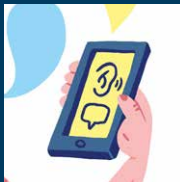


Nr. 33 · 2023



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Ordblindhed
i skolen

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING

Viden om Literacy nr. 33, maj 2023

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

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Tegninger: Line Høj Høstrup

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen

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

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

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning

Humletorvet 3

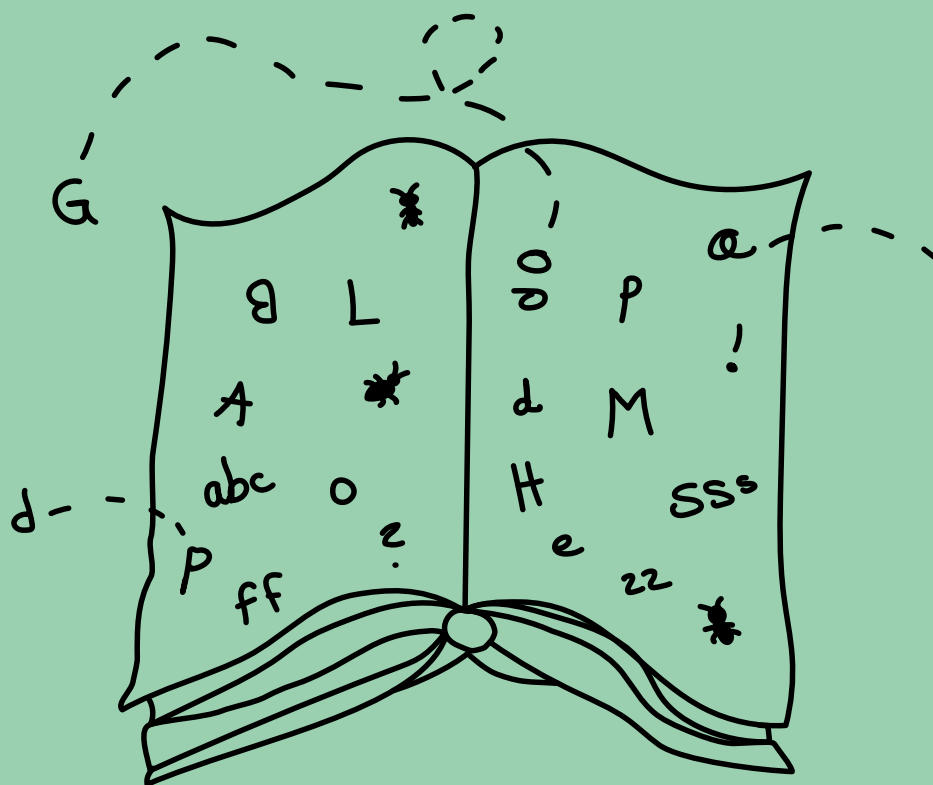
1799 København V

E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

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

Gode nyheder til dine ordblinde elever



Nu byder vi på to spændende udgivelser, der giver dig nye redskaber i dit arbejde med ordblinde eller skrive- og læseudfordrede elever. *Myren A+B* styrker, gennem et sammenhængende skriveforløb, evnen til at finde relevante ord og formuleringer, så eleven opnår større længde og variation i sætningerne. *Lyd til lyd*-kassen træner den fonologiske opmærksomhed gennem spil med stigende sværhedsgrad, så eleverne får bedre forudsætninger for at forstå bogstav-lyd-koblingen.

Se nyhederne og andre materialer til læsevejledere på gyldendal-uddannelse.dk/laesevejleder





Indhold

Indledning

NINA BERG GØTTSCHE, KATJA SØRENSEN VILIEN & LENE STORGAARD BROK

- 6 **Ordblindhed i skolen**

Mentor i rollen som brobygger

MINNA NØRGAARD BRUUN, HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, THOMAS ROED HEIDEN & STINE FUGLSANG ENGMOSE

- 8 **En samarbejdsmodel til en mentorindsats – for elever med ordblindhed i komplicerede læringssituationer**

CHARLOTTE CHRISTIANSEN & SIGNE ELMSTRØM

- 18 **Udvikling af mentorrollen i projekt Læsesucces for ordblinde børn**

THOMAS ROED HEIDEN, LOUISE RØNBERG, MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN & SIGNE ELMSTRØM

- 26 **Det går bedre og bedre, når jeg har en mentor! Elevperspektiver fra projekt Læsesucces**

LOUISE RØNBERG, MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN & THOMAS ROED HEIDEN

- 36 **Læselyst og læsevaner hos elever i ordblindevanskeligheder**

Læse- og skriveteknologi som veje til skriftsproget

NINA BERG GØTTSCHE & METTE MOLBÆK

- 46 **Hvordan staver man til kongerige? Indblik i med- og modvindsfaktorer, når elever på mellemtrinnet anvender LST**

MONICA IRENE KRARUP OLESEN & HELLE BONDERUP

- 54 **Modstand mod læse- og skriveteknologi fra et elevperspektiv**

MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN, SIGNE ELMSTRØM & PIA MORTENSEN

- 64 **Teknologibaserede læsestrategier kommer ikke af sig selv**

JULIE FREDSDØ-RAUER & MARIA KJELLIN TINGGAARD

- 74 **Ordblindes vej til retstavning: Otte stavestrategier med læse- og skriveteknologi**

Virksomme indsatser for elever i skriftsprogsvanskeligheder

CHARLOTTE CHRISTIANSEN, STINE FUGLSANG ENGMOSE, HELLE BUNDGAARD SVENDSEN & MINNA NØRGAARD BRUUN

- 84 Mentorindsats og læsefaglig mestringsforventning og selvbillede. Perspektiver fra kvantitative og kvalitative analyser***

STINE FUGLSANG ENGMOSE, HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, LOUISE RØNBERG & BETTINA BUCH

- 98 Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier. Resultater fra et udviklingsprojekt for elever på mellemtrinnet med ordblindhed**

STINE TORUP JENSEN & PERNILLE OLSEN

- 108 Hvilken betydning har en obligatorisk Risikotest for ordblindhed?**

HOLGER JUUL, ANNA STEENBERG GELLERT, DORTHE KLINT PETERSEN & STINE FUGLSANG ENGMOSE

- 114 Indsatser for elever med lettere afkodnings- og stavevanskeligheder. Hvad siger forskningen?**

* Artiklen er fagfællebedømt.



Ordblindhed i skolen

”Det er fedt at have en mentor!” Sådan lyder det fra en elev i 4. klasse, som har gjort sig erfaringer med at have en mentor, der støtter hende i at være et barn i ordblinddevanskeligheder sammen med andre børn, som ikke oplever de samme vanskeligheder. Som ordblind vil man nemlig kunne opleve sig ude af sync med skolens tid, fordi man lærer at læse i et langsommere tempo og med større besvær end sine klassekammerater. Det kan lægge kimen til både faglige og emotionelle udfordringer.

Dette temanummer kaster lys over nogle af disse udfordringer og giver et indblik i veje, man kan gå for at imødegå udfordringerne. Artiklerne er grupperet i tre temaer: mentorer i rollen som brobyggere for elever i ordblinddevanskeligheder, læse- og skriveteknologi (LST) som veje til skriftsproget samt virksomme indsatser for elever i skriftsprogsvanskeligheder.

Mentorer i rollen som brobyggere

Tidsskriftet indledes med en ud af otte artikler, der formidler erfaringer og resultater fra et nationalt udviklingsprojekt: *Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblinde børns læseudvikling*. I projektet deltog 12 skoler fordelt over hele landet i udviklingen og afprøvnin-gen af en mentorfunktion med det formål at øge deltagelsesmulighederne for elever, som oplever ordblindhed, og som desuden kommer fra udsatte familier. Minna Nørgaard Bruun præsenterer sammen med Helle Bundgaard Svendsen, Thomas Roed Heiden og Stine Fuglsang Engmose en håndgribelig model, man kan tage i brug for organisatorisk at understøtte samarbejdet mellem skolars ressourcepersoner. Modellen illustrerer, hvordan en mentor kan fungere som brobygger mellem de fagprofessionelle og eleven i ordblinddevanskeligheder, så ansvaret for samarbejdet ikke lander hos eleven.

Herefter følger tre artikler, som formidler erfaringer med mentorfunktionen set fra henholdsvis mentorernes og elevernes perspektiv. Charlotte Christiansen og Signe Elmstrøm giver et indblik i, hvordan projektets mentorer blev uddannet til opgaven, og hvilke erfaringer mentorfunktionen har bragt med sig. Thomas Roed Heiden udfolder sammen med Louise Rønberg, Marianne Samuelsson Laursen og Signe Elmstrøm elevernes oplevelse af mentorfunktionen, og temaet afsluttes af Louise Rønberg, der sammen med Marianne Samuelsson Laursen og Thomas Roed Heiden giver bud på, hvordan læselysten kan styrkes hos elever i ordblinddevanskeligheder.

Læse- og skriveteknologi som veje til skriftsproget

Det kræver stor tålmodighed at være et barn i ordblinddevanskeligheder, fordi disse børns vej til skriftsproget er vanskeliggjort af deres udfordringer – også selvom de bruger læse- og skriveteknologi. Men præcist hvor energikrævende det kan være, giver Nina Berg Gøttsche og Mette Molbæk et indblik i, når de giver stemme til tre elever, som bruger LST i hverdagen. Artiklen diskuterer på den baggrund, hvordan LST kan blive en medspiller i undervisningen for både elever og lærere. For det er nemlig ikke altid, at elever i ordblinddevanskeligheder tager teknologierne i brug. Det vidner Helle Bonderup og Monica Irene Krarup Olesens artikel om. I deres bidrag præsenteres en elevcase, som tydeliggør, hvorfor nogle elever har modstand mod at bruge LST og derfor udvikler andre mestringsstrategier.

Når modstanden sætter ind, er der behov for, at eleverne guides i at udvikle hensigtsmæssige teknologibaserede læse- og stavestrategier. Marianne Samuelsson Laursen, Signe Elmstrøm og Pia Mortensen præsenterer et afdæknings- og inspirationsmateriale, som kan hjælpe lærere med

at undersøge og udvikle elevers teknologibaserede læsestrategier. Tilsvarende præsenterer Maria Kjellin Tinggaard og Julie Fredsø-Rauer, hvordan otte forskellige stavestrategier med LST kan implementeres i undervisningen.

Virksomme indsatser for elever i skriftsprogsvanskeligheder

Det er kendt viden, at jo højere forventninger elever har til deres egen faglige formåen, jo bedre forudsætninger har de for at lære. I tidsskriftets fagfællebedømte artikel skrevet af Charlotte Christiansen, Stine Fuglsang Engmose, Helle Bundgaard Svendsen samt Minna Nørgaard Bruun undersøges, hvilken virkning iværksættelsen af en mentorfunktion har haft for udviklingen af elevers mestringsforventninger, og vi præsenteres for et måleredskab, som kan måle elevers lærings-selvbillede. Stine Fuglsang Engmose, Helle Bundgaard Svendsen, Louise Rønbjerg samt Bettina Buch har også mentorfunktionen som afsæt for deres artikel. Her belyser de mulige sammenhænge mellem elevers udvikling af teknologibaserede læsestrategier og mentorers eksplicite undervisning i læseforståelsesprocessen med brug af LST.

Ordblindhed er ikke et spørgsmål om enten-eller. Man må forstå ordblindhed som et kontinuum, hvor man kan have større eller mindre vanskeligheder. Og med den rette indsats kan vanskelighederne blive mindre omfattende. I Roskilde Kommune har Pernille Olsen og Stine Torup Jensen udviklet et materiale til den tidlige holdundervisning for elever i risiko for at udvikle ordblindhed. I artiklen inviteres vi på besøg i 1. klasse sammen med skolens læsevejleder, og vi hører om indsatsen og dens rækkevidde.

Vi slutter temanummeret af med et udblik til de elever, som ikke er i ordblinddevanskeligheder, men som alligevel ikke afkoder automatiseret, altså dem, vi med ordblindetestens kategorisering kunne kalde 'de gule elever'. Disse elever vil også have brug for indsatser til at støtte op om deres skriftsproglige udvikling. Holger Juul præsenterer sammen med Anna Steenberg Gellert, Stine Fuglsang Engmose og Dorte Klint Petersen en række perspektiver fra en forskningskortlægning af, hvilke indsatser der ser ud til at være virksomme for netop 'de gule elever'.

"For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer" (SV, bind 18, s. 92). Sådan lyder et kendt citat fra filosofen Søren Kierkegaard. Vi håber, at du med dette tidsskrift kan blive lidt klogere på elever, som ikke lærer at læse i samme tempo og med samme lethed som så mange andre.

Rigtig god læselyst!

Nina Berg Göttsche & Katja Sørensen Vilien, redaktører af Viden om Literacy nr. 33



En samarbejdsmodel til en mentorindsats

– for elever med ordblindhed i komplicerede læringssituationer

MINNA NØRGAARD BRUUN, LEKTOR PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, LEKTOR OG PH.D. PÅ VIA UNIVERSITY COLLEGE
THOMAS ROED HEIDEN, LEKTOR OG PH.D.-STIPENDIAT PÅ UC LILLEBÆLT
STINE FUGLSANG ENGMOSE, ADJUNKT OG PH.D. PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Hvordan bliver skoler bedre til at planlægge og systematisere deres indsats for elever med ordblindhed? Når vi nu ved, at nogle af eleverne med ordblindhed er dobbeltudfordrede og trods skolens tiltag fortsat er i en kompliceret læringssituation, så er der brug for en ekstra indsats. Vores bud er et styrket samarbejde mellem skolens ressourcepersoner, lærere, forældre og elev. I artiklen introducerer vi derfor idéer til systematisk planlægning af samarbejdet om en mentorindsats for dobbeltudfordrede ordblinde elever. Mentorindsatsen er udviklet og afprøvet i projektet *Læsesucces for ordblinde børn* (projekt Læsesucces). I artiklen argumenteres først for et fokus på dobbeltudfordrede elever. Dernæst præsenteres en samarbejdsmodel, der er udviklet i projektet. I artiklen vil vi give konkrete eksempler på elementer i samarbejdsmodellen og på, hvilke erfaringer vi gjorde os i afprøvning og evaluering af mentorindsatsen.

