



Mentorindsats, læsefaglig mestringsforventning og selvbillede

Perspektiver fra kvantitative og kvalitative analyser

CHARLOTTE CHRISTIANSEN, LEKTOR, UC SYD

STINE FUGLSANG ENGMOSE, PH.D., ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, PH.D., LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

MINNA NØRGAARD BRUUN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Artiklen er fagfællebedømt.

Denne artikel præsenterer resultater fra udviklingsprojektet *Læsesucces for ordblinde børn*, hvor dobbeltudfordrede elever på mellemtrinnet i 1-2 år får tilknyttet en mentor. Eleverne er dobbeltudfordrede, fordi de er ordblinde og vokser op i familier, hvor forældrene er udfordrede i at støtte dem med skolearbejde og læsning hjemme. Artiklen fokuserer på mentorers arbejde med at styrke elevers selvbillede og realistiske læsefaglige mestringsforventning. Nærmere bestemt handler den om en mentorindsats og om forholdet mellem mentorindsatsens indhold og elevernes udvikling i mestringsforventning. Efter en begrundelse for at fokusere på mestringsforventning hos de dobbeltudfordrede elever følger en beskrivelse af mentorernes konkrete arbejde hermed. Så præsenteres rammerne for mentorindsatsen, og der redegøres for, hvordan vi fulgte med i elevernes udvikling i mestringsforventning i løbet af projektet. Da der ikke kan konkluderes generel fremgang i mestringsforventning hos projektets elevgruppe, tager artiklen fat i de store forskelle, der er mellem eleverne i deres fremgang i mestringsforventning, og beskriver til sidst, hvad der karakteriserer elever og mentorindsats i den gruppe af elever, der gik mest frem i mestringsforventning – og i den gruppe af elever, der gik tilbage i mestringsforventning.

Hvorfor fokus på mestringsforventning i projekt *Læsesucces for ordblinde børn*?

Erfaringer med læsning og skrivning de første år i skolen har stor betydning for elevers selvbillede. Vi ved, at ordblinde elever ofte udvikler et negativt selvbillede, fordi de kæmper med at lære at læse og skrive. De udvikler et læse- og skriveselvbillede, som virker negativt ind på deres motivation for at lære, på deres adfærd og hele deres selvbillede (Taube, 2011, s. 68). I takt med at de erkender, at de har ordblindevanskeligheder, ændres selvbilledet til det værre, hvis støtten omkring dem er mangelfuld (Swalander, 2012).

Et negativt selvbillede har alvorlige følger. I løbet af skoletiden bliver selvbilledet stadig mere afgørende for den mængde af energi, eleven vil bruge for at få faglig succes. Et negativt selvbillede på mellemtrinnet kan derfor resultere i lavere læsepræstationer, end eleven burde have. Elever med ordblindhed har således en tendens til ikke at udnytte de kompetencer, de faktisk har (Taube, 2011, s. 79).

Når elever ikke forsøger at læse og skrive, kan det også være for at beskytte resterne af et positivt selvbillede: Lykkes man ikke med læsning og skrivning, holder man op med at anstrenge sig. En fiasko, der skyldes, at man ikke rigtig har prøvet, føles nemlig lettere at forklare end en fiasko efter store anstrengelser (Taube, 2011, s. 73).

Mentorerne i projektet har til opgave at fokusere på elevernes selvbillede ved at arbejde med deres mestringsforventning. Mestringsforventning er nemlig en væsentlig faktor i selvbilledet. Mestringsforventning er en oversættelse af Albert Banduras begreb 'self-efficacy' og omfatter persons vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv (Bandura, 2012, s. 16). Mestringsforventning bygger udelukkende på personens tidligere erfaringer (Elbro, 2021, s. 43), mens selvbilledet både bygger på personens tidligere erfaringer og følelsesmæssige reaktioner (Taube, 2011). Mestringsforventning fremmes af aktiviteter, der giver eleven mestringsoplevelser. Og mestringsforventning kan afgøre, om man handler hensigtsmæssigt i situationer, hvor man skal lære noget nyt.

Samarbejdet mellem eleven og en mentor er ifølge Bandura en særlig velegnet ramme for at styrke elevens mestringsforventning: "If people are persuaded to believe in themselves they will exert more effort. This increases their chances of success. Credible persuaders must be knowledgeable and practice what they preach." (Bandura, 2008, s. 169). Ved at fremme en realistisk høj mestringsforventning og dermed et mere positivt selvbillede hos eleven kan man styrke elevens motivation, indsats og chance for faglige succeser og succes med læsning.

” Ved at fremme en realistisk høj mestringsforventning og dermed et mere positivt selvbillede hos eleven kan man styrke elevens motivation, indsats og chance for faglige succeser og succes med læsning.

Egmont Rapporten (2018) peger på, at dobbeltudfordrede elever blandt andet er kendetegnet ved, at de får mindre støtte i skolen og i hjemmet end andre ordblinde. Rapporten anbefaler i den forbindelse mere støtte til disse elever, herunder at læreres viden om læse- og skriveteknologi øges, så de kan støtte eleverne i at udvikle teknologibaserede læsestrategier. Derfor blev mentorernes arbejde i projektet med at styrke elevernes erkendelse, mestringsforventning og selvbillede knyttet til arbejdet med at støtte eleverne i at udvikle teknologibaserede læsestrategier.

