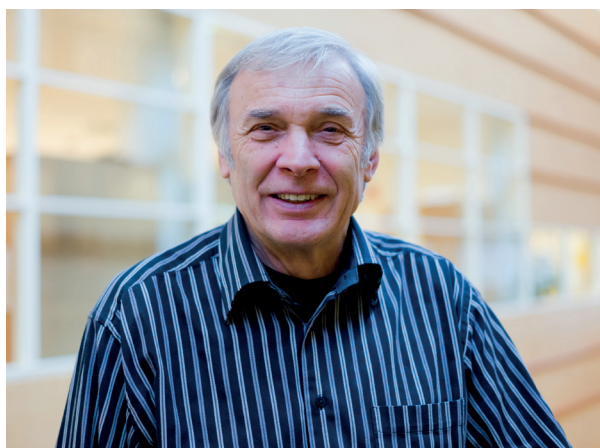


Jørgen Frost og Lis Pøhler

BOGSTAVELIGT TALT: Vi har mere på hjertet!



Bogstaveligt talt: Den sproglige opmærksomhed, som blev væk
(Læsepædagogen nr. 4/2024)

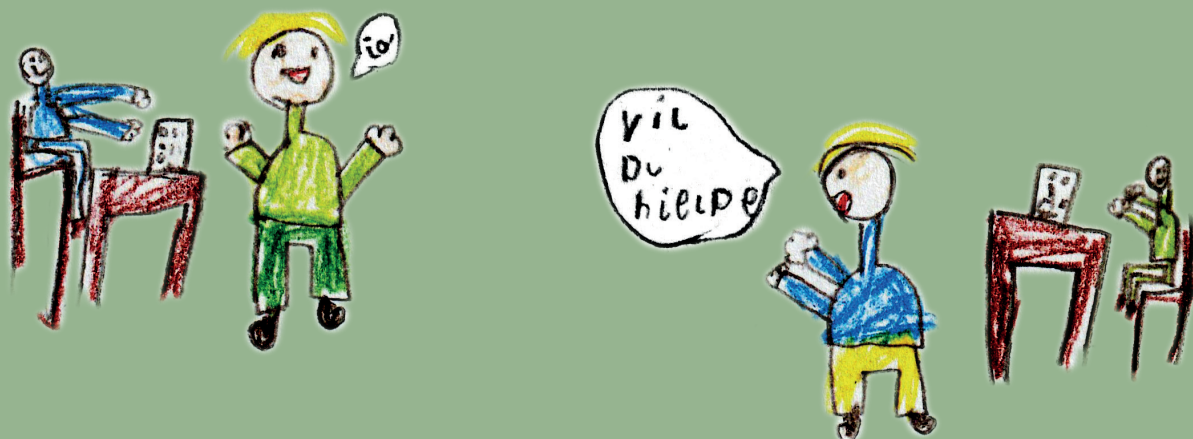
Bogstaveligt talt: Timing is everything

Bogstaveligt talt: Dansen om bogstaverne

Bogstaveligt talt: Om samspillet mellem lærer og elev

Bogstaveligt talt: Må ko få øl?

► **Bogstaveligt talt: Ny definition af dysleksi – nye udfordringer?**



BOGSTAVELIGT TALT: NY DEFINITION AF DYSLEKSI – NYE UDFORDRINGER?

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

IDA (International Dyslexia Association) publicerede i 2025 (figur 1) en ny definition af dysleksi, som afløser for definitionen fra 2002 (figur 2). Tidligere har Friis i 2022 i en artikel i *Læsepædagogen* grundigt gjort rede for forståelsen af læsevanskeligheder med udgangspunkt i ICD10 og ICD11, som er den internationale diagnosemanual.