Dobbeltudfordring og mentorindsats

I projekt *Læsesucces for ordblinde børn* er målet at udvikle og afprøve en mentorindsats, som kan støtte dobbeltudfordrede elever med ordblindhed på mellemtrinnet.¹ Dobbeltudfordrede ordblinde elever definerer vi som elever med ordblindhed, hvis forældre har svært ved at hjælpe med skolearbejde derhjemme. Denne elevgruppe er udvalgt, fordi der er fundet sammenhæng mellem særlige faktorer blandt forældre. Andelen af elever med ordblindhed, der *ikke* gennemfører en ungdomsuddannelse, er højere, når deres forældre ikke er tilknyttet arbejdsmarkedet, ikke er samboende, har lavt uddannelsesniveau eller lav husstandsindkomst. Dette gælder, når man sammenligner sociale faktorer med andre grupper af ordblinde elever.² Derfor har netop denne elevgruppe særligt brug for en udvidet indsats. Vi valgte at udvikle og afprøve en mentorindsats, hvor udvalgte lærere eller pædagoger på skolen blev klædt på til opgaven. Som mentorer indgik de med ægte nysgerrighed og interesse i et samarbejde med eleven om at forstå, hvordan eleven oplever skole og hjem, og på den baggrund indgik de i samarbejde med 'de voksne' omkring barnet for at støtte elevens læseudvikling – både i skolen og derhjemme.

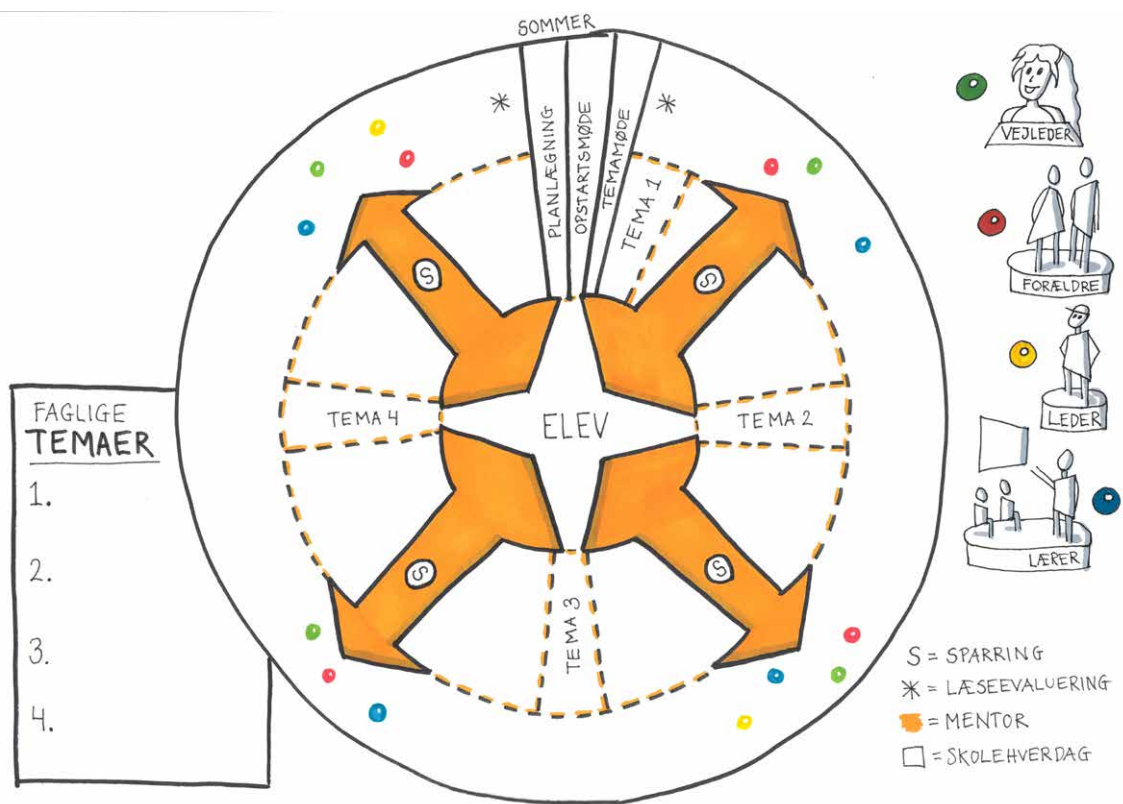
1 Du kan læse om projektet i flere af artiklerne i dette nummer af Viden om Literacy og desuden finde alt om projektet på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside under projektsitet "Læsesucces for ordblinde børn": <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>

2 Registeranalyse – Børn og unge med ordblindhed: <https://www.egmontfonden.dk/ordblindhed>

En samarbejdsmodel til at organisere en mentorindsats på skolen

Formålet med samarbejdsmodellen er at skabe et redskab, som kan anvendes til at organisere en mentorfunktion på skolen. Den kan desuden fungere som et årshjul og vise de samarbejdsflader, som en mentorindsats muliggør. Modellen er løbende tilpasset gennem analyser af data efter hvert gennemløb i projektet: Efter første år evaluerede vi modellen gennem fokusgruppesamtaler med mentorer samt interviews med skoleleder og læsevejleder. Efter andet år evaluerede vi modellen gennem fokusgruppesamtaler med mentorer, forankringssamtaler med skoleleder og læsevejleder samt gennem kvalitative gruppesamtaler med eleverne. Det er analyser af disse data, denne artikel er funderet på.

Nedenstående figur er en gengivelse af samarbejdsmodellen. Det er den dobbeltudfordrede elev med ordblindhed, der er i centrum for indsatsen, og det er elevens udvikling, der er omdrejningspunktet.



Figur 1: Samarbejdsmodel til mentorindsats. Illustration: Minna Nørgaard Bruun.

I samarbejdsmodellen angiver den stiplede orange cirkel omkring eleven mentorsporet. Fire gange i løbet af året mødes mentorer og læsevejleder om faglige temaer, der er vigtige for mentorfunktionen. I projekt Læsesucces var disse temaer *teknologibaserede læsestrategier, emotionelle følger knyttet til ordblindhed, mentorrollen og forældresamarbejde*. Mellem hvert møde får mentoren desuden sparring, som skal støtte mentoren i at anvende den faglige viden kvalificeret i sin relation til eleven.

” Det er den dobbeltudfordrede elev med ordblindhed, der er i centrum for indsatsen, og det er elevens udvikling, der er omdrejningspunktet.

I den yderste cirkel er skolehverdagen repræsenteret. Øverst er angivet den planlægning, der er en forudsætning for skoleårets indsats. I projekt Læsesucces har første skridt været at planlægge årets faglige temamøder og dernæst at holde et opstartsmøde med skoleleder, læsevejleder og mentorer, hvor aftaler indgås. Disse skridt vil en læsefaglig ressourceperson, eksempelvis læsevejlederen, på skolen være kvalificeret til. Det gælder også det næste indledende skridt, hvor alle skolens lærere samles til et temamøde om ordblindevenlig undervisning. I løbet af skoleåret vil lærere og forældre møde mentoren i "dryp" (de farvelagte prikker) i skolehverdagen, hvor mentoren på vegne af eleven tager forskellige tematikker op. Det kan fx være, hvordan man kan lyttelæse med sit barn derhjemme, eller hvordan læreren kan støtte eleven i brug af læse- og skriveteknologi (LST) i undervisningen i et fag. Intentionen er, at mentoren er i tæt dialog med eleven, og at hun desuden besøger eleven i undervisningen en gang imellem, sådan at hun kan agere i forhold til elevens interesser. Mentoren kan i sit arbejde opdage forskellige små eller større problemstillinger, som måske skal drøftes på lederniveau, ligesom læsevejlederen måske skal inddrages. Ved skoleårets start og afslutning gennemføres en læseevaluering med eleven for at se, om der er sket en forandring (markeret med * i modellen). De orange pile illustrerer den bro mellem den ordblinde elev og skolehverdagen, som mentorindsatsen netop skal udgøre.

Samarbejdsmodellen i anvendelse

I dette afsnit vil vi vise et eksempel på, hvordan samarbejdet mere konkret kan se ud. Det gør vi ved at konstruere en 'udfyldt' model, der kunne repræsentere en skole, der arbejder ud fra modellen (fig. 2). Denne udgave af modellen er konstrueret ud fra eksempler på tværs af de skoler, der har deltaget i udviklingen og afprøvningen af samarbejdsmodellen. Derved bliver eksemplet et bud på, hvordan det kan se ud, når en skole har arbejdet med at implementere en mentorfunktion for dobbeltudfordrede elever med ordblindhed.

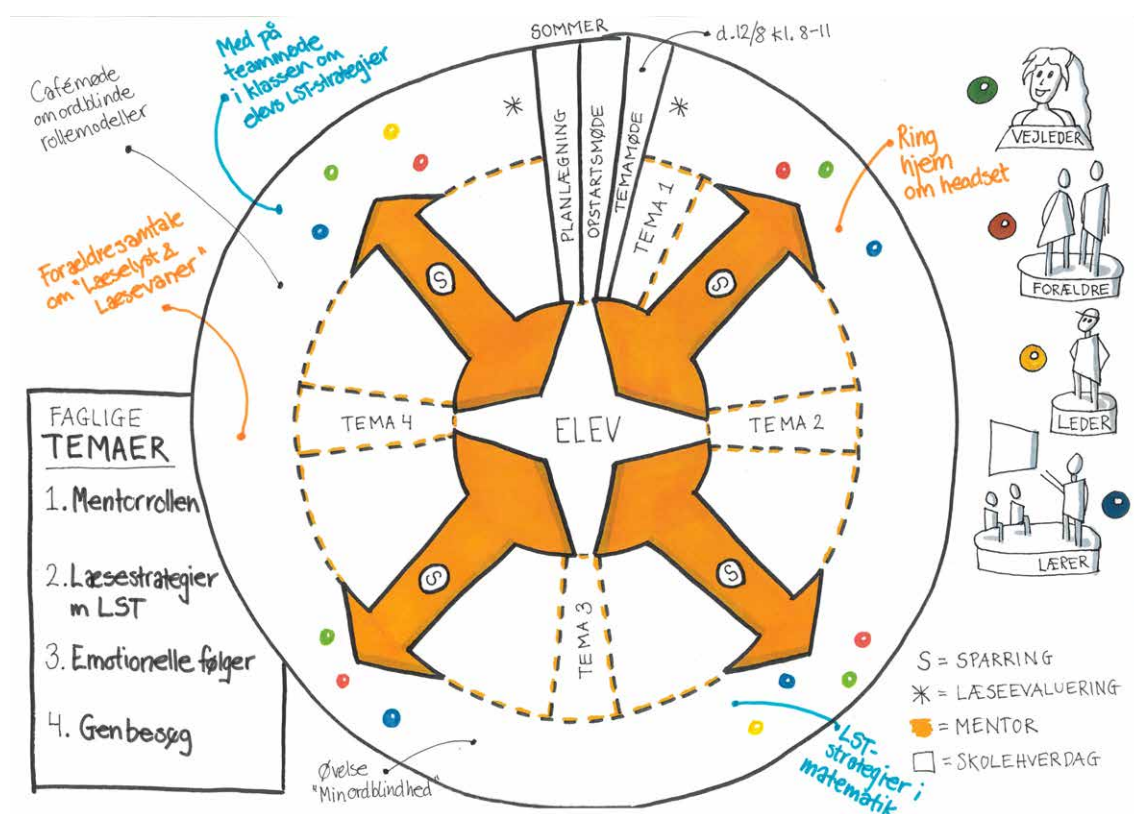


Fig. 2: Eksempel på samarbejdsmodel i brug. Illustration: Minna Nørgaard Bruun.

Modellen har i eksemplet her støttet skolen i det praktiske arbejde med at datasætte forskellige møder i løbet af skoleåret – fx temamøde for skolens pædagogiske personale i august.

Mentorer og læsevejleder har halvvejs i skoleåret fundet behov for at samle en gruppe af skolens ordblind elever to gange i forårshalvåret. Først til en øvelse om 'Min ordblindhed', hvor eleverne kan fortælle, skrive, tegne eller finde billeder, der beskriver oplevelsen af deres ordblindhed. Senere på året planlægges et besøg fra en tidligere elev, der er ordblind, som en del af arbejdet med rollemodeller (noteret med sort skrift).

Mentorgruppen har også fundet behov for at samarbejde med elevernes lærere. De har derfor inviteret sig selv ind til et fagteammøde hos matematiklærerkollegerne for at drøfte LST-strategier i matematiktekster. Senere på skoleåret viser der sig behov for at deltage i især en elevs klasseteammøde for at informere om, hvordan eleven mestrer LST-strategier, og drøfte, hvordan lærerne understøtter dette i undervisningen (noteret med turkis skrift).

” **Senere på skoleåret viser der sig behov for at deltage i især en elevs klasseteammøde for at informere om, hvordan eleven mestrer LST-strategier, og drøfte, hvordan lærerne understøtter dette i undervisningen.**

Sidst, men ikke mindst har mentorerne noteret, hvad de vil gøre aktivt i forældresamarbejdet. I eksemplet her er det en lille konkret ting, der vedrører headset til eleverne, og en tilbagemelding på en samtale mellem mentor og elev om læselyst og læsevaner pr. telefon (noteret med orange skrift).

I boksen nederst til venstre har mentorer og læsevejleder noteret, hvilke fire temaer mentorgruppen har udvalgt som fokus for skoleårets arbejde med eleverne.

