

*Psykosociale vanskeligheder
hos børn og unge mennesker
med dysleksi / ordblindhed
– Et systematisk review*

<p>Rapportens samlede antal tegn (med mellemrum & fodnoter): 164.682 Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 68,62</p> <p>Anne-Sophie Juhl Jensen Studienummer: 20175952</p> <p><u>Vejleder:</u> Hanne Bruun Søndergaard Knudsen <u>Professionsprogram:</u> Børnesprogklinikken</p>	<p>10. semester – Psykologi Kandidatspeciale</p> <p><u>Aalborg Universitet</u> Dato: 10. juni 2022</p>
--	--

Abstract

The following master's thesis is constructed as a systematic review with the purpose of gathering and synthesizing quantitative research evidence concerning psychosocial difficulties in children and adolescents aged 6-18 years with developmental dyslexia. These psychosocial difficulties are explained and understood against the background of Urie Bronfenbrenner's ecological systems theory.

The databases PsycInfo, PubMed and Scopus have been systematically searched to identify studies investigating psychosocial difficulties in children and adolescents with developmental dyslexia. The electronic search has identified a total of 1264 studies with an additional 7 studies that have been identified in the preliminary pilot search. A total of 11 studies have been included in the review for narrative synthesis. The methodological quality of the included studies has been appraised through the application of *Effective Public Health Practice Project* (EPHPP) – a quality assessment tool for quantitative studies.

Evidence from the included studies indicates that children and adolescents with developmental dyslexia experience internalizing as well as externalizing symptoms and difficulties to a higher degree than their contemporaries without this learning disorder. The difficulties are characterized by symptoms of anxiety, depression and somatization, lowered self-esteem – globally and related to school – together with behavioural and attentional difficulties.

In the light of Bronfenbrenner's theory, the master's thesis concludes that developmental dyslexia may be seen as a risk factor for experiencing internalizing and externalizing difficulties. Furthermore, there are other elements in the child's immediate and more distant environments that can serve as both protective factors as well as risk factors for the mental health and well-being of children and adolescents with developmental dyslexia. These findings have implications for the psychological field and practice in underlining the fact that this group may need help and guidance which reach beyond the academic support in class.

Future research is needed to investigate the ways in which this learning difficulty can affect the mental health and well-being of children and adolescents. This knowledge is of utmost importance to the development and implementation of intervention programmes for children and adolescents affected by this developmental learning difficulty which reaches beyond their academic abilities.

Indholdsfortegnelse

1	INTRODUKTION	1
1.1	PROBLEMFORMULERING	2
1.2	PRÆCISERING OG AFGRÆNSNING	2
1.3	OPBYGNING AF SPECIALET	3
2	BAGGRUND	4
2.1	URIE BRONFENBRENNER – ØKOLOGISK SYSTEMTEORI	4
2.2	BARNDOMMEN OG UNGDOMSÅRENE – KENDETEGN	6
2.3	DEN TYPISKE LÆSEUDVIKLING	7
2.4	DYSLEKSI – NÅR LÆSNING ER SVÆRT	8
2.4.1	<i>Et historisk perspektiv på dysleksi</i>	10
2.4.2	<i>The Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia</i>	12
2.4.3	<i>Ortografi – sprogenes forskelligartethed</i>	13
2.4.4	<i>Komorbiditet – når vanskeligheder optræder på samme tid</i>	14
2.4.5	<i>Dysleksi i Danmark</i>	16
2.4.6	<i>Lovgivning på nationalt og internationalt niveau</i>	17
2.5	PSYKOSOCIALE VANSKELIGHEDER	18
2.5.1	<i>Internaliserende vanskeligheder</i>	19
2.5.2	<i>Eksternaliserende vanskeligheder</i>	20

3	FORSKNING RELATERET TIL SAMMENHÆNGEN MELLEM DYSLEKSI OG PSYKOSOCIALE VANSKELIGHEDER	20
4	DETTE SYSTEMATISKE REVIEW	23
5	METODOLOGI OG METODE	24
5.1	STUDIETYPE – SYSTEMATISK REVIEW	24
5.2	SELEKTIONSKRITERIER	25
5.3	SØGESTRATEGI	27
5.4	SELEKTIONSPROCES	29
5.5	DATAUDVÆLGELSE	30
5.6	KVALITETSVURDERING AF DE INKLUDEREDE STUDIER	30
5.7	SYNTESE AF STUDIERNES FUND	32
6	RESULTATAFSNIT	33
6.1	LITTERATURSØGNINGENS RESULTATER	33
6.2	KARAKTERISTIK AF DE INKLUDEREDE STUDIER	36
6.3	KVALITETSVURDERING AF DE INKLUDEREDE STUDIER	42
6.4	SYNTESE AF STUDIERNES FUND	46
6.4.1	<i>Internaliserende vanskeligheder</i>	46
6.4.2	<i>Lavere selvværd relateret til den skolemæssige kontekst</i>	48
6.4.3	<i>Eksternaliserende vanskeligheder</i>	49
7	DISKUSSIONSAFSNIT	52
7.1	REVIEWETS BEGRÆNSNINGER	52

7.2	DISKUSSION AF DET SYSTEMATISKE REVIEW SOM METODE.....	54
7.3	DISKUSSION AF STUDIERNES FUND	55
7.3.1	<i>Opsamling på evidens</i>	55
7.3.2	<i>Dysleksi – risikofaktor for psykosociale vanskeligheder?</i>	57
7.3.3	<i>Diskussion af studierne fund – en opsummering</i>	63
7.4	ØKOLOGISK SYSTEMTEORI – BIDRAG OG BEGRÆNSNINGER	64
8	KONKLUSION	66
8.1	IMPLIKATIONER FOR DET PSYKOLOGISKE FELT OG PRAKSIS	67
8.2	FREMTIDIG FORSKNING	67
9	PENSUMOPGØRELSE	70

BILAG 1: Tilpasset version og dansk oversættelse af *Effective Public Health Practice Project* (EPHPP) – Værktøj til kvalitetsvurdering af kvantitative studier.

BILAG 2: Fuld søgestreng fra PubMed og Scopus.

1 Introduktion

Skole og uddannelse udgør et centralt element i den verden, vi er en del af. Samfundet stiller krav og forventninger – særligt til børn og unge mennesker – om, at de skal præstere i skolen. Læsning kan siges at udgøre fundamentet for tilegnelsen af viden inden for uddannelsessystemet, men for at kunne lære og præstere, er det helt fundamentalt, at man trives. For børn og unge med dysleksi udgør akademiske færdigheder inden for læsning, stavning og skrivning store udfordringer, men denne indlæringsvanskelighed kan have konsekvenser, der rækker ud over de faglige udfordringer.

I efteråret 2021 satte DR i samarbejde med forfatter Sara Blædel fokus på ordblindhed i programserien ”Vi er ordbildne”. Formålet hermed var at sætte ord på, hvordan det opleves at være ordblind og derigennem bryde tabuet om ordblindhed. Programserien tydeliggør, at ordblindheden er en stor udfordring for programmets deltagere – personligt, skolemæssigt og arbejdsmæssigt (Hindsgaul, 2021).

Forskningslitteraturen på området har igennem mange år beskæftiget sig med dysleksi, og hvordan dette sproglige handicap manifesterer sig hos det enkelte individ. Der har ligeledes været fokus på de kognitive faktorer generelt ved læsevanskeligheder med henblik på at udvikle interventionsmuligheder i forhold til at styrke læsefærdighederne (Adlof & Hogan, 2018; Boyes et al., 2021; Elbro, 2010; Gough & Tunmer, 1986; Hulme & Snowling, 2016; Snowling, 2013). Dysleksi er kendetegnet ved vanskeligheder med læsning, stavning og skrivning, og har derved ingen emotionelle symptomer som kerneegenskaber. Alligevel er der i de senere år kommet et større fokus på de psykologiske, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder relateret til læsevanskeligheder, herunder dysleksi (Boyes et al., 2016; Boyes et al., 2020; Burden, 2008; Eissa, 2010; McArthur et al., 2016; Morgan et al., 2012; Parhiala et al., 2014; Sako, 2016).

Dette giver anledning til at skabe et overblik over, hvilken indvirkning dysleksi kan have på børn og unge menneskers mentale helbred og trivsel. Hvilken betydning har det dagligt at blive konfronteret med egne faglige udfordringer i en verden, hvor skole og uddannelse tillægges høj værdi og prioritet? Og hvordan påvirker dette børn og unge mennesker med dysleksi på det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område?

1.1 Problemformulering

Specialet er opbygget som en teoretisk og empirisk undersøgelse af psykosociale vanskeligheder ved dysleksi. Det systematiske review har til formål at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke psykosociale vanskeligheder ses hos børn og unge med dysleksi?

Med udgangspunkt i resultaterne fra det systematiske review vil specialet yderligere have til formål at belyse og besvare følgende problemformulering:

Hvilke psykosociale vanskeligheder ses hos børn og unge med dysleksi, og hvordan kan vi med udgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske systemteori forstå de psykosociale vanskeligheder, som denne gruppe oplever?

Denne problemformulering danner rammen om hele specialet, hvoraf forskningsspørgsmålet i det systematiske review udgør et delelement.

1.2 Præcisering og afgrænsning

Dette afsnit indeholder en nærmere beskrivelse og definition af forskningsspørgsmålet og problemformuleringens elementer for at give et indblik i anvendelsen og forståelsen heraf igennem specialet. Ydermere vil der være en afgrænsning af emnet med henblik på at specificere de elementer og grupper, som specialet vil fokusere på.

I dette speciale vil Bronfenbrenners økologiske systemteori danne rammen om at forstå de psykosociale vanskeligheder, som børn og unge med dysleksi kan være i risiko for at opleve. Ifølge den amerikanske psykologforening (APA) indebærer betegnelsen *psykosocial*, ”the intersection and interaction of social, cultural, and environmental influences on the mind and behavior” (American Psychological Association, 2022b). Der arbejdes ud fra en definition af psykosociale vanskeligheder som en samlebetegnelse for de vanskeligheder, som dysleksi kan medføre i forhold til individets mentale helbred, trivsel og adfærd. Begrebet anvendes hermed som en paraplybetegnelse for en lang række internaliserende såvel som eksternaliserende symptomer. Internaliserende symptomer er relateret til individets emotionelle reaktioner, og dækker over symptomer, som individet retter *indad* mod sig selv. Forringet selvværd, selvopfattelse, selvtillid, humør, herunder symptomer associeret med angst og depression er

eksempler på internaliserende symptomer (American Psychological Association, 2022a). Eksternaliserende symptomer er relateret til individets adfærdsmæssige reaktionsmønstre, og dækker over symptomer, som individet retter *udad* mod det omgivende miljø. Opmærksomhedsvanskeligheder, hyperaktivitet, aggression, vrede samt forstyrrende adfærd er eksempler på eksternaliserende symptomer (American Psychological Association, 2022a).

I specialet vil der være fokus på børn og unge mennesker i alderen 6-18 år fra vestlige lande og kulturer. Deltagerne skal have enten en dysleksi-diagnose eller opnå et resultat på en test til vurdering af læsefærdigheder, der ligger mere end 1 standardafvigelse under det forventede niveau for alderen. Der vil udelukkende være fokus på den udviklingsbetingede dysleksi (*developmental dyslexia*), der er en medfødt tilstand (Gustafson, 2012, p. 14). Udviklingsbetinget dysleksi er en internationalt anerkendt diagnose, der indgår i det amerikanske diagnosesystem, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) samt WHO's internationale diagnosemanual, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-11).

1.3 Opbygning af specialet

Dette speciale er udarbejdet som et systematisk review med det formål at skabe overblik over, hvilke psykosociale vanskeligheder børn og unge mennesker med dysleksi oplever. Der vil ligeledes være fokus på at forstå de bagvedliggende årsager til disse psykosociale vanskeligheder i lyset af Bronfenbrenners økologiske systemteori.

Indledningsvist vil der være et afsnit, der præsenterer specialets centrale elementer, og som derved danner fundamentet for det samlede speciale. Her vil der indledningsvist være en indføring i Bronfenbrenners udviklingspsykologiske teori efterfulgt af en kort beskrivelse af, hvad der kendetegner barndommen og ungdomsårene som perioder i individets udvikling. Dette efterfølges af en indføring i den typiske læseudvikling, der leder videre til en generel introduktion til dysleksi. Her vil der være fokus på et historisk perspektiv, betydningen af sprogenes ortografier, komorbiditet i forbindelse med dysleksi samt et blik på dysleksi i en dansk sammenhæng. Baggrundsafsnittet afrundes med en beskrivelse af psykosociale vanskeligheder for at give et indblik i, hvad denne betegnelse indebærer.

Der vil være en præsentation af den eksisterende forskningslitteratur, der undersøger psykosociale vanskeligheder hos børn og unge mennesker med dysleksi med henblik på at skabe et overblik over den viden, der foreligger på området på nuværende tidspunkt. Afsnittet giver hermed en indføring i den eksisterende viden på området, hvilket leder videre til en beskrivelse af dette systematiske review og rationalet herfor. Dernæst vil der være en beskrivelse af de metodologiske overvejelser og valg, der ligger til grund for udarbejdelsen af dette review. Det følgende afsnit præsenterer resultaterne fra de inkluderede studier og giver et indblik i studiernes metodologiske kvalitet. Dette leder videre til en diskussion af studiernes fund i lyset af Bronfenbrenners økologiske systemteori sammen med en metodisk diskussion af begrænsningerne i dette review samt begrænsninger ved anvendelse af det systematiske review som metode.

Afslutningsvist vil der være en konklusion, der samler specialet og besvarer problemformuleringen. Hele specialet afrundes med implikationer for det psykologiske felt og praksis sammen med en række overvejelser til fremtidig forskning inden for dette emnefelt.

2 Baggrund

Dette afsnit vil give en introduktion til elementerne i specialets problemformulering, som vil danne fundamentet for det systematiske review, der introduceres nærmere i Afsnit 4.

2.1 Urie Bronfenbrenner – økologisk systemteori

Børn vokser op som en del af flere forskellige kontekster, hvilket er et centralt element i Urie Bronfenbrenners økologiske systemteori. Den økologiske model for børns udvikling vil danne rammen i dette speciale for at forstå oplevelsen af emotionelle, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi.

Igennem tiden har der været forskellige måder at forstå og undersøge børns udvikling på. Her har der traditionelt set været fokus på det enkelte individ ved at undersøge adfærd og udvikling i separate og isolerede kontekster uden øje for de forskellige kontekster, som individet indgår i, samt det indbyrdes samspil herimellem (Bronfenbrenner, 1977, p. 523). I 1970'erne udformede Bronfenbrenner *The Ecology*

of *Human Development* som et modspil til denne forståelse (Bronfenbrenner, 1977, pp. 513+523; Hayes et al., 2017, p. 5f). Her er Bronfenbrenner særligt inspireret af den tysk-amerikanske psykolog, Kurt Lewin samt den schweiziske psykolog, Jean Piaget, (Bronfenbrenner, 1977, p. 515; Bronfenbrenner, 1979, p. 8f).

Bronfenbrenner anskuer udvikling i et bredt perspektiv, hvor der er fokus på de gensidige relationer mellem barnet og det omgivende miljø (Bronfenbrenner, 1979, p. 16). Teorien bygger på en forståelse af barnets udvikling som værende indlejret i et komplekst system af relationer, hvor udvikling anses som et produkt af interaktionen mellem det udviklende barn og det omgivende miljø (Bronfenbrenner, 1977; p. 518; Bronfenbrenner, 1979, p. 16). Ifølge Bronfenbrenner er der fem systemer af betydning for barnets udvikling, herunder mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet. De forskellige systemer opfattes som værende indlejret i hinanden, hvor de er organiseret i rækkefølge efter, hvor stor indvirkning de hver især har på barnet. Samlet set udgør systemerne barnets økologiske miljø (Berk, 2014, p. 28; Bronfenbrenner, 1979, p. 21f).

Det 'inderste' system i den økologiske model er *mikrosystemet*, der udgør det mest indflydelsesrige system. Her finder vi barnet selv og dets nærmeste relationer, herunder familiemedlemmer, pædagoger, lærere og kammerater. Mikrosystemet består af aktiviteter og interaktionsmønstre i barnets umiddelbare omgivelser, herunder hjemmet, børnehave, skole og fritidsaktiviteter (Berk, 2014, p. 27). Dette system er opbygget af direkte relationer mellem det udviklende barn og det omgivende miljø i en umiddelbar kontekst, hvor barnet selv indgår direkte i relationer med andre og gør sig egne erfaringer (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

Mesosystemet er det næste system, der består af de indbyrdes relationer mellem to eller flere kontekster, som barnet er en aktiv del af. Dette indebærer relationerne mellem barnets nære omgivelser, herunder eksempelvis interaktionen mellem skole og hjem i form af barnets lærere og forældre. Et mesosystem er således et system af mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

Eksosystemet er en udvidelse af mesosystemet, og refererer til sociale strukturer i samfundet, som barnet ikke selv er en aktiv del af, men som alligevel direkte eller indirekte kan påvirke, begrænse eller endda afgøre det, der finder sted i barnets nære omgivelser (Berk, 2014, p. 28; Bronfenbrenner, 1977, p. 515; Bronfenbrenner, 1979, p. 25; Hayes et al., 2017, p. 7). Disse strukturer kan både være formelle i form af forældrenes arbejdspladser, massemedier samt lovgivning på lokalt og nationalt niveau, og uformelle i form af det nære nabolag og forældrenes sociale netværker.

Forældrenes arbejdsplads kan påvirke barnets udvikling i form af de betingelser, som arbejdspladsen stiller til rådighed, herunder fleksible arbejdstider, der kan gøre det lettere for forældrene at få familielivet til at fungere (Berk, 2014, p. 28; Bronfenbrenner, 1977, p. 515).

Alle disse relationelle systemer er indlejret i *makrosystemet*, der er det 'yderste' system i modellen. Dette system henviser til kulturens eller subkulturens overordnede institutionelle mønstre, herunder de uddannelsesmæssige, økonomiske, sociale, lovgivningsmæssige og politiske systemer, som mikro-, meso- og eksosystemerne udspringer af. Makrosystemet indbefatter samfundsmæssige og kulturelle værdier samt sociale normer, hvormed strukturerne i dette system således danner rammerne for – og er med til at påvirke – de andre systemer samt de aktiviteter og interaktioner, der her finder sted (Bronfenbrenner, 1977, p. 515). Makrosystemet adskiller sig særligt fra de andre systemer ved, at dette system ikke henviser til specifikke omgivelser for et enkelt individ, men i stedet henvises der til det etablerede samfund og kulturen, som har betydning for udviklingen hos alle personer, der vokser op og lever i et givent land og samfund (Bronfenbrenner, 1977, p. 515; Berk, 2014, p. 28).

Indlejret i Bronfenbrenners model finder vi ligeledes *kronosystemet*, som udgør en tidsmæssig dimension, der har betydning for de fire andre systemer. Dette system refererer til, at barnets miljø er dynamisk og under konstant forandring, hvor de specifikke tidspunkter for livsbegivenheder, nye betingelser og omstændigheder har betydning for barnets udvikling (Bronfenbrenner, 1977, p. 525f; Berk, 2014, p. 27f).

Bronfenbrenners økologiske udviklingsmodel giver hermed et indblik i de forskellige systemer i det økologiske miljø, der er af betydning for børns udvikling. Systemerne er indbyrdes forbundet, hvilket er med til at illustrere, at interaktionen mellem forskellige relationer og kontekster er helt central for barnets udvikling.

2.2 Barndommen og ungdomsårene – kendetegn

Specialet har som tidligere nævnt fokus på børn og unge i alderen 6-18 år. Dette afsnit vil give en kort præsentation af barndommen og ungdomsårene med henblik på at skitsere de centrale kendetegn ved disse udviklingsperioder.

Barndomsperioden henviser overordnet set til 2-11-års alderen. Den specifikke periode fra 6-11-årsalderen (*middle childhood*) er karakteriseret ved, at børn i mange dele af verden indleder deres skolegang (Berk, 2014, p. 5f). Det specifikke tidspunkt

varierer mellem landene, men i Danmark starter børn som hovedregel i skole det kalenderår, hvor de fylder 6 år (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022d). Hermed er det også i denne periode, at børn opnår kendskab til og begynder at mestre akademiske færdigheder såsom læsning, skrivning og stavning. På det socialkognitive område opnår børnene i denne periode en større forståelse for eget selv med udviklingen af selvbillede og identitet samt moralitet, der får betydning for barnets venskaber og interaktioner med kammerater (Berk, 2014, p. 5f; Hart & Møhl, 2017, p. 82f).

Ungdomsårene (*adolescence*) henviser til 11-18-årsalderen, der udgør bindeleddet mellem barndom og voksenalder, og er dermed en periode karakteriseret ved fysiske, psykologiske, kognitive og sociale forandringer hos det unge menneske (Berk, 2014, p. 6; Hart & Møhl, 2017, p. 83f; Harter, 2012, p. 72). Kognitivt sker der en udvikling i individets tænkemåde, der i højere grad bliver abstrakt og idealistisk i modsætning til barndommens mere konkrete og logiske tankeprocesser. Indenfor skoleområdet er der fokus på forberedelse til videregående uddannelse og det fremtidige arbejdsliv (Berk, 2014, p. 6; Hart & Møhl, 2017, p. 82).

2.3 Den typiske læseudvikling

For at kunne forstå en udviklingsbetinget forstyrrelse som dysleksi, er det relevant at indlede med en beskrivelse af, hvordan den normale udvikling på området forløber. Dette afsnit vil give en introduktion til den typiske læseudvikling, der danner grundlaget for at forstå, hvordan læseudviklingen hos børn og unge mennesker med dysleksi afviger fra den typiske udviklingsbane.

I begyndelsen af barnets læseudvikling finder barnet frem til ganske tilfældige sammenhænge mellem de skrevne ord i en tekst og udtalelserne heraf, men efterhånden opnår barnet en forståelse for det systematiske forhold mellem bogstavsekvenserne i de skrevne ord og de lyde, som bogstaverne hver især repræsenterer. I takt med, at barnets læsefærdigheder udvikles, forløber læsningen hurtigere og mere ubesværet (Hulme & Snowling, 2009, p. 41f).

Ifølge *The Simple View of Reading* (SVR) bygger læseprocessen helt grundlæggende på de to centrale færdigheder: ordafkodning og sproglig forståelse. Ordafkodning indebærer evnen til at kunne afkode bogstaverne i et ord for at kunne finde frem til, hvilket ord der står skrevet, mens sprogforståelsen er knyttet til selve forståelsen af ordenes betydning (Gough & Tunmer, 1986, p. 6f). Læseprocessen kan

opstilles på følgende forenklede måde: *Reading = Decoding x Comprehension*. Hver enkelt variabel varierer fra 0, der indikerer vanskeligheder med den pågældende komponent af læsning, til 1, der indikerer perfektion. Hermed er læsning altså produktet af afkodnings- og forståelsesfærdigheder, hvorfor begge færdigheder er nødvendige for evnen til at kunne læse (Gough & Tunmer, 1986, p. 7). Dysleksi er hovedsageligt karakteriseret ved afkodningsvanskeligheder, hvorved SVR bidrager med et simpelt bud på, hvorfor læsning er svært for personer med dysleksi. Selvom en person med dysleksi har gode sprogforståelsesfærdigheder, så vil dette ikke kunne kompensere for afkodningsvanskelighederne, hvorfor personen vil være udfordret på sine læsefærdigheder (Gough & Tunmer, 1986, p. 8). I det følgende afsnit vil den atypiske læseudvikling kendetegnet ved dysleksi blive nærmere beskrevet.

2.4 Dysleksi – når læsning er svært

Helt grundlæggende er ordet 'dysleksi' sammensat af de to græske ord *dys* og *lexia*, der overordnet set kan oversættes til 'vanskeligheder med ord'. Dysleksi er en betegnelse for vanskeligheder med at lære den præcise afkodning af ordene i en tekst, evnen til at læse flydende samt vanskeligheder ved stavning (Gustafson, 2012, p. 14; Snowling et al., 2020, p. 508). Et af de første tegn på dysleksi er vanskeligheder ved at lære bogstavernes navne og lyde (Hulme & Snowling, 2009, p. 50).

En anden betegnelse for dysleksi er 'ordblindhed', der ofte anvendes i den daglige tale, og denne betegnelse kobler dysleksi med synsvanskeligheder og den visuelle perception. Forskning på området har imidlertid vist, at vanskelighederne med visuel perception og afvigende øjenbevægelser, der kan observeres hos personer med dysleksi, snarere er en følge af læsevanskelighederne end den egentlige årsag hertil. Ordblindhed er derved blevet identificeret som en misvisende betegnelse at anvende (Gustafson, 2012, p. 13f). Dysleksi er ligeledes blevet anvendt synonymt med betegnelsen 'specifikke læse- og skrivevanskeligheder'. Denne betegnelse er retvisende, da den tydeliggør de færdighedsområder, hvor personer med dysleksi oplever problemer. Ulempen er dog, at det er en lang og upraktisk betegnelse at anvende (Gustafson, 2012, p. 14).