Den nye definition fra IDA giver anledning til overvejelser om, hvordan vi i første omgang forebygger og identificerer dysleksi, og i næste omgang hvordan vi tilrettelægger undervisningen af de elever, som bliver diagnosticeret med dysleksi. Hvor 2002-definitionen især handlede om *hvad eleven ikke kan*, handler 2025-definitionen mere om *hvordan skolen bedst støtter elevens sproglige og faglige udvikling – tidligt, bredt og vedvarende*. For os at se kalder det på tid til refleksion over vores tiltag – før, under og efter en diagnosticering.

Begge definitioner ser dysleksi som en reelt identificerbar læsevanskelighed, og ikke et spørgsmål om fx intelligens, dovenskab eller lyst til at lære. 2002-definitionen bygger på en idé om, at dysleksi har neurobiologisk oprindelse og betragtes som en “uventet” vanskelighed. Der fokuseres primært på fonologiske vanskeligheder, ordgenkendelse og stavning.

2025-definitionen er betydeligt bredere. Vi har udvalgt 6 fokusområder, som vi vil uddybe i denne artikel.



1. Dysleksi viser sig ved vanskeligheder med nøjagtighed og/eller hastighed – og er afhængig af sprogets ortografi. Vanskelighederne udvikler sig langs et kontinuum – ikke som en skarp diagnose-grænse.
2. Årsagsforståelsen er mere kompleks end tidligere, eksplicit omfattende *genetiske, neurobiologiske og miljømæssige faktorer*.
3. Vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord er almindeligt, men gælder ikke for alle.
4. Morfologisk bearbejdning og tidlige vanskeligheder i den mundtlige sprogudvikling kan forekomme men ikke som universelle aspekter.
5. Uafhængighed af effektiv almenundervisning: vanskelighederne fortsætter, også når eleven har fået undervisning svarende til, hvad der virker for deres jævnbyrdige.
6. Tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog kan varsle senere udfordringer med læse- og skrivefærdigheder.

IDA's 2025-definition

Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed, der er kendetegnet ved vanskeligheder med ordlæsning og/eller stavning, som vedrører nøjagtighed, hastighed eller begge dele og varierer afhængigt af skriftsprogets ortografi. Disse vanskeligheder forekommer på et kontinuum af sværhedsgrader og vedvarer, selv når personen modtager undervisning, der er effektiv for jævnaldrende.

Årsagerne til dysleksi er komplekse og involverer kombinationer af genetiske, neurobiologiske og miljømæssige påvirkninger, som interagerer gennem hele udviklingsforløbet. Underliggende vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord er almindelige, men gælder ikke for alle, og tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog varsler

ofte senere udfordringer med læse- og skrivefærdigheder.

Sekundære konsekvenser kan omfatte problemer med læseforståelse og generelt mindre omfang af læse- og skriveerfaringer. Det vil medføre mindre vækst i sprogudvikling, kundskaber generelt, skriftsproglig udtryksevne og akademisk udvikling i almindelighed. Psykologisk trivsel og muligheder vedrørende erhvervsvalg kan måske blive negativt påvirket.

Selv om afdækning af vanskeligheder og målrettet undervisning er vigtigt på alle alderstrin, så vil tale- og skriftsproglig støtte før og under de første uddannelsesår i børnehave og skole være af særlig stor betydning.

Figur 1 IDA's 2025-definition

IDA's 2002-definition

Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed, som har et neurobiologisk grundlag. Den er karakteriseret ved vanskeligheder med præcis og/eller flydende ordgenkendelse samt mangelfulde stave- og afkodningsfærdigheder. Disse vanskeligheder skyldes typisk en svækkelse i den fonologiske komponent af sproget, som ofte er uventet i forhold til andre kognitive

evner og til den undervisning, personen har modtaget. Sekundære konsekvenser kan omfatte problemer med læseforståelse og manglende erfaring med at læse, hvilket kan hindre udviklingen af ordforråd og baggrundsviden.

(vores oversættelse)

Figur 2 IDA's 2002-definition



Vi diskuterer hvert af de seks punkter mere indgående i det følgende, og runder artiklen af med nogle anbefalinger til den fremtidige undervisning i skriftsproglighed generelt og mere specifikt, undervisning af elever med dysleksi.