Efter dette konkrete eksempel på, hvordan samarbejdsmodellen kan bruges, vil vi udfolde, hvad arbejdet med samarbejdsmodellen på skolerne har vist af særlige opmærksomhedspunkter. I afprøvningen og evalueringen viste det sig, at deltagerne italesatte forskellige fund, som de havde fået øje på i arbejdet. Dette kan samles i fire opmærksomhedspunkter under overskrifterne: erfaringer med planlægning og styring af samarbejdet, mentorernes nye faglighed, ny forståelse af eleven samt ny forståelse af forældresamarbejdet.

Erfaringer med planlægning og styring af samarbejdet

Det har været centralt i udvikling af mentorfunktionen, at samarbejdet mellem skoleledere, skolernes ressourcepersoner (læsevejledere, ordblindelærere m.fl.), mentorer, faglærere i undervisningen og de enkelte elevers forældre har kunnet rammesættes og tydeliggøres og dermed også åbne for faglige diskussioner og eventuelle forbedringer. På langt de fleste skoler findes hos de faglige ressourcepersoner en specialiseret viden om ordblindhed, følgevirkninger af ordblindheden og evidensbaserede indsatser til håndtering af ordblinddevanskeligheder. Det er dog til tider svært for skolernes ledelse at planlægge og styre formidlingen af denne viden til skolens lærere, pædagoger og elevernes forældre. Det kan desuden opfattes som ekstra hårdt og krævende for almenlærerne at have ekstra fokus på specialpædagogiske indsatser uden nødvendige forudsætninger. Disse problemstillinger er også afdækket i Egmont Rapporten (2018), hvor halvdelen af elever med ordblindhed på de undersøgte skoler tilkendegiver ikke at have modtaget særlig tilrettelagt hjælp og støtte i forhold til deres særligt komplicerede læringssituationer.

” Halvdelen af elever med ordblindhed på de undersøgte skoler tilkendegiver ikke at have modtaget særlig tilrettelagt hjælp og støtte i forhold til deres særligt komplicerede læringssituationer.

I udtræk af resultater og erfaring fra projektet viser det sig, at det styrker samarbejdet, at skolelederne afsætter særlig skematid til sparring, hvor elevens mentor og eleven mødes i og udenfor den planlagte undervisning. En læsevejleder fra en af projektets skoler fortæller:

Mentorgruppen har givet læsevejlederen ‘flere hænder’ – altså der er mere tid til eleverne. Jeg kan videregive noget ansvar. Det er stort og godt sammenlignet med at være alene om opgaven. At ordblindhed får sit eget fokus, der er forskelligt fra læsevejlederfunktionen – både i tid og kompetencer. (Læsevejleder 1, skole 3)

Samarbejdsmodellen synes i projektet at gøre læsevejlederens funktion som tovholder for mentorerne mere synlig, således at mentorgruppen af skolelederne i højere grad opfattes som “selvkørende”. På den måde kan skolelederen følge indsatsen på et orienterende niveau. Til gengæld er skolelederen aktiv i forhold til at afsætte timer, skemaplads, at fastlægge møder samt at afsætte økonomi til eventuelle evalueringsredskaber eller supplerende støtte.³ Det er også et ledelsesansvar at udvælge, hvilke og hvor mange mentorer og elever der skal være en del af indsatsen.

Det er et væsentligt opmærksomhedspunkt, at hvis der er flere mentorer på skolen, så giver det mentorerne mulighed for at samarbejde og erfaringsudveksle – og derved styrkes kvaliteten af mentorfunktionen. Et mere ‘skjult’ opmærksomhedspunkt i samarbejdsmodellen er de skematekniske udfordringer, der kan gøre det svært at udnytte mentorfunktionen optimalt. Mentorerne har brug for at kunne mødes med elevens lærer enkeltvis eller med lærerteamet. Og læsevejleder og/eller mentor kan få brug for at deltage på teammøder. Ligesådan er det nødvendigt, at den enkelte mentor kan besøge eleven i klassen i undervisningstimer med læse-skrive-faglige aktiviteter.

Mentorens nye faglighed

Mentoren fungerer som den centrale aktør i samarbejdsmodellen, da samarbejdet beror på, at mentorerne kvalificeres fagligt til at løfte funktionen. Det er skolens og/eller kommunens læsefaglige ressourcepersoner, der har relevant viden og erfaringer i forhold til at kvalificere mentorerne. Disse ressourcepersoner kan være læsevejledere, ordblindelærere eller kommunens læsekonsulent. Mentorerne er lærere eller pædagoger på skolen. De kan være udvalgt på baggrund af deres relationskompetencer, men de ved ikke nødvendigvis meget om ordblindhed. Det er altså en central del af samarbejdet at sørge for, at mentorerne får viden om ordblindhed og bliver introduceret for redskaber og metoder til fx at understøtte læse-skrive-teknologiske strategier til læsning og skrivning i fagene samt til at adressere eventuelle emotionelle følger af ordblindhedsvanskelighederne.

I udviklingen og afprøvningen af samarbejdsmodellen har følgende opmærksomhedspunkter vist sig at være centrale med hensyn til at udvikle mentorernes nye faglighed:

3 I projektet er anvendt evalueringsmaterialet EVALD (Rønberg & Petersen 2018) og platformen ordlab.dk.

- Viden og færdigheder omkring metoder/redskaber til et udvalgt fagligt fokus (fx LST-strategier)
- En tovholder på tværs af møder (fx læsevejlederen)
- Sparringsmøder som ramme for udviklingen

Det er nødvendigt, at læsevejlederen og/eller læsekonsulenten har viden om det faglige tema, som er omdrejningspunktet for kvalificeringen på det pågældende møde. Fokusgruppeinterviews fra projektet viser, at det er gavnligt for den enkelte skoles praksis, at gruppen har konkrete ressourcer i form af materialer, metoder eller aktiviteter, der kan bruges i arbejdet med det udvalgte tema. Og selve dét at prioritere og vælge et fokusområde for en periode ad gangen er også vurderet som væsentligt.

Det er også gavnligt for samarbejdet, at der er en gennemgående tovholder fra møde til møde. Den person fungerer som sammenhængskraft fra gang til gang mellem, hvad der sidst blev drøftet både fagligt og i forhold til den enkelte elev. Det er altså væsentligt at udpege en tovholder, der deltager i både møder om fagligt tema og alle sparringsgange.

Selve rammen for mentorernes samarbejde med læsevejleder/-konsulent i form af sparringsmøder er meget central for samarbejdet og mentorkvalificeringen. Dét, at der er fastlagt fire møder pr. skoleår udover møderne om faglige temaer, gør det muligt at drøfte input fra eleverne og dele nye perspektiver og idéer. Det er i sparringsmøderne, at elevernes perspektiv bringes i spil. Og det er i sparringsmøderne, at mentorgruppen sammen udvikler og kvalificerer mentorfunktionen.

Ny forståelse for eleven i komplicerede læringssituationer

Når vi laver udtræk af resultater og erfaringer fra projektet, kan vi se, at deltagerne italesætter en ny forståelse for elever med ordblindhed i komplicerede læringssituationer i skolehverdagen.

For det første er det trådt tydeligt frem, at eleverne i projektet har meget individuelle behov. Det er forskelligt, hvordan teknologiske funktioner bedst understøtter deres læseopgaver i fagene, hvordan de er påvirkede af emotionelle følger, og også hvordan de foretrækker, at deres mentor hjælper og støtter dem. Mentorfunktionen er med til at opdage og tydeliggøre disse individuelle forudsætninger, ønsker og behov.

Et andet opmærksomhedspunkt er, at det tager lang tid for eleven at lære at bruge sin læse-skrive-teknologi, så den gavner i hverdagens læringssituationer. I projektets evalueringer viser det sig, at der er brug for mange gentagelser, og at vi som fagprofessionelle på ingen måde kan lade eleverne stå med denne krævende opgave selv. De (ny-)tillærte strategier er for flere elevers vedkommende skrøbelige. Der skal meget lidt til, før de gode intentioner vælter – både fra elevens og lærerens side. For de elever, der også oplever andre udfordringer end ordblindhed i skolehverdagen, har flere mentorer erfaret, at det er nødvendigt at prioritere, hvad der lige nu er vigtigst for eleven. Nogle gange er det ikke lige nu, lærer eller mentor kan 'presse på' med fx teknologiske læsestrategier eller opfordringer til frilæsning.

” De (ny-)tillærte strategier er for flere elevers vedkommende skrøbelige. Der skal meget lidt til, før de gode intentioner vælter – både fra elevens og lærerens side.

Elevens udvikling tager tid og kan være skrøbelig, og derfor har det vist sig at være væsentligt, at indsatsen løber over tid og over flere skoleår. Samarbejdsmodellen øger chancen for, at skoleledelsen besøger indsatsen, evaluerer og planlægger hvert skoleår. Og at skolelederen kan arbejde med udgangspunkt i noget ret konkret med en lille gruppe lærere, læsevejleder og -konsulent. Vedholdenhed er helt afgørende. Mentorerne kan arbejde der, hvor det er rigtig svært. Altså der, hvor skolen erfarer, at det ikke er nok, det, de allerede gør. Mentoren kan bidrage med perspektiver, som ofte risikerer at forsvinde i en travl hverdag. For eksempel er der elever, der aldrig efterspørger hjælp eller støtte, fordi de ikke vil være til besvær. Sådanne perspektiver kan mentoren bringe ind til elevens lærer, eller de kan viderebringe lignende informationer fra elevens forældre. Via mentorfunktionen får skolen udviklet en faglighed, der kommer eleverne til gode.

Ny forståelse af samarbejdet med forældrene

Det har været centralt for udviklingen af mentorfunktionen at skabe en ny mulighed for samarbejde med elevernes forældre. Til netop denne forældregruppe knytter sig som ovenfor beskrevet en række faktorer, som har betydning for forældrenes mulighed for at støtte deres barn med skolerelaterede opgaver. Det er altså af forskellige årsager svært for forældrene. Vi ved desuden, at ordblindhed er arveligt, så sandsynligheden for, at en eller flere af forældrene selv er ordblinde, er forholdsvis høj.

I afprøvning og evaluering af samarbejdsmodellen viste det sig, at en problemstilling med forældregruppen til dobbeltudfordrede elever kan være, at denne forældregruppe ofte udebliver til de fællesmøder, som skolen eller mentorer forsøger at få etableret. Samtidig beretter mentorerne, at det efterfølgende lykkedes for dem at få samtaler i stand med disse forældre, fx pr. telefon. Her har de fx haft samtaler om elevernes læseevaluering. Mentorerne fortæller også, at mange af disse forældre har været glade og taknemmelige for den ekstra støtte, deres barn har fået – også selvom der ikke har været meget forældresamarbejde eller kontakt mellem skole og hjem.

Bag udsagnene ligger måske en ny forståelse af samarbejdet med denne forældregruppe. Målet med mentorfunktionen var at skabe nye kontaktflader mellem skole og forældre. Mentorerne har som en del af deres faglige arbejdsredskaber gennemført samtaler med forældrene, ligesom de har anvendt nogle af de udviklede materialer (fx en 'lyttelæseplakat'), der præcist og uden megen tekst formidler, hvordan forældre kan støtte deres barn hjemme. Forældrene lever måske ikke op til den normative forestilling, vi har om en engageret forælder i skolen, der deltager i forældremøder og kontakter skolen, hvis der er problemer. I stedet får vi øje på en forældregruppe, som ved direkte kontakt fra en mentor viser velvilje og glæde over deres barns oplevelser med det at have en mentor.

Af de evaluerende interviews med forældrene fremgår det, at ikke alle forældre oplever, at projektet har ændret noget, men det er gennemgående, at de ønsker, at der sker noget for deres børn. Nogle efterspørger forældrekurser i brug af læse- og skriveteknologi, mens andre efterspørger mere information om ordblindhed. Andre fortæller, hvordan det har gjort en stor forskel for deres barn, det er blevet mere fagligt selvsikker og glad for at bruge LST. Samlet set viser forældresamtalerne, at forældrene er optagede af deres børns muligheder i skolen, og flere siger direkte, at de ikke selv kan hjælpe deres barn med lektier hjemme. Det peger på et stort potentiale i mentorordningen, som ikke blev udfoldet tilstrækkeligt i projektperioden, men som måske fremadrettet kan få mere fylde på de skoler, der ønsker det.

Nye muligheder

I udviklingen af modellen træder det frem, hvordan skoler kan udnytte ressourcepersoners faglige viden og erfaring til, at udvalgte lærere og pædagoger som mentorer får ny viden og færdigheder til gavn for skolens elever med ordblindhed. Desuden kan samarbejdet give en ny forståelse af eleverne i komplicerede læringssituationer og af samarbejdet med elevernes forældre. Samarbejdsmodellen skaber nye muligheder for planlægning og styring af samarbejdet om elever med ordblindhed på den enkelte skole.

Der har på forskellig vis været succesfulde elementer i samarbejdet på de 12 skoler, der har deltaget i projektet. Ved afslutningen af projektperioden oplyser syv skoler ved projektets afslutning, at de fortsætter mentorfunktionen i rammerne af samarbejdsmodellen i kommende skoleår. Tre skoler oplyser, at de går videre med idéerne og nogle af materialerne, men ikke længere som en egentlig mentorfunktion. Kun en enkelt skole har valgt det helt fra blandt andet af økonomiske årsager, mens en skole har vist stor interesse, men grundet organisatoriske ændringer er det vanskeligt at få oplyst, om mentorfunktionen er videreført.

Referencer

Egmont Rapporten (2018). *Registeranalyse – Børn og unge med ordblindhed*. <https://www.egmont-fonden.dk/ordblindhed>

Rønberg, L., & Petersen, D. (2020). *EVALD - Evaluering af Læseforståelse og Delfærdigheder*. Dansk Psykologisk Forlag.

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.

Stine Fuglsang Engmose er adjunkt på Professionshøjskolen Absalon og er 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. Stine er faglig konsulent ved Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL).