Greb i arbejdet med erkendelse, mestringsforventning og selvbillede

Overordnet set var mentorernes opgave at hjælpe mentoreleverne med at erkende egne ordblinddevanskeligheder, hvis de ikke havde gjort det endnu. Erkendelse har nemlig positiv betydning for elevens livsudfoldelse (Higgins, 2002). At erkende egne ordblinddevanskeligheder kræver både accept af at være anderledes og erkendelse af, at vanskelighederne med at afkode ord og stave ikke går over. Mentor fremmer denne erkendelsesproces ved at tydeliggøre for sin elev, hvad det *præcist* er, han eller hun har svært ved – og dermed få eleven til at forstå, at ordblindhed er specifikke vanskeligheder med at afkode og at stave og ikke er at være generelt dårlig i skolen.

Mentorerne blev på fire kursusgange introduceret for greb til at arbejde med elevens mestringsforventning og selvbillede. Det første greb er *mestringsoplevelser* (Bandura, 2012, s. 17). Aktiviteter, hvor eleven både undgår for nemme succeser og overvældende nederlag, giver sådanne mestringsoplevelser, men for at tilrettelægge dem må mentor vide, præcist hvor langt

eleven er i sin læseudvikling. Derfor observerer mentor sin elev læse fagtekst på skærm og med digitale læse- og skriveteknologier tilgængelige. Til observationen bruger mentor det til projektet udviklede observationsværktøj, TeLS (se også artiklen ”Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier” i dette temanummer). For at tilrettelægge aktiviteter, hvor eleven både undgår nemme succeser og overvældende nederlag, må mentor også vide, hvor lav elevens self-efficacy er i forhold til aldersgruppens gennemsnit. Self-efficacy prædikerer nemlig, hvordan eleven vil reagere på svære opgaver. Derfor tester mentor sin elevs mestringsforventning med en oversat og bearbejdet udgave af Robert Burdens *Myself as a Learner Scale* (MALS) (Villadsen, 2009).

” Mentorerne blev på fire kursusgange introduceret for greb til at arbejde med elevs mestringsforventning og selvbillede.

Det andet greb er *tilrettelæggelse af observerede erfaringer* for eleven: Bandura skriver: ”Ved at observere, at mennesker som en selv kan opnå gode resultater ved at yde en vedholdende indsats, vil man få en større tiltro til, at man også kan mestre lignende opgaver og dermed få succes.” (Bandura, 2012, s. 17). Elever får observerede erfaringer ved at observere en rollemodel, der ligner dem selv så meget, at de kan identificere sig med vedkommende. Mentorerne kan altså ikke løbe an på selv at fungere som rollemodeller. De kan derimod tilrettelægge oplevelser med rollemodeller for deres mentorelever. Nogle mentorer ”håndplukker” fagligt velfungerende ordblinde elever fra ældre klasser til at demonstrere for mentoreleverne, hvordan de bruger læse- og skriveteknologi på en smart måde, som mentoreleverne kan efterligne.

Det tredje greb er at *øve social indflydelse*. Bandura beskriver, hvordan social indflydelse hænger tæt sammen med tilrettelæggelse af mestringsoplevelser. Man øver social indflydelse ved at tilrettelægge situationer sådan, at de fører til succes, og ved ikke at placere elever i bestemte situationer, før de har en rimelig chance for at mestre dem (Bandura, 2012, s. 18). På kurserne arbejdede mentorerne med konkrete redskaber til social indflydelse. Et af dem er at give jævnlig feedback og i hver feedbacksituation huske at få eleven til at stille sig selv disse spørgsmål: Hvor er jeg på vej hen? Hvor er jeg nu? Hvad er mit næste skridt?

Det fjerde greb er at *hjælpe eleven med at få øje på og fortolke sine egne fysiske og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med skole og læsning*. At mentor fortolker elevens fysiske og følelsesmæssige reaktioner, dæmper stressreaktioner og støtter ifølge Bandura eleven i at tænke anderledes om situationer, hvor fysiske og følelsesmæssige reaktioner banker på – og dermed komme nemmere igennem dem. Bandura skriver:

Det er ikke selve intensiteten af følelsesmæssige og fysiske reaktioner, der er vigtig, men snarere den måde, de opleves og fortolkes på. Personer med en høj grad af efficacy vil således være tilbøjelige til at opfatte en tilstand af affektiv arousal som en præstationsfremmende faktor, hvorimod personer, der tvivler på sig selv, betragter deres arousal som en hæmsko for en god præstation. (Bandura, 2012, s. 18)

Mentorerne hjælper deres elever med at sætte ord på fysiske og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med skole og læsning og med at sætte reaktionerne ind i en positiv fortolkningsramme, så de ikke længere fremstår angstprovokerende for eleven. Et konkret redskab var at bede eleven lave en plus/minus-liste med gode og dårlige associationer til at læse og skrive med digitale læse- og skriveteknologier, som Line Leth anbefaler (Hjort & Pedersen, 2016, kap. 18). Et andet redskab var

metaforer for ordblindhed (Burden & Burdett, 2007), for eksempel få eleven til at lave en tegning af sin egen ordblindhed.