1. Dysleksi viser sig ved vanskeligheder med nøjagtighed og/eller hastighed

Nøjagtighed og hastighed ved ordlæsning og stavning anses som de centrale områder for afvigelse. Nogle sprog viser sig at være mere tilgængelige for læring, men generelt har tiltag ikke samme positive effekt for alle børn.

Den alvorlige udfordring ved denne første del af dysleksibeskrivelsen er, at *undervisning kan have forskellig effekt i forhold til forskellige børn*. Det betyder, at læreren må kunne fokusere på de enkelte elevers skriftsproglige udvikling for at sikre effekten af støtte bedst muligt. Det centrale problemfelt beskrives som *vanskeligheder med præcision* ved håndtering af sprogets detaljer både ved skrivning og læsning (analyse, syntese og grammatikalsk kundskab).

Det er vigtigt at lægge mærke til, at metoder ved begynderundervisning i skriftsproget ikke tematiseres i definitionen. Traditionelt har den første skriftsprogsundervisning lagt vægt på en grundig og alsidig bogstav gennemgang. På en måde logisk at forstå, men teoretisk set ulogisk, fordi skriftsproget må håndteres processuelt ved hjælp af forståelse for og brug af primært analyse- og syntesedannelse. *Dette må derfor være selve udgangspunktet og dermed hovedfokus i undervisningen for at udvikle de strategier, som skaber de grundlæggende færdigheder for de centrale sproglige strategier, som ligger bag tilegnelse af skrive- og læsefærdighed*. Skrivning og læsning er sprog i brug! Bogstaverne bliver dermed instrumenter (tools) for arbejdet med de skriftsproglige hovedprocesser, sproglig analyse og syntese, og ikke mål i sig selv.

Et centralt problem for begynderlærerne er, at i samme øjeblik bogstaverne bliver hovedfokus i skrive- og læseundervisningen, så bliver børnenes hovedfokus rettet mod identifikation af bogstaver i stedet for at fokus rettes mod de sproglige analyse- og syntese processer. Især de sprogligt svage elever bliver derved ladt i stikken. For at udvikle bogstavkundskaben fokuserer eleverne (og lærerne) primært på at huske form, lyd og navn i stedet for på de grundlæggende sprogprocesser, som bogstaverne skal indgå i. Det kan skabe en forsinkelse i udvikling hos nogle af eleverne, som kan vare i flere år. De dygtigere elever i en given børnegruppe falder ikke i denne fælde, fordi de måske allerede før, de kommer til skolen, har forstået grundlaget for at skrive og læse, og blandt andet tidligt er begyndt at kunne skrive og læse småting.

I de senere år har der i forskningen i forskellige vestlige lande været lagt vægt på netop det sproglige baggrundsarbejde ved skrivning og læsning. Her har man fra 80'erne fokuseret på sproglege (Lundberg, Frost og Petersen, 1988), hvor analyse- og syntese processerne har stået centralt, understøttet af opmuntring til at tegne og skrive eller 'fortælle på papiret', hvad de har tegnet (Hagtvet, 2004). Bogstaverne har været tilgængelige (ved ophæng eller en remsestrimmel på bordet) for børnene og på forskellige måder præsenteret i forbindelse med børnenes forsøg på at skrive 'noget'. Og her får bogstaverne allerede i udgangspunktet sin rette placering i skrive- og læseprocessen: Ved skrivning, efter gennemføring af lydanalysen. Hermed har eleven fået både støtte til sin ordanalyse, og samtidig semantisk støtte til det, som er det vanskeligste at lære: at sætte bogstaver sammen (lydering) til trykte eller skrevne ord, som efterfølgende kan læses (syntetisk støtte). På denne måde lærer børnene bogstaver funktionelt (i brug) i stedet for formelt. De svageste børn i en klasse vil få problemer med al formel læring.