DSM-5 anvender betegnelsen *Specific Learning Disorder with Impairment in Reading* til at beskrive dysleksi. Denne betegnelse refererer til et mønster af indlæringsvanskeligheder karakteriseret ved vanskeligheder med ordafkodning, evnen til at

kunne læse ord nøjagtigt og flydende samt vanskeligheder med stavning. Disse vanskeligheder skal have stået på i mindst seks måneder på trods af, at der er blevet iværksat interventioner med henblik på at afhjælpe vanskelighederne. På det akademiske område vil individet i nogle tilfælde ofte præstere lavere end det forventelige for alderen, eller individet vil formå at præstere på et gennemsnitligt fagligt niveau, men hvor denne præstation kun kan opretholdes ved, at individet gør en usædvanlig stor indsats eller modtager ekstraordinært meget støtte (American Psychiatric Association, 2013, pp. 66-70; Snowling et al., 2020, p. 503).

ICD-11 anvender betegnelsen *Developmental Learning Disorder with Impairment in Reading* om dysleksi, der her betegnes som en udviklingsbetinget indlæringsvanskelighed med forstyrrelser relateret til læsefærdigheder (World Health Organization, 2022). I ICD-11 hører dysleksi ind under gruppen af neuroudviklingsforstyrrelser, der er kendetegnet ved at være af arvelig karakter, at være en livslang tilstand samt ved at have en tidlig opståen i individets udvikling (Snowling et al., 2020, p. 501f). Dysleksi er kendetegnet ved, at individet oplever signifikante og vedvarende vanskeligheder i forhold til at kunne tilegne sig akademiske færdigheder relateret til læsning, herunder præcis afkodning af ord, evnen til at læse flydende samt evnen til at forstå det læste. Individets læsepræstation er markant under, hvad der forventes for vedkommendes aldersgruppe og intelligensniveau, hvilket medfører signifikant svækkelse af individets akademiske og beskæftigelsesmæssige funktionsniveau. For at der kan være tale om dysleksi er det et krav, at disse vanskeligheder ikke er forårsaget af forstyrrelser i den intellektuelle udvikling, sensoriske forstyrrelser mht. syn eller hørelse, neurologiske sygdomme, manglende adgang til uddannelse, manglende sproglige færdigheder inden for det sprog, der undervises på eller psykosociale vanskeligheder (World Health Organization, 2022).

Kernesymptomerne ved dysleksi i diagnosesystemerne er således udelukkende relateret til vanskeligheder med læsning, men det viser sig, at børn med læsevanskeligheder er i øget risiko for en række emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder (Gibby-Leversuch et al., 2019; Livingston et al., 2018; Maughan & Carroll, 2006; Mugnaini et al., 2009; Nelson & Harwood, 2011). Der er derfor behov for at undersøge, hvordan en indlærings- og læsevanskelighed som dysleksi påvirker det enkelte individ på det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område (Snowling et al., 2020, p. 508).

2.4.1 Et historisk perspektiv på dysleksi

Dysleksi blev første gang beskrevet af den britiske læge W. Pringle Morgan i slutningen af 1800-tallet som en uventet vanskelighed i forhold til læsning. I dag – mere end 100 år senere – beskrives dysleksi fortsat som en uventet vanskelighed i forhold til at kunne læse hos et individ, der ellers besidder de intellektuelle færdigheder til at være en meget bedre læser (Shaywitz et al., 2021, p. 80f). Siden den første beskrivelse af dysleksi har der været mange diskussioner om, hvordan denne læsevanskelighed skulle defineres, hvorvidt der fandtes forskellige former for dysleksi, samt hvorvidt dysleksi overhovedet fandtes (Snowling et al., 2020, p. 501).

Igennem årene har der hermed været mange forsøg på at definere og forklare, hvad dysleksi indebærer og hvilke årsager der ligger til grund for denne vanskelighed. *The Discrepancy Definition of Dyslexia* er en forståelse af dysleksi, der indebærer, at en person har dysleksi, hvis vedkommendes læsefærdigheder er lavere end forventet set i forhold til personens intelligenskvotient (IQ). Denne definition af dysleksi er relativt let at anvende, da det er tilstrækkeligt at måle en persons læsefærdigheder og intelligensniveau for at kunne afgøre, om der er tale om dysleksi (Gustafson, 2012, p. 15f). Der er imidlertid også en række ulemper ved denne definition. Den canadiske psykolog Keith Stanovich er en af de personer, der stiller sig kritisk over for denne definition, idet han påpeger den uklare årsagssammenhæng mellem IQ og læsefærdigheder. Her kan det være vanskeligt at identificere, om det er en lav IQ, der medfører læsevanskeligheder eller omvendt (Gustafson, 2012, p. 16). I den forbindelse taler han om en såkaldt *Matthew Effect*, hvor de rige bliver rigere og de fattige bliver fattigere. Dette skal forstås i lyset af, at læsning har en positiv effekt på barnets sproglige færdigheder og ordforråd. Det betyder, at børn med stærke læsefærdigheder og store ordforråd ofte vil være mere motiveret til at læse og derigennem opnå et kendskab til flere ord og betydningen heraf, hvilket yderligere vil styrke deres evne til at læse. Omvendt vil børn med utilstrækkelige ordforråd, der har en langsommere læsehastighed og som ikke finder glæde ved denne aktivitet, ofte læse mindre. Som følge heraf vil de have en langsommere udvikling af deres ordforråd, hvilket yderligere hæmmer den videre udvikling af deres læsefærdigheder (Stanovich, 2009, p. 36f). Vanskeligheder med ordafkodning hos et barn kan risikere at medføre negative sekundære effekter, der på længere sigt kan have en indvirkning på barnets præstation i en intelligensstest (Gustafson, 2012, p. 16f).

The Phonological Deficit Hypothesis er en forståelse af dysleksi, der beskriver, at fonologiske vanskeligheder, der er til stede, inden barnet lærer at læse, er årsagen til senere læsevanskeligheder. Denne forståelse understreger, at børn med dysleksi vil udvise fonologiske vanskeligheder længe før de lærer at læse. Ydermere vil graden og alvorligheden af disse fonologiske vanskeligheder være med til at forudsige graden og alvorligheden af barnets læsevanskeligheder (Hulme & Snowling, 2009, p. 55f). Det centrale her er, at de fonologiske vanskeligheder skal være til stede på det tidspunkt, hvor barnet lærer at læse. Fonologiske vanskeligheder i barndommen, der bliver afhjulpet, inden barnet lærer at læse, vil medføre, at barnets læseudvikling vil følge den typiske udviklingsbane (Hulme & Snowling, 2009, p. 56). Denne forståelse er med til at underbygge, at de fonologiske vanskeligheder ikke er en konsekvens af læsevanskeligheder, da problemer med de fonologiske aspekter af sproget er til stede, inden barnet modtager undervisning i læsning (Hulme & Snowling, 2009, p. 62f).

Den internationale dysleksiforening (IDA) nedsatte i 1994 en komité af forskere og praktiserende psykologer, der skulle udarbejde og formulere en definition på dysleksi. Dette projekt blev betegnet *Definition Consensus Project*. Den endelige arbejdsdefinition var en stor milepæl, der var med til at ensrette anvendelsen og forståelsen af betegnelsen dysleksi inden for det professionelle fællesskab. I 2002 blev definitionen opdateret og revideret, og den dag i dag er det stadig denne arbejdsdefinition, som blandt andet anvendes af IDA (Lyon et al., 2003, p. 2). Definitionen er gengivet nedenfor i Boks 1.

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge”.

Boks 1. Definition på dysleksi ifølge IDA (Lyon et al., 2003, p. 2).

Den mest udbredte definition på dysleksi i Danmark er formuleret af Carsten Elbro, der er læseforsker og professor ved Københavns Universitet. Definitionen er gengivet nedenfor i Boks 2 (Elbro, 2021). Det er en definition, der anvendes af ordblindeorganisationer, uddannelsesinstitutioner samt forskere på området, og samtidig danner den grundlag for den nationale ordblindetest i Danmark.

”Ordblindhed er markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive. Ordblindhed skyldes langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde.

Ordblinde har særlig svært ved ord, som de ikke har set før. Læse- og stavfejl er ofte i modstrid med almindelige forbindelser mellem bogstav og lyd, fx kulde læst som kunne og dig skrevet din. I 1990 beskrev 7% af voksne danskere sig selv som ordblinde, mens ca. 3% havde alvorlige problemer med at læse dagligdagstekster. Fordelingen var den samme i 2015.

Ordblindhed skyldes hverken dårlig begavelse, synsvanskeligheder eller problemer med at kende forskel på venstre og højre. Derimod har ordblinde svært ved at opdele sammenhængende tale i de sproglyde, som danner grundlag for skriften; ordblindhed optræder da også hyppigt sammen med andre sprogvanskeligheder. Hos svært ordblinde er der fundet et relativt mindre omfang af sprogfelterne i den venstre hjernehalvdel, især i tindingelappen.

Disposition for ordblindhed er arvelig. Det gælder både for vanskeligheder ved læsning og skrivning og for usikkerhed ved isolering af sproglyde i sammenhængende tale. Gennem intensiv læseundervisning kan ordblinde tilegne sig en brugbar læsefærdighed; især tidlig, systematisk læse- og sprogundervisning har vist sig effektiv”.

Boks 2. Carsten Elbros definition af ordblindhed / dysleksi (Elbro, 2021).

Hermed har dysleksi igennem årene været et udforsket forskningsområde, hvilket har resulteret i mange forskellige definitioner og forståelser heraf. Den danske definition på dysleksi stemmer overens med definitionen, som anvendes af det internationale dysleksiforbund (IDA), der kan findes ovenfor i Boks 2 (Jandorf & Andreasen, 2021, p. 24).

2.4.2 The Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia

I Finland blev der i 1993 iværksat et longitudinelt studie, *The Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia (JDL)*, der på nuværende tidspunkt har været i gang i mere end to årtier. Studiet har til formål at følge 200 finske børn i perioden fra fødsel til pubertet med henblik på at undersøge, hvilke faktorer der kan forudsige senere læsevanskeligheder samt hvordan man tidligt diagnosticerer og intervenserer på tilstrækkelig vis hos børn, der har svært ved at læse. Halvdelen af undersøgelsens deltagere er i risiko for at udvikle dysleksi som følge af en familiebaggrund med dysleksi, mens den anden halvdel er jævnaldrende uden kendt familiehistorik relateret til dysleksi, som dermed udgør undersøgelsens kontrolgruppe (Lyytinen et al., 2015, pp. 330-332).

Et af studiets centrale fund er, at børns færdigheder inden for fonologisk opmærksomhed, kendskab til bogstaver samt *rapid automatized naming* (RAN) er centrale elementer relateret til at forudsige udvikling af dysleksi. Den fonologiske

opmærksomhed handler om barnets bevidsthed om lydene i et ord og evne til at manipulere disse, hvilket har betydning for barnets evne til at afkode ordene i en tekst nøjagtigt og fejlfrit. Barnets kendskab til bogstaver og deres lyde har ligeledes betydning for afkodningsevnen. RAN er en neuropsykologisk opgave, hvor barnet automatisk, præcist, hurtigt og flydende skal benævne visuelle stimuli i form af farver, former, bogstaver eller tal. Barnets præstation på denne opgave siger noget om evnen til at omsætte symboler til ord, hvilket har betydning for barnets afkodningshastighed og evne til at læse flydende (Lyytinen et al., 2015, p. 332f; Peterson & Pennington, 2012, p. 1999).

2.4.3 Ortografi – sprogenes forskelligartethed

Kernevanskelighederne ved dysleksi kredser som bekendt omkring vanskeligheder med læsning, skrivning og stavning, hvorfor sproget står helt centralt for denne indlæringsvanskelighed. Der findes mange forskellige sprog rundt omkring i hele verden, og der er en række forskelle såvel som ligheder sprogene i mellem både mht. udtale, læsning og stavning.

Ortografi er betegnelsen for de forskellige regler for korrekt stavning af ord på et givent sprog, mens ortografisk dybde handler om forskellen på skriftsproget og udtalelsen heraf (Jensen, 2020). Betegnelsen refererer ligeledes til, hvor konsistent sammenhængen er mellem bogstaver/bogstavsekvenser og måden, hvorpå de udtales (Lyytinen et al., 2015, p. 331). Der er stor forskel på, hvor hurtigt børn lærer at læse som følge af det pågældende sprogs ortografi. Fransk, dansk og engelsk er eksempler på sprog med en dyb ortografi, hvilket vil sige, at der er stor forskel på det, man skriver og det, man udtaler. Finsk, italiensk, spansk og norsk er derimod eksempler på sprog med en lav ortografi, idet der er en lille forskel mellem skriftsproget og udtalelsen heraf. Her udtaler man i højere grad ordene, som de skrives og omvendt. Finsk er det sprog i Europa med den laveste ortografi, hvilket betyder, at det i realiteten er et nemt sprog både at lære at tale og læse. Engelsk befinder sig i den anden ende, da dette sprog har den dybeste ortografi, hvormed det er et svært sprog at lære (Seymour et al., 2013, p. 145f).

Tabel 1. Tabellen er gengivet og oversat fra Seymour et al. (2003, p. 146).

		Ortografisk dybde				
		Lav			Dyb	
Sætningsstruktur	Simpel	Finsk	Græsk Italiensk Spansk	Portugisisk	Fransk	
	Kompleks		Tysk Norsk Islandsk	Hollandsk Svensk	Dansk	Engelsk

Hermed er nogle sprog altså sværere at lære end andre – både i forhold til tale, læsning og stavning – og på baggrund heraf er ortografi ligeledes af betydning for, hvor hurtigt børn lærer at læse på et givent sprog (Lyytinen et al., 2015, p. 331f).

2.4.4 Komorbiditet – når vanskeligheder optræder på samme tid

Betegnelsen *komorbiditet* henviser til den samtidige tilstedeværelse af to eller flere lidelser eller forstyrrelser hos det samme individ. Dysleksi optræder ofte sammen med andre forstyrrelser af både emotionel, adfærdsmæssig, motorisk og sproglig karakter. Overordnet set optræder dysleksi ofte sammen med andre neuroudviklingsforstyrrelser såsom dyskalkuli/talblindhed, *Developmental Language Disorder* (DLD) og *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Forskellige studier rapporterer varierende procentsatser vedrørende komorbiditet ved dysleksi, men i gennemsnit oplever 40% af populationen af børn med dysleksi at have en anden forstyrrelse sideløbende med deres læse- og skrivevanskeligheder (Moll et al., 2020, p. 1; Snowling, 2020, p. 505).

Dyskalkuli er også kendt under betegnelserne talblindhed og *Mathematics Disorder* (MD) i DSM-5. Det er en specifik indlæringsvanskelighed på samme måde som dysleksi, hvor der ved dyskalkuli blandt andet ses vanskeligheder med talførmelse, regning samt matematisk ræsonnement. Dysleksi og dyskalkuli deler nogle kognitive processer i både arbejdshukommelse, semantisk hukommelse og verbale processer, der kan være med til at forklare den høje komorbiditet mellem forstyrrelserne på omkring 40% (Hendren et al., 2018, p. 4f). En af årsagerne til sammenfaldet mellem dyskalkuli og dysleksi er, at mange aspekter af matematikken afhænger af læsefærdigheder, herunder evnen til at løse opgaver på baggrund af en problembeskrivelse (Snowling et al., 2020, p. 506).

DLD er en udviklingsbetinget sprogforstyrrelse karakteriseret ved vedvarende vanskeligheder med både det ekspressive og receptive sprog – dvs. evnen til både at udtrykke og forstå talt sprog. Børn med dysleksi, der samtidig oplever sproglige vanskeligheder, vil – udover at have vanskeligheder med afkodning af ordene i en tekst – ligeledes have vanskeligheder med læseforståelsen. DLD udgør en stor risikofaktor for dysleksi, og børn, der starter i skole med sproglige vanskeligheder, er i stor risiko for vanskeligheder med læsning og stavning (Snowling et al., 2020, p. 505f).

ADHD er den mest udbredte forstyrrelse, som oftest er til stede hos personer med dysleksi. ADHD er karakteriseret ved et vedvarende og gennemgribende adfærdsmønster præget af uopmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet (Carroll et al., 2005, p. 524; Sexton et al., 2012, p. 538). Både dysleksi og ADHD har betydning for individers præstationer i skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge samtidig med, at disse neuroudviklingsforstyrrelser kan påvirke individer på det adfærdsmæssige, emotionelle og psykosociale funktionsområde. Børn med både dysleksi og ADHD er særligt udfordrede på de socialkognitive færdigheder og evnen til at danne relationer med andre mennesker, fordi denne proces kræver opmærksomhed, hukommelse og evnen til at fokusere, hvilket kan være underudviklede færdigheder hos børn med disse forstyrrelser (Sexton et al. 2012, p. 556f).

Udover komorbiditet med andre neuroudviklingsforstyrrelser så optræder dysleksi ligeledes ofte sammen med emotionelle og internaliserende vanskeligheder (Snowling et al., 2020, p. 506). Personer med dysleksi oplever større problemer med angst og depression end personer med en typisk læseudvikling, og denne risiko er uafhængig af opmærksomhedsvanskeligheder, som blandt andet ses ved ADHD, der ofte optræder sammen med dysleksi. Børn med dysleksi scorer således højere på målinger for angst og depression sammenlignet med jævnaldrende uden læsevanskeligheder. Lavt selvværd lader ligeledes til at være et symptom ved depression hos denne gruppe samtidig med, at børn og unge med dysleksi i højere grad er ofre for mobning og *peer victimization* (Hendren et al., 2018, p. 5f; Shaywitz et al., 2021, p. 84f).

Når flere lidelser eller forstyrrelser er til stede på samme tid, er det vigtigt at adskille dem og derved behandle forstyrrelserne separat. En effektiv behandling på ét område har ikke nødvendigvis betydning for den anden forstyrrelse til stede, så behandlingen skal rettes mod hvert enkelt problemområde (Dahle et al., 2011, p. 167).

Dysleksi er altså en indlæringsvanskelighed, som ofte optræder samtidig med andre forstyrrelser af både emotionel, adfærdsmæssig, motorisk og sproglig karakter.

Hermed kan der være flere vanskeligheder til stede på samme tid, der kan være af betydning for barnets trivsel. Her er det vigtigt, at vanskelighederne behandles separat.

2.4.5 Dysleksi i Danmark

I dette afsnit vil både betegnelserne *ordblindhed* og *dysleksi* blive anvendt. Ordblindeforeningen i Danmark estimerer, at omkring 7-8 % af befolkningen har dysleksi, hvilket svarer til omkring 450.000 personer i Danmark (Ordblindeforeningen, 2019). Ifølge Carsten Elbro, der er læseforsker og professor ved Københavns Universitet, har 8% af eleverne i de danske folkeskoleklasser dysleksi. Dette svarer i gennemsnit til, at der sidder 1-2 elever med dysleksi i hver skoleklasse (Jeppesen, 2022, p. 19).

I Danmark findes der en række forskellige standardiserede tests, som anvendes til at identificere dysleksi hos børn, unge og voksne eller til at identificere børn i risiko for udvikling heraf. Det er op til det enkelte uddannelsessted at beslutte, hvilken test der skal anvendes. Det eneste krav er, at testen skal være standardiseret til at identificere dysleksi (Jandorf & Andreasen, 2021, p. 91).

Ordblinderisikotesten har til formål at teste elever for, hvorvidt de er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, herunder dysleksi. Testen er opbygget af tre trin, herunder højt-læsning af ordlister, bogstavbenævnelse samt en dynamisk afkodningstest (Jandorf & Andreasen, 2021, p. 92f). Denne test kan anvendes i slutningen af børnehaveklassen, i midten af 1. klasse og i slutningen af 1. klasse. Det er muligt at forebygge og reducere børns læsevanskeligheder, hvis eleverne tidligt i forløbet modtager den ekstra støtte og opmærksomhed i læseundervisningen, som de har behov for. Ordblinderisikotesten undersøger blandt andet barnets bogstavkendskab, færdigheder i forhold til at sammenkæde bogstavers lyde samt begyndende ord-læsning, som er nogle af de tidlige tegn på forhøjet risiko for at udvikle dysleksi (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

Den nationale ordblindetest blev offentliggjort i februar 2015, og er udviklet af Børne- og Undervisningsministeriet i samarbejde med Socialstyrelsen, Center for Læseforskning ved Københavns Universitet samt Skoleforskningsprogrammet, IUP, ved Aarhus Universitet. Ordblindetesten er et redskab til identificering af dysleksi hos elever, som udviser tegn herpå. Denne test anvendes derfor kun ved mistanke om dysleksi, og hvis barnet på baggrund af ordblinderisikotesten vurderes at være i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Testen kan anvendes fra marts måned

i 3. klasse og op igennem grundskolen, på ungdomsuddannelser, videregående uddannelser samt voksenuddannelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022b). Samlet set undersøger testen elevernes færdigheder vedrørende forbindelsen mellem bogstaver og lyde samt ordforråd (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b, p. 7). Resultaterne af testen er inddelt i tre kategorier med farverne rød, gul og grøn. Elever betegnes som ordblinde, hvis de placerer sig i den røde kategori, mens placering i den gule kategori betyder, at eleven har en usikker fonologisk kodning uden at være ordblind. Elever i den grønne kategori er ikke ordblinde. Det er vigtigt at understrege, at dysleksi blot er én form for læsevanskeligheder. En elev kan sagtens have nogle usikre læse-, stave- og skrivefærdigheder, som er forårsaget af andre årsager end dysleksi. Dette kan eksempelvis være begrænset ordforråd eller sproglige vanskeligheder, der har betydning for elevens færdigheder på disse områder (Jandorf et al., 2019).

Formålet med ordblindetesten er at identificere dysleksi ved mistanke og derigennem at sikre, at ordblinde personer på ligeværdig vis kan indgå og deltage i skole, uddannelse og arbejdsliv på trods af deres vanskeligheder med læsning og stavning. Ordblindetesten bygger på forskningsmæssig viden om de læse- og stavevanskeligheder, der kendetegner dysleksi, og testen bidrager derved til en sikker og ensartet identifikation heraf (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022b).

2.4.6 Lovgivning på nationalt og internationalt niveau

Dette afsnit omhandler danske og internationale aftaler, principper og lovgivning relateret til inklusion i det danske skolesystem.

I Danmark er der 10 års undervisningspligt, hvilket indebærer, at landets børn skal deltage i undervisningen i en af landets skoler eller på anden måde, skal modtage undervisning på niveau med den, der udbydes af den offentlige danske folkeskole. Undervisningspligten indgår som en del af Folkeskoleloven (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022d). Inklusion indebærer, at alle elevers læring så vidt muligt skal foregå i den almene undervisning, og i 2012 vedtog Folketinget en lovændring om øget inklusion i den danske folkeskole. Børn med særlige uddannelsesmæssige behov skal så vidt muligt indgå i den almindelige undervisning, hvor de tildeles hjælpemidler og den rette støtte fra lærerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022c).

Folkeskolens arbejde med inklusion har rødder i Salamanca-erklæringen, der er en international aftale fra 1994. Aftalen er underskrevet af 92 lande, heriblandt

Danmark. Erklæringen bygger på det grundlæggende princip om inklusion og erkendelsen af, at alle børn har ret til at gå i skole. Der er behov for at skabe skoler for alle, som værdsætter elevernes forskelligheder og tager hensyn til den enkelte elevs behov (UNESCO, 1994, p. 1f). Børn med særlige uddannelsesmæssige behov skal have adgang til almindelige skoler, der formår at imødekomme børnenes behov ved at anvende en pædagogik centreret omkring det enkelte barn (UNESCO, 1994, p. 2f). Udtrykket ”særlige uddannelsesmæssige behov” henviser til børn og unge mennesker med særlige behov i undervisningen som følge af handicap eller indlæringsvanskeligheder (UNESCO, 1994, p. 4).

Dysleksi er som tidligere nævnt en indlæringsvanskelighed, og børn og unge mennesker med dysleksi er hermed eksempler på elever med særlige uddannelsesmæssige behov. Disse elever har brug for at blive mødt på deres niveau i undervisningen, særligt hvad angår læsning og stavning. De har brug for støtte og vejledning, så de får mulighed for at følge og deltage i undervisningen på lige fod med deres klassekammerater.

2.5 Psykosociale vanskeligheder

Det følgende afsnit giver en indføring i de forskellige former for vanskeligheder, som denne betegnelse indebærer.

Som tidligere omtalt anvendes betegnelsen *psykosociale vanskeligheder* i dette speciale som en paraplybetegnelse for internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder, som dysleksi kan medføre i forhold til individets mentale helbred, trivsel og adfærd. Inddelingen i internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder henviser til en bred kategorisering af børns adfærd og forstyrrelser (*disorders*) baseret på deres reaktionsmønstre i mødet med stressfaktorer (*stressors*), herunder situationer, begivenheder eller betingelser, der fremkalder fysisk eller emotionel stress (American Psychological Association, 2022a; American Psychological Association, 2022c). Kategoriseringen anvendes i en stor del af forskningslitteraturen omhandlende børn og unge med dysleksi, hvorfor denne inddeling vil fungere som omdrejningspunktet for dette afsnit.