” **Mentorerne hjælper deres elever med at sætte ord på fysiske og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med skole og læsning og med at sætte reaktionerne ind i en positiv fortolkningsramme, så de ikke længere fremstår angstprovokerende for eleven.**

Mentorindsatsen

Selve mentorindsatsen tager udgangspunkt i kompetenceudvikling for en gruppe mentorer på hver af de skoler, der deltager i projektet. Til hver skole er knyttet en af de i projektet deltagende konsulenter fra en af landets seks professionshøjskoler (UC-konsulenter). Mentorgruppen mødtes med UC-konsulenten til fire kursusgange, hvor der blandt andet blev arbejdet med de fire greb nævnt ovenfor. Efter hver kursusgang mødtes mentorgruppen med UC-konsulenten for at få sparring knyttet til mentorindsatsen. Her havde mentorerne mulighed for at vende de observationer og udfordringer, som de stødte på undervejs. Ud over tid til kurser og sparringsmøder havde hver mentor som udgangspunkt ti arbejdstimer til hver mentorelev om året. Alle mentorer har ført logbog i løbet af mentorindsatsen. Logbogen er en skabelon, hvori mentor efter hvert møde med sin elev noterede praktiske oplysninger om mødets tid, sted og form, lidt om, hvad de talte med eleven om, hvilke aktiviteter de lavede med eleven, hvad barnets fortalte og gjorde, samt om mødet gik som planlagt.

Metode og måleredskab

For at undersøge udviklingen af læsefaglig mestringsforventning i forbindelse med den beskrevne mentorindsats anvender vi et design, hvor deltagerne sammen med deres mentorer gennemfører Robert Burdens *Myself as a Learner Scale* (MALS) (Villadsen, 2009) før mentorindsatsen og umiddelbart efter indsatsen. Indsatsen blev gennemført midt i covid-19-pandemien, og vi mangler blandt andet af den grund data fra en del elever. I alt har 118 elever med ordblindhed i 4.-6. klasse fra 12 forskellige skoler og kommuner deltaget i undersøgelsen af læsefaglig mestringsforventning. Kommunerne blev udvalgt på baggrund af deres placering i forhold til social udsathed (kommunernes placering i forhold til social udsathed er hentet fra rapporten *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2018* (Ottosen et al., 2018)). De deltagende elever med ordblindhed er særligt udvalgt til projektet, fordi skolen vurderede, at deres forældre var udfordrede i at støtte dem med skolearbejde derhjemme. Det vurderede skolen ud fra kriterierne fra registeranalysen bag Egmont Rapporten (2018), hvoraf det fremgår, at unge med ordblindhed, der ikke tager en ungdomsuddannelse, oftest har en svagere social baggrund end de ordblinde, som tager en ungdomsuddannelse. Svagere social baggrund handler ifølge rapporten blandt andet om, at husstandsindkomsten hører til blandt de laveste 20 procent, at forældrenes uddannelsesniveau er lavt, og at forældrene ikke er i beskæftigelse.

Med MALS afdækkes elevens opfattelse af sig selv som lærende og aktive problemløser i uddannelsessammenhænge. Skalaen består af 20 udsagn, som eleven skal vurdere, om han/hun er meget eller lidt enig i på en 5-trinsskala, hvor eleven kan score mellem 1 og 5. Den samlede minimumscore er således 20, og maksimumsscoren 100. Vi kalder denne score den samlede rå score.

Afprøvningsgruppen bag MALS er 8-16-årige, der hverken er udvalgt på særlige læsefærdigheder eller social baggrund. I sin artikel angiver Burden (2008) middelværdi af scorer for hvert alderstrin og standardafvigelser. Burden (2008) angiver, at afprøvningsgruppen er normalfordelt. På baggrund af afprøvningsgruppens standardafvigelser har vi for hver rå score og elevens alder omregnet til en score i standardafvigelser.

De 20 udsagn repræsenterer aspekter af læringsselevbilledet som *self-efficacy*, *læringsstile* og *personlig glæde ved læring og problemløsning* (Burden, 2008, s. 69). Derfor er der udsagn om mestringsforventning, tillært hjælpeløshed, engagement i problemløsning og attributionstilbøjelighed.

Et hyppigt attributionsmønster hos ordblinde elever er, at man forklarer sine succeser og nederlag med held, tilfældigheder eller andre mennesker (Swalander, 2012), ikke med egen arbejdsindsats. Ordblinde, der på den måde forbinder deres præstationer med noget, de ikke selv kan kontrollere (Frederickson & Jacobs, 2001), anstrenger sig mindre og præsterer lavere end jævnaldrende elever med samme kognitive færdigheder (Firth et al., 2010).

” Et hyppigt attributionsmønster hos ordblinde elever er, at man forklarer sine succeser og nederlag med held, tilfældigheder eller andre mennesker (Swalander, 2012), ikke med egen arbejdsindsats.

For at afdække, i hvor høj grad mentoreleven er præget af dette attributionsmønster, indeholder MALS udsagn som ”Hvis jeg tænker grundigt over en opgave, hjælper det mig til at løse den bedre” og ”Når jeg bliver stillet en ny opgave, føler jeg mig som regel sikker på, at jeg kan løse den”.

