

Ordblindhed

Denne artikel giver en introduktion til ordblindhed. Der redegøres kort for, hvad ordblindhed er, hvor høj forekomsten er, og hvilke konsekvenser ordblindhed har. Derefter skitseres opsporing af og indsatser mod ordblindhed. Der er god evidens for, hvilket indhold der skal indgå i ordblindeundervisningen. Men denne viden kunne i højere grad formidles gennem efteruddannelse til fagpersonale, og der bør gennemføres flere undersøgelser af, hvilke indsatser for ordblinde der virker bedst i dansk sammenhæng, og hvordan sådanne indsatser bedst implementeres.



ANNA S. GELLERT
Center for Læseforskning
Københavns Universitet
E-mail: agellert@hum.ku.dk



MADS POULSEN
Center for Læseforskning
Københavns Universitet
E-mail: m.poulsen@hum.ku.dk



CARSTEN ELBRO
Center for Læseforskning
Københavns Universitet
E-mail: ce@hum.ku.dk

Definition og forekomst af ordblindhed

”Ordblindhed er markante vanskeligheder med at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. Ordblinde har særlig svært ved ord, som de ikke har set før. Læse- og stavefejlene er ofte i modstrid med almindelige forbindelser mellem bogstav og lyd, fx *kulde* læst som *kunne*, og *dig* skrevet *din*. Ordblindhed skyldes hverken dårlig begavelse, synsvanskeligheder eller problemer med at kende forskel på venstre og højre. Derimod har ordblinde vanskeligt ved at opdele sammenhængende tale i de sproglyde (fonemer), som danner grundlaget for skriften.” (*Den Store Danske Encyklopædi*).

Denne definition er i overensstemmelse med det internationale dysleksiforbunds definition (IDA) og ligger til grund for Undervisningsministeriets praksis.

Ca. 7 procent af de voksne danskere beskrev sig selv som ordblinde i 1990. I 2014 modtog ca. 8 procent af eleverne i folkeskolen særlig støtte på grund af ordblindhed; og den nationale ordblindetest har netop en afgrænsning ved 8-percentilen på den relevante skala.

Konsekvenser i skolen og voksenlivet

Ordblinde børns vanskeligheder med at lære at læse påvirker ofte deres selvpfattelse negativt og kan fra et tidligt tidspunkt gå ud over deres motivation i skolen (Swalander, 2012). Efterhånden som ordblinde bliver ældre, vil deres basale vanskeligheder med at læse begrænse deres forståelse af teksters indhold. Det gør det vanskeligere for ordblinde at tilegne sig ordkendskab, viden og færdigheder i de skolefag, som kræver læsning.

Elevernes senere valg (eller fravalg) af ungdomsuddannelse påvirkes i høj grad af eventuelle læsevanskeligheder (fx Haven, 1998), og læseniveauet ved grundskolens afslutning er den stærkeste kendte prædiktør for videre uddannelse (Rosdahl, 2014).

Den første undersøgelse af voksne danskernes læsefærdigheder fra 1990 (Elbro et al., 1995) gav indblik i sammenhænge, der sandsynligvis stadig er gyldige, selv om fx det gennemsnitlige uddannelsesniveau er blevet højere. Undersøgelsen viste markante sammenhænge mellem ordblindhed og lavt uddannelsesniveau. Blandt ordblinde voksne var der over 40 %, som havde mindre end ni års skolegang, hvilket var dobbelt så stor en andel som i befolkningen som helhed. Modsvarende var der kun 1 % af de ordblinde, som havde en lang videregående uddannelse, mod 18 % i befolkningen. De afledede effekter på job og socioøkonomisk status var betydelige, selv om der også var mange ordblinde, som havde klaret sig godt. Nyere danske undersøgelser har ikke registreret, om deltagerne var ordblinde, men har også vist, at voksne med svage læsefærdigheder er stærkt overrepræsenterede blandt kortuddannede, lavtlønnede og arbejdsløse (fx Rosdahl et al., 2013).