Thomas Roed Heiden er lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Han forsker i danskfagets didaktik og underviser ved læreruddannelsen, læsevejlederuddannelsen og i cand. pæd.-uddannelsen i didaktik (dansk).

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

Pøhler

Balanceret læseundervisning fra starten

DYR I NØD

Serien består af otte bøger om dyr, som af forskellige grunde har brug for særlig omsorg, og om de børn og voksne, som tager omsorgen på sig.



NYHED

LIX 15-21

SE MERE HER:



Til hver bog er udarbejdet en grundig lærervejledning med ideer til samtaler og aktiviteter.

Temaerne **Empati**, **Omsorg** og **Følelser** på spil går på tværs af alle 8 bøger.

Såvel lærervejledning som aktivitetsark er til fri download.

DOWNLOAD
Lærervejledninger
og aktivitetsark



DYR I NØD er udarbejdet i tæt samarbejde med Dyrenes Beskyttelse.

Forlaget Pøhler

www.poebler.dk · kontakt@poebler.dk · Tlf. +45 3133 9699





Udvikling af mentorrollen

i projekt Læsesucces for ordblinde børn

CHARLOTTE CHRISTIANSEN, LEKTOR, UC SYD
SIGNE ELMSTRØM, LEKTOR, UC SYD

Denne artikel udspringer af projektet *Læsesucces for ordblinde børn*¹ (projekt Læsesucces), hvor udvalgte lærere og pædagoger gennem et kompetenceudviklingsforløb er blevet klædt på til at være mentorer for dobbeltudfordrede ordblinde børn i skolen. Mentorfunktionen er udviklet til at sikre, at eleven har en voksen på skolen, der er særligt opmærksom på at imødekomme de udfordringer, der kan være i den daglige undervisning, når man har ordblindhed. Artiklen beskriver først mentorrollens særlige egenskaber og funktioner, og gennem fokusgruppeinterviews præsenteres mentorernes perspektiver på det at være mentor for en ordblind elev.

Mentorforløbet i projekt Læsesucces

I projektet valgte ca. 118 ordblinde mellemtrinselever sig en mentor blandt en gruppe lærere og skolepædagoger, som var udpeget af skolelederen. Mentorerne deltog med forskellige kompetencer og forskellig viden om ordblindhed. Sideløbende med mentorarbejdet deltog mentorerne i et kompetenceudviklingsforløb bestående af fire kursusgange med temaerne: 1) Mentorrollen, 2) LST-strategier (læse- og skriveteknologier) og ordblindevenlig undervisning, 3) Arbejdet med emotionelle følger, 4) Styrkelse af læsefaglig mestringsforventning samt LST-baserede læseforståelsesstrategier. På hver af de fire kursusgange blev temaerne drøftet ud fra fire perspektiver: mentoren, eleven, klassen og hjemmet, og der blev introduceret konkrete tiltag, som mentorerne kunne afprøve i deres mentorarbejde. Kurserne blev afholdt af en projektkonsulent, der var tilknyttet den enkelte skole, og med deltagelse af skolens læsevejleder. Mellem kursusgangene mødtes mentorerne og projektkonsulenten for at sparre med hinanden og udvikle mentorfunktionen. Mentorernes erfaringer med mentorrollen blev på den måde sat i spil.

Mentorfunktionen er særlig

I projekt Læsesucces er mentor elevens ambassadør på skolen i forhold til ordblindheden. Målet er, at eleven udvikler høje, men realistiske læsefaglige mestringsforventninger, at eleven udvikler sit selvbillede i positiv retning, og at eleven får bedre forudsætninger for at deltage på lige fod med klassekammeraterne i undervisningen.

Mentors opgave er at følge og understøtte elevens oplevelse af egen læseudvikling og trivsel gennem samtaler og deltagelse i elevens skolehverdag. Og det behøver man ikke at være ekspert i ordblindhed og LST for at kunne. I modsætning til læsevejleder og ordblindelærer er mentor valgt af eleven selv. I projektet valgte nogle elever en voksen, de kendte i forvejen, mens andre valgte en mentor, som de kun kendte perifært. Mentorerne havde dermed vidt forskellige uddannelsesmæssige baggrunde for at varetage funktionen.

1 Se artikel i dette nummer af Viden om Literacy af Bruun, Svendsen, Heiden og Engmose.

” **Mentors opgave er at følge og understøtte elevens oplevelse af egen læseudvikling og trivsel gennem samtaler og deltagelse i elevens skolehverdag.**

Mentor har løbende samtaler med eleven og kan efter aftale med eleven gå med i undervisningen for at opleve, hvordan elevens skolehverdag ser ud, og måske få øje på, hvor det vil være hensigtsmæssigt i samarbejde med læreren at lave nogle justeringer, der fx understøtter elevens brug af læse- og skriveteknologi (LST). Mentor kan fx observere på, om eleven deltager på lige vilkår i undervisningen, lægge mærke til, om eleven får tilstrækkelig støtte af sin lærer, og viderebringe sine observationer til læreren. På den måde kan mentor fungere som brobygger mellem eleven og elevens lærere. Mentor har dermed en unik mulighed for at møde 'det hele barn' fremfor blot 'eleven' og være nysgerrig på, hvordan eleven oplever sin skoledag med ordblindhed, og understøtte elevens arbejde og brug af ressourcer på tværs af fag og pauser og være den, som eleven har tillid til.

Mentor kan også hjælpe forældrene med det, der er svært for dem, idet mentor har mulighed for at stille skarpt på mentorbarnets familie og netop denne families hverdagsliv, familieform og sociale og kulturelle baggrund. Mentor har på den måde en unik mulighed for at tage højde for familiens behov og for, hvad netop disse forældre kan byde ind med i forhold til at deltage i samarbejdet omkring deres børn.

Sammenfattende kan man sige, at mentorfunktionen kan være med til at sikre, at elever med ordblindhed føler sig set, og at der kommer et øget fokus på at imødekomme de udfordringer, de kan møde i den daglige undervisning. Mange elever med ordblindhed oplever, at det er deres eget ansvar at skulle bede lærerne om OCR-scannede tekster, ekstra tid til opgaver eller andre af de ordblindevenlige tiltag i undervisningen, som blandt andre Line Leth Jørgensen anbefaler (Svendsen, 2020). Alt dette bør være de voksnes ansvar. Med en mentor som elevens ambassadør undgår skolen, at dette ansvar "falder ned mellem to stole" – og tilbage på barnet. Mentor kan altså dække et uopfyldt behov.

” **Mentorfunktionen kan være med til at sikre, at elever med ordblindhed føler sig set, og at der kommer et øget fokus på at imødekomme de udfordringer, de kan møde i den daglige undervisning.**

Hvordan bliver man en god mentor?

Mentorernes perspektiver på udvikling af mentorrollen kommer frem i evaluerende fokusgruppesamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015) ved projektets afslutning. I det følgende præsenteres de vigtigste perspektiver fra evalueringen.

Mentorerne oplever, at kompetenceudviklingsforløbet med de fire kursusgange har skærpet deres opmærksomhed på elevens behov i undervisningen, fx behov for at digitaliserede tekster i alle fag og alle situationer fremstår mere tydeligt. De oplever også, at kompetenceudviklingsforløbet har styrket deres professionelle dømmekraft og gjort dem i stand til at gå "ind i mentorrollen på et mere vidensbaseret grundlag, med mere vidensbaserede tiltag." De vidensbaserede tiltag blev introduceret på kurset i form af værktøjer, hvorom en siger, at "af alle 'redskabskasserne' har der

altid været mindst et eller to redskaber, jeg har kunne bruge til mit mentorbarn.” Mange nævner det inspirations- og undervisningsmateriale til LST-baserede læsemåder, der er udviklet i projektet og ligger på projektets hjemmeside <https://videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>.

Mentorfaglige fællesskaber

Mentorerne oplever den skemalagte sparring mellem kursusgangene som en vigtig del af deres kompetenceudvikling. Deres erfaring er, at sparring ikke opstår spontant i hverdagen. Det udtrykker en af dem sådan: ”Hele sparringsdelen har været fantastisk! For det får man ikke meget af i hverdagen.” Mentorerne fremhæver sparringen som et mentorfagligt fællesskab, hvor de kan vende problemer og hente mental støtte: ”et sted, hvor man kan tale om det, der er svært.” Det opleves også som en ramme for udveksling af konkrete ideer: ”Sparringen er meget givende i forhold til at få ideer til at løse konkrete problematikker omkring barnet.” For nogle er sparringen afgørende for, at de gode ideer fra kursusgangene faktisk bliver til noget: ”Vi kender det med, at vi har deltaget i et kursus, som var megagodt. Men så har vi aldrig brugt det igen. Her (i sparringsforløbet, red.) har vi kunnet vidensdele i processen og følge op.” Sparringsforløbet opleves altså som en forudsætning for at kunne gøre sit mentorarbejde.

” Mentorerne oplever den skemalagte sparring mellem kursusgangene som en vigtig del af deres kompetenceudvikling.

Viden skaber handlemuligheder

Mentorerne fremhæver mentorarbejdet som en unik mulighed for at observere sin elev og dermed skaffe sig ny og brugbar viden om vedkommende. Mentorerne har blandt andet observeret på elevernes brug af teknologibaserede læsestrategier med observationsmaterialet TeLS. Her noterede mentorerne i et observationsskema de LST-funktioner og teknologibaserede læsestrategier, som eleven brugte til at læse en digital fagtekst og løse de tilhørende opgaver. Det kom bag på mange mentorer, hvor få teknologibaserede læsestrategier, deres elever faktisk brugte. En mentor fortæller: ”Jeg havde nok troet, at de (to mentorbørn, red.) kunne noget mere med LST.” En anden mentor siger: ”Observationen (TeLS, red.) har gjort mig opmærksom på, hvor lidt eleverne (mentorbørnene, red.) kunne.” Mange mentorer opdagede altså, hvor ”gode” deres mentorelever egentlig er til at gøre sig usynlige i klassen. Som en mentor siger: ”så kan det også godt være, at man (eleven, red.) prøver at gøre det ligesom en ’almindelig’ læser, men bare sindssygt langsomt, og så finder man nogle lidt sjove strategier, der faktisk betyder, at man kan sidde og løse opgaven, så det ser ikke ud, som om at man er ordbland.” En sådan viden giver mentor mulighed for at vide, præcis hvor han eller hun skal sætte ind.

Øvelse gør mester

Mentorerne har opdaget, at strategier, fx teknologibaserede læsestrategier, skal modelleres virkeligt mange gange for eleven, før han eller hun selv tager dem i brug. Som en mentor siger: ”Jeg er blevet meget mere opmærksom på vigtigheden af *mange* gentagelser, for at børnene tilegner sig nyt.” Mentorerne har gode erfaringer med situeret modellering, hvor de sidder ved siden af mentorbarnet i undervisningen og modellerer lige præcis den strategi, der er oplagt i løsningen af en konkret opgave. Her oplever mentorerne, at de har en særlig handlemulighed. Som en mentor siger, kan læreren højst nå at give en instruktion om, hvilken teknologibaseret læsestrategi eleven skal

bruge i løsningen af den konkrete opgave. Mentor kan derimod tage sig tid til at modellere strategien. Situeret modellering forudsætter imidlertid, at mentor har mulighed for at gå med mentorbarnet ind i klassen, når der er læsning og skrivning på skemaet. Desværre oplever mange mentorer, at skemalægningen spænder ben for netop det. En mentor forklarer, at ”mit skema passede ringe, for min forberedelse lå, så den passede med, at mentorbarnet havde undervisning, så også dér var det svært at få lagt noget (mentorarbejde, red.) ind.” På mange skoler er der altså et udviklingspotentiale i forhold til at tilpasse skemalægningen, så mentorerne kan løse den mentoropgave, som modellering af strategier udgør.

” **Mentorerne har opdaget, at strategier, fx teknologibaserede læsestrategier, skal modelleres virkelig mange gange for eleven, før han eller hun selv tager dem i brug.**

Udvikling af elevens mestringsforventning og selvbillede

Mentorerne oplever, at mentorrollen giver dem mulighed for at arbejde mere systematisk med elevens mestringsforventning og selvbillede. At man kan og bør arbejde med elevens selvbillede og mestringsforventning var for en del mentorer ny viden inden kursusforløbet. En mentor formulerer det sådan:

Vi har opdaget, at arbejdet med ordblinde børn kan være mange andre ting end ”bare” at bogstav-lyd-træne – vi har fået blik for alt det emotionelle. Det narrative og tillært hjælpeløshed. Hvis vi ikke havde haft kurserne, så havde vi nok kun arbejdet med LST.

” **Vi har opdaget, at arbejdet med ordblinde børn kan være mange andre ting end ”bare” at bogstav-lyd-træne – vi har fået blik for alt det emotionelle.**

Kurserne introducerer værktøjer til brug i arbejdet med elevers lave mestringsforventninger og negative selvbillede. Værktøjerne er inspireret af Banduras ideer om at skabe mestringsoplevelser for eleven, give eleven mulighed for observerede erfaringer, praktisere social indflydelse og hjælpe eleven med at få øje på og fortolke sine egne fysiske og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med skole og læsning (Bandura, 2012, s. 17-19).

Kurserne introducerer også, hvordan mentor gennem samtale dels kan få ny indsigt i elevens selvbillede ved at lytte efter elevens narrativer og dels kan hjælpe eleven med at få øje på og fortolke sine egne fysiske og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med skole og læsning og dermed fremme elevens erkendelse af egne ordblindevanskeligheder. Samtale kan fx være en samtale om elevens svar på spørgsmålene i Robert Burdens *My Self as a Learner*-test (MALS).