For at afdække graden af tillært hjælpeløshed indeholder MALS udsagn som ”Det er svært at lære noget nyt” og ”Jeg bliver bekymret, når jeg skal løse helt nye opgaver.” For at afdække engagement og involvering i problemløsning indeholder MALS udsagn som ”Jeg kan lide at løse svære opgaver og Jeg kan lide at bruge hjernen”.

Det er mentorerne, som har gennemført MALS med de deltagende elever. Formålet var, at mentorerne skulle kunne anvende den viden, de fik om eleven ud fra dataindsamlingen, til at udvælge fokus for mentorindsatsen. De fleste MALS-førdato stammer fra før opstarten af eller meget tidligt i mentorindsatsen, ofte september-oktober, og efterdata stammer fra maj-juni det følgende år.

Deltagergruppens mestringsforventning før og efter mentorindsatsen

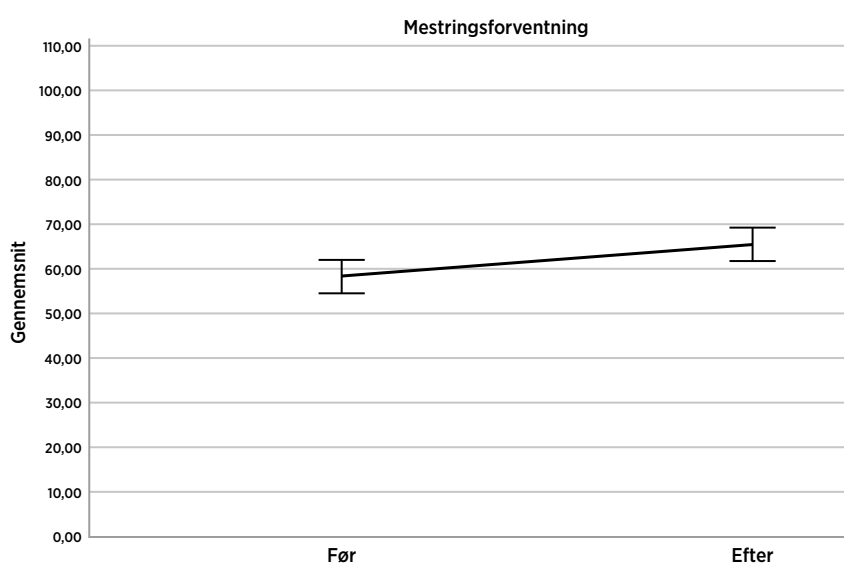
Ligesom afprøvningsgruppen er også eleverne i projektet normalfordelt, både ved før- og eftertesten. Dog ligger de lidt lavere end afprøvningsgruppen, jævnfør Tabel 1, hvor det fremgår, at deltagerne i denne undersøgelse i gennemsnit er 0,77 standardafvigelser under eleverne i Burdens (2008) undersøgelse. Det er ikke overraskende, da projekteleverne er ordblinde, og vi fra den nyeste PISA-undersøgelse ved, at elever i læsevanskeligheder typisk har lavere mestringsforventninger end deres jævnaldrende (Christensen, 2019). Vi finder en tendens til, at eleverne i projektet går frem på MALS-skalaen i løbet af mentorforløbet, da gennemsnittet for gruppen er højere ved eftertest end ved førtest, jævnfør Tabel 1.

		Min.	Maks.	Gennemsnit	Median
Førtest	Samlet rå score	16,00	89,00	58,20	59,00
	Scoren i standardafvigelser ^a	-3,67	2,39	-0,77	-0,75
Eftertest	Samlet rå score ^b	26,00	95,00	64,55	65,00
	Scoren i standardafvigelser ^a ^b	-3,56	1,83	-0,53	-0,40

Tabel .: Elevernes mestringsforventning ved før- og eftertest.

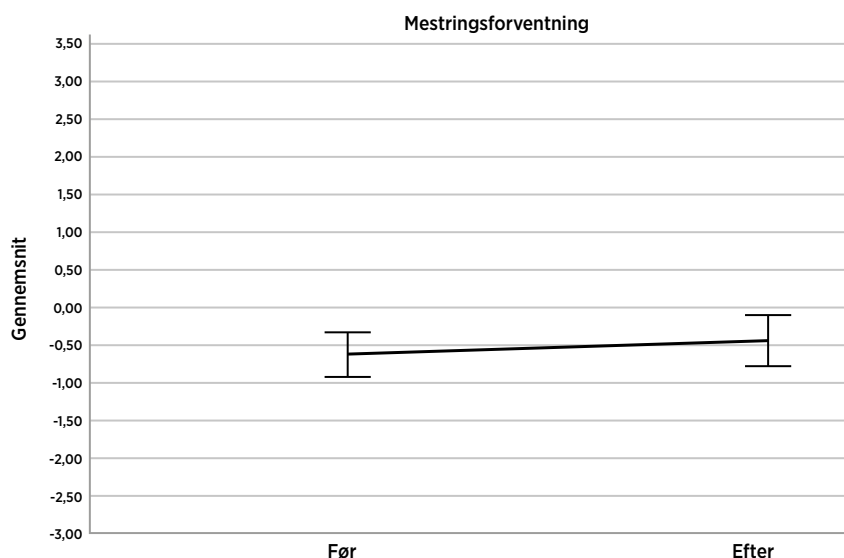
N=118. Note a: Scoren i standardafvigelser fra aldersgruppens gennemsnit. Note b: N=44.

