at have tid til at nå alle mine opgaver*, *at gennemføre test* og *at formulere mig mundtligt*. De store forskelle ved udsagnene kan indikere, at personer med sproglige veskigheder har behov for mere tid til at planlægge, organisere og bearbejde sprog, hvilket kan være et argument for at give dem længere tid til både at besvare spørgsmål i undervisningen og til eksamen. Problemerne med at stave til ord understreger, at det er relevant for lærere at have ekstra fokus på eksempelvis at arbejde med, hvordan ords stavemåde hænger sammen med udtalen, samt arbejde med ords morfemer (Daugaard et al., 2019).

I denne artikel har vi desuden peget på skemaets oplagte relevans på andre områder. På baggrund af litteraturen fandt vi, at unge gerne vil spørges til oplevede veskigheder. Derfor vurderer vi, at selvvurderingsskemaet er et udgangspunkt for at skabe et godt samarbejde mellem unge og fagpersoner, hvor de unge føler sig hørt. Vi håber, at der i fremtiden udvikles mere viden om potentialer for inddragelse af unges egne stemmer i både identifikation af sproglige veskigheder og i samarbejdet om indsatser for målgruppen. Selvvurderingsskemaet fra vores bachelorprojekt kan downloades frit til inspiration på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside.¹

Referencer

- Almgren Bäck, G., Mossige, M., Bundgaard Svendsen, H., Rønneberg, V., Selenius, H., Berg Gøttische, N., Dolmer, G., Fälth, L., Nilsson, S., & Svensson, I. (2024). Speech-to-text intervention to support text production among students with writing difficulties: a single-case study in nordic countries. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(8), 3110-3129. <https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2351488>
- Botting, N., Toseeb, U., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2016). Depression and Anxiety Change from Adolescence to Adulthood in Individuals with and without Language Impairment. *PLoS ONE*, 11(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156678>
- Caroll, C., & Dockrell, J. (2012). Enablers and challenges of post-16 education and employment outcomes: The perspectives of young adults with a history of SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 567-57. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00166.x>
- Daugaard, H. T., Juul, H., & Nielsen, A.-M. V. (2019). Ord for ord – om direkte ordkendskabsundervisning. I *Skub på ordene*. (s. 56-77). Akademisk Forlag.
- Dubois, P., St-Pierre, M. C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3786-3800, https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Durkin, K., Fraser, J., & Conti-Ramsden, G. (2012). School-Age Prework Experiences of Young People with a History of Specific Language Impairment. *Journal of Special Education*, 45(4), 242-25. <https://doi.org/10.1177/0022466910362773>

1 <https://www.videnomlaesning.dk/media/6249/skema-til-selvurdering-af-egne-faerdigheder-p2.pdf>

- Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., Pickles, A., & Conti-Ramsden, G. (2017). Social confidence in early adulthood among young people with and without a history of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1635-1647, https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0256
- Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B., & Samuelsson, C. (2023). 'It Depends on Who I'm With': How Young People with Developmental Language Disorder Describe Their Experiences of Language and Communication in School. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1168-1181, <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850>
- Elbro, C., Dalby, M., & Maarbjer, S. (2011). Language-learning impairments: a 30-year follow-up of language-impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 437-448, <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00004.x>
- Hauerberg Olsen, M., & Vang Christensen, R. (2024). Sprogforstyrrelsen DLD hos voksne. *Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder*. Tilgængelig på https://nvol.dk/media/5lbjaja0/dld-hos-voksne-og-unge-artikel_250924.pdf
- Hughes, D. M., Turkstra, L. S., & Wulfeck, B. B. (2009). Parent and self-ratings of executive function in adolescents with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(6), 901-916, <https://doi.org/10.1080/13682820802425693>
- McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N., & Oleson, J. (2020). The word learning profile of adults with developmental language disorder. *Autism & developmental language impairments*, 5, 1-19, <https://doi.org/10.1177/2396941519899311>
- Meltzer, L. J., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- Merrick, R. (2020). Pupil participation in planning provision for special education needs: teacher perspectives. *Support for Learning*, 35(1), 101-118.
- Mills, C. M., & Keil, F. C. (2004). Knowing the limits of one's understanding: The development of an awareness of an illusion of explanatory depth. *Journal of experimental child psychology*, 87(1), 1-32.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairments: A follow-up investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 241-251.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399. <https://doi.org/10.1348/026151005X26732>
- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2018). Assessing Advanced Language. I R. Paul, C. F. Norbury & C. Gosse (red.), *Language disorders from infancy through adolescence* (5. udg., s. 565-629), Elsevier.
- Prout, A. (2002). Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme. *Children & society*, 16(2), 67-76, <https://doi.org/10.1002/CHI.710>

Stone, C. A., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(4), 370-383, <https://doi.org/10.1177/00222194020350040801>

Vang Christensen, R. (2021). Sprogudvikling hos børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser. I L. Kjærbæk & D. Boeg Thomsen (red.), *Børns sprogtilegnelse – sprogudvikling hos danske børn i alderen 0-6 år* (s. 217-226). Frydenlund Academic.