Talesproget som sådan nævnes ikke i IDA's definition som del af dette problemfelt. Det betyder, at vanskelighederne vil begynde, når man skal udvikle evne til at afgrænse og dermed fokusere

mentalt og præcist på sekvenser af ords struktur og dermed opbevare ordene i korttidshukommelsen for nærmere bearbejdning under skrivning og læsning. Det kan gøre arbejdet med at analysere ord svært for nogle; det samme gælder for det at skulle sætte lyde sammen ved ordlæsning. *Samtidig åbner dette for et vigtigt sted at starte med tilpassede støttestrategier* (Frost & Nielsen, 2015; Frost & Pøhler, 2024, s.128; Gaskins, 1998; Jensen, 2025). Læreren vigtigste opgave bliver at støtte eleverne socialt, mentalt og helt konkret i gennemførelse af både ordanalyse ved skrivning og lydering, når eleven skal læse ord.

IDA beskriver desuden det centrale problemfelt som *vanskeligheder med præcision* ved håndtering af sprogets detaljer både ved skrivning og læsning (analyse og syntese). Vanskeligheder kan ses som naturlige i en læringsammenhæng, men som et symptom, hvis vanskelighederne ikke erstattes af brugbare strategier, på trods af tilpasset støtte. Samlet bliver dette et overbevisende punkt i en teoretisk funderet anvisning på, hvad undervisningen skal indeholde for at kunne møde alle børn med relevant undervisning og kortlægning – især i skrive- og læsestarten. Denne understregning af basale, distinkte sproglige strategier som basis for en veltilrettelagt begynderundervisning må ikke underkendes. Samtidig peger dette på betydningen af brugen af sproglege i begynderundervisningen, som næsten er gledet helt ud til fordel for en stadig mere bastant bogstavgennemgang. Dette er uheldigt for en stor del af børnene i overgangen fra dagtilbud til skole.



2. Kompleks årsagsforståelse

Årsagen til dysleksi ses som en varieret blanding af både neurologiske og miljømæssige forhold.

Samarbejdet mellem personalegruppen i dagtilbuddet og skolen skal indeholde en formuleret og gennemførlig plan, hvor faggruppernes faglige kompetencer udnyttes optimalt. Planen skal give et fagligt overblik som udgangspunkt, hvor observationer (lægge mærke til) deles og lægger grunden for samkørte måder at møde børnene på (se Frost & Pøhler (2024), kapitel 4: organiseringsformer og interventioner). Det at omgås en børnegruppe fra dag til dag i længere perioder, giver en enestående mulighed for at se adfærdsmønstre og samspil, som kan påvirke andre både negativt og positivt. Lederens opgave er derfor at organisere muligheder for i fællesskab at kunne samtale for at kunne dele observationer og udvikle fælles strategier for, hvordan man enten kan beskytte andre børn eller korrigere for uheldige måder at optræde på over for andre. I de mere alvorlige sager kan man etablere mere konkrete indsatser, som relevante nøglepersoner i personalet kan få ansvar for (se Frost og Pøhler (2024), kapitel 3 og 4).

Når det gælder de grundlæggende faglige forhold, som arbejdet med børn i 5-7-årsalderen også handler om, så er vi mest optaget af, hvordan vi også kan skabe et fagligt rum i hverdagen med aktiviteter, som har fagligt forebyggende karakter. Det kan synes vanskeligt direkte at kunne forebygge 'påvirkninger fra genetisk neurobiologiske forhold', men hvis man får mistanke om, at nogle i gruppen viser vanskeligheder med f.eks. at deltage aktivt i nogle af sproglegene, eller som virker adspredte i forbindelse med højtlesning af bøger i fællesgruppen, kan man sikre, at disse børn får optimale læreforhold, f.eks. i en tryk armkrog! Men desuden er det vigtigt at drøfte med forældrene, hvordan man både hjemme og på skolen kan skabe positive samværøjeblikke omkring de aktiviteter, som et barn kan være usikker i forhold til. Hvis ikke dette lykkes må næste skridt være at tage kontakt med lokale fagpersoner f.eks. konsulenter og psykologer på PPR.

3. Vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord

Nogen har talesproglige vanskeligheder, og andre har vanskeligheder med både lydmæssige og strukturelle forhold ved ord.

De mest aktuelle vanskeligheder med både læsning og skrivning handler om vanskeligheder med bearbejdning af ord på forskellige udviklingsniveauer, hvor der her bliver fokuseret på fonologisk og morfologisk niveau. De 'store' forskelle mellem de to niveauer er at finde på ordstrukturen, hvor fonologisk niveau oftest er et niveau, hvor lydthed er det principielle og karakteristiske træk ved ordets struktur. Her danner udtalen af ordet basis for den strategi, som man kan udnytte. Dvs. en langsom og præcis udtale af ordet, vil som oftest kunne danne basis for en pålidelig bogstavering. Nogle børn med udtalevanskeligheder kan få problemer med denne strategi. Det vil kunne støtte disse elever, hvis man supplerer med brikstavning (se Frost, 2003). Her visualiseres stavelsesdelingen, og det giver mulighed for en opfølgende stavelsesmæssig syntesedannelse, hvor hver brik repræsenterer en stavelse. Det betyder, at eleven her får en meget grundig indføring i ordets fonologiske struktur. Dette støtter den fonologiske strukturering ved tydelig udtale og ved at stavelserne samtidig visualiseres.

Når det gælder en morfologisk bestemt struktur, som kommer efter den fonologiske i udvikling, da

arbejder man med udgangspunkt i en grammatisk struktur med fokus først på ordets stamme (den kortest mulige form af ordet, uden at ordets leksikale betydning påvirkes) og derefter med tilføjelser af grammatiske endelser som f.eks. ved ental-flertal. Men generelt vil arbejdet med den tydelige udtale af stavelser med den visuelle opfølgning med stavelsesbrikker også kunne støtte elever med f.eks. udtalevanskeligheder.

4. Morfologisk bearbejdning og tidlige vanskeligheder i den mundtlige sprogudvikling

Nogen får følgevanskeligheder med nedsat læseforståelse og mindre rutine med læsning og skrivning. Det påvirker personen generelt.

I specialundervisning anbefales det desuden, at de lidt større elever bliver involveret i at lave deres egen læsebog med selvudvalgt indhold fra aviser og andre skriftlige kilder og med ledsagende og behovsbestemt skrive- og læseundervisning.

Gruppearbejde i klassen kan følge samme metodik, som en levende samfundslære og med klassesdrøftelser, hvor læreren fastholder centrale punkter ved at skrive på tavle eller flip-over. Da kan der skabes en vigtig sammenhæng mellem klasse- og specialundervisning, hvor eleven med læse- og skrivevanskeligheder kan hente yderligere motivation og få individuel støtte.



5. Uafhængighed af effektiv almenundervisning

Nogen påvirkes psykologisk og socialt og kan desuden opleve færre jobmuligheder.

Specialundervisningen kan her hente undervisningsstof som en slags tilpasset erhvervsvejledning, evt. med besøg på relevante arbejdspladser. Sideløbende udarbejdes en egen bog (mappe), hvor alle oplysninger samles, og som kan drøftes med forældrene, så man sikrer, at der åbnes for en 'lang' forældrekontakt om elevens fremtidsmuligheder.

Den store fordel ved dette er den indvirkning som fremgangsmåden vil få på eleverne, fordi indholdet i de tekster, som der bliver arbejdet med, er naturligt knyttet til elevernes personlige interesseområder.

Den konkrete fremgangsmåde kan bygge på Helhedslæsningsprincippet (Frost, 2003; Frost (red.) 2009), hvor en fremgangsmåde til elever på forskellige læseniveauer bliver præsenteret. Rammen består af en valgt tekst som udgangspunkt, som ligger tæt ved elevens selvstændige mestringsniveau, og som eleven har lyst til at se nærmere på.