En statistisk analyse, der sammenligner elevernes rå score på MALS-skalaen ved før- og eftertest, viser, at forskellen mellem de to testtidspunkter er statistisk signifikant ($t(41) = 4,01, p < 0,001$) (se Figur 1). Med den rå score, der dog ikke tager højde for forskelle i elevernes alder, finder vi altså, at eleverne som gruppe forbedrer deres mestringsforventning.



Figur 1: Fremgang i mestringsforventning fra før- til eftertest. Rå score.

Tager vi højde for forskellene i elevernes alder i sammenligningen, så er der stadig forskel på gruppeniveau mellem før- og eftertest. Men den er ikke længere signifikant ($t(41) = 1,20, p = 0,237$) (se Figur 2). Med denne score finder vi derfor kun en tendens til, at eleverne som gruppe forbedrer deres mestringsforventning mellem før og efter mentorindsatsen.



Figur 2: Fremgang i mestringsforventning fra før til eftertest. Scoren i standardafvigelser fra aldersgruppens gennemsnit.

Vi kan altså konkludere en tendens til fremgang for projektets samlede elevgruppe, men ikke en signifikant fremgang. Udviklingen af elevernes mestringsforventning var et centralt fokus for mentorernes arbejde, og det er muligt, at fremgangen kan tilskrives dette fokus. Da der ikke har været en kontrolgruppe i denne undersøgelse, er det også muligt, at fremgangen skyldes meget andet end mentorindsatsen. Det kunne fx være den almindelige udvikling, som der vil være for mange elever hen over et år. Uden en kontrolgruppe kan vi ikke udtale os sikkert om, hvorvidt elevernes fremgang i mestringsforventning skyldes mentorindsatsen. Endvidere var det mentorerne selv, der indsamlede data hos eleverne. Den relation, eleverne og mentorerne har haft, kan have påvirket eleverne til at svare mere positivt ved eftertest for at være søde ved deres mentor. Det er også muligt, at relationen har påvirket eleverne til at svare mere oprigtigt på MALS, fordi de føler sig tryg ved deres mentor. Vi må derfor fremhæve, at det er usikkert, i hvor høj grad den enkelte elevs score på MALS er påvirket af mentorens relation til eleven.

Store forskelle mellem eleverne i deres fremgang i mestringsforventning

Da projektet blev gennemført under covid-19-pandemien, er datasættet for elever med både før- og eftertest meget begrænset. For de 42 elever med MALS-data fra før- og eftertest varierer de individuelle fremgange fra en elev med en fremgang på 35 for den rå score og 2,25 for scoren, der tager højde for alder, til en elev med en tilbagegang på 27 henholdsvis 2,97. Disse store variationer mellem elever i forskellen mellem før- og eftertest gjorde os nysgerrige på at belyse sammenhængen mellem mentorernes arbejde og udviklingen af elevernes læsefaglige mestringsforventning med kvalitative data om mentorernes arbejde.

Vi har på tværs af data fra elever i projektet opdaget, at selvom jævnlige møder mellem mentor og elev er en forudsætning for fremgang i mestringsforventning, så er der ingen korrelation mellem antal mentormødegange med eleven og elevens fremgang i mestringsforventning. Dette gør os kun mere nysgerrige på, hvordan de forskellige mentorer arbejder.

Derfor gjorde vi to elevprofiler til genstand for caseanalyser af mentorlogbøgerne. Den første profil bestod af de seks elever, som gik en standardafvigelse eller mere frem i mestringsforventning, den anden profil af de fire elever, der scorer højt i prætesten og har en negativ udvikling. Gennemsnittet for den første profil stiger for denne gruppe fra før- til eftertest med over 20 for den rå score og mere en 1,5 for score, der tager højde for alder (se Tabel 2).

Der deltager ikke en kontrolgruppe i undersøgelsens design, og derfor kan vi ikke undersøge årsagssammenhænge mellem mentorindsats og disse elevers fremgang. Men vi kan lede efter mønstre i måden, disse elevers mentorer arbejder på. Vores fund af sådanne mønstre fremgår af den kvalitative analyse af mentorens arbejde i næste afsnit.

		Min.	Maks.	Gennemsnit	Median
Førtest	Samlet rå score	45,00	68,00	56,67	54,50
	Scoren i standardafvigelser ^a	-1,83	-0,04	-1,01	0,77
Eftertest	Samlet rå score	62,00	95,00	80,00	79,50
	Scoren i standardafvigelser ^a	-0,54	1,83	0,64	0,51

Tabel 2: Deskriptiv statistik for elevprofil 1 for MALS ved før- og eftertest.

N=6. Note a: Scoren i standardafvigelser fra aldersgruppens gennemsnit.

Den anden elevprofil er de fire elever, der scorer højt i prætesten (0,5 eller derover i standardafvigelser) og samtidig har en negativ udvikling i deres læsefaglige mestringsforventning hen over projektperioden. Gennemsnittet falder for denne gruppe fra før- til eftertest med 3,17 i den rå score og 0,99 for score, der tager højde for alder (se Tabel 3). Vi vil i næste afsnit belyse, om eleverne i denne gruppe har fået et mere realistisk selvbillede, eller om der er en anden forklaring.