2.5.1 Internaliserende vanskeligheder

Internaliserende vanskeligheder henviser som tidligere omtalt til individets emotionelle reaktioner, hvorfor betegnelsen dækker over symptomer, som individet retter *indad* mod sig selv. Der er tale om internaliserende vanskeligheder, hvis et barn har forringet selvværd, selvopfattelse, selvtillid eller oplever negative emotioner, herunder ængstelige og depressive symptomer (American Psychological Association, 2022a).

Selvværd er et centralt element i individets udvikling, da det har betydning for individets emotionelle reaktioner, adfærd og generelle psykologiske tilpasning (Berk, 2014, p. 461f). Indenfor det psykologiske forskningsområde er der igennem tiden gjort mange forsøg på at definere og afgrænse de mange betegnelser, som relaterer sig til individets selv, herunder *self-esteem*, *self-concept*, *self-perception*, *self-efficacy*, *self-image* og *self-worth*. Betegnelserne anvendes ofte synonymt i forskningslitteraturen som følge af, at deres betydninger er indbyrdes forbundne om end forskellige (Gibby-Leversuch et al., 2021, p. 5596f; Riddick, 2002, p. 284; Spaten, 2014, pp. 14-17). Susan Harter, der er professor emerita i psykologi, har igennem mange år forsket i blandt andet selvværd, selvets opbygning og den emotionelle udvikling, og anvender betegnelserne *self-esteem* og *self-worth* synonymt (Harter, 2012, p. vii; Harter et al., 1998, p. 654; Spaten, 2014, p. 18). Ifølge Berk (2014, p. 461) defineres selvværd som individets vurdering af eget værd samt de emotionelle reaktioner relateret hertil. I denne sammenhæng karakteriseres et højt selvværd ved, at individet har en realistisk vurdering af egne egenskaber og færdigheder samtidig med, at vedkommende er accepterende og respektfuld over for sig selv.

Angst betegnes helt grundlæggende som en reaktion på en potentiel fare eller trussel, og er en naturlig del af livets udvikling, hvorfor alle mennesker vil opleve forskellige former for angst i varierende grader. På baggrund heraf skelnes der mellem normal angst / ængstelse og deciderede angstforstyrrelser, der indikerer, at angstsymptomerne er klinisk relevante (Alberdi & Møhl, 2017, p. 383f). Symptomer på angst kan komme til udtryk hos individet på forskellige måder, herunder fysiologisk, adfærdsmæssigt, kognitivt og emotionelt. Individet kan opleve hjertebanken og høj puls, en trang til at trække sig tilbage, negative tanker og bekymringer samt anspændthed, skam og depressive følelser i situationer, der indikerer en potentiel fare eller trussel for individet. Måden, hvorpå angsten manifesterer sig hos det enkelte individ,

afhænger af en række forskellige faktorer, herunder personlighedskarakteristikker og den pågældende sociale kontekst (Alberdi & Møhl, 2017, p. 384f).

Depression er en affektiv lidelse kendetegnet ved ændringer i stemningsleje, aktivitetsniveau og selvvurdering, hvilket påvirker individets evne til at fungere socialt, intellektuelt og emotionelt (Kessing & Miskowiak, 2017, p. 347f).

Hermed refererer internaliserende til emotionelle reaktioner, som individet retter *indad* mod sig selv, og som ydermere kan få betydning for individets adfærd.

2.5.2 Eksternaliserende vanskeligheder

Eksternaliserende vanskeligheder henviser som tidligere omtalt til individets adfærdsmæssige reaktionsmønstre, og dækker hermed over symptomer, som individet retter *udad* mod det omgivende miljø. Der er tale om eksternaliserende vanskeligheder, hvis et barn udviser opmærksomhedsvanskeligheder, hyperaktivitet, aggression, vrede samt forstyrrende adfærd (American Psychological Association, 2022a).

De specifikke reaktionsmønstre afhænger af det enkelte individ, hvor nogle børn og unge vil være tilbøjelige til at reagere med emotionelle reaktioner i situationer med stressfremkaldende faktorer, der opleves ubehagelige eller udfordrende, hvorimod andre i højere grad vil reagere med eksternaliserende adfærd (Møhl & Simonsen, 2017, p. 44f).

Både de internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder er af betydning for individets trivsel, da tilstedeværelsen heraf overordnet set påvirker det mentale helbred og individets overordnede tilfredshed med og syn på eget selv og tilværelse.

3 Forskning relateret til sammenhængen mellem dysleksi og psykosociale vanskeligheder

Det følgende afsnit vil præsentere eksisterende forskning på området for at give et indblik i, hvilken viden der på nuværende tidspunkt foreligger om psykosociale vanskeligheder ved dysleksi.

Dysleksi udgør et stort forskningsområde, der er blevet undersøgt fra mange forskellige perspektiver igennem flere årtier. På baggrund heraf er det også en indlæringsvanskelighed, som vi ved ganske meget om. I forskningslitteraturen relateret til dysleksi har der tidligere i høj grad været fokus på biologien bag denne

indlæringsvanskelighed med henblik på at forstå de bagvedliggende genetiske årsager hertil samtidig med et fokus på de rent læsetekniske vanskeligheder relateret til dysleksi. Selvom kernesymptomerne ved dysleksi kredser omkring vanskeligheder relateret til læsning, skrivning og stavning, så er der i de senere år kommet et større fokus på ligeledes at undersøge de emotionelle, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder ved dysleksi.

Vanskeligheder relateret til læse- og skrivefærdigheder er blevet undersøgt i en række reviews og metaanalyser under forskellige betegnelser, herunder *poor reading* (Francis et al., 2019; McArthur et al., 2020), *literacy difficulties* (Gibby-Leversuch et al., 2021), *reading disabilities* (Haft et al., 2016), *dyslexia* (Burden, 2008; Gibby-Leversuch et al., 2021; Mugnaini et al., 2009) samt *developmental dyslexia* (Livingston et al., 2018). En række reviews og metaanalyser argumenterer for, at anvendelsen af forskellig terminologi og betegnelser for læse- og skrivevanskeligheder kan være en af årsagerne til de blandede resultater, som forskningen på området har identificeret (Francis et al., 2019; Gibby-Leversuch et al., 2021; McArthur et al., 2020). *Poor reading* er en paraplybetegnelse for en række forskelligartede vanskeligheder relateret til læsning, der varierer i både udtryk og alvorlighed (Francis et al., 2019, p. 58; McArthur et al., 2020, p. 3). Selvom populationen af *poor readers* er kendetegnet ved vanskeligheder med læsning, så kommer disse vanskeligheder til udtryk på forskellige måder, hvilket ligeledes kan afspejle, at de påvirker individet på forskellig vis. Her kan det være vanskeligt at gennemskue den egentlige sammenhæng mellem den specifikke type læsevanskelighed og de emotionelle vanskeligheder forbundet hermed (McArthur et al., 2020, p. 2f). Anvendelsen af terminologi relateret til forskellige *self*-betegnelser, herunder *self-perceptions*, *self-worth* og *self-concept*, er ligeledes en central pointe at fremhæve. Betegnelserne defineres ikke altid præcist i studierne, hvorfor der kan opstå tvivl om, hvilken forståelse forskerne bag studierne arbejder ud fra (Gibby-Leversuch et al., 2021, p. 5596).

Et australsk review af Livingston et al. (2018) har fokus på en bred deltagergruppe med børn, unge og voksne med enten dysleksi, anden indlæringsvanskelighed eller ADHD samtidig med, at de inkluderer forældre og læreres perspektiver (Livingston et al., 2018, pp. 109-113). Reviewet finder, at dysleksi er associeret med negative udfald på det akademiske, sociale, emotionelle, beskæftigelsesmæssige samt økonomiske område. Udover de primære konsekvenser ved dysleksi angående vanskeligheder med læsning, stavning og skrivning, så medfører dysleksien en række sekundære

konsekvenser i form af en negativ indvirkning på individets selvværd, sociale relationer, adfærd, emotionelle trivsel, motivation og selvopfattelse (Livingston et al., 2018, p. 127f). Mere specifikt finder de, at dysleksi er associeret med både eksternaliserende symptomer i form af forstyrrende adfærd samt internaliserende symptomer i form af depressiv eller ængstelig adfærd (Livingston et al., 2018, p. 113).

Maughan & Carroll (2006) finder på baggrund af deres review, at læse- og skrivevanskeligheder er associeret med en øget risiko for både eksternaliserende og internaliserende symptomer i barndommen (Maughan & Carroll, 2006, p. 350). Dette underbygges af Mugnaini et al. (2009), der finder, at børn, teenagere og unge voksne med dysleksi oplever højere niveauer af både internaliserende og eksternaliserende symptomer sammenlignet med personer uden dysleksi. Dette kommer til udtryk som flere ængstelige og depressive symptomer samt lavere selvværd – både globalt og specifikt relateret til skolekonteksten – samtidig med højere niveauer af forstyrrende adfærd hos denne gruppe (Mugnaini et al., 2009, p. 256f). Dysleksi og læsevanskeligheder bidrager konsistent til flere depressive og ængstelige symptomer hos elever og studerende med dysleksi i perioden fra de første skoleår til de videregående uddannelser (Mugnaini et al., 2009, p. 260).

Det systematiske review og metaanalyse af Francis et al. (2019, p. 46f) finder frem til en statistisk signifikant sammenhæng mellem *poor reading* og internaliserende vanskeligheder i form af angst og depression. Denne sammenhæng er dog tydeligst, hvad angår oplevelsen af angstsymptomer (Francis et al., 2019, p. 58). Den amerikanske metaanalyse af Nelson & Harwood (2011) finder, at børn og unge med indlæringsvanskeligheder oplever flere ængstelige symptomer end deres jævnaldrende kammerater uden disse vanskeligheder, men der er kun få i denne gruppe, der oplever klinisk relevante angstsymptomer (Nelson & Harwood, 2011, p. 9).

Det systematiske review af Gibby-Leversuch et al. (2019) finder, at børn og unge mennesker med dysleksi i høj grad er bevidste om deres vanskeligheder, samt at de kan opleve negativt selvværd (*self-perceptions*) i relation til det akademiske område. De finder dog, at elever med dysleksi ikke har et mindre positivt globalt selvværd end deres jævnaldrende kammerater uden læse- og skrivevanskeligheder (Gibby-Leversuch et al., 2019, p. 5607f). I forlængelse heraf finder de desuden en sammenhæng mellem maladaptive tilskrivningsstile, lavere selvværd (*self-perceptions*) samt en ringere skolemæssig præstation blandt børn og unge med dysleksi (Gibby-Leversuch et al., 2019, pp. 5606-5608). McArthur et al. (2020) finder på baggrund af deres

systematiske review og metaanalyse ligeledes frem til en statistisk signifikant sammenhæng mellem *poor reading* og de selvværdsdomæner (*self-concept*), der er relateret til det akademiske område (McArthur et al., 2020, pp. 27f+31). Personer betegnet som *poor readers* har lavere *self-concept* (selvværd) relateret til det akademiske område med læsning, stavning og skrivning sammenlignet med personer uden læsevanskeligheder (McArthur et al., 2020, p. 31).

Selvom dysleksi har kerneegenskaber, der kredser omkring vanskeligheder relateret til læsning, skrivning og stavning, så har den empiriske forskning alligevel haft fokus på at undersøge de emotionelle, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder, som denne indlæringsvanskelighed kan medføre. I det følgende afsnit vil jeg – på baggrund af den eksisterende forskning på området – komme nærmere ind på, hvad jeg ønsker at fokusere på i nærværende systematiske review.

4 Dette systematiske review

I lyset af det forrige afsnit har en række tidligere reviews på området haft et bredere og mere generelt fokus på læsevanskeligheder samt et mere snævert fokus på psykosociale vanskeligheder (Francis et al., 2019; Gibby-Leversuch et al., 2019; Livingston et al., 2018; Maughan & Carroll, 2006; McArthur et al., 2020; Mugnaini et al., 2009; Nelson & Harwood, 2011).

I dette systematiske review vil jeg gerne vende dette perspektiv om, da jeg er interesseret i en snæver deltagergruppe i form af børn og unge i alderen 6-18 år med én bestemt form for læsevanskelighed – nemlig dysleksi, der primært er kendetegnet ved afkodningsvanskeligheder. Samtidig ønsker jeg at undersøge psykosociale vanskeligheder hos denne gruppe i et mere bredt perspektiv. Efter min bedste overbevisning er der ikke tidligere udformet et systematisk review på området, der undersøger psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi i alderen 6-18 år.

Dette systematiske review har hermed til formål at sammenfatte den viden, der på nuværende tidspunkt er omkring psykosociale vanskeligheder ved dysleksi samt hvilken indvirkning denne indlæringsvanskelighed har på det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område hos børn og unge i alderen 6-18 år. Denne viden er helt central i forhold til at kunne støtte denne gruppe, og det skaber ligeledes en bevidsthed om, at dysleksi handler om mere end blot læse- og skrivevanskeligheder, og at denne

indlæringsvanskelighed kan have konsekvenser, der rækker ud over læsningens tekniske elementer.

5 Metodologi og metode

Det følgende afsnit har til formål at beskrive det systematiske review som metode samt de metodologiske overvejelser, der ligger til grund for udarbejdelsen af dette review. Her vil der være en gennemgang af metoden bag reviewets selektionskriterier, selektionsproces, dataudvælgelse, kvalitetsvurdering samt syntese af studierne fund.

5.1 Studietype – Systematisk review

Dette speciale er udarbejdet som et systematisk litteraturreview, der så vidt muligt følger retningslinjerne fra *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) med henblik på at sikre transparens og metodologisk kvalitet i specialet (Page et al., 2021).

Et systematisk review er en form for et litteraturreview, der har til formål at identificere, udvælge, kvalitetsvurdere, analysere og sammenfatte tilgængelig viden og evidens relateret til et bestemt forskningsemne med henblik på at besvare et forskningsspørgsmål på et informeret og evidensbaseret grundlag (Dickson et al., 2017, p. 2f; Petticrew & Roberts, 2006, p. 9f). Systematiske reviews anses som den gyldne standard – og dermed den bedste måde – at skabe et systematisk overblik over store mængder af information fra en række studier, der har undersøgt lignende problemstillinger relateret til et givent emne (Dickson et al., 2017, p. 2f). Et systematisk review kan beskrives som et puslespil, hvor de relevante og inkluderede studier udgør de enkelte brikker, mens det færdigsamlede puslespil illustrerer overblikket over forskningsevidensen (Petticrew & Roberts, 2006, p. 164).

Metoden er kendetegnet ved en systematisk gennemgang af litteraturen relateret til et bestemt emne og forskningsspørgsmål, hvor man følger nogle veldefinerede og transparente trin i processen (Dickson et al., 2017, p. 2f). Essensen i systematiske reviews er at skabe en såkaldt videnskabelig sammenfatning af evidensen relateret til et givent forskningsspørgsmål, hvor der i denne proces er fokus på at minimere systematiske fejl, såkaldte bias (Petticrew & Roberts, 2006, p. 9f). Udarbejdelsen af et systematisk review skal derved være tydelig og transparent, så det er muligt for andre

interesserede at reproducere reviewet (Perestelo-Pérez, 2013, p. 50). En af måderne at sikre dette på er ved at udarbejde en reviewprotokol, som på forhånd beskriver den samlede proces og de metoder, der vil blive anvendt i udarbejdelsen af reviewet. Protokollen indeholder blandt andet en beskrivelse af forskningsspørgsmålet og rationalet herved samt et overblik over søgestrategi og anvendte databaser (Petticrew & Roberts, 2006, p. 44). Reviewprotokollen og søgestrategien for dette review vil blive uddybet nærmere i de følgende afsnit.

5.2 Selektionskriterier

I udarbejdelsen af et systematisk review opstilles en række inklusions- og eksklusionskriterier, som er med til at afgrænse det område, der er fokus på i reviewet. Kriterierne er med til at identificere de studier fra litteratursøgningen, der skal inkluderes i den kvalitative syntese, og samtidig identificere de studier, der ikke er relevante i forhold til besvarelse af det opstillede forskningsspørgsmål. Formuleringen af kriterierne tager netop udgangspunkt i reviewets forskningsspørgsmål, der er med til at definere, hvilke områder der skal være fokus på i de inkluderede studier. Kriterierne fungerer hermed som et slags filter, der kun beholder de studier, der opfylder alle reviewets inklusionskriterier (Cherry & Dickson, 2017, pp. 50-52).

Der findes forskellige måder, hvorpå man kan definere og strukturere selektionskriterierne. En af de mest udbredte metoder til at organisere kriterierne i litteraturreviews er den såkaldte PICO-model, der afgrænser de centrale kategorier i reviewet, herunder *Patient/Problem*, *Intervention*, *Comparison* og *Outcome*. Denne metode kan også udvides til en PICOSS-model, hvor *Study design* og *Setting* ligeledes er inkluderet (Cherry & Dickson, 2017, p. 51). Dette systematiske review har ikke fokus på interventionsstudier, hvorfor der er taget udgangspunkt i PI/EMS-modellen, der som udgangspunkt kan anvendes i de fleste litteraturreviews. Her er der fokus på *Population*, *Independent variable / Intervention / Exposure*, *Measure* og *Study design* (Hempel, 2020, pp. 53-55).

Tabel 2. Overblik over reviewets struktur efter PI-EMS-modellen.

PI-EMS	
<i>Forskningsspørgsmål af deskriptiv karakter</i>	Hvilke psykosociale vanskeligheder ses hos børn og unge mennesker med dysleksi?
P – Population	Børn og unge mennesker med dysleksi i alderen 6-18 år fra vestlige lande / kulturer
I – Independent variable / Intervention	Diagnosticeret med dysleksi / scorer mere end 1 standardafvigelse under det forventede niveau for alderen på tests til vurdering af læsefærdigheder
E – Exposure	
M – Measure	Psykosociale vanskeligheder – målinger af, hvilken indvirkning dysleksi har på individet, hvad angår det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område
S – Study design	Empiriske kvantitative studier

Det første skridt er at definere og specificere den population, der er fokus på i reviewet, i forhold til aldersgruppe, eventuel forstyrrelse/lidelse samt tilhørsforhold til bestemt gruppe. Dette review har fokus på børn og unge mennesker med dysleksi i alderen 6-18 år i et forsøg på at ensarte den undersøgte population. Denne begrænsning er ligeledes valgt, da både barndommen og ungdomsårene er perioder, hvor skole og uddannelse udgør en væsentlig del af tilværelsen. Samtidig er det et kriterie, at studierne skal inkludere en jævnaldrende kontrolgruppe, som kan sammenlignes med gruppen af deltagere med dysleksi, og er dette ikke tilfældet, skal denne gruppe som minimum sammenlignes med en normgruppe. Den geografiske afgrænsning til vestlige lande er valgt som følge af kulturelle forskelle i de forventninger, som samfundet og forældre stiller til børn og unge mennesker i forhold til præstationer på skole- og uddannelsesområdet. Ydermere er denne afgrænsning valgt for at ensarte populationen i dette review, når det kommer til sammenfatningen af resultaterne i de inkluderede studier (Danmarks Statistik, 2018; Elmeskov, 2019).

Deltagerne skal være diagnosticeret med dysleksi enten på baggrund af tests foretaget *inden* deltagelse i studiet eller på baggrund af læsetests udført i forbindelse med deltagerens inklusion i det pågældende studie. Der er ikke opstillet krav om anvendelse af specifikke tests og spørgeskemaer i de inkluderede studier. Det eneste krav er, at de skal have til formål at måle aspekter af deltagerens mentale helbred, adfærd og sociale trivsel, der kan sige noget om de psykosociale vanskeligheder ved dysleksi.

Reviewet har fokus på empiriske kvantitative studier, idet der skal være en række mål for deltagernes mentale helbred og adfærd, hvor grupper af børn og unge med dysleksi kan sammenlignes med en jævnaldrende kontrolgruppe uden dysleksi. Hermed er det muligt at undersøge, hvorvidt og hvordan disse grupper adskiller sig fra hinanden på det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område. Nedenstående tabel giver et overblik over de inklusions- og eksklusionskriterier, der danner grundlag for dette systematiske review.

Tabel 3. Overblik over reviewets selektionskriterier.

Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
Børn og unge i alderen 6-18 år	Deltagere under 6 år eller over 18 år
Deltagere med en dysleksi-diagnose, der sammenlignes med en kontrol- eller normgruppe	Deltagere med generelle indlæringsvanskeligheder eller generelle læse- og skrivevanskeligheder (fx 'learning disabilities', 'poor reading', 'reading disabilities', 'literacy difficulties')
	Studier, hvor dysleksi ikke er den primære diagnose
	Fokus på 'Acquired dyslexia'
Fokus på psykosociale (<i>emotionelle, adfærdsmæssige og sociale</i>) vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi	Studier, der ikke måler nogle former for psykosociale (<i>emotionelle, adfærdsmæssige og sociale</i>) vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi (fx i form af 'self-esteem' og 'anxiety')
	Fokus på neurobiologiske årsager til dysleksi
Studier udgivet på engelsk	Studier udgivet på andre sprog end engelsk
Deltagere fra vestlige lande	Deltagere fra ikke-vestlige lande
Kvantitative empiriske studier	Ikke-empiriske studier
	Kvalitative interviewstudier
Peer-reviewed studier	Studier, der ikke er peer-reviewed
Studier tilgængelige i fuldttekstformat	Studier uden adgang til fuldttekstformat

Disse selektionskriterier danner grundlaget for reviewets søgestrategi, som vil blive præsenteret nærmere i det følgende afsnit.

5.3 Søgestrategi

Den endelige litteratursøgning til dette systematiske review blev foretaget torsdag d. 21. april 2022 i de tre databaser PsycInfo, PubMed og Scopus. Litteratursøgning i flere databaser øger sandsynligheden for, at de samme studier er identificeret flere gange. Søgningerne er derfor blevet eksporteret til referenceprogrammet Mendeley, som er blevet anvendt til at identificere eventuelle dubletter blandt studierne.

Tabel 4. Overblik over anvendte databaser.

Database	Årsag til valg af database	Udbyder
PsycInfo	Dækker det psykologiske forskningsfelt – herunder med studier inden for det sociale, adfærdsmæssige og sundhedsfaglige felt. En central database at anvende, eftersom dette review har fokus på psykosociale vanskeligheder og derved mentalt helbred og adfærd hos børn og unge med dysleksi.	American Psychological Association
PubMed	Dækker det biomedicinske og sundhedsfaglige område. Indeholder kun peer-reviewed studier.	National Library of Medicine
Scopus	Bredt søgeområde, der dækker mange videnskabelige discipliner. Indeholder kun peer-reviewed studier.	Elsevier

Indledningsvist er der blevet foretaget en række pilotsøgninger med udgangspunkt i reviewets opstillede forskningsspørgsmål med henblik på at undersøge den empiriske forskning på området. De anvendte søgeord i reviewets litteratursøgning er blevet identificeret på baggrund af centrale nøgleord i studier af relevans for dette review. Søgestrengene i de tre databaser er blevet formuleret på engelsk.

Tabel 5. Fuld søgestreng fra PsycInfo.

Database	Søgestreng
PsycInfo	326 Results for ((IndexTermsFilt: ("Dyslexia")) OR (title: (Dyslexi*)) OR (abstract: (Dyslexi*))) AND ((title: (Child*) OR title: (Adolescen*)) OR (abstract: (Child*) OR abstract: (Adolescen*))) AND ((IndexTermsFilt: ("Internalizing Symptoms") OR IndexTermsFilt: ("Externalizing Symptoms")) OR (title: ("Internalizing symptom*") OR title: ("Internalising symptom*") OR title: ("Externalizing symptom*") OR title: ("Externalising Symptom*") OR title: ("Well-being") OR title: ("Psychosocial") OR title: (Anxi*) OR title: (Depressi*) OR title: ("Self-concept") OR title: ("Self-esteem") OR title: ("Self-confidence") OR title: ("Self-worth") OR title: ("Self-perception*") OR title: (Behavio*)) OR (abstract: ("Internalizing symptom*") OR abstract: ("Internalising symptom*") OR abstract: ("Externalizing symptom*") OR abstract: ("Externalising Symptom*") OR abstract: ("Well-being") OR abstract: ("Psychosocial") OR abstract: (Anxi*) OR abstract: (Depressi*) OR abstract: ("Self-concept") OR abstract: ("Self-esteem") OR abstract: ("Self-confidence") OR abstract: ("Self-worth") OR abstract: ("Self-perception*") OR abstract: (Behavio*))) AND Age Group: School Age (6-12 yrs) OR Adolescence (13-17 yrs) AND Peer-Reviewed Journals only

Note. Søgestrengene fra PubMed og Scopus er illustreret i Tabel 9, der kan findes i Bilag 2.

I PsycInfo er søgestrategien afgrænset til kun at søge i tidsskrifter, der er peer-reviewed, men denne afgrænsning er ikke nødvendig i PubMed og Scopus, da disse databaser udelukkende indeholder peer-reviewed studier.

Reviewets søgestrategi identificerer en lang række studier, hvilket leder videre til selektionsprocessen, som vil blive beskrevet nærmere i det følgende afsnit.

5.4 Selektionsproces

En systematisk litteratursøgning identificerer ofte en lang række studier, hvorfor det er nødvendigt at sortere studierne på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterier. Dette kan være en tidskrævende proces, men det er helt centralt i forhold til at identificere de studier, der er mest relevante med henblik på besvarelse af reviewets forskningsspørgsmål (Petticrew & Roberts, 2006, pp. 118-121).