Mentorerne oplever, at mentorrollen giver dem mulighed for vigtige samtaler med eleven om ting, der ikke nødvendigvis vedrører skole – uformelle samtaler, hvor man ikke behøver at tale om LST, læsning eller skrivning, men også kan snakke om de emotionelle følger af det at have ordblindhed. Mentorerne oplever, at sådanne samtaler flytter noget hos eleven med hensyn til selvbillede. En mentor siger således, at det skal være ”legalt at hive dem ud og sige: ’Nu skal vi bare snakke’, for det flytter noget, at man taler med dem om at have ordblindhed. Deres egenaccept bliver bedre.” En

anden mentor oplever ligefrem, at "Det, der flyttede mest, det var, da vi snakkede om de emotionelle følger af 'bare' at være ordblind."

Mentorerne oplever også samtalerne som kilde til at lære eleven særligt godt at kende og blive opmærksom på, hvor invaliderende hans eller hendes problemer med selvbillede kan være. En mentor siger: "Hvordan de egentlig oplever det selv (at være ordblind, red.), har været en ny opdagelse for mig."

Mentorerne har erfaret, at arbejdet med elevernes mestringsforventning og selvbillede er en langstrakt proces, hvor man som mentor langsomt sporer sig ind på, hvad eleven siger "mellem linjerne": "Det tager lang tid for børnene at ændre deres selvbillede, og der skal ikke være meget, der går dem imod, før det dårlige selvbillede tager over igen." Mentorerne har erfaret, hvordan lav mestringsforventning og negativt selvbillede kan spærre for enhver læsefaglig indsats og derfor være det første, man som mentor bør tage fat i.

” Mentorerne har erfaret, hvordan lav mestringsforventning og negativt selvbillede kan spærre for enhver læsefaglig indsats og derfor være det første, man som mentor bør tage fat i.

Gode råd til en succesfuld mentorordning

Mentorernes erfaringer fra projektet peger på fem indsatsområder, hvis skolen vil understøtte en mentorfunktion for dobbeltudfordrede ordblinde elever.

For det første må skolen understøtte en koordinerende mentorfunktion, hvor mentor har mulighed for at viderebringe viden om eleven til det øvrige pædagogiske personale. Gennem mentorarbejdet tilegner mentorer sig nemlig en viden om eleven, som det øvrige pædagogiske personale har svært ved at tilegne sig. Mentor har en unik mulighed for at observere tæt og systematisk, og det er en forudsætning for at opdage, hvilke LST-baserede strategier eleven ikke bruger. Mentor har også en særlig mulighed for at tilegne sig observationsviden om, præcis hvornår eleven "falder fra" i undervisningen, og observationsviden om, hvad der gør undervisningen utilgængelig for eleven. Hvis det øvrige pædagogiske personale omkring eleven ikke får adgang til denne viden, overlader man det til eleven selv eller til forældrene at koordinere indsatsen omkring elevens ordblindhed. Og det må ikke ske. Derfor skal der være en mentor.

For det andet må skolen understøtte en mentorfunktion, der ikke indeholder en disciplinerende klasselærerfunktion over for elev og forældre. En mentor må ikke kunne fremstå som endnu en person fra det offentlige over for forældrene. Projektets målgruppe er elever fra familier der, som en mentor udtrykker det, "ikke har det superfedt med at komme på skolen." For disse familier fremstår skolens personale ofte "som endnu en person fra det offentlige," siger flere mentorer. På den anden side må mentor heller ikke ende som en ukritisk advokat for forældrenes ønsker. Hvis skolen kan understøtte mentor i at balancere mellem disse to yderpunkter, er der gode perspektiver i mentorrollen i forhold til skole-hjem-samarbejdet.

Desuden må skolen organisatorisk understøtte mentorfunktionen, så det bliver muligt at varetage et systematisk arbejde med ordblinde elevers selvbillede og mestringsforventning både i én til én-samtaler og ved lejlighedsvis at kunne følge eleven i undervisningen, hvor der læses og skrives. Mentorerne efterlyser skemaagt tid, hvor de som mentorer kan være med deres elev i undervisningen.

Desuden efterlyser mentorerne skemalagt tid til kollegial sparring i mentorgruppen samt kompetenceudvikling, der både forsyner dem med konkrete værktøjer i mentorarbejdet, men også formidler viden til styrkelse af mentors professionelle dømmekraft i arbejdet med elever med ordblindhed.

Skolens organisatoriske niveau er således afgørende for, om mentorfunktionen lykkes eller ej på den enkelte skole. Skolen må blandt andet forholde sig til fordele og ulemper ved et fast korps valgt af ledelsen fremfor en mere bred rekruttering af mentorer på skolen. I projektet har mentorerne forskellige bud på fremadrettede rammer for valg af mentorer. På en skole ønsker man at skabe et korps af mentorer, som eleverne kan vælge fra, for at sikre større viden og kompetencer. En anden skole har som mål, at så mange lærere og pædagoger bliver mentorer over en årrække, så den viden, man tilegner sig som mentor, bliver bredt ud på så meget pædagogisk personale som muligt og dermed generelt styrker fokus på skolens elever med ordblindhed.

Endelig må skolen understøtte mentorfunktionen ved ikke at lade mentorrollen glide over i læsevejleder- og ordblindlærerfunktionen som et led i en besparelse eller uopmærksomhed fra skolens side. Når eleven er sammen med sin mentor, er der fokus på elevens trivsel og elevens konkrete behov. Mentor er "elevens person". Når eleven er sammen med læsevejlederen og ordblindelæreren, er der fokus på undervisning og på, hvordan eleven klarer undervisningens krav. Desuden er læsevejlederen og ordblindelæreren i høj grad "kollegernes person". Det er derfor vigtigt, at skolen klart definerer forskellene på de tre roller og udmønter beskrivelsen i klart formulerede funktionsbeskrivelser for mentor, læsevejleder og ordblindelærer.

Hvorfor tilbyde dobbeltudfordrende elever en mentor?

Mentorerne oplever, at mentorrollen åbner et særligt handlingsrum. De oplever at få adgang til værdifuld viden om eleven, som ellers ville gå tabt, og som er nødvendig for at kunne tilrettelægge tiltag, der giver eleven læsesucces. De oplever at kunne arbejde på andre måder, fx i mentorfaglige sparringsfællesskaber og med udstrakt modellering. Og endelig opdager de at kunne arbejde med væsentlige problemområder, som ellers ligger urørt hen, såsom elevens selvbillede og mestringsforvening.

Referencer

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

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. B. (2020). *Undervisning af ordblinde i alle fag*. Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Signe Elmstrøm, lektor, UC SYD, cand.pæd. i didaktik (dansk), folkeskolelærer og læsevejleder. Underviser på pædagoguddannelsen i Aabenraa, primært på skole- og fritidsspecialiseringen samt i videreuddannelsen på læsevejleder- og ordblindelærermodule. Beskæftiger sig med skriftsprogs vanskeligheder og skolepædagogens rolle i børns tidlige skriftsprogsudvikling.

Charlotte Christiansen, lektor, UC SYD, cand.mag. Underviser på læreruddannelsen i Esbjerg, primært i dansk samt i videreuddannelsen på læsevejleder- og ordblindelærermodule. Beskæftiger sig med læsning, dansk, skriftsprogs vanskeligheder og lærerens rolle som læseunderviser.

Fasthold de gode læsevaner!



Nye letlæste serier til mellemtrinnet

Straarup  Co





Det går bedre og bedre, når jeg har en mentor!

Elevperspektiver fra projekt Læsesucces

THOMAS ROED HEIDEN, LEKTOR OG PH.D.-STUDERENDE, UCL/AU
LOUISE RØNBERG, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN, LEKTOR, VIA UC
SIGNE ELMSTRØM, LEKTOR UC SYD

I projektet *Læsesucces for ordblinde børn* har vi uddannet lærere og pædagoger som mentorer for elever med ordblindhed fra socialt udfordrede familier. I denne artikel analyserer vi udsagn fra fokusgruppeinterviews med i alt 27 elever om det at have ordblindevanskeligheder og deres oplevelse med at have en mentor. Vi dykker ned i fire temaer relateret til mentor, forældre, skolehverdag og elevernes selvbillede og relaterer undervejs elevernes udsagn til de kreative produkter, eleverne producerede under samtalen.

I gennemførelsen af projektet *Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblinde børns læseudvikling* har vi over to skoleår (2020-2022) tilstræbt at forandre en række skolars praksis vedrørende deres støtte til elever med ordblindhed fra socialt udfordrede familier på mellemtrinnet. Dette har vi gjort ved at afprøve nye samarbejdsstrukturer på skolerne, rammesætte og udfolde en faglig rolle for udvalgte lærere som mentorer for de enkelte elever med ordblindhed og ved at inddrage elevernes forældre. Hver lærer blev mentor for op til tre elever, som de mødtes med enkeltvist eller i grupper. Gennem kursus- og sparringsforløb med konsulenter fra en af landets seks professionshøjskoler blev mentorerne klædt på til at støtte eleverne i at blive selvhjulpne i forhold til at bruge læse- og skriveteknologi (LST) i klassen og i at få gode læseoplevelser. Alt sammen med henblik på at forbedre elevernes læsefærdigheder og udvikle deres mestringsforventninger i forhold til egen faglig kunnen.

Men hvad mener mellemtrinselever med ordblindhed selv om denne sag? Hvordan har de oplevet at have en mentor, og hvordan oplever de det at være ordblinde i deres skolehverdag. Disse perspektiver er vigtige for at kunne udvikle mentorfunktionen, og vi har derfor gennemført semistrukturerede fokusgruppeinterviews med 27 elever på seks ud af 12 skoler i projektet i skoleåret 2021/22. Børn har ret til at blive hørt og til at give udtryk for egne synspunkter (jf. Rasmussen et al., 2017). Dette gælder også, når børn deltager i et projekt som dette. Vi betragter skolebørn som "kompetente sociale aktører, der er medskabere af egne livsbetingelser, og som må forstås i relation til de kontekster, hvori børnene lever deres liv" (Kampmann, i Poulsen, 2019, s. 47). Denne definition er inspireret af en række skole- og daginstitutionsforskere, som har undersøgt børneperspektiver, og som betragter børn, børnegrupper, livsbetingelser og sociale kontekster som noget grundlæggende forskelligartet (se fx Warming, 2011; Poulsen, 2017; Woodhead & Faulkner, 2008; Gulløv & Højlund, 2010).

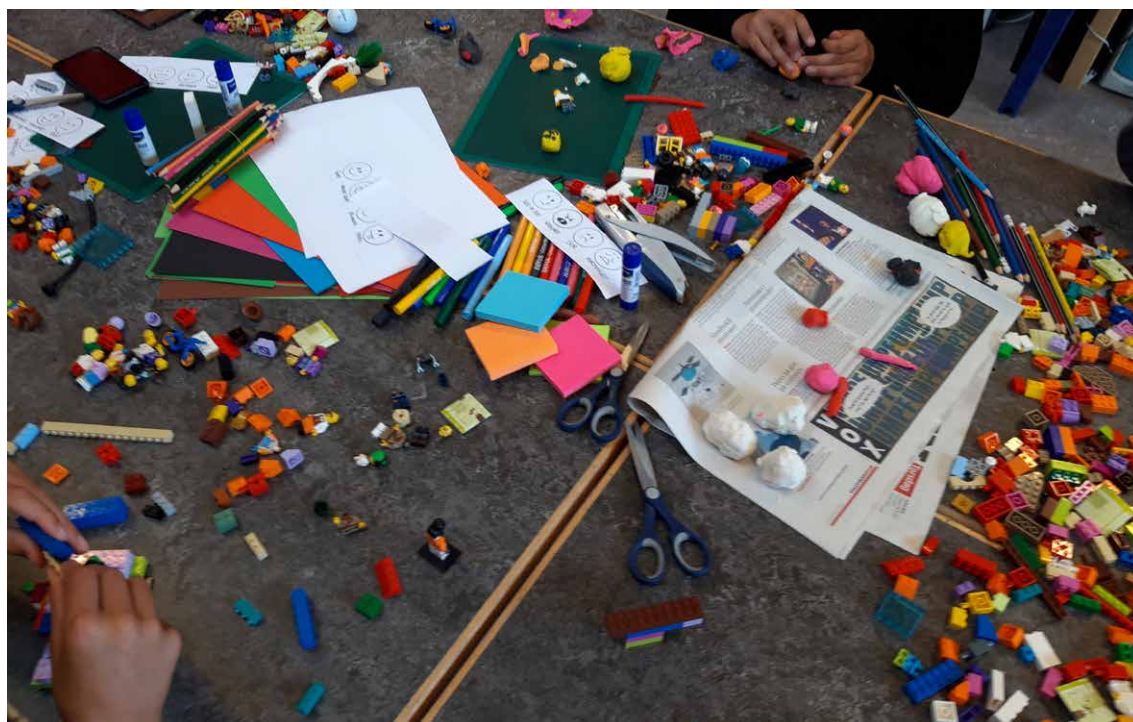
I projekt Læsesucces er den sociale kontekst *skolen*, hvor børnene indgår som *elever* med grundlæggende forskellige perspektiver på livet og egne livsbetingelser. Når elever kan forstås som kompetente medskabere af skolens praksis, så er det af helt vital betydning for udvikling af en

mentorfunktion for ordblinde, at elevernes oplevelser med mentorrelationen gøres synlige og tages med i skolernes videre udformning af mentorfunktionen. I denne sammenhæng udforsker vi også, hvordan eleverne betragter sig selv i skolens faglige og sociale sammenhænge, altså deres dannelse af selvbilleder (Swalander, 2012). I skolen kan elevernes dannelse af selvbilleder eksempelvis handle om tillært hjælpeløshed, hvor eleverne “giver op” og danner et billede af sig selv som en, der “ikke kan noget” (Bruun, 2019). Derfor beskrives, analyseres og diskuteres ordblinde elevers oplevelser med at have en mentor i denne artikel for særligt at kunne støtte op i forhold til dette problemfelt.

” Vi betragter skolebørn som “kompetente sociale aktører, der er medskabere af egne livsbetingelser, og som må forstås i relation til de kontekster, hvori børnene lever deres liv”.