Arbejdsmåden er tredelt:

1. Først fokuseres på teksten i sin helhed. Læreren læser teksten sammen med eleven på den måde, at eleven forsøger sig og læreren støtter efter behov. Der kan undervises – i tekstdele, som eleven *næsten* kan læse selv, ellers læser læreren for eleven. På basis af dette samarbejde, definerer læreren det tekststykkets længde, som man vil mene, eleven kan arbejde med, for hver gang et tekststykke vælges. Under dette førstegangsmøde med teksten, lægger læreren mærke til, hvilke ord eleven læser umiddelbart, eller eleven næsten kan læse og til sidst, hvilke ord eleven stopper helt op ved, og som læreren derfor må læse for eleven. De sidste ord noterer

læreren for sig selv, og lægger en plan for, hvordan der arbejdes med disse ord senere (resten af timen eller næste). Hovedfokus ved dette førstegangsmøde med en tekst handler om *både* at tilfredsstille elevens nysgerrighed og forståelse af teksten og om at få en samtale med eleven om teksten og eventuelt aktivere den baggrundsinformation, som eleven eller læreren kan have. Måske er der et billedmateriale, som eleven kan klippe ud/eller kopiere, hvorefter tekst og billede kan sættes ind i elevens arbejdsmappe.

2. Næste niveau handler om at styrke elevens evne til præcis ordafkodning. Udgangspunktet kan med fordel være den tekst, eleven arbejder med (jf. pkt. 1). Læreren fokuserer på de ord, som eleven havde umiddelbart svært ved at læse ved første tekstmøde. Læreren kan f.eks. sortere ordene i korte og lange ord og måske i lydrette og ikke-lydrette ord (se Frost, 2009, kap. 3-5). Undervisningen vil i starten bestå i at fokusere på en ordkategori ad gangen. Efterhånden prøver man at få eleven til at formulere sig om et ords udtale, analyse og struktur. Læreren strategi ved ordarbejde kan bestå i at sige: "Her står 'hestevogn'. Prøv at stave det." På den måde vænner eleven sig til at kunne tale om ord på forskellige undersøgende måder og bliver efterhånden mere bevidst om ord.
3. Til sidst, når eleven har læst og haft særlig opmærksomhed på de ord, som eleven ikke umiddelbart kunne læse, vender man tilbage til den oprindelige tekst for at læse alle ordene, der har været arbejdet med, i deres sammenhæng. Arbejdsmodellen kan således beskrives som: helhed, analyse (fokus på ord), helhed, hvor den sidste helhedsfase skal vise, om eleven har lært det, man kunne forvente, og helhedsfasen bliver på den måde også både elevens og lærerens mulighed for at opleve forbedring (Helhed-Del-Helhed).

6. Tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog

Det er vigtigt med diagnosticering og målrettet undervisning på alle trin, men tidlig støtte (og solidt samarbejde med forældrene) er af særlig stor betydning.

Det betyder, at der må rettes en særlig opmærksomhed i alle kommuner mod det arbejde, der finder sted i overgangen fra børnehave til skole.

Vi har i mange sammenhænge fremhævet, at skolen er ikke den første institution, som børn møder i dag. Langt de fleste kommer fra en daginstitution – et dagtilbud. Da bliver det ikke bare skolen, men *dagtilbuddet og skolen* tilsammen, som får betydning for børnenes udvikling fra 3-5 år og opover. Forskningen har dokumenteret, at dette fællesskab mellem institutioner har stor betydning for ikke bare, hvordan børnene lærer skolefagene, men også for hvordan børnenes lærelyst og sociale samspil med andre udvikler sig. Tilsammen er det dette, som betinger en god skolestart (Frost, 2020).