Den endelige litteratursøgning i dette review frembragte i alt 1264 studier, som skulle screenes på baggrund af deres relevans i forhold til reviewets forskningsspørgsmål og de opstillede inklusions- og eksklusionskriterier. Denne selektionsproces er foregået i to faser. I den første fase er studierne blevet screenet på baggrund af titel og abstract, som er blevet vurderet i henhold til de opstillede kriterier. I den næste fase er de potentielt relevante studier blevet screenet på baggrund af en gennemgang af studiernes fulde tekst. I denne fase angives de bagvedliggende årsager til eksklusion af de studier, der ikke vurderes at være relevante i henhold til forskningsspørgsmålet og de opstillede kriterier (Perestelo-Pérez, 2013, p. 53f).

Det anses som bedste praksis, at denne proces gennemføres af mindst to personer, der hver især gennemgår de identificerede studier og herigennem vurderer, hvilke studier der lever op til de opstillede inklusionskriterier. Efterfølgende sammenlignes resultaterne, hvor eventuelle uenigheder og uoverensstemmelser diskuteres. Dette er med til at sikre, at studierne vurderes korrekt på baggrund af kriterierne, og at man derved ikke misser relevante studier i processen (Dundar & Fleeman, 2017, p. 84f; Perestelo-Pérez, 2013, p. 53f; Petticrew & Roberts, 2006, p. 120f).

Selektionsprocessen identificerer de relevante studier fra litteratursøgningerne, hvilket leder videre til dataudvælgelse, der præsenteres nærmere i det følgende afsnit.

5.5 *Dataudvælgelse*

Dette trin i processen handler om at identificere, udvælge og præsentere de informationer fra de inkluderede studier, der er relevante i forhold til besvarelse af det opstillede forskningsspørgsmål. Informationerne præsenteres i en overskuelig tabel, der er med til at skabe overblik over både de deskriptive og analytiske informationer i de inkluderede studier (Fleeman & Dundar, 2017, pp. 94-96).

Helt grundlæggende er der en række deskriptive informationer relateret til studierne karakteristika, som er relevante at klarlægge uanset karakteren af det opstillede forskningsspørgsmål. Dette gælder informationer om forskerne bag studiet, studiets design, tidspunkt for udgivelse samt det pågældende land, som studiet er udarbejdet i. Ydermere er det relevant at klarlægge deltagerne karakteristika, herunder informationer om antallet af deltagere, aldersgruppe, kønsfordeling samt hvorvidt deltagerne tilhører en bestemt gruppe (Fleeman & Dundar, 2017, p. 97).

I dette review undersøger alle de inkluderede studier en gruppe af børn og unge med dysleksi samt en kontrol- eller normgruppe i samme aldersgruppe uden dysleksi. Forskningsspørgsmålet i dette review handler som nævnt om at identificere de psykosociale vanskeligheder, som børn og unge med dysleksi oplever. På baggrund heraf er det relevant at uddrage informationer relateret til de emotionelle, adfærdsmæssige og sociale udfald hos deltagerne med dysleksi. Dette indebærer både information om de måleredskaber – i form af spørgeskemaer og tests – som er blevet anvendt til måling af deltagerne adfærd og emotionelle trivsel sammen med informationer om deltagerne resultater på baggrund af de anvendte måleredskaber.

Dataudvælgelsen er med til at identificere de centrale informationer fra studierne i forhold til besvarelse af reviewets forskningsspørgsmål, hvor kvalitetsvurderingen ligeledes er af betydning. Dette element vil blive nærmere beskrevet i næste afsnit.

5.6 *Kvalitetsvurdering af de inkluderede studier*

Et centralt element i et systematisk review er kvalitetsvurderingen af de inkluderede studier. Studierne kvalitet har nemlig betydning for, hvor stor vægt man kan tillægge resultaterne i reviewets samlede konklusion. I denne proces anbefales det at være to personer til vurdering af hvert enkelt studie på baggrund af de anvendte metoder og de endelige resultater med henblik på at klarlægge, hvorvidt de enkelte studier

er udført og rapporteret på tilstrækkelig og acceptabel vis. På baggrund heraf vurderes det, i hvilken udstrækning studierne kan anvendes til at besvare reviewets forsknings-spørgsmål (Petticrew & Roberts, 2006, pp. 125-128).

Der findes en række forskellige redskaber, som kan anvendes til på systematisk vis at undersøge studierne kvalitet. Redskaberne har forskellige fokusområder og er rettet mod forskellige studiedesigns, men i de fleste tilfælde er der fokus på at undersøge studierne anvendte metoder, herunder selektion af deltagere og dataindsamling. Der er ydermere fokus på at undersøge, hvorvidt studierne er transparente i deres fremstilling og dermed rapporterer en tilstrækkelig informationsmængde eller om de udelader relevante informationer (Petticrew & Roberts, 2006, p. 126f).

I dette review anvendes en oversat og tilpasset version af *Effective Public Health Practice Project* (EPHPP), der er et redskab til kvalitetsvurdering af en bred vifte af kvantitative studier. Alle de inkluderede studier i dette review er udformet som case-kontrolstudier. Anvendelsen af dette redskab er baseret på en vejledning, der beskriver og uddyber de enkelte elementer i EPHPP (Effective Public Health Practice Project, 2009). Denne vejledning er blevet benyttet til vurdering af studierne kvalitet for at sikre en vellykket anvendelse af redskabet. EPHPP bygger på, at hver enkelt beslutning skal træffes på baggrund af de informationer, der fremgår direkte af de enkelte studier, således at kvalitetsvurderingen ikke er baseret på ræsonnementer relateret til, hvad forfatterne bag studiet mon har haft til hensigt at beskrive (Effective Public Health Practice Project, 2009; Thomas et al., 2004, p. 180).

I den oprindelige version indeholder EPHPP i alt seks domæner, herunder (A) *Selektionsbias*, (B) *Studiets design*, (C) *Confounders*, (D) *Blinding*, (E) *Dataindsamlingsmetoder*, (F) *Tilbagetrækning og frafald* samt de to supplerende domæner *Intervention Integrity* og *Analyses*. Domænerne A-F udgør den samlede kvalitetsvurdering af de enkelte studier. Indenfor hvert domæne er der en række spørgsmål, hvoraf de fleste vurderes ved at svare 'Ja', 'Nej', 'Ikke relevant' eller 'Vides ikke', mens nogle af spørgsmålene besvares på baggrund af procentsatser relateret til domænet. Hvert enkelt domæne (A-F) vurderes at være af enten 'Stærk', 'Moderat' eller 'Svag' kvalitet på baggrund af vejledningen (Armijo-Olivo et al., 2012, p. 13f; Effective Public Health Practice Project, 2009).

Den oversatte og tilpassede version af EPHPP (Bilag 1), som anvendes i dette review, blev oprindeligt udformet af undertegnende ved udarbejdelse af TPV-projektet på 8. semester (Jensen, 2021). Den tilpassede version anvendes ligeledes i dette

review, da de inkluderede studier ikke er udformet som interventionsstudier. Domænerne *Blinding*, *Intervention Integrity* og *Analyses* er relateret til intervention, og disse er dermed udeladt, da de ikke er relevante i forhold til de inkluderede studier. Hermed sikres det, at studierne ikke vurderes at være af lav kvalitet som følge af, at de ikke er udformet som interventionsstudier. Domænet *Studiets formål og metodologi* er blevet tilføjet i den tilpassede version med inspiration fra CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*, 2018), der er et andet redskab til kvalitetsvurdering. Dette domæne har fokus på at vurdere, hvorvidt de enkelte studier beskriver et specifikt formål, en specifik population samt hvorvidt studierne anvender hensigtsmæssige metoder til besvarelse af de opstillede forskningsspørgsmål.

5.7 Syntese af studierne fund

Et systematisk review har overordnet set til formål at skabe overblik over et forskningsområde, hvorfor der er behov for at sammenfatte store mængder af evidens. I denne forbindelse udarbejdes ofte en eller flere tabeller med henblik på at skabe overblik over de centrale informationer fra de inkluderede studier i reviewet. Tabellerne er blot med til at skabe overblik, og informationer herfra skal dermed sammenfattes og uddybes nærmere i en narrativ syntese (Petticrew & Roberts, 2006, p. 164f).

Formålet med den narrative syntese er hermed at skabe overblik over de inkluderede studiers fund, hvorfor der på dette trin i processen er fokus på at kombinere, integrere og opsummere de centrale fund fra reviewets inkluderede studier (Perestelo-Pérez, 2013, p. 54f; Petticrew & Roberts, 2006, pp. 179-181). I dette review vil den narrative syntese blive organiseret på baggrund af centrale temaer, der går igen på tværs af studierne.

6 Resultatafsnit

Dette afsnit præsenterer litteratursøgningsprocessen med henblik på at skabe overblik over de identificerede studier samt de endeligt inkluderede studier. Herefter vil der være en karakteristik af studierne, hvilket illustreres ved hjælp af en tabel, der skal skabe overblik over studiernes centrale informationer og fund. Afslutningsvist vil kvalitetsvurderingen af studierne blive præsenteret efterfulgt af en narrativ syntese af studiernes fund.

6.1 Litteratursøgningens resultater

Et af de centrale elementer i et systematisk review er transparens, hvilket sikrer gennemskelighed i forhold til de forskellige trin i processen samtidig med, at det skaber mulighed for at andre interesserede kan reproducere reviewet (Perestelo-Pérez, 2013, p. 50). Alle trin i litteratursøgningsprocessen er illustreret i et flowdiagram nedenfor i Figur 1, der er med til at skabe gennemsigtighed og overblik over processen.

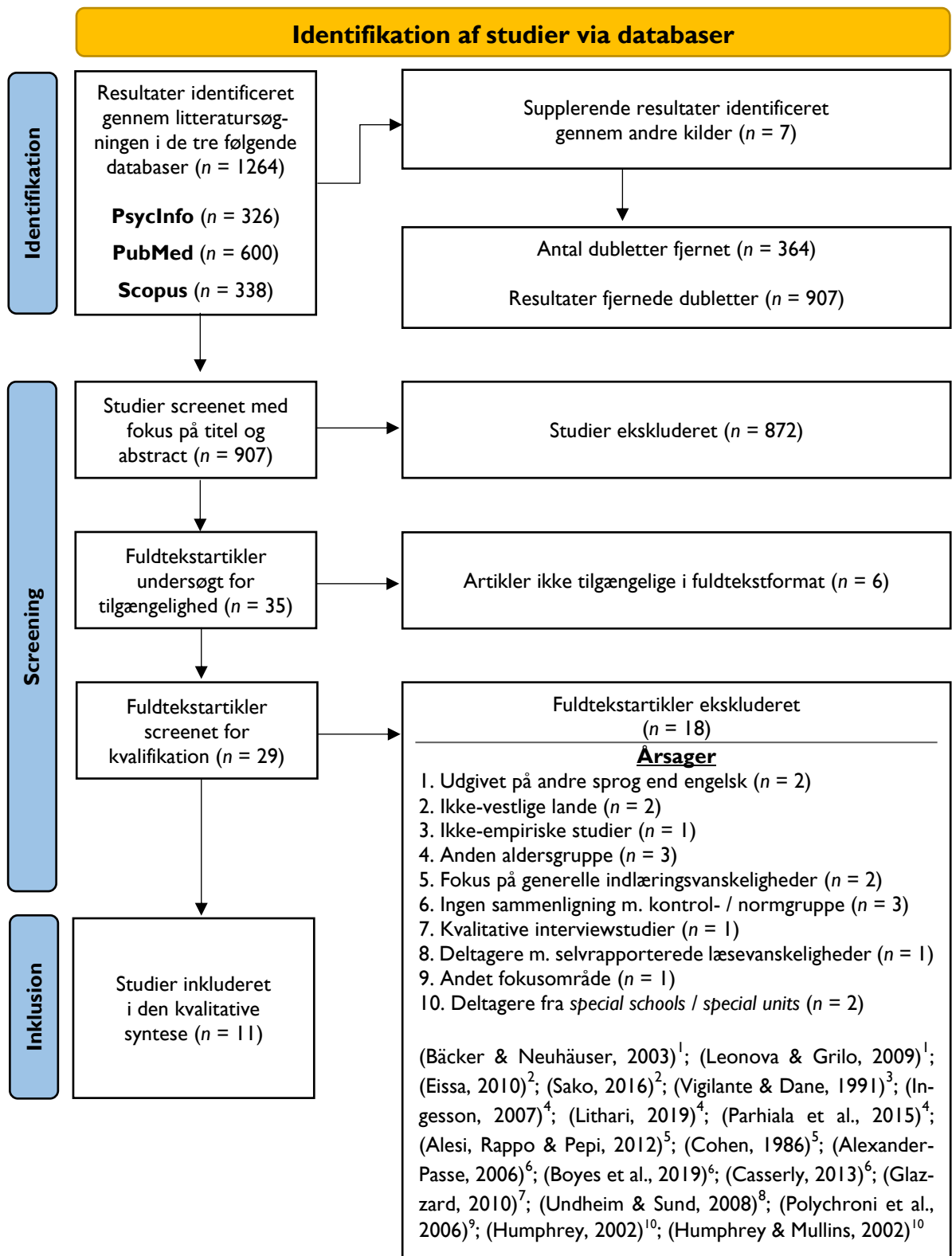
Den endelige søgning i de tre databaser har i alt frembragt 1264 studier, mens der er blevet identificeret yderligere 7 studier gennem andre kilder. Dette giver et samlet resultat på i alt 1271 studier. Heraf er der blevet identificeret 364 dubletter ved hjælp af referenceprogrammet Mendeley. De resterende 907 studier efter fjernelse af dubletter er blevet screenet på baggrund af titel og abstract. Heraf er 872 studier blevet ekskluderet som følge af, at de ikke opfylder reviewets inklusionskriterier. De tilbageværende 35 studier er blevet undersøgt i forhold til tilgængelighed i fuldtekstformat, hvoraf seks studier ikke er blevet identificeret. Efterfølgende er de tilbageværende 29 studier blevet screenet for kvalifikation på fuldtekstniveau, hvoraf 18 studier er blevet ekskluderet på baggrund af forskellige årsager, som vil blive beskrevet yderligere i det følgende.

To studier er udgivet på andre sprog end engelsk (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Leonova & Grilo, 2009), mens to andre studier er baseret på deltagere fra ikke-vestlige lande (Eissa, 2010; Sako, 2016). Et enkelt studie er ikke af empirisk karakter (Vigilante & Dane, 1991), mens tre studier har fokus på anden aldersgruppe end den, der er fokus på i dette review (Ingesson, 2007; Lithari, 2019; Parhiala et al., 2015). To studier har fokus på generelle indlæringsvanskeligheder (Alesi, Rappo & Pepi, 2012; Cohen, 1986), mens tre studier er ekskluderet som følge af, at de ikke sammenligner med

hverken kontrol- eller normgruppe (Alexander-Passe, 2006; Boyes et al., 2019; Casserly, 2013). Et enkelt studie er udformet som et kvalitativt interviewstudie (Glazzard, 2010), mens et enkelt studie anvender deltagere med selvrapporterede læsevanskeligheder (Undheim & Sund, 2008). Slutteligt har et enkelt studie et andet fokusområde end det, der er valgt for dette review (Polychroni et al., 2006), mens to studier er ekskluderet som følge af, at de undersøger deltagere fra *special schools/special units* (Humphrey, 2002; Humphrey & Mullins, 2002).

Hermed er der således 11 studier tilbage, der opfylder reviewets inklusionskriterier, og som dermed er blevet endeligt inkluderet i reviewet (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011; Frederickson & Jacobs, 2001; Giovagnoli et al., 2020; Heiervang, Stevenson, Lund & Hugdahl, 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Lindeblad, Svensson & Gustafson, 2016; Miller, Hynd & Miller, 2005; Novita, 2016; Terras, Thompson & Minnis, 2009; Zuppardo, Serrano, Pirrone & Rodriguez-Fuentes, 2021).

Litteratursøgningsprocessen er illustreret i et flowdiagram nedenfor i Figur 1.



Figur 1. Flowdiagram over litteratursøgningsprocessen.

Dette afsnit har præsenteret reviewets litteratursøgningsproces, som slutteligt har inkluderet 11 studier i den kvalitative syntese. Disse studier vil blive nærmere beskrevet i det følgende afsnit.

6.2 Karakteristik af de inkluderede studier

Dette afsnit bidrager med et samlet overblik over dataudvælgelsen fra de inkluderede studier. Tabel 6 giver et overblik over de inkluderede studiers formål, mens et samlet overblik over studiernes centrale informationer og fund er sammenfattet og illustreret i Tabel 7, der kan findes i slutningen af dette afsnit.

De 11 inkluderede studier i dette review er udarbejdet i syv forskellige lande, herunder Italien (Giovagnoli et al., 2020), Norge (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008), Spanien (Zuppardo et al., 2021), Storbritannien (Frederickson & Jacobs, 2001; Terras et al., 2009), Sverige (Lindeblad et al., 2016), Tyskland (Novita, 2016) og USA (Miller et al., 2005). Studierne er udført over en tyveårig periode fra 2001-2021, og de har fokus på børn og unge mennesker i aldersgruppen 6-18 år. Samlet set har studierne undersøgt 971 deltagere, hvoraf der var 520 drenge og 311 piger. Dahle et al. (2011) rapporterer ikke fordelingen af køn i deres sample, hvorfor denne information ikke kan inkluderes i den samlede opgørelse.

Alle studierne er udformet som case-kontrolstudier med en gruppe af deltagere med dysleksi samt en gruppe af deltagere uden dysleksi. Ud af det samlede antal deltagere var der i alt 513 deltagere med dysleksi, mens 458 deltagere udgjorde kontrolgrupperne uden dysleksi. Knivsberg & Andreassen (2008) rapporterer ikke antallet af deltagere i deres kontrolgruppe, hvorfor denne information ikke kan rapporteres i den samlede opgørelse. Lindeblad et al. (2016) og Terras et al. (2009) anvender ikke en decideret kontrolgruppe i deres undersøgelser, men sammenligner i stedet med normgrupper. Antallet af personer i disse normgrupper er ikke rapporteret præcist i de enkelte studier, hvorfor dette ikke er inkluderet i den samlede opgørelse over antal deltagere uden dysleksi.

Tabel 6. Overblik over de inkluderede studiers formål.

STUDIE	STUDIETS FORMÅL
1. Dahle & Knivsberg (2014) – Norge	At undersøge tilstedeværelsen af dysleksi og adfærdsvanskeligheder hos børn med dysleksi og en kontrolgruppe uden læsevanskeligheder.
2. Dahle, Knivsberg & Andreassen (2011) – Norge	At undersøge sameksisterende adfærdsvanskeligheder hos elever med severe dysleksi og en kontrolgruppe uden læsevanskeligheder.
3. Frederickson & Jacobs (2001) – Storbritannien	At undersøge aspekter af relationen mellem <i>controllability attributions</i> for akademiske præstationer og opfattelse af skolemæssige kompetencer hos børn med dysleksi.
4. Giovagnoli et al. (2020) – Italien	At belyse kontekstuelle risikofaktorerens rolle ift. at øge internaliserende symptomer hos børn og unge mennesker med dysleksi.
5. Heiervang et al. (2001) – Norge	At undersøge adfærdsmæssige vanskeligheder i et norsk sample af børn med og uden dysleksi.
6. Knivsberg & Andreassen (2008) – Norge	At undersøge, hvorvidt elever med severe dysleksi oplever flere adfærdsmæssige/emotionelle vanskeligheder sammenlignet med elever uden læsevanskeligheder.
7. Lindeblad, Svensson & Gustafson (2016) – Sverige	At beskrive den psykologiske trivsel, selvbillede og <i>self-efficacy</i> hos børn og unge med læse- og skrivevanskeligheder.
8. Miller, Hynd & Miller (2005) – USA	At undersøge forskelle i internaliserende symptomer rapporteret af børn, lærere og forældre hos børn med dysleksi og en kontrolgruppe uden læsevanskeligheder gennem anvendelse af to diagnostiske modeller.
9. Novita (2016) – Tyskland	At sammenligne angst- og selvværdsprofiler hos børn med og uden dysleksi.
10. Terras et al. (2009) – Storbritannien	At undersøge selvværd og psykosocial tilpasning hos børn med dysleksi samt at undersøge børn og forældres forståelse og opfattelse af dysleksiens indvirkning på hverdagslivet og sociale relationer.
11. Zuppardo et al. (2021) – Spanien	At undersøge angst, selvværd og adfærdsmæssige vanskeligheder som kliniske manifestationer, der kunne associeres med dysleksi.

Størstedelen af de inkluderede studier har fokus på måling af både internaliserende og eksternaliserende adfærd hos deltagerne (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Terras et al., 2009; Zuppardo et al., 2021). En række studier har udelukkende fokus på internaliserende symptomer, herunder angst og depression hos deltagerne (Giovagnoli et al., 2020; Lindeblad et al., 2016; Miller et al., 2005; Novita, 2016). Seks af studierne har fokus på somatiske symptomer hos deltagerne (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Giovagnoli et al., 2020; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Zuppardo et al., 2021). To studier har fokus på selvværd (Novita, 2016; Zuppardo et al., 2021), yderligere to studier har fokus på selvopfattelse (Frederickson & Jacobs,

2001; Terras et al., 2009), mens et enkelt studie har fokus på self-efficacy (Lindeblad et al., 2016). Et enkelt studie har fokus på deltagernes psykologiske trivsel og selvblende (Lindeblad et al., 2016), mens et andet studie har fokus på deltagernes livskvalitet (Giovagnoli et al., 2020). Slutteligt har et enkelt studie fokus på deltagernes og deres forældres forståelse samt opfattelse af dysleksiens indvirkning på hverdagslivet og sociale relationer (Terras et al., 2009).

Størstedelen af de inkluderede studier (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Giovagnoli et al., 2020; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Zuppardo et al., 2021) anvender spørgeskemaer fra *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*, der findes i versioner til forældre (*Child Behavior Checklist, CBCL*), lærere (*Teacher's Report Form, TRF*) samt en selvrapporteringsversion til børn og unge (*Youth Self Report, YSR*). Spørgeskemaerne anvendes til at vurdere adfærdsmæssige, emotionelle og sociale vanskeligheder hos børn og unge på baggrund af otte skalaer, herunder *Withdrawn, Somatic complaints, Anxious/depressed, Social problems, Thought problems, Attention problems, Delinquent behaviour* samt *Aggressive behaviour* (Knivsberg & Andreassen, 2008, p. 60f). De tre første skalaer måler samlet set internaliserende adfærd i form af ensomhed, generthed, tristhed, perfektionisme, let til gråd, bekymringer, selvmordstanker, samt søvnproblemer og forskellige somatiske symptomer (Giovagnoli et al., 2020, p. 7). De to sidste skalaer måler eksternaliserende adfærd i form af aggressiv og helt uacceptabel adfærd, fx ved at barnet ofte kommer i slagsmål. De resterende skalaer betegnes som *Other problems* i spørgeskemaerne (Zuppardo et al. 2021, p. 4). CBCL anvendes af fem ud af elleve studier, mens TRF og YSR begge anvendes af fire ud af elleve studier.

De resterende måleredskaber anvendes blot af enkelte studier. Depressive symptomer måles ved hjælp af SAFA-D, BYI og CDI, mens angstsymptomer måles ved hjælp af SAFA-A, RCMAS, SCAS og MASC. Selvværd måles ved hjælp af ALS, TMA og SPPC, mens generelle emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder måles ved hjælp af SDQ. Forklaringen på de anvendte forkortelser kan findes i Tabel 7 nedenfor, der ligeledes skaber et overblik over de inkluderede studier.

Tabel 7. Karakteristik af de inkluderede studier.