Elevinterviews og elevproduktioner i praksis

Elevinterviewene foregik som semistrukturerede fokusgruppeinterviews på 45-60 minutter med to, tre eller fire børn ad gangen og blev gennemført af en konsulent fra en af de seks professionshøjskoler, som deltog i projektet. Vi valgte at gennemføre interviews i velkendte omgivelser på skolen og med fokus på anden aktivitet for lettere at give børnene mulighed for at kunne udtrykke sig om mere følsomme emner (Kvale & Brinkmann, 2015). Aktiviteten undervejs i interviewet, der skulle understøtte samtalen, var arbejdet med et kreativt produkt, der kunne symbolisere deres oplevelse af at have en mentor (se eksempel på materialer i billede 1). På den måde var der noget at tale om, også børnene imellem, og det gav konsulenterne mulighed for at spørge ind til mentorforløbet og børnenes oplevelse med afsæt i deres kreative produkter. Børnene havde ikke nødvendigvis samme mentor, men blev interviewet samtidig.



Billede 1: Eksempel på materialer til kreative produkter i interviewsituationen. Foto: Louise Rønberg.

Ud fra den planlagte interviewguide spurgte vi ind til fire områder.

1. Produktet: Kan I fortælle mig lidt om det produkt, I er i gang med at lave hver især?
2. Tiden sammen med elevens mentor: Hvordan er det for jer at bruge tid sammen med jeres mentor? Hvad hjælper det jer med? Hvad er godt/ikke så godt? Er det noget, I gerne vil fortsætte med? Er der noget, der har været særligt vigtigt?
3. I forhold til andre: Hvad fortæller I andre, fx jeres forældre og klassekammerater, om, hvad I laver med jeres mentor? Hvad tror I, de synes om, at I har tid sammen med jeres mentor?
4. Fremtiden: Hvis I skulle give et råd til andre eller kommende mentorer, hvad skulle det så være? Hvis I skulle give et råd til andre ordblinde, der skal have deres egen mentor, hvad skulle det så være?

Som afslutning på interviewet har hvert barn fortalt om sit produkt. Der blev taget et billede af produktet, som børnene kunne vise deres mentor og forældre (se eksempler i figur 2-4).

Vores intention med produktarbejdet har været at forme et rum, hvor eleverne og konsulenten kunne tale mere frit om ordblindhed, sideløbende med at eleverne var optaget af "et fælles tredje".

” Vores intention med produktarbejdet har været at forme et rum, hvor eleverne og konsulenten kunne tale mere frit om ordblindhed, sideløbende med at eleverne var optaget af "et fælles tredje".

Elevernes erfaringer med relationer til andre både i og uden for skolen er vigtige for deres oplevelse af læring og udvikling af selvopfattelse (Klinge, 2022; Taube, 2011; Swalander, 2012). Gennem de transskriberede lydoptagelser, feltnoter og billeder af børnenes produkter ledte vi derfor efter mønstre og sammenhænge i børnenes udsagn. I det følgende præsenteres vores fund fra analyserne sammen med centrale elevcitater fra disse, som underbygger vores tolkninger. Fundene præsenteres i fire underafsnit om *Eleven og mentor*, *Eleven og forældre*, *Eleven i skolehverdagen* og *Eleven og selvbillede*.

Eleven og mentor

Lærerne, der var mentorer for eleverne, gjorde det på mange forskellige måder. Nogle var inde i klassen hos eleven som en ekstra voksen, der kunne observere læringsmiljøet og på den baggrund være i dialog med både elev og lærer. Andre mødtes primært med eleverne uden for klassen til små samtaler med fokus på både sociale relationer og elevernes strategier i forhold til LST. En del elever viser gennem deres udsagn, at de oplever en positiv relation til deres mentor. En elev fortæller eksempelvis: "Jeg synes, det var godt, fordi så kunne man få noget ekstra hjælp." Og en anden fortæller, at "(...) det var hyggeligt at være sammen med ham." Det ser man også udtrykt i en elevs kommentar til sit produkt (se billede 2), hvor eleven fra 5. klasse fremhæver sociale oplevelser med sin mentor som at gå ture og at spise chokolade: "Det er Niels med de lange ben, fordi han er så høj. Det er mig og S, der sidder med en computer og hjælper med nogle opgaver, vi ikke har fået lavet. Og ellers går vi også ture med ham. Og så giver han chokolade."



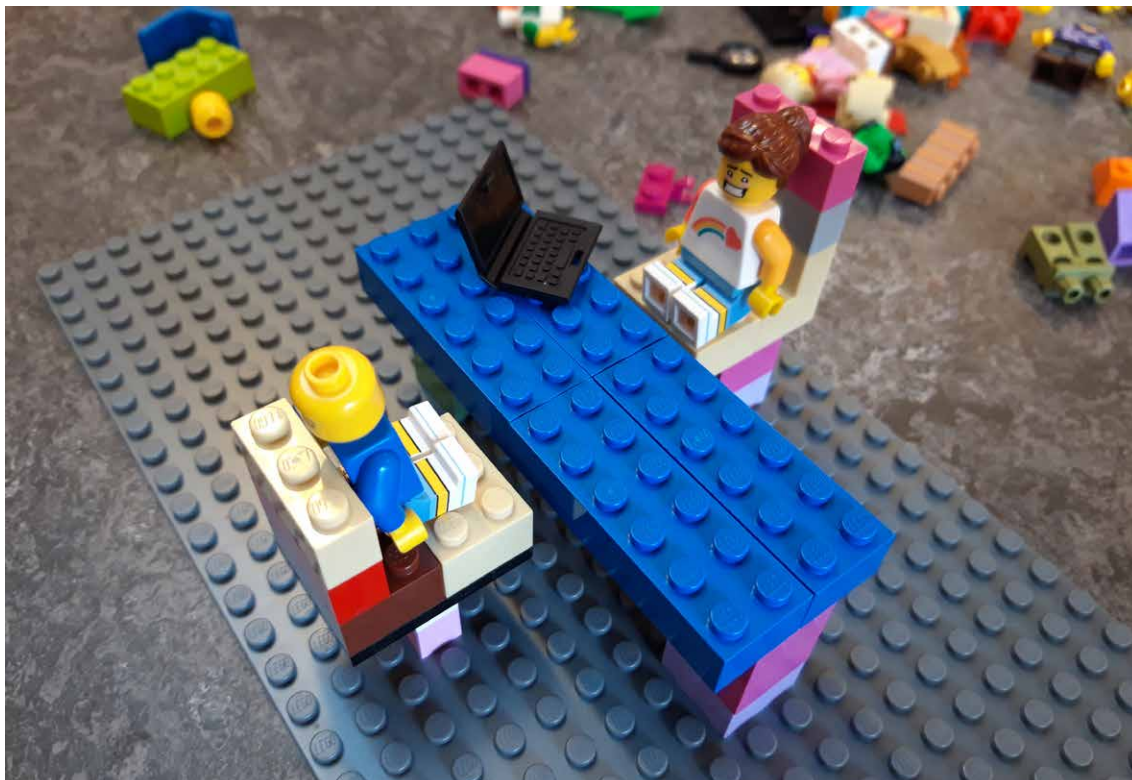
Billede 2: Kreativt elevprodukt med elever og mentor. Foto: Louise Rønberg.

I elevernes produkter tegner der sig også et billede af elevernes oplevelse af deres mentor som en særlig person. Her er det mentors lange ben (billede 2) eller farverige tøj, der bliver lagt mærke til og afbildet i produktet. En elev i 5. klasse siger om sit produkt: “Den minder mig bare om Elisabeth (mentor red.)” (billede 3).



Billede 3: Elevprodukt i modellervoks. Foto: Louise Rønberg.

Flere af eleverne giver også udtryk for, at de oplever at have lært noget sammen med mentor. En elev fortæller: "Det er fedt at have en mentor. Mentor er jo ekspert i alt det med AppWriter og sådan noget." En anden fortæller, at "man lærer en hel masse nyt, som man kan bruge ... ledetråde til, hvordan man læser et ord", og en tredje siger, at "hvis jeg ikke havde en mentor, så havde jeg i hvert fald ikke kunnet finde ud af at bruge min computer." Flere elever har også netop afbildet sig selv og mentor siddende med en computer, hvilket kan vise deres fokus på, at de er i gang med at tilegne sig et indhold. Elev i 5. klasse fortæller: "Jeg sidder der (den glade), og N [mentors navn] er der. Så lavede vi nogle opgaver, og så talte vi lidt om, hvad vi laver, det var også hyggeligt (se billede 4).



Billede 4: Elevprodukt med figurer af mentoren og eleven. Foto: Louise Rønberg.

Forholdet mellem de enkelte elever og deres mentorer kan tænkes at styrke elevernes positive oplevelser med skolen. Elevernes udsagn om, at de hygger sig og lærer noget sammen med deres mentor, peger for os i retning af, at eleverne oplever mentorerne som relationskompetente (Klinge, 2022). De lykkes med at vise eleverne, at de gerne vil dem, og derigennem nærer de vigtige behov for samhørighed og oplevelse af kompetence hos eleverne. Elevernes positive udsagn kan muligvis tolkes i retning af, at de nyder dette fristed, hvor de kan indgå i en tæt relation til en for dem særlig og lydhør voksen. De synes ligeledes at have en oplevelse af, at de lærer noget nyt og brugbart i forhold til LST.

Eleven og forældre

Interviewene giver også indblik i, hvad elevernes primære omsorgspersoner værdsætter ved deres børns deltagelse i mentorforløbet. Der er fx en elev, der siger: "Mor sagde, det ville være godt for mig" og "Min mor, hun har også svært ved at stove, så hun synes, at det har været en hjælp, at jeg har en mentor." Disse eksempler peger på, at flere af elevernes forældre bakker op om indsatsen.

Imidlertid er der også elevudsagn, som peger på, at en del elever er usikre på, hvad forældrene mener om mentorindsatsen: "Altså jeg tror, mine forældre synes, det er godt. For da de var på min alder, da havde de ikke sådan noget hjælp. De er også ordblinde." Her begrundes eleven sin forestilling med forældrenes manglende muligheder og fremhæver derigennem sine egne. Andre elever lader til at være tilbageholdende med at tale med forældrene om selve mentorindsatsen (selvom forældrene har givet samtykke til elevens deltagelse): "Min far ved det ikke endnu. Jeg har ikke fortalt ham det." Alt i alt viser eksemplerne tegn på både åben dialog om ordblindhed, men altså også det modsatte. Vi kan ikke vide, om det er mentorforløbet, der har fremmet åbenheden i de familier, eller om det snarere er udtryk for, at sådan har de altid talt om ordblindhed.

Eleven i skolehverdagen

Et andet væsentligt opmærksomhedspunkt, som trådte frem gennem analyserne, er en grundlæggende oplevelse af at savne forståelse fra klassekammeraterne i skolehverdagen. Flere elever fortæller, at de står med udfordringer, som kammeraterne ikke forstår. De fortæller, at kammeraterne synes, det er "snyd", "unfair", eller "de er bare jaloux" i forhold til, at de må bruge computer til oplæsning. Vi tolker det som en oplevelse hos eleverne af, at de må forsvare deres arbejdsmåder og har brug for, at der er nogle, der hjælper kammeraterne med at forstå, hvad ordblindhed er, og hvad kompenserende læse- og skriveteknologi (LST) kan og ikke kan. En elev fortæller eksempelvis: "Jeg har fortalt, at det er, fordi at jeg er ordblind, og det er sværere, end det ser ud til. Drengene lytter ikke, de er bare jaloux." Citaterne fra vores interviews indikerer, at eleverne oplever det som en udfordring, at klassekammerater har svært ved at forstå deres behov for anvendelse af LST til at læse og skrive.

Et led i at skabe et ordblindevenligt miljø er netop, at kammeraterne forstår, hvad ordblindhed er, og hvad man har brug for som ordblind (jf. Leth, 2020). Nogle ordblinde elevers modstand mod brug af LST bunder måske i klassekammeraternes opfattelser af, at LST er snyderi. Derfor er information og viden afgørende. Det må ikke være elevernes ansvar at skulle retfærdiggøre, at de har brug for noget andet end kammeraterne. Eleverne uden ordblindhed kan støttes i at sætte sig ind i, at LST kun er en lille hjælp, og at det stadig er hårdt arbejde for elever med ordblindhed at bruge LST og at skrive tekster. Her kan mentor på sigt fungere som en nøgleperson.