Vi har foreslået, at man etablerer en fælles skolestart fra 5 til og med 7 år, hvor begge institutioner har fælles ansvar for, at overgangen bliver optimal for hvert enkelt barn. Et sådant fælles forebyggende arbejde vil få stor positiv betydning for alle børns udvikling (Frost & Pøhler, 2024).



Afsluttende bemærkninger

Når vi har skrevet de to bøger: 'Mærk sproget – skriv og læs', samt 'Bogstaveligt talt: En god skolestart', så er det netop for at fremhæve den store betydning, som en god skolestart har. Vi har efterfølgende suppleret begge bøger med artikler til fri download. I tilknytning til 'Mærk sproget – skriv og læs' har vi udgivet 5 studiehæfter med henblik på at gøre bogens indhold endnu mere praksisrelateret. I tilknytning til 'Bogstaveligt talt: En god skolestart' har vi dels udgivet artikelsamlingen 'Vi har mere på hjertet', som afsluttes med den artikel, du lige nu er nået til vejs ende på, dels 'Sproglegekataloget', som er sprængfyldt med ideer til, hvordan sproglegene kan foldes ud og gennemføres i den vigtigste periode i børnenes skoleliv: Fra starten på det sidste år i børnehaven til slutningen af 1. klasse.

Vi håber, at vi med disse materialer har været med til at sætte gang i debatten og inspirere til en mere både respektfuld og meningsfuld skolestart for de kommende skolestartere.

Vi hører gerne fra dig, hvis du har kommentarer, spørgsmål eller ideer. Du kan kontakte os:

Jørgen Frost: jorgen.frost@gmail.com

Lis Pøhler: lis.poehler@gmail.com

Referencer

- Elvedal, M.L. (2025):** En skole for alle – med legende tilgang til skrivning og læsning, i *Læsepædagogen*, nr. 5 (4-9).
- Friis, K. (2022).** *Ny forståelse af læsevanskeligheder* i *Læsepædagogen*, nr. 4, (10-14).
- Friis, K. og Østergren-Olsen (2021).** *Literacydidaktik. Elever i literacyvanskeligheder*. Dafolo.
- Frost, J. (2003).** *Principper for god læseundervisning*. Gyldendal.
- Frost, J. (2009).** Læseudvikling og udviklingsbestemte aktiviteter. I Frost, J. (red.). *Håndbog i Læsevejledning*. Dansk psykologisk Forlag.
- Frost, J. (2020).** *Mærk sproget – skriv og læs*. Forlaget Pøhler.
- Frost, J. & Nielsen, J.C. (2015).** *IL-Basis – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling*. Vejledning. Hogrefe.
- Frost, J. & Pøhler, L., (2024):** *Bogstaveligt talt: En god skolestart*, Forlaget Pøhler.
- Frost, J. & Pøhler, L., (2026):** *Vi har mere på hjertet*. Artikelsamling udgivet som supplement til *Bogstaveligt talt: En god skolestart*. Artiklerne kan frit downloades fra www.poehler.dk.
- Gaskins, I.W. (1998).** There's more to teaching at-risk and delayed readers than good reading instruction. *The Reading Teacher*, 51, 7, (513-547).
- Hagtvet, B.E. (2004).** *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.
- Hagtvet, B.E. (2009):** Eksperimenterende skrivning i den skriftsproglige udvikling. I: Frost, J. (red.): *Håndbog i læsevejledning*. Dansk psykologisk Forlag.
- IDA 2025 Definition of Dyslexia, <https://dyslexiaida.org/2025-dyslexia-definition-project/>
- Jensen, M. (2025).** Læsning med krop, omverden og følelser i *Læsepædagogen*, 6, (4-10).
- Wild, C.A. (2025).** Opdagende skrivning i børnehaveklassen i *Læsepædagogen*, 2, (20-25).



Forlaget Pøhler · www.pøhler.dk

Lerager 11, 2605 Brøndby · Tlf. +45 3133 9699 · kontakt@pøhler.dk