		Min.	Maks.	Gennemsnit	Median
Førtest	Samlet rå score	51,00	78,00	69,67	72,50
	Scoren i standardafvigelser ^a	0,01	1,29	0,63	0,57
Eftertest	Samlet rå score	53,00	78,00	66,50	67,00
	Scoren i standardafvigelser ^a	-1,68	0,75	-0,36	-0,25

Tabel 3: Deskriptiv statistik for elevprofil 2 for MALS ved før- og eftertest.

N=4. Note a: Scoren i standardafvigelser fra aldersgruppens gennemsnit.

Kvalitativ analyse af mentorens arbejde med de elever, der går mest frem i mestringsforventning

En kvalitativ analyse af mentorernes logbøger kan sandsynliggøre sammenhænge, som viser sig i de mønstre, vi finder, og som kvalificeres af det teoretiske grundlag for mentorarbejdet i projektet. En kvalitativ analyse kan dog ikke forklare kausale sammenhænge. I analysen af logbøger fra de seks mentorer, hvis elever går mest frem i mestringsforventning, udkrystalliserer der sig således syv karakteristika, som disse mentorer har tilfælles. Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, bruger deres mentorlogbog til længere refleksioner og beskrivelser og ikke bare til kortere faktuelle oplysninger om møder med eleven. De reflekterer fx over muligheden for at inddrage andre faglige ressourcepersoner, såsom her:

Jeg tilbød at sidde med ham i undervisningen og hjælpe, sidde i undervisningstiden uden for klassen og hjælpe eller at hjælpe efter skole. Alt frabad han sig: En overvejelse hos mig er også, om hans modstand kræver et møde, hvor skolepsykologen måske kan give mig flere redskaber eller forslag til at hjælpe.

” **Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, bruger deres mentorlogbog til længere refleksioner og beskrivelser og ikke bare til kortere faktuelle oplysninger om møder med eleven.**

De reflekterer også over at besøge eleven i undervisningen og fastholder deres observationer, fx som her: ”Jeg kunne se tegn på, at eleven flyttede sig med hensyn til at se mulighederne i at anvende AppWriter i de skriftlige materialer. Det kunne jeg se på (elevens) bemærkninger, handlinger, kropssprog.” Eller de reflekterer over egen rolle i samarbejdet med eleven, såsom her: ”Hun (eleven) siger højt, hvad hun laver hele tiden. Hun får ikke svarene af mig, men skal selv prøve.”

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, bruger deres samtaler til at få eleven til *selv* at formulere behov, som eleven endnu ikke har erkendt. Selvom eleven ikke umiddelbart ytrer noget behov, bliver mentor ved med at spørge, indtil eleven selv formulerer det behov, mentor har fået øje på. En mentor skriver fx:

Jeg havde i en time forinden observeret, at han og en medelev havde udfordringer med læsehastigheden, da de skulle have et dokument læst op på iPad. Da jeg spurgte ind til det, gav O i første omgang udtryk for, at han ingen udfordringer havde med LST-værktøjerne, men da vi gik mere i detaljerne om f.eks. justering af læsehastighed, tilkendegav han, at det kunne han godt bruge hjælp til.

En anden mentor skriver:

Jeg kiggede med i dansk, og de skulle lave Stavevejen. E sidder og skriver i bogen Det var nemmest i bogen – siger hun. Jeg kan godt se, at lige denne opgave var nem og overskuelig at lave i bogen – men spørger ind til, om hun aldrig bruger computeren, når de laver Stavevejen.

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, tager en koordinatorrolle på sig, idet de tager fat i elevens lærere og orienterer dem om mentorarbejdet og om elevens uopfyldte behov. En mentor skriver:

Jeg talte efterfølgende (efter mødet med eleven) om eleven med dansklæreren og orienterede om, at materialerne var hentet fra Nota og lagt i mappe på drev, så det var muligt at arbejde i dem under hjemsendelsen, samt at det var aftalt med eleven, at den kompenserende it anvendes efter behov og efter aftale med læreren.

En anden mentor tager koordinatorrollen på sig i en situation, hvor det kræver en lidt sværere samtale med en kollega:

A fortalte om timer, hvor hun ingenting forstår A føler, at engelsklæreren synes, det er irriterende, når hun beder om hjælp, derfor aftalte vi at sige det sammen til læreren. A og jeg fik

forklaret engelsklæreren, hvordan han i fremtiden kan hjælpe A bedre. Det skal jeg følge op på om et par uger.

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, aftaler ikke blot med deres elev, hvilke læse- og skriveteknologier eleven skal bruge eller bruge mere strategisk. De sætter sig sammen med eleven og modellerer den teknologibaserede læse- eller skrivestrategi for eleven.