STUDIE	SAMPLE	ANVENDTE TESTS	CENTRALE FUND
FORSKERE – ÅRSTAL LAND – DESIGN	SAMPLE SIZE: <i>n</i> (DRENGE) MEAN AGE: M (SD) DYSLEKSI KONTROL NORMGRUPPE	MENTALT HELBRED / ADFÆRD / PSYKOSOCIALE KONSEKVENSER	RELATERET TIL DYSLEKSIGRUPPEN SAMMENLIGNET MED JÆVNALDRENDE KONTROLGRUPPE / NORMGRUPPE
1. Dahle & Knivsberg (2014) Norge Case-kontrol	<i>n</i> = 52 (38) 9-11 år M: 116 mdr. (3.5) 118 mdr. (3.16) Dysleksi (26) Kontrol (26)	<u>Internaliserende/ eksternaliserende adfærd og opmærksomhed</u> - CBCL (forældre) - TRF (lærere)	<u>CBCL</u> : Flere internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder end kontrol, men dette fund var ikke sig. <u>TRF</u> : Signifikant mere eksternaliserende (uopmærksomhed, aggressiv adfærd, hyperaktiv adfærd – <i>p</i> = 0.009) og internaliserende adfærd (ængstelighed, depressivitet, sociale problemer – <i>p</i> = 0.006).
2. Dahle, Knivsberg & Andreassen (2011) Norge Case-kontrol	<i>n</i> = 140 (N/A) 8-16 år M: 150.49 mdr. (20.56) 150.00 mdr. (20.71) Dysleksi (70) Kontrol (70)	<u>Internaliserende/ eksternaliserende adfærd</u> - CBCL (forældre) - TRF (lærere) - YSR (børn og unge)	Elever med dysleksi var mere tilbagetrukne, ængstelige og depressive samt oplevede flere somatiske klager, sociale vanskeligheder og adfærdsvanskeligheder. <u>CBCL</u> : Flest problemer relateret til opmærksomhedsvanskeligheder, men også høje ↑ scores mht. ængstelig/depressiv, somatiske klager, tilbagetrukken adfærd og sociale vanskeligheder. Selvmordstanker og et enkelt forsøg herpå. <u>TRF</u> : Sig. flere opmærksomhedsvanskeligheder, sociale vanskeligheder, aggressiv adfærd, depressive symptomer og tilbagetrukkenhed end kontrol. <u>YSR</u> : Problemadfærd på samme niveau eller lidt under gennemsnittet på alle problemområder.
3. Frederickson & Jacobs (2001) Storbritannien Case-kontrol	<i>n</i> = 40 (26) 8-11 år M: 115.80 mdr. (8.47) 116.85 mdr. (11.63) Dysleksi (20) Kontrol (20)	<u>Selvopfattelse</u> - SPPC	<u>SPPC</u> : Elever med dysleksi har sig. lavere ↓ selvopfattelse relateret til skolemæssige kompetencer og er sig. mere tilbøjelige til at lave ukontrollerbare tilskrivninger, men <i>global self-worth</i> er ikke sig. lavere.
4. Giovagnoli et al. (2020) Italien Case-kontrol	<i>n</i> = 234 (127) 8-16 år M: 11.37 år (1.5) 11.17 år (1.4) Dysleksi (65) Kontrol (169)	<u>Internaliserende symptomer</u> - SAFA-A: angst - SAFA-D: depression - SAFA-S: somatiske symptomer - YSR (børn og unge)	Elever med dysleksi oplever flere internaliserende vanskeligheder (angst, depression og somatiske symptomer) med tendens til forværring i <i>secondary school</i> → 23.9% af deltagerne m. kliniske niveauer af angstsymptomer og 15.2% af deltagerne m. kliniske niveauer af depressive symptomer.
5. Heiervang et al. (2001) Norge Case-kontrol	<i>n</i> = 50 (40) 10-13 år M: 11.8 år (2.04) 11.7 år (0.5) Dysleksi (25) Kontrol (25)	<u>Adfærdsvanskeligheder</u> - CBCL (forældre) - TRF (lærere) - YSR (børn og unge)	<u>CBCL</u> : Sig. flere internaliserende (<i>p</i> = 0.05), eksternaliserende (<i>p</i> = 0.05) og opmærksomhedsvanskeligheder (<i>p</i> = 0.001). <u>TRF</u> : Sig. flere internaliserende vanskeligheder (<i>p</i> = 0.01) og opmærksomhedsvanskeligheder (<i>p</i> = 0.001). Flere eksternaliserende vanskeligheder, men dette fund er ikke sig. <u>YSR</u> : Flere internaliserende, eksternaliserende og opmærksomhedsvanskeligheder, men disse fund er ikke sig.

STUDIE	SAMPLE	ANVENDTE TESTS	CENTRALE FUND
FORSKERE – ÅRSTAL LAND – DESIGN	SAMPLE SIZE: <i>n</i> (DRENGE) MEAN AGE: M (SD) DYSLEKSI KONTROL NORMGRUPPE	MENTALT HELBRED / ADFÆRD / PSYKOSOCIALE KONSEKVENSER	RELATERET TIL DYSLEKSIGRUPPEN SAMMENLIGNET MED JÆVNALDRENDE KONTROLGRUPPE / NORMGRUPPE
6. Knivsberg & Andreassen (2008) Norge	<i>n</i> = 70 (59) 9-16 år M: 150.49 mdr. (20.56) 150.00 mdr. (20.71)	<u>Internaliserende og eksternaliserende symptomer</u> - CBCL (forældre) - TRF (lærere) - YSR (børn og unge)	<u>CBCL</u> : Sig. flere internaliserende (<i>p</i> = 0.000) og eksternaliserende (<i>p</i> = 0.000) vanskeligheder hos dysleksi-gruppe end kontrol. <u>TRF</u> : Sig. flere internaliserende (<i>p</i> = 0.000) og eksternaliserende (<i>p</i> = 0.000) vanskeligheder hos dys- leksi-gruppe end kontrol. <u>YSR</u> : Sig. flere internaliserende (<i>p</i> = 0.000) og eksternaliserende (<i>p</i> = 0.018) vanskeligheder hos dys- leksi-gruppe end kontrol.
Case-kontrol	Dysleksi (70) Kontrol (N/A)		
7. Lindeblad, Svensson & Gustafson (2016) Sverige	<i>n</i> = 67 (48) 10-16 år M: 156.05 mdr. (8.06) Dysleksi (67) Normgruppe (2358)	<u>Psykologisk trivsel og selvbillede</u> - BYI: depression, angst, selvbil- lede <u>Self-efficacy</u> - Spørgeskema udviklet til for- målet af forskerne bag studiet	Hos dysleksi-gruppen var der få indikatorer på ængstelige og depressive symptomer samt negativt selvbillede. <u>BYI</u> : <i>Depression</i> : Lige så mange eller færre depressive symptomer end normgruppe. <i>Angst</i> : Ingen eller meget få symptomer på angst – ikke højere niveauer end normgruppe. <i>Selvbillede</i> : Lignende resultater som hos normgruppe – få indikatorer på lavt selvbillede. <u>Self-efficacy</u> : Oplever få eller meget få begrænsninger i læse- og skrivefærdigheder – 96% af deltagerne synes om skolen, 75% anser læsning som en nem aktivitet, mens 89% føler sig positive omkring, at de nok skal klare deres skolearbejde.
Case-kontrol			
8. Miller, Hynd & Miller (2005) USA	<i>n</i> = 79 (53) 6-16 år M: 126.44 mdr. (25.67) Dysleksi (20) Kontrol (59)	<u>Internaliserende symptomer</u> - BASC: adfærd - CDI: depression - RCMAS: angst	Ingen sig. forskelle mellem deltagere med dysleksi og kontrolgruppe mht. adfærd, depression eller angst på baggrund af rapporteringer fra forældre, lærere eller selvrapporteringer. Deltagerne med dysleksi er ikke i øget risiko for internaliserende symptomer → selv deltagere med de mest alvorlige læsevanskeligheder (svære tilfælde af dysleksi) opnår scores på adfærd, angst, depression og somatiske klager inden for normalområdet.
Case-kontrol			
9. Novita (2016) Tyskland	<i>n</i> = 124 (62) 8-11 år M: 9.23 år (N/A) 8.86 år (N/A)	<u>Selvværd</u> - ALS	Adskiller sig ikke sig. fra kontrolgruppe mht. generelle angst- og selvværdprofiler. <u>ALS</u> : Sig. lavere ↓ selvværd relateret til skolekontekst sammenlignet med kontrol.
Case-kontrol	Dysleksi (60) Kontrol (64)	<u>Angst</u> - SCAS	<u>SCAS</u> : Sig. højere ↑ generaliseret angst sammenlignet med kontrol.

STUDIE	SAMPLE	ANVENDTE TESTS	CENTRALE FUND
FORSKERE – ÅRSTAL LAND – DESIGN	SAMPLE SIZE: <i>n</i> (DRENGE) MEAN AGE: M (SD) DYSLEKSI KONTROL NORMGRUPPE	MENTALT HELBRED / ADFÆRD / PSYKOSOCIALE KONSEKVENSER	RELATERET TIL DYSLEKSIGRUPPEN SAMMENLIGNET MED JÆVNALDRENDE KONTROLGRUPPE / NORMGRUPPE
10. Terras et al. (2009) Storbritannien Case-kontrol	<i>n</i> = 68 (44) 8-16 år M: 11.2 år (2.14) Dysleksi (68) Normgruppe (N/A)	<u>Selvopfattelse</u> - SPPC (p. 308) <u>Emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder</u> - SDQ	Sociale, emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder er sig. mere udbredt end hos normgruppe. <u>SPPC</u> : Sig. lavere ↓ selvpfattelse relateret til skolemæssige færdigheder ($p < 0.01$). Lavere ↓ selvpfattelse relateret til <i>Athletic Competence</i> og <i>Global Self Worth</i> end hos normgruppe, men disse fund er ikke sig. Højere ↑ relateret til <i>Social Acceptance</i> , <i>Physical Appearance</i> og <i>Behavioural Conduct</i> end hos normgruppe, men disse fund er ikke sig. <u>SDQ</u> : Sig. flere internaliserende vanskeligheder i form af emotionelle symptomer ($p < 0.001$) og sig. flere eksternaliserende vanskeligheder i form af adfærdsvanskeligheder ($p < 0.01$), hyperaktivitet ($p < 0.001$) og problemer med kammeraterne ($p < 0.001$). Lavere score på skala for sociale styrkesider (<i>Pro-social</i>), men dette fund er ikke sig.
11. Zuppardo et al. (2021) Spanien Case-kontrol	<i>n</i> = 47 (23) 8-18 år M: 12.28 år (2.67) Dysleksi (22) Kontrol (25)	<u>Angst</u> - MASC <u>Selvværd</u> - TMA <u>Adfærd</u> - CBCL	<u>MASC</u> : Sig. flere symptomer på social angst ($p = 0.001$), angst for ydmygelse/afvigelse ($p = 0.04$) og separations-/panikangst ($p = 0.02$). Højere ↑ scores på mål for anspændthed/rastløshed og fysiske symptomer, men disse fund er ikke sig. Lavere ↓ scores på mål for somatiske symptomer, perfektionisme og ængstelighed/depressivitet, men disse fund er ikke sig. <u>TMA</u> : Sig. lavere ↓ selvværd relateret til subskalaer for <i>Interpersonal Relations</i> , <i>Competency</i> , <i>Emotivity</i> , <i>Corporal Experience</i> , <i>School Success</i> , <i>Family Life</i> og <i>Total Self-esteem</i> (alle disse subskalaer: $p = 0.001$). <u>CBCL</u> : Sig. flere internaliserende vanskeligheder ($p < 0.001$) i form af tilbagetrukken adfærd ($p < 0.001$), somatiske klager ($p < 0.01$) samt ængstelighed/depressivitet ($p < 0.01$). Sig. flere eksternaliserende vanskeligheder ($p < 0.04$) i form af helt uacceptabel adfærd ($p < 0.05$) og aggressiv adfærd ($p < 0.01$). Sig. højere ↑ scores på skalaerne for <i>Other Problems</i> ($p < 0.01$) i form af sociale problemer ($p < 0.001$), <i>Thought problems</i> ($p < 0.01$) samt opmærksomhedsvanskeligheder ($p < 0.001$). Sig. højere ↑ score for <i>Total behavioral problems</i> ($p < 0.001$) end hos kontrolgruppe.

ALS = Self-Esteem Test for Children and Adolescents; **BASC** = Behavior Assessment System for Children; **BYI** = Beck Youth Inventory; **CBCL** = Child Behavior Checklist; **CDI** = Childhood Depression Inventory; **MASC** = Multidimensional Anxiety Scale for Children; **N/A** = Not Available; **RCMAS** = Revised Childhood Manifest Anxiety Scale; **SAFA-A** = Self-Administrated Psychiatric Scales for Children and Adolescents – Anxiety; **SAFA-D** = Self-Administrated Psychiatric Scales for Children and Adolescents – Depression; **SAFA-S** = Self-Administrated Psychiatric Scales for Children and Adolescents – Somatic Symptoms/Hypochondria; **SCAS** = Spence Children’s Anxiety Scale; **SDQ** = Strengths and Difficulties Questionnaire; **Sig.** = Signifikant; **SPPC** = The Harter Self-Perception Profile for Children; **TMA** = Bracken’s Multidimensional Self-Esteem Assessment Test; **TRF** = Teacher’s Report Form; **YSR** = Youth Self Report.

6.3 Kvalitetsvurdering af de inkluderede studier

De inkluderede studiers kvalitet er som nævnt blevet vurderet med udgangspunkt i en oversat og tilpasset version af redskabet EPHPP (Bilag 1). Resultaterne fra kvalitetsvurderingen er illustreret i Tabel 8, der kan findes i slutningen af dette afsnit.

Den samlede kvalitetsvurdering af de 11 studier viser, at størstedelen af studierne (7 ud af 11) vurderes at være af høj metodologisk kvalitet (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Miller et al., 2005; Novita, 2016; Zuppardo et al., 2021). Ud af de 11 studier vurderes fire studier at være af moderat kvalitet (Frederickson & Jacobs, 2001; Giovagnoli et al., 2020; Lindeblad et al., 2016; Terras et al., 2009).

Alle studierne beskriver et klart og specifikt formål med deres undersøgelser, og anvender samtidig passende metoder til besvarelse af de opstillede forsknings-spørgsmål. Dette medfører en god vurdering af alle de inkluderede studier på dette parameter. Størstedelen af studierne (10 ud af 11) opnår en moderat bedømmelse mht. det næste parameter, *selektionsbias*, der omhandler deltagernes repræsentativitet for målgruppen. Dette skyldes, at der er fokus på børn og unge med dysleksi, som vurderes at være tilnærmelsesvist repræsentative for den samlede population samt at studierne ikke angiver antallet af personer, der har indvilget i at deltage i det pågældende studie. Et enkelt studie af Terras et al. (2009) opnår en svag bedømmelse på dette parameter som følge af, at mindre end 60% af personerne, der blev udvalgt til at deltage i studiet, rent faktisk har indvilget i at deltage i det endelige studie. Det vurderes at være nogenlunde sandsynligt, at studiets deltagere er repræsentative for målgruppen, hvilket indikerer moderat kvalitet, men det er studiets lave deltagelsesprocent, der fører til den svage bedømmelse.

Alle de inkluderede studier er udformet som case-kontrolstudier, hvorfor de alle opnår en moderat bedømmelse mht. studiets design. Det næste parameter omhandler *confounders*, der er betegnelsen for faktorer, som kan påvirke udfaldet *udover* den faktor, man rent faktisk undersøger. Størstedelen af studierne (9 ud af 11) opnår en stærk bedømmelse på dette parameter, idet de alle kontrollerer for størstedelen af de relevante *counfounders* i den pågældende sammenhæng, herunder særligt deltagernes køn og alder. Et enkelt studie opnår en svag bedømmelse på dette parameter, hvilket skyldes, at de eventuelle forskelle mellem grupperne ikke beskrives, og derved er der

ingen beskrivelse af kontrollen med *confounders* i studiet (Lindeblad et al., 2016). I et enkelt studie vurderes det, at der her er en uklar risiko for bias, hvorfor dette parameter ikke tælles med i den samlede vurdering (Terras et al., 2009).

De inkluderede studier anvender en række forskellige dataindsamlingsmetoder i form af psykologiske tests og spørgeskemaer til vurdering af styrker og vanskeligheder relateret til det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område. På dette parameter opnår størstedelen af studierne (10 ud af 11) en god bedømmelse, hvilket skyldes, at de enten direkte i studiet rapporterer dataindsamlingsmetodernes validitet og reliabilitet, henviser til andre studier, hvori disse elementer er nærmere beskrevet eller at de anvender standardiserede redskaber, hvor validiteten og reliabiliteten er kendt. Et enkelt studie opnår en moderat bedømmelse på dette parameter, hvilket skyldes anvendelse af et redskab, som forskerne bag studiet selv har udviklet til formålet, hvor hverken validitet eller reliabilitet heraf er beskrevet (Lindeblad et al., 2016).

Det sidste parameter omhandler tilbagetrækning og frafald i studierne. Her opnår to studier en god bedømmelse (Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008), hvilket skyldes, at studierne rapporterer antal eller årsager til tilbagetrækning samt at 80-100% af deltagerne gennemfører de pågældende studier. Størstedelen af studierne (7 ud af 11) opnår en moderat bedømmelse på dette parameter som følge af, at de hverken beskriver antallet af deltagere, der vælger at trække sig fra studiet eller de bagvedliggende årsager hertil. To studier opnår en lav bedømmelse, hvilket skyldes, at de ikke beskriver tilbagetrækning og frafald af deltagere, hvorfor der ikke foreligger information om antallet af personer, der gennemfører de pågældende studier (Fredrickson & Jacobs, 2001; Giovagnoli et al., 2020).

På baggrund heraf vurderes størstedelen (7 ud af 11) af de inkluderede studier i dette review overordnet set at være af god og stærk metodologisk kvalitet, hvilket har betydning for, hvor stor vægt studierne resultater kan tillægges i den samlede syntese af evidensen. De inkluderede studier opnår ringe bedømmelser på parametrene for selektionsbias, *confounders* samt tilbagetrækning og frafald.

Ingen af de inkluderede studier er udformet som randomiserede kontrollerede undersøgelser (RCT) eller kontrollerede kliniske undersøgelser (CCT), der giver den bedste bedømmelse i EPHPP. Alle de inkluderede studier er derimod udformet som case-kontrolstudier, som medfører en moderat kvalitet. Dette udgør et hensigtsmæssigt studiedesign til formålet, da det er relevant at undersøge, hvordan en gruppe med vanskeligheder adskiller sig fra en kontrolgruppe uden vanskeligheder på en række

områder. Her er det naturligvis vigtigt, at der kontrolleres for eventuelle *confounders*, så man sikrer sig, at den egentlige forskel mellem de to grupper er et resultat af, hvorvidt de pågældende vanskeligheder er til stede eller ej.

På baggrund af kvalitetsvurderingen er det blevet tydeligt, at en række af de inkluderede studier udelader rapportering af centrale informationer. Særligt med hensyn til parametrene, *confounders* samt *tilbagetrækning og frafald*, blev det tydeligt, at der manglede informationer i studierne. Her er det centralt at understrege, at selvom tilbagetrækning og frafald ikke nødvendigvis finder sted i et givent studie, så er det alligevel relevant at rapportere denne information, eftersom dette er med til at sikre transparens i rapporteringen. Med udgangspunkt i kvalitetsvurderingsredskabet, *EPHPP*, er det ligeledes blevet tydeliggjort, at en klar og gennemsigtig rapportering har stor betydning for studiernes bedømmelse på redskabets forskellige parametre.

I denne sammenhæng er det muligt, at nogle af de inkluderede studier har opnået en anden bedømmelse, end hvad de reelt set kunne have opnået, som følge af, at beslutningerne udelukkende er truffet på baggrund af en enkelt persons vurdering. Her er det muligt, at nogle af studierne ville have opnået en anden bedømmelse, hvis beslutningerne var truffet i samarbejde med en ekstra person (Effective Public Health Practice Project, 2009).

Tabel 8. Kvalitetsvurdering af de inkluderede studier igennem anvendelse af EPHPP.

Studie	Formål og metodologi	Selektionsbias	Studiets design	Confounders	Dataindsamlingsmetoder	Tilbagetrækning og frafald	Samlet vurdering
1. Dahle & Knivsberg (2014)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	MODERAT	STÆRK
2. Dahle et al. (2011)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	MODERAT	STÆRK
3. Frederickson & Jacobs (2001)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	SVAG	MODERAT
4. Giovagnoli et al. (2020)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	SVAG	MODERAT
5. Heiervang et al. (2001)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	STÆRK	STÆRK
6. Knivsberg & Andreassen (2008)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	STÆRK	STÆRK
7. Lindeblad et al. (2016)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	SVAG	MODERAT	MODERAT	MODERAT
8. Miller et al. (2005)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	MODERAT	STÆRK
9. Novita (2016)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	MODERAT	STÆRK
10. Terras et al. (2009)	STÆRK	SVAG	MODERAT	?	STÆRK	MODERAT	MODERAT
11. Zuppardo et al. (2021)	STÆRK	MODERAT	MODERAT	STÆRK	STÆRK	MODERAT	STÆRK

Note. ? = uklar risiko for bias. Disse områder tæller ikke med i den samlede vurdering af studiernes kvalitet.

6.4 Syntese af studiernes fund

Dette systematiske review har haft til formål at skabe et overblik over eksisterende forskning i psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi. I det følgende afsnit vil de inkluderede studiers fund blive opsummeret med udgangspunkt i centrale temaer med henblik på at besvare det opstillede forskningsspørgsmål.

6.4.1 Internaliserende vanskeligheder

Et udbredt fund på tværs af de inkluderede studier er, at børn og unge med dysleksi oplever signifikant flere internaliserende vanskeligheder sammenlignet med børn og unge uden læsevanskeligheder (Dahle & Knivsberg, 2014, p. 189; Dahle et al., 2011, p. 165; Giovagnoli et al., 2020, p. 6; Heiervang et al., 2001, p. 255; Knivsberg & Andreassen, 2008, p. 64; Zuppardo et al., 2021, p. 6). Denne gruppe af børn og unge oplever højere niveauer af ængstelige, depressive og somatiske symptomer (Dahle et al., 2011, p. 167; Giovagnoli et al., 2009, p. 8; Zuppardo et al., 2021, p. 9). Studiet af Dahle et al. (2011, p. 167) indikerer, at deltagerne med dysleksi er mere tilbagestrukne og oplever flere sociale vanskeligheder end deltagerne uden læsevanskeligheder. Det italienske studie af Giovagnoli et al. (2020) finder desuden en tendens til, at de internaliserende vanskeligheder i højere grad forværres hos børn og unge med dysleksi i *secondary school* (11-16-årsalderen) sammenlignet med børn uden læsevanskeligheder. Mere specifikt oplever denne gruppe et højere niveau af angstsymptomer i *secondary school* (Giovagnoli et al., 2020, pp. 6-8).

I denne forbindelse er det relevant at informere om, at studierne fund varierer afhængig af informantgruppen. En række studier finder, at forældrene rapporterer flest internaliserende vanskeligheder hos deltagerne end både lærere samt børnene og de unge med dysleksi (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Knivsberg & Andreassen, 2008). Heiervang et al. (2001) finder derimod højere scores for internaliserende vanskeligheder på baggrund af selvrapporteringer fra deltagerne med dysleksi end det er tilfældet ved rapporteringerne fra forældre og lærere. Nogle studier finder, at lærerne rapporterer færrest internaliserende vanskeligheder hos deltagerne med dysleksi (Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008). Dahle et al. (2011) opdeler resultaterne i subskalaer, hvor deltagerne med dysleksi rapporterer færrest vanskeligheder relateret til subskalaerne *Withdrawn* samt *Anxious/Depressed*, mens

lærerne rapporterer færrest vanskeligheder relateret til *Somatic Complaints* (Dahle et al., 2011, p. 165).

Det italienske studie af Giovagnoli et al. (2020, p. 5) finder signifikante forskelle mellem deltagerne med dysleksi og kontrolgruppen på resultaterne for angst og depression, hvor det dyslektiske sample scorer højere på begge områder. Børn og unge med dysleksi scorer signifikant højere på skalaen for generaliseret angst end kontrolgruppen, hvilket indikerer, at denne gruppe rapporterer flere symptomer på generaliseret angst (Novita, 2016, p. 285). Terras et al. (2009) anvender spørgeskemaet SDQ, hvor forældrene rapporterer signifikant højere niveauer af emotionelle symptomer hos det dyslektiske sample sammenlignet med den generelle population uden disse vanskeligheder (Terras et al., 2009, p. 311).

I studiet af Dahle & Knivsberg (2014, p. 185) rapporterer forældrene 23.1% af deltagerne med dysleksi til at udvise internaliserende vanskeligheder inden for det kliniske område, mens lærerne blot rapporterer om 11.5% af deltagerne. Giovagnoli et al. (2020) finder, at 23.9% af deltagerne med dysleksi udviser angstsymptomer inden for det kliniske område i *secondary school* (11-16-årsalderen) sammenlignet med blot 2.8% af kontrolgruppen. I *primary school* (8-11-årsalderen) er fordelingen 5.3% af deltagerne med dysleksi og 4.9% af kontrolgruppen, men her er der ingen signifikant forskel mellem grupperne, hvormed de ikke adskiller sig nævneværdigt fra hinanden (Giovagnoli et al., 2020, p. 5). Med hensyn til depressive symptomer placerer 15.2% af dysleksi-gruppen sig inden for det kliniske område i *secondary school* sammenlignet med blot 3.7% af kontrolgruppen. Et omvendt mønster viser sig ved oplevelsen af somatiske symptomer i *secondary school*, hvor 2.2% af dysleksi-gruppen placerer sig i det kliniske område, mens dette er tilfældet for 3.7% af kontrolgruppen (Giovagnoli et al., 2020, p. 5). Terras et al. (2009, p. 312) finder, at 35.8% af det dyslektiske sample befinder sig i det kliniske område, hvad angår emotionelle symptomer, mens 14.9% af samplet befinder sig i borderlineområdet.