Opsporing af ordblindhed

I løbet af de sidste par år har Undervisningsministeriet stillet to testmaterialer til rådighed for skoler og uddannelsesinstitutioner mhp. at forbedre mulighederne for at identificere ordblinde personer og børn med forøget risiko for ordblindhed.

Ordblindetesten er et testmateriale til brug i hele uddannelsessystemet fra 3. klasse op til videregående uddannelse. På baggrund af elevens resultat på testen udregnes en score, der viser, om eleven har så store vanskeligheder med at bruge skriftens

basale lydprincip, at eleven kan karakteriseres som ordblind. Ordblindetesten anvendes nu ifølge Undervisningsministeriet i alle landets kommuner.

Ordblinderisikotesten retter sig mod elever i slutningen af børnehaveklassen samt i midten og slutningen af 1. klasse og har til formål at bidrage til en tidlig identifikation af elever, der har forøget risiko for ordblindhed (da det her endnu er for tidligt at afgøre, om der faktisk er tale om ordblindhed).

Indsatser mod ordblindhed

Ordblindhed er en indlæringsvanskelighed. Det vil sige, at ordblinde har markant vanskeligere ved at komme i gang med at lære at læse og stave end andre elever og til stadighed vanskeligere ved at forbedre deres læse- og stavefærdigheder. Effektive indsatser er derfor langvarige (over flere skoleår) og/eller gentagne i løbet af skolealderen (Connor et al., 2013).

Tidlige indsatser i 0.-1. klasse har vist sig effektive (Torgesen, 2005). Det er vigtigt at sætte tidligt ind for at forebygge tidlige nederlag, og fordi ordblinde elever ikke har så meget at skulle indhente lige i starten.

Dokumenterede effektive indsatser i indskolingen retter sig mod ordblindes kernevanskeligheder og deres umiddelbare årsager. Det er vanskeligheder med identifikation af de enkelte lyde i det talte sprog (sproglyds-opmærksomhed), tilegnelse af de enkelte bogstavers navne og standardlyde og sammenføjning af enkeltlyde til ord (lyd-syntese). Eftersom ordblinde er væsentlig længere tid om at tilegne sig disse kernefærdigheder, skal undervisningen være tilrettelagt i mindre trin, med flere varierede gentagelser og med præcis udpegning af fremgang. Der eksisterer effektive "programmer" for en sådan indsats, fx PHAST (Lovett et al., 2017), som er bearbejdet til dansk til elever med læsevanskeligheder i 3. klasse (Arnbak og Borstrøm, 2009).

Indsatser på mellemtrinnet og senere retter sig normalt både mod kerneproblemerne (fortsat) og mod kompensatoriske læsestrategier, som fx genkendelse af hyppige, meningsfulde orddele (morfemer), udnyttelse af kendskab til tekstopbygning og brug af kompenserende it-hjælpemidler.

Effekterne af danske indsatser mod ordblindhed er kun i sjældne tilfælde dokumenteret på måder, som tillader generalisering til kommunal eller national skala.

En undtagelse er en dansk effektundersøgelse med børn af ordblinde forældre, der blev gennemført i hele børnehaveklasser med klassernes egne undervisere (Elbro & Petersen, 2004). Effekten af den tidlige forsøgsundervisning på senere læsefærdigheder i 2. klasse var stor (Cohens $d=0,5-0,7$). Effekten kunne ses frem til 7. klasse, hvor 31 % af kontrolgruppen havde vanskeligheder med ordlæsning, mod kun 9 % i forsøgsgruppen. Omkostningerne ved forsøgsundervisningen var i det væsentlige et 12-timers kursus for underviserne i forsøgsgruppen. Undervisningsmaterialet er publiceret og meget udbredt (Borstrøm & Petersen, 1996 og senere), men specifikke kurser

i forebyggende undervisning for undervisere anses for omkostningstunge og er ikke almindelige. Særundervisningen af risikoelever i de yngste klasser kan muligvis med fordel varetages i mindre grupper på tværs af klasser for at begrænse behovet for efteruddannelse, koncentrere erfaringsopbygningen og intensivere tilbuddet til risikoeleverne.