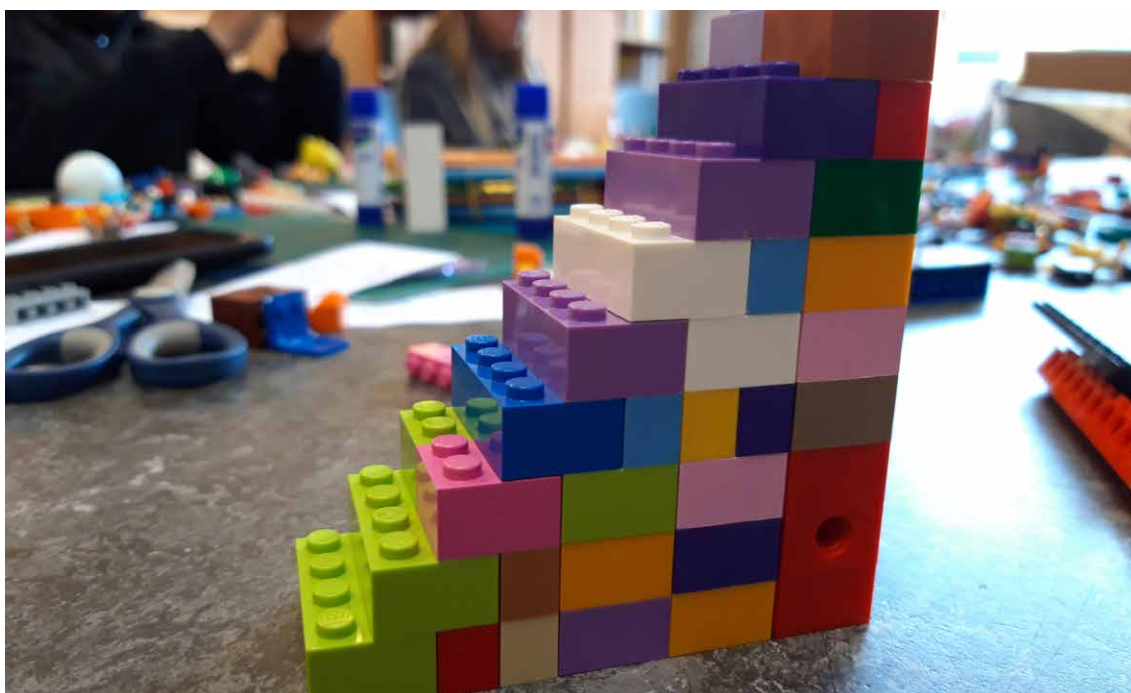
” Et led i at skabe et ordblindevenligt miljø er netop, at kammeraterne forstår, hvad ordblindhed er, og hvad man har brug for som ordblind

Eleven og selvbillede

Vi var også interesserede i at finde ud af, hvordan eleverne oplever og italesætter ordblindhed, og hvad det kan sige om deres selvbillede og selvopfattelse. I den ene ende af kontinuummet italesætter nogle elever, at det er "flovt" eller "pinligt" at have læse- og skrivevanskeligheder. Det kommer til udtryk ved, at eleverne fx siger: "Det er pinligt, når man ikke kan læse et ord, som de andre i klassen bare kan læse" eller "Det er svært for mig, fordi jeg synes, alt er pinligt." Eleverne synes således at sammenligne egne præstationer med klassekammeraternes gennem en ydre referenceramme (Swalander, 2012). Når eleven fokuserer på at sammenligne sig med klassekammerater, som ikke oplever samme udfordringer, kan forskellen for nogle fremstå meget tydeligt og givetvis bidrage til en følelse af ikke at være god nok.

” Når eleven fokuserer på at sammenligne sig med klassekammerater, som ikke oplever samme udfordringer, kan forskellen for nogle fremstå meget tydeligt og givetvis bidrage til en følelse af ikke at være god nok.

I den anden ende af kontinuummet har vi eksempler på, at ordblindheden ikke fylder i elevens selvbillede. To elever udtrykker: ”Min far siger, at det er en ting, man er, og som man ikke kan gøre for” og ”Jeg er sgu ligeglad, at jeg er ordblind. Det er jo ikke sådan min skyld.” Disse elevers udsagn indikerer, at forældrene har stor betydning for at inddæmme ordblindheden, så den ikke påvirker det, som Swalander kalder *det globale selvbillede* (2012), altså elevens overordnede opfattelse af sig selv. Det kan nok være, at vanskelighederne påvirker, hvad de mener om deres faglige formåen, men det går ikke nødvendigvis ud over det globale selvbillede. Nogle elever finder forståelse gennem forældres oplevelser. En elev udtrykker fx: ”Jeg snakker med min mor og min bror om, hvad der kan være svært, for de er også ordblinde, så de forstår det.” Vi tolker det som et udtryk for, at åbenhed i familien om fx forældrenes egen ordblindhed tilbyder eleven mulighed for at styrke deres globale selvbillede, så læsevanskelighederne ikke dominerer selvbilledet. Hvorvidt åbenheden i familien kan tilskrives mentorindsatsen, kan ikke umiddelbart udledes af vores interviews. Men for de elever, der oplever ordblindheden som noget ”flovt” og ”pinligt”, er der behov for, at de voksne i skolen støtter dem både i og uden for klassen og er opmærksomme på, hvad de har brug for. Det kunne fx være at blive fritaget for at læse højt i plenum eller at turde efterspørge en OCR-behandlet tekst. En af eleverne bygger i samtalen en trappe af Lego, som han fortæller viser, hvordan det er gået i forløbet med mentor (se billede 5). Et produkt, der således tyder på en elev, der er vokset i sit faglige selvbillede i løbet af mentorindsatsen. Eleven fortæller: ”Det er sådan, hvordan det er gået, så går det bedre og bedre og bedre.” I det hele taget er det vigtigt, at lærerne formår at skabe et tillidsfuldt miljø i klassen, hvor man gerne må prøve sig frem og gerne må fejle, og hvor eleverne kan mærke de fremskridt, de gør. På den måde kan undervisningsmiljøet være med til at bibringe eleverne med ordblindhed mestringsoplevelser og tro på egne evner.



Billede 5: Elevprodukt. Trappe, der viser forløbet med mentor. Foto: Louise Rønberg.

Hvordan kan mentorernes støtte blive endnu bedre?

Vi kan konkludere, at mentorernes støtte til elever med ordblindhed fra elevernes perspektiv opleves positivt. En del af de individuelle mentors arbejde drejede sig om at støtte eleven i at bruge LST i løbet af skolehverdagen, hvilket kan bidrage til, at eleverne oplever en tro på egne evner gennem nye deltagelsesmuligheder. Mentoren kan være en nøgleperson i en sådan inkluderende praksis i forhold til at støtte almenlærerne i at differentiere undervisningen, så den tilgodeser ordblinde elevers særlige behov og forudsætninger. Her bliver det ekstra vigtigt, at mentorerne støtter almenlærerne i at fremme et ordblindevenligt miljø (jf. Leth, 2012), hvor alle elever oplever sig som ligeværdige deltagere i skolens faglige fællesskab. At opleve sig selv som ligeværdig deltager kan tænkes at bidrage både til elevens faglige og globale selvbillede. Det kan ikke tydeligt udledes af elevinterviewene, hvorvidt mentorindsatsen har gjort en signifikant forskel i forhold til at støtte eleverne i at danne positive selvbilleder og fremme en tro på egne evner. Det er en tematik, som med fordel kunne undersøges videre.

Projekt Læsesucces har givet bud på, hvordan lærere kan uddannes til mentorer for ordblinde elever på mellemtrinnet. Elevernes perspektiver, der kommer til udtryk gennem interviews i denne artikel, viser, at indsatsen er vigtig, og en del skoler har heldigvis valgt at fortsætte mentorindsatsen på deres skoler efter projektets afslutning. Det vil være interessant at følge, hvordan skolerne arbejder videre med at gøre ordblinde elevers oplevelser synlige for både lærere, forældre, andre elever og ikke mindst for de ordblinde elever selv. Vi betragter dialogen mellem mentor og elev som en grundlæggende og vigtig del af mentorens funktion, hvorigennem mentor støtter elevers tiltro til egne evner og til skolen som et positivt sted at lære.

Referencer

- Bruun, M. N. (2019). Et startskud til ordblindes udnyttelse af læse-skriveteknologi i alle fag. *Viden om Literacy*, 26, 100-107.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn*. Gyldendal.
- Klinge, L. (2022, opdateret 15. august 2022). *Hvorfor er den professionelle relationskompetence så vigtig?* <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/faellesskabende-didaktikker/hvor-for-er-den-professionelle>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som metode*. Gyldendal.
- Leth, L. L. (2020). Ordblindevenlig skole. I H. B. Svendsen (red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (s. 43-56). Akademisk Forlag.
- Poulsen, C. H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Poulsen, C. H. (2019). Børneperspektiver: En vinkel på praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 44-53.
- Rasmussen, K., Warming, H., & Kampmann, J. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. Akademisk Forlag.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, objects, or participants? Dilemmas and psychological research with children. I P. Christensen, & A. James (red.), *Research with children* (s. 26-55). Routledge.

Om forfatterne

Thomas Roed Heiden, lektor ved UCL og ph.d-studerende ved AU/DPU, cand.pæd. i didaktik (dansk), PD i dansk og tidligere folkeskolelærer. Underviser i dansk ved læreruddannelsen, læsevejledning i videreuddannelsen og i literacy og didaktik ved cand.pæd. uddannelsen i didaktik (dansk). Tilknyttet Center for Anvendt Skoleforskning (UCL) og Forskningsenheden for dansk-didaktik (DPU).

Marianne Samuelsson Laursen, lektor, VIA UC. Uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og folkeskolelærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen i Vestjylland – Nr. Nisum og Holstebro. Beskæftiger sig med skriftsprogsvanskeligheder i relation til ordblindhed samt ordblindevenlig didaktik.

Louise Rønberg, lektor, Københavns Professionshøjskole, cand.mag. i audiologopædi, arbejder med videreuddannelse af læsevejledere og ordblindelærere til grundskolen, forfatter til læremidler og evalueringsmaterialer inden for skriftsprogsudvikling.

Signe Elmstrøm, lektor, UC SYD, cand.pæd. i didaktik (dansk), folkeskolelærer og læsevejleder. Underviser på pædagoguddannelsen i Aabenraa, primært på skole- og fritidsspecialiseringen samt i videreuddannelsen på læsevejleder- og ordblindelærermodulerne. Beskæftiger sig med skriftsprogsvanskeligheder og skolepædagogens rolle i børns tidlige skriftsprogsudvikling.





Læselyst og læsevaner hos elever i ordblindevanskeligheder

LOUISE RØNBERG, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN, LEKTOR, VIA UC
THOMAS ROED HEIDEN, LEKTOR OG PH.D.-STUDERENDE, UCL/AU

Frilæsning er en vigtig kilde til vækst i ordforråd og baggrundsviden og afgørende for fortsat positiv udvikling af læsevaner og læseforståelse. Derfor må skolen interessere sig for, hvordan den støtter svage læsere i at læse for egen fornøjelses skyld ved både at lytte til tekster og ved at læse konventionelt med øjnene. Denne artikel har baggrund i samtaler om læsevaner og læselyst med 23 elever i ordblindevanskeligheder og giver praktiske anbefalinger til, hvordan lærere kan samarbejde med elever og hjemmet om at styrke frilæsningen.

Ordforråd og baggrundsviden vokser, når vi læser bøger. Og begge dele er nødvendigt for at udvikle god læseforståelse (Oakhill et al., 2015; Cunningham & Stanovich, 1998). Elever, der slås med ordblindhed, har ofte vedvarende vanskeligheder med ordlæsning. Det går langsommere, og læsningen er mindre præcis sammenlignet med elever uden ordblindevanskeligheder (Elbro, 2021). For en del elever betyder det, at de får læst langt mindre end deres jævnaldrende uden vanskeligheder. Dermed møder de færre nye ord og ny baggrundsviden, og de er dermed i risiko for at udvikle sekundære vanskeligheder med sprogforståelsen i tillæg til deres primære vanskelighed med ordlæsningen (Elbro, 2021). Derfor er det afgørende, at indsatsen for elever i ordblindevanskeligheder også retter sig mod måder, hvorpå man skaber læselyst og gode læsevaner, der kan føre til vækst i ordforråd og baggrundsviden. Her hjælper det, hvis hjemmet i forvejen har en stærk læsekultur, hvor bøger og det, der foregår i skolen, opfattes som vigtigt (Mejding et al., 2016).

Denne artikel bygger på data fra projekt Læsesucces (*Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblinde børns læseudvikling*), hvor vi var optaget af, hvordan vi kan støtte læseudviklingen hos elever i ordblindevanskeligheder, som ikke nødvendigvis har god hjælp til læsning hjemme. Vi kalder det elever med dobbelte udfordringer, når de både oplever ordblindhed og en mindre støttende baggrund. For nogle elever kan mindre støtte til læsning hjemme hænge sammen med lavere uddannelse i hjemmet, eller at forældrene selv har læsevanskeligheder grundet den arvelige komponent i ordblindhed. I forældrenes skoletid har der måske ikke været helt så meget fokus på ordblindhed som en særlig læsevanskelighed, og dårlige oplevelser og nederlag med at læse kan have været velkendte følgesvende, som måske har skabt manglende læselyst og en modstand mod læsning. Det er derfor væsentligt, at man som underviser har øje for, hvordan man kan møde forældre og opmuntre dem til at få øje på, hvordan læsning kan blive noget, de tør få nye erfaringer med, fx gennem lyttelæsning, så elever i ordblindevanskeligheder får de bedste vilkår.

I projekt Læsesucces arbejdede vi med elever på mellemtrinnet, hvor udvalgte lærere og læsevejledere fik rollen som mentor for to til tre elever hver. Mentorerne blev gennem kursus- og sparrings-

forløb klædt på til at støtte eleverne i at blive selvhjulpne i forhold til at bruge læse- og skriveteknologi i klassen og i at få gode læseoplevelser med henblik på at udvikle deres læsefærdigheder.

Læselyst og læsevaner på mellemtrinnet

For at øge mentorernes viden om eleverne og dermed deres mulighed for at støtte dem var mentorerne også involveret i evalueringen af elevernes læsestrategier og ligeledes i læselyst og læsevaner. I denne artikel bruger vi viden fra evalueringen af det sidste, som blev gennemført ved hjælp af uddrag af EVALD's samtaleguide (Petersen & Rønberg, 2019). Her blev eleverne spurgt om:

- ▶ Hvad synes du om at læse? Uddybning.
- ▶ Hvad kan du lide at læse? Uddybning.
- ▶ Kan du lide at læse derhjemme? Hvorfor/hvorfor ikke?
- ▶ Kan du lide at læse i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- ▶ Snakker du med nogen om det, du læser? Uddybning.

Spørgsmålene om læselyst og læsevaner blev stillet åbent uden at forklare, at læsning både kan foregå som lyttelæsning og konventionel læsning med øjnene. Derfor kan vi kun afgøre, hvilken form for læsning eleverne har tænkt på, når de eksplicit har nævnt den ene eller den anden form for læsning.