Blandt de inkluderede studier er der ligeledes tegn på, at negative udfald for børn og unge med dysleksi ikke nødvendigvis er tilfældet. Ifølge det amerikanske studie af Miller et al. (2005) er børn og unge med dysleksi nemlig ikke mere tilbøjelige til at opleve internaliserende vanskeligheder sammenlignet med børn og unge med en typisk læseudvikling (Miller et al., 2005, p. 433). Studiet finder ingen signifikante forskelle mellem deltagerne med dysleksi og kontrolgruppen, hvilket er et positivt resultat, der indikerer, at deltagerne med dysleksi i dette sample ikke adskiller sig

nævneværdigt fra jævnaldrende uden læsevanskeligheder, hvad angår internaliserende vanskeligheder. Rapporteringerne fra forældre, lærere og deltagerne selv viser, at deltagerne med dysleksi scorer inden for normalområdet, mens der kun er en enkelt deltager i samplet, der rapporterer forhøjede angstsymptomer (Miller et al., 2005, p. 430f). Studiet indikerer, at denne gruppe altså ikke er i øget risiko for at opleve internaliserende symptomer, herunder angst, depression og somatisering (Miller et al., 2005, p. 435). I forlængelse heraf finder det svenske studie af Lindeblad et al. (2016), at børn og unge med dysleksi rapporterer ingen eller meget få symptomer på angst, og niveauet af angstsymptomer er dermed ikke højere end hos den generelle population uden læsevanskeligheder (Lindeblad et al., 2016, p. 458f). I forhold til depressive symptomer rapporterer gruppen med dysleksi lige så mange eller færre depressive symptomer end normgruppen ved sammenligning. Studiet konkluderer hermed, at gruppen af børn og unge med dysleksi ikke viser indikatorer på depression og angst på gruppeniveau, når man sammenligner med den generelle population af børn og unge uden læse- og skrivevanskeligheder (Lindeblad et al., 2016, p. 465).

Overordnet set indikerer størstedelen af de inkluderede studier, at børn og unge med dysleksi er i øget risiko for at opleve internaliserende vanskeligheder i form af ængstelige, depressive og somatiske symptomer. Her er det særligt angstsymptomer, som denne gruppe i højere grad oplever end deres jævnaldrende uden læsevanskeligheder. Alligevel er der dog studier i blandt, der indikerer det modsatte – nemlig, at børn og unge med dysleksi ikke adskiller sig nævneværdigt fra deres jævnaldrende uden vanskeligheder, hvad angår internaliserende vanskeligheder. Dette er et interessant fund, som vil blive diskuteret senere i specialet på baggrund af risikofaktorer og beskyttende faktorer i barnets miljø.

6.4.2 Lavere selvværd relateret til den skolemæssige kontekst

Et interessant fund i dette review er, at børn og unge med dysleksi ikke har et lavere globalt selvværd end den generelle population af børn og unge uden læsevanskeligheder (Frederickson & Jacobs, 2001, p. 412; Terras et al., 2009, pp. 310-315). En række af studierne indikerer i stedet, at denne gruppe har et lavere selvværd relateret til bestemte kontekster og sammenhænge (Novita, 2016, p. 286; Terras et al., 2009, p. 310). Her er det særligt den skolemæssige kontekst, hvor børn og unge med dysleksi har et lavere selvværd end deres jævnaldrende kammerater uden læsevanskeligheder

(Novita, 2016, p. 285f; Terras et al., 2009, pp. 310-315). Det spanske studie af Zuppardo et al. (2021, p. 10f) finder dog en anderledes tendens i deres sample, idet deltagerne med dysleksi scorerer signifikant lavere end kontrolgruppen på alle de undersøgte selvværdsdomæner, herunder også domænet for globalt selvværd.

Det engelske studie af Frederickson & Jacobs (2001, p. 412) finder, at deltagerne med dysleksi har en signifikant lavere opfattelse (*self-perception*) af deres skolemæssige færdigheder end deres jævnaldrende uden læsevanskeligheder, men dette medfører ikke, at de har et signifikant lavere globalt selvværd. Terras et al. (2009) finder en signifikant sammenhæng mellem børn og unges indstillinger (*attitudes*) over for egne læsevanskeligheder samt globalt selvværd og opfattelse af skolemæssige færdigheder. Dette indikerer, at børn og unge med mere positive indstillinger over for egne læsevanskeligheder rapporterer højere globalt selvværd (Terras et al., 2009, p. 314).

Det svenske studie af Lindeblad et al. (2016) finder, at deltagerne med dysleksi opnår et signifikant højere resultat, hvad angår skalaen for selvbillede sammenlignet med normgruppen i skoleårene 5, 6 og 7 (11-13-årsalderen), hvilket indikerer et stærkt og positivt selvbillede hos denne gruppe. På gruppeniveau finder studiet få indikatorer på lavt selvbillede hos gruppen af børn og unge med dysleksi (Lindeblad et al., 2016, p. 459). Studiet konkluderer, at gruppen af børn og unge med dysleksi ikke viser indikatorer på negativt selvbillede eller lav *self-efficacy* dvs. troen på egne evner på gruppeniveau, når man sammenligner med den generelle population af børn og unge uden læse- og skrivevanskeligheder (Lindeblad et al., 2016, p. 465).

Hermed indikerer de inkluderede studier forskellige fund relateret til selvværd. Her finder flest studier, at det lave selvværd hos børn og unge med dysleksi er relateret til skolekonteksten, selvom der også er indikationer på et lavere globalt selvværd samt at denne gruppe ikke oplever negative udfald på dette område.

6.4.3 Eksternaliserende vanskeligheder

Et udbredt fund på tværs af de inkluderede studier er, at børn og unge med dysleksi scorerer signifikant højere på målinger af eksternaliserende vanskeligheder sammenlignet med børn og unge uden læsevanskeligheder (Dahle & Knivsberg, 2014, p. 187; Dahle et al., 2011, p. 165; Knivsberg & Andreassen, 2008, p. 64; Zuppardo et al., 2021, pp. 6+11). Herunder oplever denne gruppe af børn og unge med dysleksi

flere opmærksomhedsvanskeligheder (Dahle et al., 2011; Knivsberg & Andreassen, 2008, p. 62f; Zuppardo et al., 2021, p. 6), og der er signifikant flere børn og unge i denne gruppe, der udviser adfærdsvanskeligheder inden for det kliniske område (Heiervang et al., 2001, p. 255).

En række af de inkluderede studier anvender *Achenbach Questionnaires*, herunder CBCL, TRF og YSR (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Zuppardo et al., 2021). I disse spørgeskemaer henviser eksternaliserende vanskeligheder til tilfælde af aggressiv adfærd og helt uacceptabel adfærd (*Delinquent behavior*), mens andre vanskeligheder (*Other problems*) dækker over opmærksomhedsvanskeligheder, sociale problemer og tankeproblemer (*Thought problems*). Resultaterne vedrørende de tre sidstnævnte vanskeligheder er også inddraget i dette afsnit sammen med de eksternaliserende vanskeligheder.

Nogle studier viser, at forældrene rapporterer om højere resultater på skalaerne for eksternaliserende vanskeligheder end lærerne, mens selvrapporteringer fra deltagerne med dysleksi scorer højere end både forældre og lærere på dette område (Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008). Omvendt finder Dahle & Knivsberg (2014), at lærerne rapporterer om flere eksternaliserende vanskeligheder end forældrene. Mere specifikt rapporterer lærerne om flere opmærksomhedsvanskeligheder end forældrene (Heiervang et al., 2001), mens studiet af Dahle et al. (2011) omvendt viser, at forældrene rapporterer flere opmærksomhedsvanskeligheder hos deltagerne. Dahle et al. (2011) finder ligeledes, at lærerne rapporterer flere sociale problemer og flere tilfælde af aggressiv adfærd end forældrene, mens forældrene rapporterer flere tilfælde af helt uacceptabel adfærd end lærerne. Deltagerne med dysleksi scorer lavere end både forældre og lærere på alle subskalaerne relateret til eksternaliserende vanskeligheder, hvormed børnene og de unge rapporterer færre eksternaliserende vanskeligheder end både forældre og lærere (Dahle et al., 2011).

I forhold til forskelle mellem deltagergrupperne viser to studier, at deltagerne med dysleksi scorer signifikant højere på de eksternaliserende symptomer på baggrund af både forældre-, lærere- og selvrapporteringer fra spørgeskemaerne CBCL, TRF og YSR (Dahle et al., 2011, p. 165; Knivsberg & Andreassen, 2008, p. 61). Studiet af Heiervang et al. (2001) indikerer dog, at børn og unge med dysleksi ikke scorer signifikant højere på målinger af eksternaliserende vanskeligheder sammenlignet med deltagerne uden læsevanskeligheder på baggrund af lærerrapporteringer (TRF) og selvrapporteringer (YSR). Dette fund er kun signifikant på baggrund af

forældrerapporteringerne (CBCL), hvor deltagerne med dysleksi scorer højere end kontrolgruppen på aggressiv adfærd, helt uacceptabel adfærd og opmærksomhedsvanskeligheder. Ydermere finder studiet ikke en signifikant forskel mellem grupperne på baggrund af YSR, hvad angår opmærksomhedsvanskeligheder (Heiervang et al., 2001, p. 253). Dahle & Knivsberg (2014) finder kun en signifikant forskel mellem grupperne på skalaen for eksternaliserende vanskeligheder for TRF, og dermed er der ingen signifikant forskel for CBCL. Hermed scorer deltagerne med dysleksi højere på eksternaliserende vanskeligheder sammenlignet med kontrolgruppen ifølge lærerrapporteringerne (Dahle & Knivsberg, 2014, p. 185). Zuppardo et al. (2021) anvender kun CBCL, og her finder de en signifikant forskel mellem grupperne, hvad angår aggressiv adfærd, sociale problemer og opmærksomhedsvanskeligheder, hvor deltagerne med dysleksi scorer højere end kontrolgruppen (Zuppardo et al., 2021, p. 10). I studiet af Dahle & Knivsberg (2014, p. 185) rapporterer forældrene, at 11.5% af deltagerne udviser eksternaliserende vanskeligheder inden for det kliniske område, mens lærerne rapporterer, at 19% af deltagerne udviser klinisk relevante vanskeligheder (Dahle & Knivsberg, 2014, p. 185).

Terras et al. (2009) anvender spørgeskemaet SDQ, der i denne sammenhæng rapporteres af forældre. Her finder de signifikante forskelle mellem det dyslektiske sample og den generelle population på alle dimensionerne, herunder blandt andet adfærdsvanskeligheder, hyperaktivitet/uopmærksomhed og sociale problemer. Gruppen med dysleksi scorer højere på alle disse dimensioner i forhold til den generelle population uden læsevanskeligheder (Terras et al., 2009, p. 310f).

Hermed er det blevet tydeligt, at studienes fund vedrørende eksternaliserende vanskeligheder i høj grad varierer på baggrund af de forskellige rapporteringsformer fra forældre, lærere samt selvrapporteringer fra deltagerne. Overordnet set indikerer studierne, at børn og unge med dysleksi i nogle tilfælde udviser flere eksternaliserende vanskeligheder i form af aggressiv adfærd, helt uacceptabel adfærd, opmærksomhedsvanskeligheder samt sociale vanskeligheder sammenlignet med jævnaldrende uden læsevanskeligheder. Der er dog ligeledes en række fund, hvor deltagerne med dysleksi ikke udviser flere eksternaliserende vanskeligheder end kontrolgrupperne uden læsevanskeligheder. Disse elementer vil blive diskuteret senere i specialet.

7 Diskussionsafsnit

Dette speciale har overordnet set haft to formål. Det første formål indebærer på baggrund af det systematiske review at klarlægge, hvilke psykosociale vanskeligheder børn og unge med dysleksi oplever. Det andet formål indebærer at anskue udviklingen af disse vanskeligheder i lyset af Bronfenbrenners økologiske systemteori.

I det følgende vil begrænsningerne relateret til udarbejdelsen af det pågældende systematiske review blive diskuteret efterfulgt af en generel diskussion af at anvende det systematiske review som metode. Dette efterfølges af en kort opsamling på evidensen fra de inkluderede studier i reviewet, som fører videre til en diskussion af studiernes fund. Efterfølgende vil der være en diskussion af specialets problemformulering med udgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske systemteori. Hele diskussionsafsnittet afrundes med et kritisk blik på denne teori med henblik på at identificere bidrag og begrænsninger herved.

7.1 Reviewets begrænsninger

Dette afsnit indeholder en diskussion af begrænsninger i reviewet, der bør tages forbehold for ved vurdering og fortolkning af reviewets resultater.

Reviewet har udelukkende haft fokus på dysleksi som én blandt mange læsevanskeligheder. En mulig begrænsning bag dette valg er, at mange studier, som eksempelvis undersøger *poor reading*, *literacy difficulties* eller *learning disabilities*, i nogle tilfælde ligeledes undersøger dysleksi, men hvor betegnelsen indgår som en del af mange andre typer af læsevanskeligheder. Som følge af, at der kun er søgt på dysleksi i titel og abstract, så kan nogle relevante studier muligvis blive overset i søgningen, fordi dysleksi måske først bliver nævnt senere i studierne. Derved kan der være studier, som ikke bliver identificeret, men i sådanne tilfælde, hvor dysleksi eksempelvis vil indgå som en del af betegnelsen *poor reading*, vil resultaterne i mange tilfælde også være sammenvævet på en sådan måde, at det er vanskeligt at isolere resultaterne relateret til dysleksi i de pågældende studier. Af den årsag har der været fokus på studier, hvor dysleksi er det primære fokusområde og dermed ikke blot indgår som en del af en større betegnelse for vanskeligheder relateret til læse- og skrivefærdigheder.

De inkluderede studier anvender en række forskellige psykologiske spørgeskemaer og tests til indsamling af viden om deltageres emotionelle, sociale og adfærd-

mæssige vanskeligheder. Kvalitetsvurderingen har vist, at de anvendte måleredskaber i studierne har god reliabilitet og validitet, men sammenligning af studiernes fund bør alligevel udføres med forsigtighed. Det er vigtigt at understrege, at det ikke var alle deltagerne med dysleksi, der oplevede flere psykosociale vanskeligheder end kontrolgrupperne, og at der i mange af studierne var deltagere, der ikke adskilte sig nævneværdigt fra deres jævnaldrende uden læsevanskeligheder, hvad angår emotionelle, sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder. De signifikante forskelle mellem grupperne af børn og unge med dysleksi samt kontrol- og normgrupperne, hvad angår psykosociale vanskeligheder, indikerer blot, at der samlet set er en forskel mellem grupperne, som ikke blot er et resultat af en tilfældighed (Field, 2009, p. 51f).

Dette systematiske review er udarbejdet med begrænsede ressourcer til rådighed som følge af, at det blot er udført af en enkelt person. På baggrund heraf har det været nødvendigt at indsnævre reviewets selektionskriterier til at fokusere på vestlige lande og derved ekskludere andre dele af verden, samt at fokusere på elever i almindelige skoler for derved at ekskludere elever, der indgår i specialundervisning. Dette er særdeles interessante elementer, men det er blevet prioriteret at holde et snævert fokus i reviewet for derved at kunne nå frem til en fyldestgørende behandling af de inkluderede studier. I forbindelse med udarbejdelsen af et systematisk review anbefales det at være minimum to personer til selektionsprocessen af de identificerede studier samt til at vurdere kvaliteten af de endeligt inkluderede studier. Dette er for at undgå subjektive bias i processen, idet der bliver opnået enighed mellem de involverede personer ved tvivlstilfælde (Dundar & Fleeman, 2017, p. 84f; Perestelo-Pérez, 2013, p. 53f; Petticrew & Roberts, 2006, pp. 120f+125-128). Hermed er det en mulighed, at selektionsprocessen og kvalitetsvurderingen af studierne var forløbet anderledes, hvis en ekstra person var blevet involveret i udarbejdelsen af dette review.

De inkluderede studier er udarbejdet i en række forskellige lande, hvilket ligeledes er en relevant faktor at tage højde for som følge af sprogenes forskelligartethed. Reviewet har haft fokus på børn og unge med dysleksi, men det er muligt, at deltagerne kan være rekrutteret til studierne på baggrund af forskellige kriterier. Litteratursøgningen identificerede ingen danske studier, men i reviewet indgår et enkelt svensk studie samt fire norske studier. De tre lande er alle en del af Skandinavien, og adskiller sig derved ikke meget fra hinanden set i et geografisk perspektiv, men der er alligevel nogle forskelle mellem landenes sprog, skolesystemer og de tiltag, der sættes i værk ved tilfælde af dysleksi. Der er blandt andet forskel på den ortografiske dybde ved

henholdsvis norsk, svensk og dansk, hvor det norske sprog har den laveste ortografiske dybde. Det faktum, at de inkluderede studier er udarbejdet i forskellige lande, gør det vanskeligt at generalisere studierne fund, idet en række forskellige faktorer er af betydning herfor, herunder blandt andet de strukturelle aspekter i landenes skolesystemer, kulturelle værdier samt nationalsproget. Det interessante er dog, at selvom de inkluderede studier er udarbejdet i en række forskellige lande, hvori der tales forskellige sprog, så er der overordnet set overensstemmelse mellem studierne fund, hvad angår psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi. Her kan det tænkes, at sprogets ortografi har en større indvirkning på de læsetekniske færdigheder end på oplevelsen af psykosociale vanskeligheder.

Afslutningsvist er det værd at nævne en klar styrke ved dette systematiske review, som består i, at de inkluderede studier er udarbejdet over en tyveårig periode fra 2001-2021, hvorfor reviewet indeholder den nyeste og mest aktuelle forskning på området.

7.2 Diskussion af det systematiske review som metode

I dette afsnit vil de forskellige bidrag og begrænsninger ved det systematiske review som metode blive diskuteret.

Systematiske reviews følger et standardiseret format, der nøje beskriver de forskellige trin i udarbejdelsen heraf, hvilket kan ses som en fordel ved både udarbejdelse og læsning heraf (Perestelo-Pérez, 2013, p. 55f). Det er dog en tids- og ressourcekrævende proces at udarbejde et systematisk review. Det kræver meget forarbejde at skabe overblik over eksisterende forskning på området samt at planlægge hele processen inden udførelse heraf. Litteratursøgningerne skal ofte gennemføres nogle gange, og den endelige søgning vil ofte frembringe en lang række studier, som skal screenes på baggrund af reviewets selektionskriterier. Under normale omstændigheder bør man afsætte minimum seks måneder – og ofte mere – til udarbejdelsen af et systematisk review (Dickson et al., 2017, p. 2f; Petticrew & Roberts, 2006, p. 30f+49f). På forskningsområdet er der en stigning i publikationen af videnskabelige studier, hvorfor systematiske reviews er af stor værdi i forhold til at sammenfatte forskningsevidensen relateret til et givent forskningsspørgsmål – særligt, hvis evidensen på området er af utvetydig karakter (Petticrew & Roberts, 2006, pp. 7-10). Hermed er der mulighed for

at opstille og opsummere evidensen i et overskueligt format, der tager højde for studiernes metodologiske kvalitet (Petticrew & Roberts, 2006, pp. 9-11).

Det systematiske review er altså en tids- og ressourcekrævende videnskabelig metode, men den udgør et værdifuldt redskab i forhold til at skabe overblik over forskningsevidens i en tid, hvor der publiceres mange videnskabelige studier.

7.3 Diskussion af studiernes fund

Dette afsnit indeholder en diskussion af de inkluderede studiers fund og de mulige bagvedliggende årsager hertil. Indledningsvist vil der være en kort opsamling på studiernes fund, som vil danne grundlaget for den efterfølgende diskussion heraf i lyset af Bronfenbrenners økologiske model.

7.3.1 Opsamling på evidens

I det følgende vil de centrale fund fra reviewets 11 inkluderede studier blive sammenfattet og sammenholdt med den eksisterende forskningslitteratur, som blev præsenteret tidligere i specialet i Afsnit 4. Her vil der ligeledes blive taget højde for studiernes metodologiske kvalitet.

Formålet med dette systematiske review har været at skabe overblik over empirisk forskning omhandlende psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi. Det er blevet tydeliggjort, at denne gruppe overordnet set oplever flere internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder end deres jævnaldrende uden læse- og skrivevanskeligheder (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Giovagnoli et al., 2020; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Terras et al., 2009; Zuppardo et al., 2021). Hermed finder en række af studierne, at børn og unge med dysleksi på det emotionelle og sociale område i højere grad end deres jævnaldrende oplever symptomer på angst og depression, somatiske klager, tilbagetrukken adfærd, sociale problemer med kammeraterne (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Giovagnoli et al., 2020; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008;) samt har et lavere selvværd relateret til skolekonteksten (Frederickson & Jacobs, 2001; Novita, 2016; Terras et al., 2009; Zuppardo et al., 2021). Et enkelt studie finder, at deltagerne med dysleksi ligeledes har et lavere globalt selvværd (Zuppardo et al., 2021). Et enkelt studie finder, at enkelte af deltagerne har haft selvmordstanker, mens en enkelt deltager har forsøgt selvmord (Dahle et al., 2011). På det adfærdsmæssige område

finder studierne, at denne gruppe i højere grad end deres jævnaldrende uden dysleksi har flere adfærdsmæssige vanskeligheder, herunder udviser aggressiv adfærd, opmærksomhedsvanskeligheder samt hyperaktiv adfærd (Dahle & Knivsberg, 2014; Dahle et al., 2011; Heiervang et al., 2001; Knivsberg & Andreassen, 2008; Terras et al., 2009; Zuppardo et al., 2021). De inkluderede studier af Lindeblad et al. (2016) og Miller et al. (2005) adskiller sig dog fra majoriteten af de inkluderede studier i reviewet, da deres fund indikerer, at børn og unge med dysleksi ikke adskiller sig fra populationen af børn og unge uden dysleksi. Begge studier indikerer hermed, at gruppen af børn og unge med dysleksi ikke er i øget risiko for internaliserende symptomer i form af ængstelige, depressive og somatiske symptomer samt forringet selvværd.

I et systematisk review er det naturligvis vigtigt at tage højde for kvaliteten af de inkluderede studier for at finde ud af, hvilken vægt studierne fund kan tillægges. Den samlede kvalitetsvurdering viser, at størstedelen af studierne (7 ud af 11) er af stærk metodologisk kvalitet, mens de resterende fire studier er af moderat kvalitet (Frederickson & Jacobs, 2001; Giovagnoli et al., 2020; Lindeblad et al., 2016; Terras et al., 2009). Årsagerne hertil skal findes i selektionsbias, *confounders* samt manglende rapportering af tilbagetrækning og frafald blandt deltagerne. Selvom studierne ikke overordnet set er af stærk kvalitet, så er deres fund stadig valide. Her er det relevant at indvende, at anvendelsen af EPHPP muligvis overser en række nuancer som følge af, at det er et generisk kvalitetsvurderingsværktøj rettet mod en bred vifte af kvantitative studier, hvilket kan have betydning for den samlede kvalitetsvurdering (Armijo-Olivo et al., 2012, p. 13f).

Reviewets fund er overordnet set i overensstemmelse med eksisterende forskning på området, der finder, at børn og unge med dysleksi netop er i øget risiko for at opleve både internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder (Francis et al., 2019; Giovagnoli et al., 2020; Livingston et al., 2018; Maughan & Carroll, 2006; McArthur et al., 2020; Mugnaini et al., 2009; Nelson & Harwood, 2011). Her adskiller studierne af Lindeblad et al. (2016) og Miller et al. (2005) sig dog som følge af, at de ikke finder disse negative udfald for denne gruppe.

Hermed indikerer majoriteten af de inkluderede studier en sammenhæng mellem dysleksi og psykosociale vanskeligheder, hvor børn og unge med dysleksi er i øget risiko for at opleve både internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder. Enkelte studier finder dog ikke disse negative udfald hos denne gruppe. Studierne fund vil i det følgende afsnit blive diskuteret i lyset af Bronfenbrenners model.

7.3.2 Dysleksi – risikofaktor for psykosociale vanskeligheder?

I det følgende vil mulige bagvedliggende årsager til udviklingen af de symptomer og vanskeligheder, som børn og unge med dysleksi kan opleve, blive diskuteret i lyset af de forskellige systemer i Bronfenbrenners økologiske model med henblik på at opnå en forståelse herfor. De forskellige systemer er indbyrdes forbundet, men for overskuelighedens skyld adskilles systemerne her for at give et indblik i de forskellige faktorer i de enkelte systemer, der kan være af betydning for individets udvikling.

7.3.2.1 Mikrosystemet – de nære relationer og omgivelser

Mikrosystemet udgør i lyset af Bronfenbrenners model det mest indflydelsesrige system af betydning for barnets udvikling. Her finder vi det enkelte barn og vedkommendes relation til de nære omgivelser, herunder forskellige kontekster (*settings*) i form af hjem, skole og fritid, samt personlige relationer i form af forældre, familiedlemmer, lærere og kammerater (Bronfenbrenner, 1977, p. 514f). Der kan være faktorer i barnets nære omgivelser, som kan være af enten beskyttende eller risikofyldt karakter, og som dermed kan have en positiv eller negativ indvirkning på barnets mentale helbred og trivsel.