Von Amerongen, M. (2021). Audiologopædiske materialer til udredning og vurdering, (2. udg., s. 7-25, 44-54) Audiologopædisk Forening.

Ward-Lonergan, J. M. (2010). Expository Discourse in School-Age Children and Adolescents with Language Disorders: Nature of the Problem. I M. A. Nippold & C. M. Scott (red.), *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults* (s. 155-189). Psychology Press.

Om forfatterne

Cecilie Egholm Traagaard og Sia Kitt Hinge er kandidatstuderende i audiologopædi på Københavns Universitet. De færdiggjorde deres bachelor i sommeren 2024 med en bacheloropgave om unges selv vurdering af sproglige færdigheder i undervisningssammenhæng med fokus på forskellen mellem personer med og uden sprogvanskeligheder. Lektor i børnelogopædi Rikke Vang Christensen var vejleder på BA-projektet og forsker i sprogforstyrrelser og særligt sprogforstyrrelsen DLD.

VI ER IKKE
BANGE

FOR AT
BE' OM
HJÆLP

FARVER HAR
BETYDNING

FØLG DEN

GRØNNE VEG

17. december 2025, webinar

Undervis i at læse tekster på skærm!

Hvordan kan man undervise i tekster på skærm, navigation, samarbejde om digital læsning og søgning? På webinarret fortæller vi om erfaringer fra projektet *Laboratorium for digital læsedidaktik*, hvor vi sammen med lærere og læsevejledere på tre danske skoler har udviklet konkrete forslag til, hvordan eksplicit undervisning i læsning på skærm kan gribes an. Webinarværterne er forskere og undervisere på læreruddannelsen: Charlotte Reusch, Morten Tannert og Dorthe Carlsen.

27. februar 2026, København

Afdækning af læsevanskeligheder

På temadagen får du skærpet dit blik for tegn på læsevanskeligheder og sproglige forudsætninger for læsning. Du får også inspiration til samarbejder, værktøjer og indsatser omkring ordblindhed, DLD og andre vanskeligheder med skriftsprog. Temadagen henvender sig til dansklærere, læsevejledere, læreruddannelsen og logopæder og er den tredje temadag i en række arrangementer i tilknytning til Nationalt Videncenter for Læsnings tidsskrift *Viden om Literacy*, der formidler den nyeste forskning og inspirerende praksisser inden for læsning, skrivning og sproglig udvikling. Som deltager får du en trykt udgave af *Viden om Literacy*, nr. 38.

27. marts 2026, København

Åbent Videncenter 2026

Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder inviterer vanen tro til Åbent Videncenter fredag før påske. Eftermiddagen vil byde på et kig ind i centerets maskinrum, hvor vi blandt andet udvikler materialer til skoler og kommuner, som nu skal styrke indsatser for de 10 procent fagligt mest udfordrede elever i dansk og matematik. På dagen kan du også møde studerende med skriftsprogsvanskeligheder og deres undervisere fra læreruddannelsen, som udvikler metoder til den gode studielæsning, blandt mange andre indslag. Arrangementet afsluttes med fredagsbar, frie faglige samtaler og mulighed for at give feedback på centerets arbejde.

30. april 2026, København

Læsning til tiden

Læsning er oppe i tiden, diskuteret og omfavnet af politikere, undervisere og forældre. Men hvor er læsefeltet på vej hen? Kom og hør en række forskere give deres bud på udfordringer og muligheder med afsæt i nyeste viden om læsekompetencer, læsevanskeligheder, læsevaner, læselyst, læsekultur, digital læsning, faglig læsning og meget andet. Vi sætter også læsekrisen under lup for at blive klogere på, hvornår den indtraf, og om den mon snart er gået over. Seminaret sluttes af med en reception, hvor vi fejrer udgivelsen af antologien *Læsning til tiden* og jubilæumsudgaven af centerets tidsskrift *Viden om Literacy*.



Scan og se
opdateret
kalender



Scan
og læs
tidsskriftet