En mentor skriver: ”Vi aftalte, at J fremover skal skrive sin kladde til ugehistorien på computeren og bruge AppWriter. Vi åbnede et dokument til den ugehistorie, hun har for nu.” En anden mentor skriver, at hun efterhånden begynder at modellere elevens brug af LST. Desuden bruger flere af mentorerne det modellerende inspirations- og undervisningsmateriale *Inspirationsmateriale til arbejdet med teknologibaserede læsestrategier* fra projektets hjemmeside.¹

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, arbejder sammen med eleven om konkrete opgaver i fagene. På den måde kommer arbejdet med fx IT-rygsækkens funktioner ikke til at fremstå løsrevet fra det faglige arbejde. En mentor beskriver således, hvordan hun opfatter møderne med sin elev som en anledning til:

En kort samtale om, hvordan det går i de enkelte fag, hvad er de i gang med, er der opgaver, der er svære, og som eleven behøver hjælp til, en samtale, der er afsæt for konkret arbejde sammen med eleven om opgaver, der er svære.

” **Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, arbejder sammen med eleven om konkrete opgaver i fagene.**

En anden mentor skriver: ”Vi arbejder sammen om det, hun synes er svært. Hun siger selv, hvad hun gerne vil have hjælp til.”

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, tager andre emner end fag og undervisning op med deres elev, for eksempel emner af mere social karakter. En mentor skriver:

Det første, jeg vil gøre, er at gå en tur med A, hvor jeg kan lære hende bedre at kende. Jeg vil spørge nysgerrigt ind til hende, hvem er hun, hvad kan hun godt lide at lave i skolen/hjemme/med veninder.

På en anden skole samler mentorerne de elever, der er med i projektet, for at lave en fælles planche med deres ”... ønsker til skolen – lærerne – eleverne: Hvordan kan vi gøre skolen til et bedre sted for de ordblinde?”

Mentorer, hvis elever går meget frem i mestringsforventning, bruger testresultaterne i deres mentorarbejde. En mentor bruger således MALS til at åbne for en svær samtale med eleven. Hun skriver:

A og jeg mødtes efter undervisningen i dag ... vi skulle lave MALS-spørgeskemaet. Med udgangspunkt i det begyndte vi at snakke om hverdagen i skolen, samt hvordan det er at være A i den sammenhæng. A endte med at græde, og hun fik sat ord på oplevelser, som hun har haft i

1 Kan frit downloades her: <https://videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>

hele sin skoletid. Det er kommentarer fra klassekammerater og lærere: Hun oplever at få denne besked fra læreren: Du skal spørge din makker. Men når A gør dette, så kan makkeren finde på at svare: Kan du ikke bare læse det selv? Hvorfor kan du ikke bare selv prøve at læse det?

Kvalitativ analyse af mentors arbejde med elever, der går tilbage i mestringsforventning

De kvalitative analyser af mentors arbejde med de fire elever, som går tilbage i mestringsforventning, viser en kompleks elevgruppe, og det er derfor vanskeligt at konkludere noget samlet på det. Der er tale om individuelle forskelle, men fælles for eleverne er, at de er i særdeles komplicerede læringssituationer, hvor blandt andet generel mistro spiller ind.

Analyserne af mentorlogbogen viser en gruppe mentorer, hvor eleverne har sat dagsordenen for de samtaler, de har haft, og at det har været væsentligt for relationen mellem dem. Mentorerne har været opmærksomme på psykologiske og følelsesmæssige reaktioner hos eleverne og har justeret indsatsen i forhold til det, ligesom de er lykkedes med at skabe en god kontakt til eleverne på trods af mistro. To af mentorerne lykkes med at støtte eleverne i at udvikle en mere realistisk mestringsforventning, og gennem mentorforløbet har de bidraget til elevernes erkendelsesproces af egen ordblindhed (jf. Higgins, 2002; Swalander, 2012). De har arbejdet på at styrke elevernes mestringsforventning gennem bevidst anvendelse af 'social indflydelse'. Mentorernes notater viser desuden, at de har haft en del samtaler med eleverne, og at de har anvendt redskaberne (MALS og TeLS). TeLS er designet til netop at understøtte, hvordan mentoren kan pege specifikt på konkrete tegn på fremgang i en struktureret progression, der ikke enten giver for nemme succeser eller overvældende nederlag (jf. Banduras begreb mestringsoplevelser), hvilket dog ikke har fungeret optimalt for denne elevgruppe. MALS-samtalen skaber nogle gode og vigtige samtaler med eleverne. Her kan de give udtryk for, hvordan de har det med at gå i skole og med at være ordblinde i den kontekst. Dialogen mellem mentor og elev understøtter tydeligvis elevernes erkendelsesproces i forhold til det grundvilkår, deres ordblindhed sætter.

” Analyserne af mentorlogbogen viser en gruppe mentorer, hvor eleverne har sat dagsordenen for de samtaler, de har haft, og at det har været væsentligt for relationen mellem dem.

Perspektiver på sammenhænge mellem mentorindsats og læsefaglig mestringsforventning

Der er overordnet set tendens til, at de dobbeltudfordrede elever som gruppe udvikler deres mestringsforventning positivt i den periode, hvor mentorindsatsen er i gang. Men da vi ikke har en kontrolgruppe, kan vi ikke sige entydigt, om denne tendens til fremgang på gruppeniveau skyldes mentorindsatsen.