Hos børn og unge med dysleksi er der store udfordringer i interaktionen mellem barnet og skolen, fordi de dyslektiske vanskeligheder særligt kommer til udtryk her. Dette skyldes, at læsefærdigheder danner grundlaget for størstedelen af de aktiviteter, der finder sted i denne kontekst (*setting*). Det gælder for alle elever med dysleksi, at de ikke har de samme forudsætninger for at indgå i disse aktiviteter i undervisningen som deres klassekammerater uden indlæringsvanskeligheder, hvis de ikke anvender hjælpemidler i undervisningen og modtager den rette støtte fra omgivelserne. De faglige krav og forventninger i skolen kan være en mulig årsag til, at elever med dysleksi har et lavere selvværd relateret til skolekonteksten end deres klassekammerater uden læsevanskeligheder som følge af, at de har vanskeligt ved at imødekomme de krav og forventninger, der stilles i undervisningen. Uanset, hvilken kontekst (*setting*) barnet befinder sig i, vil barnet altid have dysleksi som følge af, at der er tale om en udviklingsbetinget tilstand, men det er særligt i skolekonteksten, at barnets dyslektiske udfordringer for alvor bliver tydelige. Hermed er der altså en række krav og forventninger til elevernes læsefærdigheder i skolekonteksten, som i mindre grad er tydelige i barnets hjemlige omgivelser og ved fritidsaktiviteter, hvilket kan være en mulig årsag til, at

det globale selvværd hos børn og unge med dysleksi ikke adskiller sig nævneværdigt fra jævnaldrende uden disse vanskeligheder (Frederickson & Jacobs, 2001; Novita, 2016; Terras et al., 2009). I takt med, at børnene kommer på et højere klassetrin, bliver der gradvist stillet større krav i undervisningen, hvilket kan være en stor udfordring for elever med dysleksi, fordi de på baggrund af deres indlæringsvanskelighed ikke nødvendigvis er i stand til at imødekomme disse krav og forventninger. Dette kan være en mulig årsag til, at de internaliserende symptomer forværres på de senere klassetrin, når børnene bliver ældre (Giovagnoli et al., 2020, pp. 6-8; Zuppardo et al., 2021, p. 12).

Set i lyset af Bronfenbrenners model er det den gensidige interaktion mellem den enkelte elev med dysleksi og omgivelserne, der har betydning for, hvilken indvirkning dét at have dysleksi har for barnets udvikling. Her er relationen mellem elev og lærer af særlig betydning. Er det tilfældet, at barnet har en nær relation til en lærer, som ser barnets udfordringer og formår at udstyre barnet med de rette hjælpemidler og den nødvendige støtte i undervisningen, så kan man forestille sig, at de faglige udfordringer ikke vil have samme negative indvirkning på barnets udvikling, idet lærerens støtte kan være med til at styrke barnets tro på sig selv. Omvendt kan det have en negativ indvirkning på barnets udvikling, hvis lærerne negligerer barnets dyslektiske vanskeligheder og dermed ikke har øje for barnets behov i undervisningen. Dette kan have betydning for barnets faglige udbytte af undervisningen samtidig med, at det kan medføre negative emotionelle eller adfærdsmæssige reaktioner fra barnet.

Relationen mellem eleven med dysleksi og klassekammeraterne er ligeledes af betydning, og disse relationer kan både fungere som en risikofaktor og beskyttende faktor. Dét at have en diagnose eller andre vanskeligheder i barndommen og ungdommen kan øge elevens sårbarhed og hermed udgøre en risikofaktor i forhold til at blive udsat for mobning (Hendren et al., 2018, p. 6; Møhl & Simonsen, 2017, pp. 44-47; Terras et al., 2009, p. 316). Det kan have en negativ indvirkning på barnets udvikling at blive udsat for mobning af de andre elever i klassen i form af, at barnet eksempelvis kan udvikle et negativt syn på sig selv og egne evner, og det kan samtidig få betydning for barnet eller det unge menneskes lyst og motivation til at gå i skole. Omvendt kan gode relationer til kammerater anses som en beskyttende faktor, der bidrager til emotionel trivsel på trods af en indlæringsvanskelighed som dysleksi (Giovagnoli et al., 2020, p. 9f).

Relationen mellem børn og unge med dysleksi og deres forældre er ligeledes en del af mikrosystemet, som er af central betydning for udviklingen. Forældre til børn og unge med dysleksi, som har en støttende tilgang til børnenes vanskeligheder og herigennem formår at styrke børnenes tro på sig selv og egne evner, udgør en beskyttende faktor, der kan fungere som en buffer i skolesammenhæng, hvor barnets dyslektiske udfordringer bliver tydelige. Dysleksi er som bekendt arveligt, hvorfor den ene eller begge forældre til et barn med dysleksi ofte selv vil have de samme udfordringer. Dette kan på den ene side udgøre en beskyttende faktor i form af, at forældrene hermed vil have et indgående kendskab til barnets udfordringer og derved vil have en forståelse for barnets behov. Omvendt kan dette også udgøre en risikofaktor som følge af, at forældre med dysleksi ikke vil have de samme forudsætninger for eksempelvis at hjælpe med barnets lektier, som forældre uden dysleksi har. Dette kan udgøre en risikofaktor for den faglige støtte, men man kan forestille sig, at forældrene kan udgøre en solid emotionel støtte for barnet med dysleksi som følge af, at de selv har erfaring hermed.

Relationen mellem børn og unge med dysleksi og deres forældre, lærere og kammerater er hermed af stor betydning for deres udvikling, hvor relationerne kan fungere som både beskyttende faktorer og risikofaktorer i forhold til den indvirkning, som dysleksien kan have for denne gruppes trivsel og mentale helbred.

7.3.2.2 Mesosystemet – relationen mellem de nære relationer

Mesosystemet udgøres af relationen mellem barnets nære relationer, hvorimellem barnet fungerer som bindeled, fx mellem forældre og lærere (Bronfenbrenner, 1977, p. 515; Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Et godt og tæt samarbejde mellem lærere og forældre omkring et barn med dysleksi kan få betydning for den hjælp, som barnet modtager. En sådan form for samarbejde vil sandsynligvis have en positiv indvirkning på barnets udvikling, da der er opmærksomhed på barnets vanskeligheder både i hjemmet og i skolen, hvilket kan have betydning for de tiltag, der sættes i værk for at støtte barnet på bedst mulig vis. Samtidig kan et tæt samarbejde mellem forældre og lærere indebære, at lærerne vejleder forældrene i metoder til, hvordan de bedst muligt støtter barnet i hjemmet ved fx at læse sammen med barnet i rolige og hjemlige omgivelser, så barnet også lærer at associere læsningen med positive oplevelser og derigennem kan blive motiveret til at læse på eget initiativ. Dette samarbejde kræver meget af

forældrenes ressourcer i form af viden, overskud samt en opsøgende tilgang og nysgerrighed over for, hvad de kan gøre som forældre og hvad lærerne kan gøre. Dette samarbejde indebærer ligeledes en gensidig respekt mellem forældre og lærere i forhold til deres forskellige ansvarsområder, roller og ekspertise, hvor de sammen kan være med til at skabe et positivt grundlag for barnets trivsel og udvikling. Hvis en elev med dysleksi modtager den nødvendige støtte i undervisningen, så kan det tænkes, at dette vil have en positiv indvirkning på barnets udvikling, hvorimod manglende støtte kan have en mere negativ indvirkning, som kan medføre negative emotionelle og adfærdsmæssige reaktioner fra barnet eller det unge menneske.

Hermed er relationen mellem barnets nære relationer og omgivelser af stor betydning i forhold til udviklingen. Hos børn og unge med dysleksi er relationen mellem forældre og lærere af særlig betydning som følge af den gensidige opmærksomhed på barnets udfordringer og behov i undervisningen.

7.3.2.3 Eksosystemet – de sociale strukturers betydning

Eksosystemet henviser til sociale strukturer i samfundet, som barnet ikke selv er en aktiv del af, men som alligevel direkte eller indirekte kan påvirke, begrænse eller endda afgøre det, der finder sted i barnets nære omgivelser (Bronfenbrenner, 1977, p. 515; Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

Skole og uddannelse udgør en stor del af børn og unge menneskers liv, idet skolesystemet er en central del af vores samfund. For børn og unge mennesker i vestlige samfund udgør skolen hermed en primær kontekst (*setting*), hvor der tilbringes mange timer, hvorfor de aktiviteter, der finder sted her, har stor indvirkning på udviklingen. Hermed er der elementer i eksosystemet, der opstiller nogle rammer, som samfundets borgere skal navigere inden for, og som har betydning for den enkelte borgers udvikling (Bronfenbrenner, 1977, p. 515).

Overordnet set kan man sige, at det, som børn skal lære i skolen, er et resultat af nogle strukturer i eksosystemet. Lovgivningen orienteret mod skole- og uddannelsesområdet har betydning for den undervisning og støtte, som elever med dysleksi modtager og tildeles i skolen, og beskriver ligeledes, hvilke færdigheder elever skal tilegne sig i løbet af deres skoletid. Centralt for skolesystemet er, at læsning er det redskab, vi anvender til at tilegne os viden, hvilket udgør en stor udfordring for elever med dysleksi.

I en dansk sammenhæng findes en række nationale tests til identificering af elever med dysleksi og elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder. Disse tests indgår som en del af eksosystemet i Bronfenbrenners model, og de er af betydning for den hjælp og støtte, som elever kan modtage i undervisningen. Et andet centralt aspekt i denne sammenhæng er, at der er ti års undervisningspligt i Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022d). På mange andre områder vil det være muligt at fravælge en aktivitet, hvis man oplever vanskeligheder herved eller hvis interessen for aktiviteten ikke er særlig stor. Det er ikke på samme måde muligt for elever med dysleksi at fravælge skolen, fordi de oplever vanskeligheder med læsning, som er en helt central aktivitet i denne kontekst. Her vil der i så fald være nogle tiltag, der bliver sat i værk med henblik på at støtte eleven i at genfinde lysten til skole igen.

I forlængelse heraf findes der teknologiske hjælpemidler, som kan hjælpe med de tekniske aspekter af læsningen, hvormed eleven får teksten læst højt af en computer. Hermed får barnet så at sige mulighed for at læse med ørerne i stedet for øjnene. Dette kan have betydning for barnets udbytte af undervisningen og muligvis også lysten til at gå i skole som følge af, at disse hjælpemidler kompenserer for barnets afkodningsvanskeligheder. Her kan man indvende, hvorvidt denne teknologiske udvikling kan være med til at kompensere for elevernes afkodningsvanskeligheder og dermed modvirke den mistrivsel, som de inkluderede studier i reviewet til en vis grad finder hos denne gruppe. De to nyeste studier, der er udarbejdet i Italien og Spanien, finder i høj grad negative udfald hos børn og unge med dysleksi, hvilket ikke helt stemmer overens med nutidens teknologiske fremskridt (Giovagnoli et al., 2020; Zuppardo et al., 2021). Det svenske studie af Lindeblad et al. (2016) er – om end nogle år ældre end studierne fra Italien og Spanien – stadig et relativt nyt studie. Dette studie finder ikke negative udfald hos børn og unge med dysleksi, og i denne forbindelse kommenterer de netop på den teknologiske udvikling i Sverige som en mulig årsag hertil. Her kan man spekulere på, hvorvidt forskellene mellem landene, hvad angår den teknologiske udvikling, kan være en mulig årsag til de varierende fund blandt studierne. På den anden side kan man indvende, at disse tekniske hjælpemidler ikke nødvendigvis er hele løsningen på denne gruppes vanskeligheder. Det er ikke tilstrækkeligt i sig selv, at disse tekniske hjælpemidler er tilgængelige som følge af, at de kun hjælper eleverne med dysleksi, hvis de reelt set bliver anvendt. I lyset af *The Simple View of Reading* vil de tekniske hjælpemidler hermed udgøre de afkodningsfærdigheder, som denne gruppe mangler for at kunne læse på tilstrækkelig vis: $Reading = \underline{Decoding} \times Comprehension$

(Gough & Tunmer, 1986, p. 7). For nogle elever med dysleksi vil disse hjælpemidler være tilstrækkelige til at kompensere for deres afkodningsvanskeligheder, men for andre elever vil disse hjælpemidler blot gøre det endnu mere synligt, at de er anderledes end de fleste andre elever i klassen. Hvis det blot er tekniske hjælpemidler, der skal til for at børn og unge med dysleksi ikke længere er påvirket af deres dyslektiske vanskeligheder, så ville vi sandsynligvis ikke se de negative udfald hos denne gruppe, som forskningslitteraturen i høj grad finder. Disse negative udfald vidner om, at det handler om mere end blot behovet for og anvendelsen af tekniske hjælpemidler både i undervisningen og fritiden. Det interessante her er netop, hvilken betydning det har for eleven med dysleksi, at vedkommende har behov for denne hjælp, når de fleste andre elever i klassen ikke har samme udfordringer og behov for støtte.

Hermed er der altså nogle sociale strukturer i samfundet, herunder lovgivning og retningslinjer på skole- og uddannelsesområdet, som i høj grad kan have betydning for udviklingen hos børn og unge med dysleksi.

7.3.2.4 Makrosystemet – samfundsmæssig og kulturel kontekst

Makrosystemet refererer til den bredere sociale og kulturelle kontekst, herunder blandt andet til de sociale, politiske og uddannelsesmæssige systemer, som selve skolesystemet udspringer af (Bronfenbrenner, 1977, p. 515). Særligt i den vestlige del af verden tillægges skole og uddannelse stor værdi som følge af, at dette område har stor betydning for samfundets funktion, hvorfor disse områder i høj grad prioriteres. Hermed opstilles der høje forventninger til landenes borgere om at excellere på det akademiske område. Disse forventninger kan være vanskelige at imødekomme for elever med dysleksi, der netop er udfordret på de mest basale færdigheder til tilegnelse af viden, hvorfor det kan være vanskeligt for denne gruppe af børn og unge at vokse op i et samfund, som stiller høje krav til akademiske færdigheder. Hermed bliver børn og unge dagligt konfronteret med deres vanskeligheder, fordi læsning netop udgør fundamentet for undervisningen i vores samfund.

Hermed kan de samfundsmæssige og kulturelle værdier, som børn og unge vokser op i blandt, være af betydning for den indvirkning, som dysleksien kan have på denne gruppes trivsel og mentale helbred.

7.3.2.5 Kronosystemet – udviklingens tidsdimension

Kronosystemet refererer til udviklingens tidmæssige dimension, der indikerer, at barnets miljø er dynamisk og under konstant forandring (Bronfenbrenner, 1977, p. 525f; Berk, 2014, p. 27f). Dette element i det økologiske miljø henviser til betydningen af de specifikke tidspunkter for livsbegivenheder, nye betingelser og omstændigheder i barnets udvikling. I denne forbindelse er ungdomsårene eksempelvis en sårbar periode, hvor de oplevelser, der her finder sted, har en særlig betydning for individets udvikling (Hart & Møhl, 2017, p. 83).

Hos børn og unge med dysleksi kan tidspunktet i deres liv, hvor dysleksien bliver identificeret, være af betydning som følge af, at dette kan åbne op for deres muligheder for at modtage den rette støtte og vejledning. I lyset af kronosystemet vil der sandsynligvis være stor forskel på en elev, der identificeres som havende dysleksi i 3. klasse, og en elev, hvor det først i 9. klasse bliver klargjort, at elevens mangeårige udfordringer med læsning, stavning og skrivning skyldes dysleksi. En tidlig indsats hos børn og unge med dysleksi kan få stor betydning for deres udvikling, mens manglende støtte og opmærksomhed på disse elever kan medføre negative konsekvenser for deres udvikling og fremtid. Det kan tænkes at være en lettelse for nogle børn og unge, når deres udfordringer med læsning bliver identificeret som følge af, at dysleksien vil fungere som en naturlig forklaring på deres udfordringer, hvormed de selv eller andre ikke længere vil tillægge deres vanskeligheder egen manglende indsats eller intelligens. Hos andre børn og unge vil dette blot medføre, at de kommer til at føle sig endnu mere anderledes end deres kammerater.

Hermed er det af særlig betydning for børn og unges udvikling, hvornår bestemte betingelser og begivenheder finder sted. Hos børn og unge med dysleksi er en tidlig indsats vigtig, så der er mulighed for at støtte deres udvikling – fagligt, emotionelt og socialt.

7.3.3 Diskussion af studierne fund – en opsummering

Dette afsnit har i lyset af Bronfenbrenners økologiske model diskuteret mulige bud på den indvirkning, som interaktionen mellem børn og unge med dysleksi og deres omgivelser overordnet set kan have på denne gruppes mentale helbred. På baggrund af Bronfenbrenners model er det tydeligt, at de indbyrdes relationer og interaktioner mellem individet og de forskellige systemer er helt central for udviklingen. Der er

mange systemer af betydning for børns udvikling, og dermed er der mange faktorer i spil, når vi ser på udviklingen hos børn og unge med dysleksi. Det er dermed vanskeligt at identificere en enkelt bagvedliggende årsag til, at børn og unge med dysleksi er i risiko for at opleve psykosociale vanskeligheder som følge af, at de bagvedliggende årsager vil variere afhængig af det enkelte individ. Selvom alle de inkluderede studier i reviewet er udarbejdet i vestlige lande, så er der alligevel store forskelle mellem landene i forhold til skolesystem, kulturer, værdier, lovgivning, sprog etc., der ligeledes kan have betydning for det enkelte individs udvikling.

7.4 Økologisk systemteori – bidrag og begrænsninger

Dette speciale har anlagt Bronfenbrenners økologiske systemteori som en måde at forstå de bagvedliggende årsager til de psykosociale vanskeligheder, som børn og unge med dysleksi oplever.

En teori kan siges at være de briller, som et emne ansues igennem, og hermed vil man se forskellige elementer afhængig af den pågældende teori. I dette speciale har Bronfenbrenners teori bidraget med et enkelt – om end holistisk – perspektiv på emnet, men teorien er ikke i sig selv tilstrækkelig i forhold til på udførlig vis at forklare denne problemstilling, og samtidig besidder teorien naturligt nogle begrænsninger i denne forbindelse. Der er hermed behov for at anskue emnet fra forskellige teoretiske perspektiver for at opnå en mere nuanceret forståelse for emnet.

På den ene side kan man argumentere for, at denne model er temmelig forsimplet i sin udformning, og man kan spekulere på, hvorvidt det mon er muligt at indfange og beskrive så komplekst et fænomen som udvikling i en samlet model. På den anden side formår Bronfenbrenner alligevel at inddrage mange elementer i sin teori både på individ- og samfundsniveau. Modellens opbygning med de indlejrede og indbyrdes forbundne systemer illustrerer på en enkel måde de elementer, der enten direkte eller indirekte er en del af barnets tilværelse og udvikling. Centralt for modellen er det, at de forskellige systemer ikke kan adskilles, hvilket ligeledes stemmer overens med individets tilværelse i praksis, hvor det er vanskeligt at isolere effekten af forskellige relationer og konteksters betydning for et barns udvikling.

Bronfenbrenner definerer udvikling som en vedvarende forandring i måden, hvorpå individet opfatter og håndterer (*deals with*) sine omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, p. 3). Udvikling er en meget bred betegnelse, idet der findes forskellige former

for udvikling, herunder blandt andet fysisk, kognitiv, social og emotionel udvikling (Berk, 2014, p. 4). Teorien anlægger et holistisk perspektiv, og anskuer hermed udvikling i et bredt perspektiv, hvor omgivelsernes og miljøets betydning for barnets udvikling understreges. Bronfenbrenner beskriver i sin teori, at interaktionerne mellem de forskellige systemer i det økologiske miljø vil have en indvirkning på udviklingen, men teorien er mindre specifik i forhold til præcis, *hvilken* indvirkning interaktionen mellem individets kontekster og relationer har for barnet. Det er en begrænsning ved Bronfenbrenners teori, at den er vanskelig at undersøge i praksis som følge af, at det er vanskeligt helt præcist at måle, *hvilken* indvirkning interaktionen mellem de forskellige økologiske systemer har på barnets udvikling.

Overordnet set er Bronfenbrenners model med de forskellige systemer i det økologiske miljø stadig anvendelig og aktuel i dagens samfund, selvom der efterhånden er sket en stor udvikling i verden, siden teorien blev en del af den udviklingspsykologiske forståelse. De indledende tanker til Bronfenbrenners teori kan spores tilbage til hans afhandling i 1940'erne, selvom teorien først for alvor blev formuleret og indgående beskrevet i 1970'erne (Hayes et al., 2017, p. 6). Sociale medier er eksempelvis blevet en stor del af vores hverdag og samfund i dag, og disse ville i Bronfenbrenners model indgå som en del af eksosystemet. Denne udvikling indikerer, at systemerne udvikles over tid, og at der gradvist vil blive tilføjet flere kontekster (*settings*) til den økologiske model. Med de sociale mediers indtog i vores samfund og verden er det blevet lettere at opsøge og finde fællesskaber med personer, der oplever de samme vanskeligheder og udfordringer. De sociale medier skaber i højere grad muligheder for børn og unge med dysleksi til at opsøge fællesskaber med andre jævnaldrende med samme udfordringer, hvilket kan have en positiv indvirkning på individets selvværd og motivation. Dette fællesskab kan fremkalde en følelse af, at man ikke er alene om at opleve disse udfordringer, og kan samtidig give anledning til, at børn og unge med dysleksi kan finde støtte hos andre jævnaldrende i samme situation, selvom der måske er lang geografisk afstand mellem dem.

Overordnet set kan Bronfenbrenners teori og model være med til at anskue de psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi som et resultat af de forskellige systemer i det økologiske miljø og interaktionen herimellem. Teorien kan være med til at anskue udvikling i et slags helikopterperspektiv, der skaber overblik over de mange faktorer – ikke bare i de nære omgivelser, men også på et overordnet samfundsmæssigt og kulturelt plan – der har indflydelse på barnets udvikling.

8 Konklusion

Dette speciale er udarbejdet som et systematisk review, der har haft til formål at sammenfatte forskning omhandlende psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi i alderen 6-18 år, hvor der samtidig er blevet anlagt en teoretisk vinkel. Specialet har overordnet set haft til formål at besvare følgende problemformulering:

Hvilke psykosociale vanskeligheder ses hos børn og unge med dysleksi, og hvordan kan vi med udgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske systemteori forstå de psykosociale vanskeligheder, som denne gruppe oplever?

På baggrund af de 11 inkluderede studier i reviewet er det blevet tydeligt, at børn og unge med dysleksi i højere grad end deres jævnaldrende uden læsevanskeligheder oplever internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder blandt andet i form af ængstelige, depressive og somatiske symptomer samt adfærds- og opmærksomhedsvanskeligheder. Studierne finder overordnet set negative udfald hos børn og unge med dysleksi, hvad angår vanskeligheder på det emotionelle, adfærdsmæssige og sociale område, men enkelte studier finder, at denne gruppe ikke adskiller sig fra jævnaldrende uden dysleksi på disse områder.

I lyset af Bronfenbrenners økologiske systemteori kan dysleksi ses som en risikofaktor, der øger sandsynligheden for negative udfald snarere end nødvendigvis at medføre et negativt udfald for børn og unges mentale helbred og trivsel. Der kan ligeledes være faktorer af beskyttende og risikofyldt karakter i barnets nære relationer og omgivelser såvel som i samfundets sociale strukturer samt den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, som barnet er en del af. Nære og støttende relationer mellem et barn med dysleksi og forældre er et eksempel på en beskyttende faktor, der kan være med til at modvirke indvirkningen af eventuelle negative oplevelser i skolekonteksten. På samme tid er den teknologiske udvikling af hjælpemidler til elever med dysleksi en mulig beskyttende faktor, der i nogle tilfælde kan være med til at modvirke negative udfald hos børn og unge med dysleksi. Hermed er det samspillet mellem en række forskellige faktorer hos individet og i det omgivende miljø, der er med til at forme individets udvikling.

Nærværende speciale har hermed tydeliggjort, at børn og unge med dysleksi – udover de rent læsetekniske vanskeligheder – er i risiko for at opleve emotionelle, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder. Dette er et vigtigt område at rette

opmærksomhed imod, da det ikke bare er elevens læsefærdigheder, der har betydning for læring i og udbytte af undervisningen – det har trivsel i høj grad også.

8.1 Implikationer for det psykologiske felt og praksis

Dette systematiske review indikerer, at børn og unge med dysleksi er mere tilbøjelige til at opleve internaliserende og eksternaliserende vanskeligheder end det gør sig gældende for deres jævnaldrende uden læsevanskeligheder. Dette fund er af særlig relevans for det psykologiske felt og praksis, da det indikerer, at børn og unge med dysleksi har behov for støtte og vejledning, der rækker udover den faglige støtte i undervisningen. Der er i høj grad også behov for et fokus på, hvordan dysleksi påvirker den enkelte elevs trivsel og mentale helbred. Dette er jo i virkeligheden et interessant og yderst relevant perspektiv at anlægge uanset hvilke diagnoser eller vanskeligheder, der er tale om.

Dette review er af betydning i forhold til at skabe viden om, hvilken indvirkning dysleksi har på børns og unges mentale helbred og trivsel, hvilket har betydning for de initiativer, der er behov for i forhold til at hjælpe denne gruppe. Identifikation af vanskeligheder er første skridt på vejen mod at afhjælpe disse ved hjælp af støtte, vejledning og intervention. Når først vi ved, hvilke vanskeligheder denne gruppe oplever, så giver det bedre mulighed for at finde ud af, hvordan vi så kan afhjælpe disse vanskeligheder. Nogle af vanskelighederne kan adresseres i mikrosystemet i form af at tildele støtte til børnene og deres forældre eller i den skolemæssige kontekst ved at tilbyde mere information til lærerne omkring dysleksi og hvordan de bedst muligt støtter elever med dysleksi i undervisningen.