Hollandske effektundersøgelser af supplerende individuel undervisning af ordblinde elever i blandede aldersgrupper har vist, at 40+ % af stærkt ordblinde elever nåede op i normalområdet i læsning og stavning efter gennemsnitligt 40-60 timers individuel undervisning (og undersøgelse) efter veldefinerede metoder (fx Hakkaart-van Roijen et al., 2011). Omkostningen for implementering i Danmark ville bestå i lønudgifterne til uddannet personale og udgifter til udvikling af relevant materiale på dansk.

Ordblinde elever har vanskeligt ved at følge med i skriftbaseret undervisning, hvilket ofte søges kompenseret ved hjælp af it-støtte, fx oplæsningsprogrammer og ordforslagsprogrammer til stavning. It-støtte kan hjælpe ordblinde elever med at læse og skrive mere præcist, men bruges ofte ikke i hverdagen (Arnbak og Petersen, 2017). Årsagen er sandsynligvis til dels utilstrækkelig og ikke-vedvarende støtte til brug af redskaberne. Men teknologien er også stadig besværlig at bruge og forbundet med stigmatisering, så eleverne forsøger meget ofte at klare sig uden. It-støtten fjerner således ikke ordblinde elevers behov for læseundervisning og vedvarende opmærksomhed.

Afsluttende anbefalinger

Det er helt oplagt, at tidlig identifikation af elever med forøget risiko for ordblindhed og forebyggelse har et potentiale for at give betydelige menneskelige og økonomiske gevinster. I dag er der mulighed for temmelig pålidelig identifikation af risikoelever fra og med slutningen af børnehaveklassen. Men effekterne af danske indsatser mod ordblindhed er generelt ikke veldokumenterede. Derfor bør der gennemføres flere effektundersøgelser mhp. at afdække, hvilke indsatser for ordblinde der virker bedst i forskellige aldersgrupper i dansk sammenhæng, og hvordan sådanne indsatser kan implementeres.

Der er begrænsede muligheder for kvalificeret efteruddannelse i ordblindhed for lærere, læsevejledere og læsekonsulenter i Danmark. Udenlandske undersøgelser (fx McCutchen et al., 2009) har imidlertid vist, at lærere kan øge deres viden om sprog og læsning betydeligt, hvis de deltager i relevante, forskningsbaserede kurser, og at elever, der undervises af sådanne lærere, efterfølgende gennemsnitligt opnår større fremgang i læsning og stavning end elever, der undervises af lærere uden sådanne kurser bag sig. Det var vel at mærke eleverne med de ringeste læsefærdigheder, der havde størst fordel af at have velkvalificerede undervisere. Der ville således sandsynligvis være meget at vinde ved at opprioritere efteruddannelse på ordblindeområdet.

REFERENCER

Arnbak, E., & Borstrøm, I. (2009). VAKS: Vejledning. København: Gyl-dendal.

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

Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (1996). *På vej til den første læsning*. Køben-havn: Alinea.

Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Crowe, E. C., Al Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2013). A longitudinal cluster-randomized control-led study on the accumulating effects of individualized literacy instruction on students' reading from first through third grade. *Psychological Science*, 24, 1408-1419.

Elbro, C., Møller, S., & Nielsen, E. M. (1995). Functional reading dif-ficulties in Denmark. A study of adult reading of common texts. *Reading and Writing*, 7, 257-276.

Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter name training. An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660-670.

Hakkaart-van Roijen, L., Goettsch, W. G., Ekkebus, M., Gerretsen, P., & Stolk, E. A. (2011). The cost-effectiveness of an intensive treatment proto-col for severe dyslexia in children. *Dyslexia*, 17, 256-267.

Haven, D. (1998). Gode og dårlige læsere efter 9. klasse. Anden del af en efterundersøgelse. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 35(5/6), 454-472.

McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing*, 22, 401-423.

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: the impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, 889-914.

Rosdahl, A. (2014). *Fra 15 til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. Køben-havn: SFI.

Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdighe-der i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. København: SFI.

Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. I: M. J. Snowling & C. Hulme (red.). *The Science of Reading* (s. 521-537). Malden, MA, US: Blackwell.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I: S. Samuels-son et al. (red.). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). København: Dansk Psykologisk Forlag.