De mentorer, hvis elever går mest frem i mestringsforventning, skiller sig dog ud, blandt andet ved at fastholde længere refleksioner og grundigere observationer af eleven i deres logbøger. Men også ved, at de bruger samtalen som et redskab til at få eleven til *selv* at formulere behov, som han eller hun endnu ikke har erkendt. Og så skiller de sig ud ved at tage en koordinatorrolle på sig og kontakte kolleger for at orientere dem om elevens uopfyldte behov for støtte. Desuden modellerer de LST-baserede læsestrategier for eleverne fremfor blot at instruere dem. Denne modellering øger sandsynligheden

for, at de krav, mentor stiller, rammer eleven lige dér, hvor han eller hun *både* undgår for nemme succeser og overvældende nederlag. De skiller sig også ud ved at bruge tid sammen med eleven på helt konkrete skoleopgaver og lektier, så mentortiden ikke fremstår afkoblet fra elevens skolehverdag, samtidig med at de også prioriterer at tale med eleven om andet end det faglige. De bruger således tid på at lære deres elev at kende ved at tale om ting, der ikke er skolerelaterede, og på at tale med eleven om hans eller hendes følelsesmæssige reaktioner på og oplevelser med det at være ordblind.

De elever, der går tilbage i mestringsforventning, befinder sig trods deres indbyrdes forskelle alle i særdeles komplicerede læringssituationer, hvor blandt andet generel mistrivsel spiller ind. Analysen viser dog, at mentorerne til trods for kompleksiteten i elevgruppen er i stand til at gennemføre vigtige samtaler med eleverne om at være ordblind i en skolekontekst.

” De elever, der går tilbage i mestringsforventning, befinder sig trods deres indbyrdes forskelle alle i særdeles komplicerede læringssituationer, hvor blandt andet generel mistrivsel spiller ind.

Om de særlige træk ved mentorarbejdet hos de mentorer, hvis elever går mest frem i mestringsforventning, har haft en effekt på elevernes fremgang, kan vi ikke sige med sikkerhed. Måske har der i elevernes omgivelser været andre forandringer end mentorindsatsen i løbet af projektperioden, og måske har disse forandringer forårsaget ændringerne i mestringsforventning.

Resultaterne fra denne undersøgelse har derfor brug for at blive underbygget yderligere, førend vi ved mere om effekten af mentorindsatsen på elevernes mestringsforventning. Men de kvalitative analyser viser os, at der er behov for at understøtte dobbeltudfordrede ordblinde elever i deres læse-skriveudvikling, hvis de skal udvikle deres mestringssevne og lyst til at deltage i undervisningen i skolen.

Referencer

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & pædagogik*, 22(83), 16–35.

Bandura A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. I S. J. Lopez (red.), *Positive psychology. Exploring the best in people* (Vol. 1, s. 167-197). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia. A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2).

Burden, R. (1998). Assessing Children's Perception of Themselves as Learners and Problem-solvers. The Construction of the Myself-as-Learner Scale (MALS). *School Psychology International*, 19.

Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3). Christensen, V. T. (red.) (2019). *PISA 2018. Danske unge i en international sammenligning*. Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Egmont Rapporten (2018). *Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Egmont Fonden.

Egmont Fonden (2018). *Registeranalyse. Børn og unge med ordblindhed. Bilagsrapport*.

- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Firth, N., Frydenberg, E., & Greaves, D. (2010). Coping styles and strategies: a comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 77–85.
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability. The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3–18.
- Hjorth, K. M., & Pedersen, A. L. (red.) (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Hestbæk, A. D., Lausten, M., & Rayce, S. B. (2018). *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2018*. Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Rønberg, L., & Petersen, D. K. (2020). *EVALD. Lærervejledning*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292–307.
- Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson m.fl. (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Taube, K. (2011). Læse- og skrivefærdigheder, selvbillede og motivation. I L. Bjar, & A. Frydmark (red.), *Børn læser og skriver – specialpædagogiske perspektiver*. Dafolo.
- Villadsen, S. W. (2009). *Hvordan jeg lærer*. Dansk Videncenter for Ordblindhed.

Om forfatterne

Helle Bundgaard Svendsen er ph.d. og lektor ved VIA University College. Hun leder en række forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på elever med og i skriftsprogsvanskeligheder i grundskolen ofte med henblik på anvendelsen af læse- og skriveteknologi i undervisningen. Helle er konsulent for Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL). Hun underviser desuden lærere og lærerstuderende inden for sit forskningsfelt.

Charlotte Christiansen er cand.mag. og lektor på UC SYD. Hun underviser på læreruddannelsen, primært i dansk samt på de pædagogiske diplomuddannelser til læsevejleder og ordblindelærere. Hun deltager i forsknings- og udviklingsprojekter med fokus læsning, dansk, skriftsprogsvanskeligheder og lærerens rolle som læse- og skriveunderviser.

Stine Fuglsang Engmose er adjunkt på Professionshøjskolen Absalon og er uddannet ph.d. og cand.mag. i audiologopædi. Hun arbejder med udviklings- og forskningsprojekter med fokus på elever i den tidlige skriftsproglige udvikling og elever i skriftsproglige vanskeligheder. Hun videreuddanner også læsevejledere og ordblindelærere til grundskolen.

Minna Nørgaard Bruun er lektor på Københavns Professionshøjskole og cand.mag. i audiologopædi. Hun underviser på læsevejlederuddannelsen og er fagansvarlig for PD-uddannelsen Ordblindelærere i grundskolen. Minna er faglig konsulent ved Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL) og arbejder med udviklingsprojekter inden for skriftsproglige vanskeligheder.