Samlet set er der behov for opmærksomhed på børns og unges læse-, skrive- og stavefærdigheder i samspil med et øje på og forståelse af, hvilken indvirkning disse faglige udfordringer har på den enkelte elevs trivsel og mentale helbred.

8.2 Fremtidig forskning

I dette systematiske review har der været fokus på at undersøge psykosociale vanskeligheder hos børn og unge med dysleksi på baggrund af empiriske studier af kvantitativ karakter. Et andet interessant perspektiv kunne være at undersøge, hvordan det opleves at have dysleksi gennem kvalitative interviewstudier, og herigennem få et mere nuanceret indblik i, hvilke psykosociale vanskeligheder personer med dysleksi

oplever. Det kunne være interessant at få et indblik i disse personers narrativer og undersøge, hvilken indvirkning det at have dysleksi har på individets forståelse af og syn på sig selv. De kvantitative studier giver ikke på samme måde et nuanceret indblik i oplevelsen af disse psykosociale vanskeligheder som følge af, at disse er identificeret på baggrund af standardiserede spørgeskemaer til udforskning af emotionelle, adfærdsmæssige og sociale vanskeligheder.

Forskningslitteraturen på området har beskæftiget sig meget med at undersøge, hvilken indvirkning dysleksi har på børn, unge og voksnes mentale helbred, men et andet interessant perspektiv er at undersøge de egentlige bagvedliggende årsager her til. I dette speciale er Bronfenbrenners økologiske systemteori blevet anvendt som en ramme, indenfor hvilken disse vanskeligheder er forsøgt belyst og forstået. Denne teori udgør blot et enkelt – om end holistisk – perspektiv på emnet, men dette kan ikke stå alene i forhold til at forklare denne problemstilling, og samtidig besidder teorien – som det tidligere er blevet belyst – naturligt nogle begrænsninger i denne forbindelse. Hermed er der fortsat behov for at undersøge de bagvedliggende årsager til dysleksiens negative indvirkning på individets mentale helbred, hvilket en betydelig del af forskningslitteraturen på området finder evidens for. Samtidig er der også behov for nærmere at undersøge de bagvedliggende årsager til, at nogle studier ikke finder negative udfald hos børn og unge med dysleksi.

I denne forbindelse kunne det være interessant at anlægge forskellige teoretiske perspektiver på denne problemstilling for at opnå en dybere forståelse for denne sammenhæng. Det kunne være interessant at anlægge Erik Eriksons psykosociale teori, der kunne være medvirkende til at belyse identitetsudviklingen hos børn og unge med dysleksi. Et andet interessant perspektiv at anlægge på denne problemstilling kunne være Edward Tory Higgins' *self-discrepancy theory* med det ideelle selv og reelle selv, hvor uoverensstemmelser herimellem medfører emotionelt ubehag. Denne teori kunne i høj grad anvendes til at forstå og beskrive de bagvedliggende årsager til, at en del børn og unge med dysleksi i højere grad end deres jævnaldrende uden læse- og skrivningsvanskeligheder oplever psykosociale vanskeligheder. Ydermere kunne Susan Harter's multidimensionelle forståelse af selvværd være et andet interessant perspektiv at anlægge på denne problemstilling. Her er der et mere specifikt fokus på netop individets selvværd og forståelsen af, at dette kan variere afhængig af den pågældende kontekst, som individet befinder sig i.

Afslutningsvist er der ligeledes et behov for at undersøge mulige interventionsformer rettet mod de psykosociale vanskeligheder, som børn og unge med dysleksi er i risiko for at opleve. En stor del af forskningslitteraturen har netop beskæftiget sig med at identificere de psykosociale vanskeligheder, som denne gruppe oplever, hvorfor der er behov for at finde ud af, hvordan vi intervenserer mest effektivt og hensigtsmæssigt i denne sammenhæng.

9 Pensumoppgørelse

* Referencer markeret med dette symbol er inkludert i reviewets kvalitative syntese

- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 762-773. 10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049 [13s]
- Alberdi, F., & Møhl, B. (2017). Angsttilstande. In E. Simonsen, & B. Møhl (Eds.), *Grundbog i psykiatri* (2nd ed., pp. 383-408). Hans Reitzels Forlag [26s]
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2010). Self-handicapping Strategies and Self-esteem in Children with Different Learning Profiles. *Ricerche Di Psicologia, 33*(4), 505-519 [15s]
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia, 12*(4), 256-275. 10.1002/dys.318 [21s]
- American Psychiatric Association (2013). Specific Learning Disorder. In American Psychiatric Association (Ed.), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., pp. 66-74). American Psychiatric Publishing [9s]
- American Psychological Association (2022a). *APA Dictionary of Psychology – Externalizing-internalizing*. <https://dictionary.apa.org/externalizing-internalizing>. Tilgået d. 14. april 2022.
- American Psychological Association (2022b). *APA Dictionary of Psychology – Psychosocial*. <https://dictionary.apa.org/psychosocial>. Tilgået d. 14. april 2022.
- American Psychological Association (2022c). *APA Dictionary of Psychology – Stressor*. <https://dictionary.apa.org/stressor>. Tilgået d. 17. april 2022.
- Armijo-Olivo, S., Stiles, C. R., Hagen, N. A., Biondo, P. D., & Cummings, G. G. (2012). Assessment of study quality for systematic reviews: a comparison of the Cochrane Collaboration Risk of Bias Tool and the Effective Public Health Practice Project Quality Assessment Tool: Methodological Research. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 18*(1), 12-18. 10.1111/j.1365-2753.2010.01516.x [8s]

-
- Berk, L. E. (2014). *Child Development* (9th ed.). Pearson Education, Inc. Herfra kapi-
tel 1+11 [76s]
- Boyes, M. E., Leitao, S., Claessen, M., Badcock, N. A., & Nayton, M. (2016). Why
Are Reading Difficulties Associated with Mental Health Problems? *Dys-
lexia*, 22(3), 263-266. 10.1002/dys.1531 [4s]
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Dzidic, P., Badcock, N. A., & Nayton, M.
(2021). Piloting ‘Clever Kids’: A Randomized-controlled Trial Assessing Feasi-
bility, Efficacy, and Acceptability of a Socioemotional Well-being Programme
for Children with Dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3),
950-971. 10.1111/bjep.12401 [22s]
- Boyes, M. E., Tebbutt, B., Preece, K. A., & Badcock, N. A. (2018). Relationships
between Reading Ability and Child Mental Health: Moderating Effects of Self-
Esteem. *Australian Psychologist*, 53(2), 125-133. 10.1111/ap.12281 [9s]
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A., & Nayton, M. (2020). Corre-
lates of Externalising and Internalising Problems in Children with Dyslexia: An
Analysis of Data from Clinical Casefiles. *Australian Psychologist*, 55(1), 62-72.
10.1111/ap.12409 [11s]
- Brante, E. W. (2013). 'I don't know what it is to be able to read': How Students with
Dyslexia Experience Their Reading Impairment. *Support for Learning*, 28(2), 79-
86. 10.1111/1467-9604.12022 [8s]
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Cen-
tury: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical
Findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. 10.1111/1467-9507.00114 [11s]
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Develop-
ment. *The American Psychologist*, 32(7), 513-531. 10.1037/0003-066X.32.7.513
[19s]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development – Experiments by
Nature and Design*. Harvard University Press [289s]

-
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196. 10.1002/dys.371 [10s]
- Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalizing and Externalizing Syndromes in Children with Dyslexia. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337 [8s]
- Børne- og Undervisningsministeriet (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/1994-salamancaerklaeringen-og-handlingsprogrammet-for-specialundervisning>. Tilgået d. 7. februar 2022 [13s]
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Ny aftale: 30 millioner kroner skal hjælpe ordblinde børn, unge og voksne*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/sep/200930-ny-aftale-30-millioner-kroner-skal-hjaelpe-ordblinde-boern--unge-og-voksne>. Tilgået d. 11. februar 2022.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Vejledning til Ordblindetesten* (Version 8, april 2020). https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/Vejledning_til_Ordblindetesten_Version8.pdf. Tilgået d. 22. april 2022.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Ordblinderisikotesten*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblinderisikotesten>. Tilgået d. 28. marts 2022.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022a). *Bag om inklusion*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/bag-om-inklusion>. Tilgået d. 15. april 2022.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022b). *Ordblindetesten – En national ordblindetest*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblindetesten>. Tilgået d. 28. marts 2022.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022c). *Regler om inklusion*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen-laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>. Tilgået d. 16. april 2022.

-
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022d). *Skolestart og undervisningspligt*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/skolestart-og-boer-nehaveklassen/skolestart>. Tilgået d. 16. april 2022.
- Carioti, D., Masia, M. F., Travellini, S., & Berlingeri, M. (2021). Orthographic Depth and Developmental Dyslexia: A Meta-analytic Study. *Annals of Dyslexia*, 71(3), 399-438. 10.1007/s11881-021-00226-0 [40s]
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy Difficulties and Psychiatric Disorders: Evidence for Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532. 10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x [9s]
- Casserly, A. M. (2013). The Socio-emotional Needs of Children with Dyslexia in Different Educational Settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79-91. 10.1111/j.1471-3802.2011.01227.x [13s]
- Cherry, M. G., & Dickson, R. (2017). Defining My Review Question and Identifying Inclusion and Exclusion Criteria. In A. Boland, M. G. Cherry & R. Dickson (Eds.), *Doing a Systematic Review: A Student's Guide* (2nd ed., pp. 43-59). Sage Publications [17s]
- Claassens, T., & Lessing, A. C. (2015). Young Adult Learners with Dyslexia: Their Socio-emotional Support Needs During Adolescence. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 32-36. 10.1080/14330237.2015.1007599 [5s]
- Critical Appraisal Skills Programme. (2018). *CASP Case Control Study Checklist*. https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Economic-Evaluation-Checklist-2018_fillable_fo-rm.pdf. Tilgået d. 12. maj 2022.
- Cohen, J. (1986). Learning Disabilities and Psychological Development in Childhood and Adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 287-300. 10.1007/BF02648035 [14s]
- *Dahle, A. E., & Knivsberg, A. (2014). Internalizing, Externalizing and Attention Problems in Dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2), 179-193. 10.1080/15017419.2013.781953 [15s]

-
- *Dahle, A. E., Knivsberg, A., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting Problem Behaviour in Severe Dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 162-170. 10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x [9s]
- Danmarks Statistik (2018). *Indvandrere og efterkommere*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/-borgere/befolkning/indvandrere-og-efterkommere>. Tilgået d. 8. april 2022.
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. (2017). Carrying Out a Systematic Review as a Master's Thesis. In A. Boland, M. G. Cherry & R. Dickson (Eds.), *Doing a Systematic Review: A Student's Guide* (2nd ed., pp. 1-19). Sage Publications [19s]
- Dundar, Y., & Fleeman, N. (2017). Applying Inclusion and Exclusion Criteria. In A. Boland, M. G. Cherry & R. Dickson (Eds.), *Doing a Systematic Review: A Student's Guide* (2nd ed., pp. 79-91). Sage Publications [13s]
- Effective Public Health Practice Project (2009). *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies Dictionary*. https://www.ehphp.ca/PDF/QADictionary_dec2009.-pdf. Tilgået d. 5. maj 2022.
- Effective Public Health Practice Project (2010). *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies*. https://www.ehphp.ca/PDF/Quality%20Assessment%20Tool_20-10_2.pdf. Tilgået d. 5. maj 2022.
- Eissa, M. (2010). Behavioral and Emotional Problems Associated with Dyslexia in Adolescence. *Current Psychiatry*, 17(1), 39-47 [9s]
- Elbro, C. (2010). Dyslexia as Disability or Handicap: When Does Vocabulary Matter? *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 469-478. 10.1177/002221940935-7349 [10s]
- Elbro, C. (2021). *Ordblindhed*. <https://denstoredanske.lex.dk/ordblindhed>. Tilgået d. 6. maj 2022.
- Elbro, C., Dalby, M., & Maarbjerg, 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. 10.1111/j.1460-6984.2011.00004.x [12s]
- Elmeskov, J. (2019). *Derfor inddeler vi verden i vestlige og ikke-vestlige lande*. <https://www.dst.dk/-/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/rigsstat-klumme-/2019/2019-07-11-derfor-inddeler-vi-ver-den-i-vestlige-og-ikke-vestlige-lande>. Tilgået d. 8. april 2022.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Sage. Herfra kapitel 2 (pp. 31-60) [30s]
- Fleeman, N., & Dunder, Y. (2017). Data Extraction: Where Do I Begin? In A. Boland, M. G. Cherry & R. Dickson (Eds.), *Doing a Systematic Review: A Student's Guide* (2nd ed., pp. 93-106). Sage Publications [14s]
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The Association Between Poor Reading and Internalising Problems: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. 10.1016/j.cpr.2018.09-.002 [16s]
- *Frederickson, N., & Jacobs, S. (2001). Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401-416. 10.1177/0143034301224002 [16s]
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2019). Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-Perceptions of Children and Young People: A Systematic Review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612. 10.1007/s12144-019-00444-1 [18s]
- *Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing Symptoms in Developmental Dyslexia: A Comparison Between Primary and Secondary School. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. 10.3389/fpsyg.2020.00461 [11s]
- Glazzard, J. (2010). The Impact of Dyslexia on Pupils' Self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69. 10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x [7s]

-
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. 10.1177/074193258600700104 [5s]
- Gustafson, S. (2012). Dysleksi og hvordan det kan defineres. In A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin, Å Elwér, A. E. Gustavsson, S. Gustafson, C. Jacobsen, M. Myrberg, Å Olofsson, S. Samuelsson, I. Svensson, L. Swalander, K. Taube & U. Wolff (Eds.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* [Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket] (L. Østerlind Trans.), (1st ed., pp. 13-21). Dansk Psykologisk Forlag [22s]
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and Cognitive Resilience in Children with Reading Disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133-141. 10.1016/j.cobeha.2016.06.005 [9s]
- Hart, S., & Møhl, B. (2017). Udviklingspsykologi. In E. Simonsen, & B. Møhl (Eds.), *Grundbog i psykiatri* (2nd ed., pp. 65-92). Hans Reitzels Forlag [28s]
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self – Developmental and Sociocultural Foundations* (2nd ed.). The Guilford Press. Herfra kapitel 3 (pp. 72-130) [59s]
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and Differences in Domain-Specific and Global Self-Evaluations of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered, and Normally Achieving Adolescents. *American Educational Research Journal*, 35(4), 653-680. 10.3102/00028312035004653 [28s]
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*. Routledge. Herfra kapitel 1 [12s]
- *Heiervang, E., Lund, A., Stevenson, J., & Hugdal, K. (2001). Behaviour Problems in Children with Dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256. 10.1080/080394801681019101 [6s]
- Hempel, S. (Ed.) (2020). *Conducting Your Literature Review*. American Psychological Association. Herfra kapitel 4 [15s]

-
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoeft, F. (2018). Recognizing Psychiatric Comorbidity with Reading Disorders. *Frontiers in Psychology*, 9(101), 1-10. 10.3389/fpsy.2018.00101 [10s]
- Hindsgaul, M. (2021). *Sara Blædel er vært: DR sætter fokus på ordblindhed hos voksne*. <https://www.dr.dk/om-dr/nyheder/sara-blaedel-er-vaert-dr-saetter-fokus-paa-ordblindhed-hos-voksne>. Tilgået d. 14. marts 2022.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. 10.1007/BF00401799 [34s]
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition* (1st ed.). Wiley-Blackwell. Herfra kapitel 2 [53s]
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The Interface Between Spoken and Written Language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions. Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. 10.1098/rstb.2012.0395 [8s]
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading Disorders and Dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735. 10.1097/MOP.0000000000000411 [5s]
- Humphrey, N. (2002). Teacher and Pupil Ratings of Self-esteem in Developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-36. 10.1111/1467-8527.00234 [8s]
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and Self-esteem in Developmental Dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2)10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x [16s]
- Ingesson, S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591. 10.1177/01430-34307085659 [18s]
- Jandorf, B. D., & Andreasen, K. (2021). *Grundsten til en ordblindevenlig skole* (1st ed.). Akademisk Forlag. Herfra kapitel 1+6 [34s]
- Jandorf, B. D., Thomsen, I. T. & Nobelius, T. (2019). *Ordblindetesten*. <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/ordblindetesten>. Tilgået d. 10. april 2022.

-
- Jensen, A. J. (2021). Læsefærdigheder hos børn og unge mennesker med sprogforstyrrelser – Et systematisk review. *Teori, Praksis og Videnskabelig Metode – Projekt* (8. semester, Aalborg Universitet) [47s]
- Jensen, O. K. (2020). *Ortografi*. <https://denstoredanske.lex.dk/ortografi>. Tilgået d. 6. maj 2022.
- Jeppesen, J. A. (2022, februar). Overladt til tilfældighederne. *Fagbladet 3F: Folkeskolen Svigter Ordblinde Børn*, 16-33. <https://www.e-pages.dk/3f/2578/> [18s]
- Kannangara, C. S. (2015). From Languishing Dyslexia to Thriving Dyslexia: Developing a New Conceptual Approach to Working with People with Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 6(1976), 1-4. 10.3389/fpsyg.2015.01976 [4s]
- Kessing, L. V., & Miskowiak, K. (2017). Affektive lidelser. In E. Simonsen, & B. Møhl (Eds.), *Grundbog i psykiatri* (2nd ed., pp. 347-381). Hans Reitzels Forlag [35s]
- Kirby, P. (2020). Dyslexia Debated, Then and Now: A Historical Perspective on the Dyslexia Debate. *Oxford Review of Education*, 46(4), 472-486. 10.1080/03054-985.2020.1747418 [15s]
- Kjeldsen, M. Z., Stapelfeldt, C. M., Lindholdt, L., Lund, T., & Labriola, M. (2019). Reading and Writing Difficulties and Self-rated Health among Danish Adolescents: Cross-sectional Study from the FOCA Cohort. *BMC Public Health*, 19(1), 537. 10.1186/s12889-019-6931-x [10s]
- *Knivsberg, A., & Andreassen, A. B. (2008). Behaviour, Attention and Cognition in Severe Dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(1), 59-65. 10.1080/08039480-801970098 [7s]
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the Impact of Living with Dyslexia: The Perspectives of Children and their Parents. *International Journal of Speech Language Pathology*, 19(3), 322-334. 10.1080/17549507.2017.1309068 [13s]
- Leonova, T., & Grilo, G. (2009). The Low Self-esteem in Dyslexic Children: Myth or Reality? *L'année Psychologique*, 109(3), 431-462. 10.4074/s0003503309003042 [32s]

-
- *Lindeblad, E., Svensson, I., & Gustafson, S. (2016). Self-concepts and Psychological Well-Being Assessed by Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties. *Reading Psychology, 37*(3), 449-469. 10.1080/02702711.2015.1060092 [22s]
- Lithari, E. (2019). Fractured Academic Identities: Dyslexia, Secondary education, Self-esteem, and School Experiences. *International Journal of Inclusive Education, 23*(3), 280-296. 10.1080/13603116.2018.1433242 [17s]
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental Dyslexia: Emotional Impact and Consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties, 23*(2), 107-135. 10.1080/19404158.2018.1479975 [29s]
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14. 10.1007/s11881-003-0001-9 [14s]
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M., & Ronimus, M. (2015). Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Current Developmental Disorders Reports, 2*(4), 330-338. 10.1007/s40474-015-0067-1 [9s]
- Mather, N., White, J., & Youman, M. (2020). Dyslexia Around the World: A Snapshot. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 25*(1), 1-17. 10.18666/LDMJ-2020-V25-I1-9552 [17s]
- McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., & Banales, E. (2016). Low Self-concept in Poor Readers: Prevalence, Heterogeneity, and Risk. *PeerJ, 4*, 1-25. 10.7717/peerj.2669 [25s]
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in Poor Readers: A Systematic Review and Meta-analysis. *PeerJ 8*:e8772. 10.7717/peerj.8772 [36s]
- *Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children with Dyslexia: Not Necessarily at Risk for Elevated Internalizing Symptoms. *Reading & Writing, 18*(5), 425-436. 10.1007/s11145-005-4314-4 [12s]

-
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses: The PRISMA Statement. *BMJ*, 339(7716), 78. 10.1136/bmj.b2535 [5s]
- Moll, K., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2020). Introduction to the Special Issue Comorbidities between Reading Disorders and Other Developmental Disorders. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 1-6. 10.1080/10888438.2019.1702045 [6s]
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2012). Do Poor Readers Feel Angry, Sad, and Unpopular? *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360-381. 10.1080/10888438.2011.570397 [22s]
- Møhl, B., & Simonsen, E. (2017). Med mennesket i centrum. In E. Simonsen, & B. Møhl (Eds.), *Grundbog i psykiatri* (2nd ed., pp. 29-61). Hans Reitzels Forlag [33s]
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. 10.1177/002221940935-9939 [15s]
- *Novita, S. (2016). Secondary Symptoms of Dyslexia: A Comparison of Self-esteem and Anxiety Profiles of Children with and without Dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288. 10.1080/08856257.2015.1125694 [10s]
- Ordblindeforeningen (2019). *Velkommen til et stærkt fællesskab*. <https://www.ordblindeforeningen.dk/>. Tilgået d. 29. maj 2022.
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 Explanation and Elaboration: Updated Guidance and Exemplars for Reporting Systematic Reviews. *BMJ*, 372, n160. 10.1136/bmj.n160 [36s]
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial Functioning of Children with and without Dyslexia: A

-
- Follow-up Study from Ages Four to Nine. *Dyslexia*, 21(3), 197-211. 10.1002/dys.1486 [15s]
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on How to Develop and Report Systematic Reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. 10.1016/S1697-2600(13)70007-3 [9s]
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental Dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 283-307. 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842 [27s]
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental Dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007. 10.1016/S0140-6736(12)60198-6 [12s]
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing Ltd. Herfra kapitel 1+2+4+5+6 [192s]
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic Self-concept, Reading Attitudes and Approaches to Learning of Children with Dyslexia: Do They Differ from Their Peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430. 10.1080/08856250600956311 [16s]
- Riddick, B. (2002). Researching the Social and Emotional Consequences of Dyslexia. In G. Reid, J. Soler & J. Wearmouth (Eds.), *Addressing Difficulties in Literacy Development: Responses at Family, School, Pupil and Teacher Levels* (pp. 282-302). Taylor & Francis Group <https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/reader.action?docID=142-2396&pp-g=297> [21s]
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175-183. 10.26417/ejis.v2i2.p233-241 [9s]
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The Co-occurrence of Reading Disorder and ADHD: Epidemiology, Treatment, Psychosocial Impact, and Economic Burden. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 538-564. 10.1177/0022219411407772 [27s]
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *The British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. 10.1348/000712603321661859 [33s]

-
- Shaywitz, S., Shaywitz, J., & Shaywitz, B. (2021). Dyslexia in the 21st Century. *Current Opinion in Psychiatry*, 34(2), 80-86. 10.1097/YCO.0000000000000670 [7s]
- Singer, E. (2008). Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333. 10.1002/dys.352 [20s]
- Snowling, M. J. (2013). Early Identification and Interventions for Dyslexia: A Contemporary View. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x [8s]
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and Understanding Dyslexia: Past, Present and Future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. 10.1080/03054985.2020.1765756 [13s]
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. 10.1037/bul0000037 [48s]
- Spaten, O. M. (2014). Identitet og selvopfattelse som psykologiske begreber. In O. M. Spaten (Ed.), *Unges identitet og selvopfattelse. Kvalitative og kvantitative studier – aktuel empirisk forskning* (1st ed., pp. 11-27). Aalborg Universitetsforlag [17s]
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55. 10.1177/0022057409189-001-204 [33s]
- *Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327. 10.1002/dys.386 [24s]
- Thomas, B. H., Ciliska, D., Dobbins, M., & Micucci, S. (2004). A Process for Systematically Reviewing the Literature: Providing the Research Evidence for Public Health Nursing Interventions. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 1(3), 176-184. 10.1111/j.1524-475X.2004.04006.x [9s]
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243. 10.1177/0022219409345009 [15s]

-
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and Psychosocial Factors. A Follow-up Study of Young Norwegian Adults with a History of Dyslexia in Childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226. 10.1080/08039480310001391 [6s]
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2008). Psychosocial Factors and Reading Difficulties: Students with Reading Difficulties Drawn from a Representative Population Sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(4), 377-384. 10.1111/j.1467-9450.2008.00661.x [8s]
- UNESCO (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/1994-salamancaerklæringen-og-handlingsprogrammet-for-specialundervisning>. Tilgået d. 7. februar 2022 [13s]
- Vigilante, F. W., & Dane, E. (1991). Teenage Dyslexia: Sturm und Drang. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 8, 515-523. 10.1007/BF00755238 [9s]
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048. 10.1111/1469-7610.00691 [12s]
- World Health Organization (2022). 6A03.0 Developmental Learning Disorder with Impairment in Reading. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089>. Tilgået d. 10. februar 2022.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-specific or Universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193. 10.1016/S0022-0965(03)00139-5 [25s]
- *Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2021). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 00(0), 1-15. 10.1177/07319487211041103 [16s]

I alt: 2372 siders vejledergodkendt litteratur