På en skala fra 1 til 5 er elevernes lyst til læsning generelt på et middelniveau. Og de fleste kan sagtens sætte positive ord på, hvad de særligt godt kan lide, fx: "Når bogen er god", "at man lærer noget", "at man kommer ind i en anden verden", eller at de gerne vil blive bedre til at læse. Andre elever fortæller, at de kan lide at læse, fordi der så er ro. Det tyder måske på, at læsning vælges til for at slippe for uro i klassen og ikke nødvendigvis, fordi eleverne bryder sig om at læse.

Elevernes læsning hjemme

Gennem samtalerne erfarede vi, at det kun er få, der kan lide at læse hjemme. De, der kan lide det, betoner roen eller det at læse sammen med nogle andre som noget positivt.

” Gennem samtalerne erfarede vi, at det kun er få, der kan lide at læse hjemme. De, der kan lide det, betoner roen eller det at læse sammen med nogle andre som noget positivt.

Når eleverne skal uddybe, hvorfor de ikke kan lide at læse hjemme, fordeler svarene sig primært i to typer. Der er svar, der kan kategoriseres under overskriften "Det er for svært og kedeligt", og svar, der kan kategoriseres under overskriften "Det har jeg ikke tid til". Den første type af svar, "Det er for svært og kedeligt", afspejler klart, at de 23 elever, vi har svar fra, er elever med læsevanskeligheder. At sidde selv og forsøge at få udbytte af noget, man synes er meget svært, kræver en del ihærdighed. Som en elev udtrykker det: "Jeg føler ingen udvikling." Disse elever har måske primært haft erfaringer med læsning som træning og ikke som noget, der kan give dem oplevelser. Selvfølgelig er læsning også noget, der skal trænes, men for elever i ordblinddevanskeligheder er det væsentligt, at træningen bliver pillet ud en gang imellem, så de i stedet kan fokusere på læselyst og oplevelser, så ordforråd og vækst i baggrundsviden prioriteres. Den anden type svar, "Det har jeg ikke tid til", kan være en skjult måde at sige det samme, som at det er for svært for en. Det kan også ses som en lovlig undskyldning. Der er jo så meget, der kan optage ens tid, og læsning står måske ikke lige

først for. Elever i læsevanskeligheder er ikke ene om at synes, tiden ikke helt er til læsning. Det har eleverne til fælles med mange jævnaldrende uden læsevanskeligheder (Hansen et al., 2021). Den store repræsentative undersøgelse *Børn og unges læsning 2021* bekræfter, at mange børn og unge har brug for hjælp til, hvordan de kan prioritere deres tid, så de når at læse hjemme (Hansen et al., 2021). I rapportens konklusioner anbefales det blandt andet, at der skal arbejdes med at skabe gode rammer for fordybende læseoplevelser (Hansen et al., 2021, s. 9). Det gælder også for elever i læsevanskeligheder.

Elevernes læsning i skolen

Elever, der angiver, at de kan lide at læse i skolen, giver ofte forklaringer på det, der har at gøre med den sociale ramme omkring læsningen, fx: "Det motiverer, når de andre også læser", "hyggeligt med 15 minutter læsning om morgenen", eller "Noget, man skal og er fælles om". Andre nævner også, at de kan lide det, når lytning er en mulighed – de svarer fx, at de kan "lide at læse på computer" og "at læse på Nota". Ligeledes betoner flere, at der er et godt udvalg af bøger i skolen. De fleste fremhæver, at det er rart at læse alene i skolen, og at man så er fri for at læse højt, eller omvendt at de kan lide at læse for lærerne og at få hjælp til læsningen. Andre udtrykker dog klart, at de ikke bryder sig om at læse i skolen, og her er forklaringen primært, at det er "svært", og en siger klart: "Jeg kan ikke læse" eller "Jeg kan ikke lide at læse højt".

” Elever, der angiver, at de kan lide at læse i skolen, giver ofte forklaringer på det, der har at gøre med den sociale ramme omkring læsningen.

Elevernes svar på, hvad de synes om læsning i skolen og derhjemme og hvorfor, giver indblik i, at der kan være forskellige ting, der er vigtige for forskellige elever. Ting, det kan være vigtigt at kende til for at styrke muligheden for, at elever læser mere.

Eleverne læser bredt

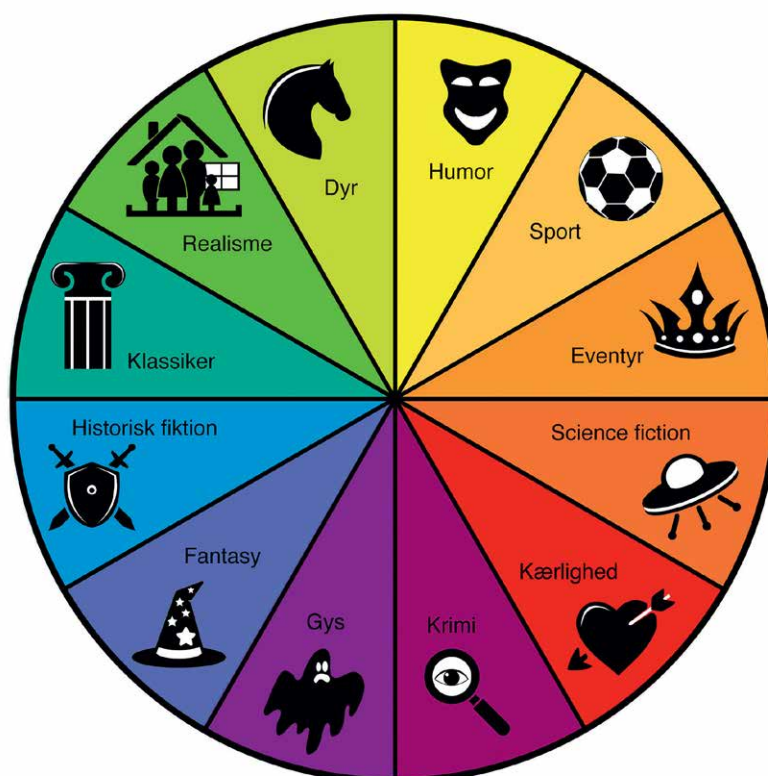
Eleverne bliver spurgt: "Hvad kan du lide at læse?", og de fortæller om mange forskellige typer af tekster, både fagtekster og skønlitterære tekster, de kan lide at læse (se figur 1).

Fagtekster	Skønlitterære tekster
Sport/fodbold	Hesteserier
Fagbøger om dyr	Fantasy/eventyr
Rekordbøger	Fiktion
Faktabøger, historiske bøger	Spænding
	Gys og gru
	Tegneserier
	Realistiske historier
	Humor/vittigheder

Figur 1: Oversigt over de genrer, eleverne kan lide.

Det er opmuntrende, at elever i læsevanskeligheder sagtens kan fortælle, hvad de kan lide at læse. Det giver mulighed for opbakning til mere læsning i positiv dialog med eleverne. På sigt kan eleverne inspireres til mere bred læsning, også uden for de genrer, de plejer at foretrække. Her kan fx elevgruppens egne angivelser af genrer eller Brandts genrehjul (2019) (se figur 2), der er inspireret af Reutzel et al. (2008), bruges som afsæt til at skabe interesse for andre typer tekster.

” Det er opmuntrende, at elever i læsevanskeligheder sagtens kan fortælle, hvad de kan lide at læse. Det giver mulighed for opbakning til mere læsning i positiv dialog med eleverne.



Figur 2: Genrehjul, kopiark (Gertrud Brandt, 2019).

Udvikling af et evalueringsredskab til dialog om læselyst

Gennem undersøgelsen af læselyst og læsevaner hos elever i læsevanskeligheder har vi fundet ud af, at mange af eleverne i læsevanskeligheder godt kan lide at læse. Ligeledes har vi set, at de har masser af input til, hvad de synes er vigtigt for, at de har lyst til at læse. Vi har også fundet ud af, at det kan se meget forskelligt ud fra elev til elev, og vi mener, at denne viden kan bruges som afsæt for nye samtaler om læselyst med andre elever. På baggrund af elevernes svar har vi fundet frem til ni udsagn, som elever giver udtryk for, har betydning for, om de har lyst til at læse i skolen eller derhjemme, og samlet dem i Evalueringsredskab til dialog om læselyst. Redskabet er delt i to: Det ene er til evaluering og dialog om læselyst i skolen, og det andet er til evaluering og dialog om læselyst hjemme (se figur 3 og 4). Vi vil gerne opmuntre til, at man som lærer går i dialog med elever i ordblindevanskeligheder og især elever med dobbelte udfordringer om, hvad der er vigtigt for dem, når de læser/lytter til bøger i skolen og derhjemme (find redskabet her: https://www.videnomlaesning.dk/media/5375/nvl_evalueringsredskab_.pdf).

Hvad er vigtigt for dig, for at du har lyst til at læse i skolen?

	Ikke vigtigt	Meget vigtigt
1. At der er stille og roligt	☐	☐
2. At jeg kan læse stille for mig selv og ikke højt	☐	☐
3. At jeg kan få hjælp	☐	☐
4. At jeg kan snakke med nogen om det, jeg læser	☐	☐
5. At der er gode bøger at vælge imellem	☐	☐
6. At jeg kan lyttelæse	☐	☐
7. At jeg kan læse på papir/i bøger	☐	☐
8. At det er hyggeligt	☐	☐
9. At alle i klassen læser samtidigt	☐	☐

Figur 3: Evalueringsredskab til dialog mellem elev og lærer om læselyst i skolen.

Hvad er vigtigt for dig, for at du har lyst til at læse hjemme?

	Ikke vigtigt	Meget vigtigt
1. At der er stille og roligt	☐	☐
2. At jeg kan læse stille for mig selv og ikke højt	☐	☐
3. At jeg kan få hjælp	☐	☐
4. At jeg kan snakke med nogen om det, jeg læser	☐	☐
5. At der er gode bøger at vælge imellem	☐	☐
6. At jeg kan lyttelæse	☐	☐
7. At jeg kan læse på papir/i bøger	☐	☐
8. At det er hyggeligt	☐	☐
9. At der er andre, der læser på samme tid	☐	☐

Figur 4: Evalueringsredskab til dialog mellem elev og lærer om læselyst hjemme.

Spørgsmålene kan bruges i samtalen med eleven, og eleven kan så sætte kryds på linjen mellem ikke vigtigt og meget vigtigt. På den måde får læreren mulighed for i dialog med eleven at lægge en plan for, hvordan eleven kan komme til at læse mere henholdsvis i skolen og derhjemme, og både med øjne og ører. Elevens svar kan viderebringes og bruges som afsæt i en skole-hjem-samtale mellem lærer, elev og forælder for at sikre, at det får en betydning for eleven derhjemme også.

Mentors samarbejde med hjemmet om udvikling af læselyst

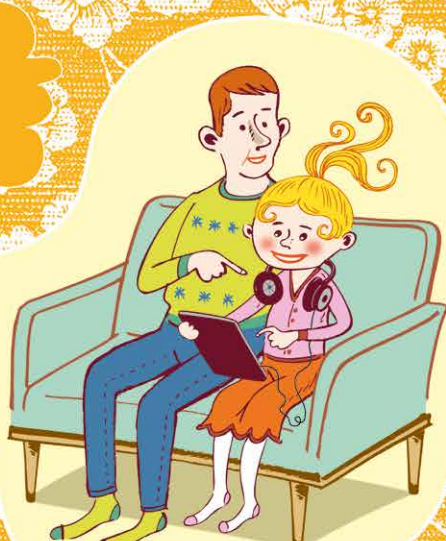
Læsevejledere, lærere og mentorer kan støtte forældre med gode ideer til at fremme læselyst derhjemme. I projekt Læsesucces opmuntrede mentorerne konkret til mere lyttelæsning hjemme med henblik på at udvikle elevernes læselyst og bidrage til vækst i ordforråd og baggrundsviden. Vi har til projektet udviklet en lyttelæsningsplakat henvendt til forældrene (Laursen et al., 2020) (se figur 5), som dels inspirerer til at få oplevelser via ørerne, dels opmuntrer forældre til at tale med

deres barn før, under og efter læsning om de tekster, barnet lytter til. Fra forskning i læseforståelse ved vi, at en sådan aktiv læsning er en forudsætning for forståelse, og opmuntringer til at tale før, under og efter kan netop bidrage til dette (se fx Shanahan, 2005; Brudholm & Sørensen 2016).

Lyttelæsning med dit barn

Før I lyttelæser
"Tal om, hvad I tror, teksten handler om."





Mens I lyttelæser
"Lyttelæs et afsnit ad gangen, og tal om, hvad det handler om."

Efter I har lyttelæst
"Tal om, hvad I synes om teksten."

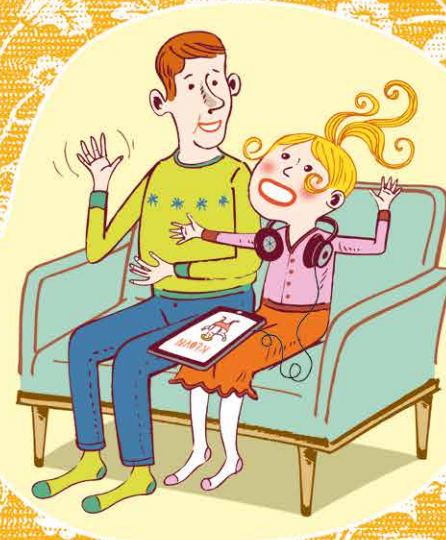


Illustration: Mette Pedersen

Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblindes børns læseudvikling

NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

ABSALON
PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

UC
Erhvervsakademi og Professionshøjskole

U C
S Y D

EGMONT
Fonden

VIA University College

UCN
PROFESSIONSHØJSKOLEN

XP

Figur 5: Plakat udviklet i forbindelse med projekt Læsesucces, der opmuntrer forældrene til lyttelæsning hjemme (Laursen et al., 2020).

I forbindelse med samtalen om læsevaner giver en af eleverne, M, udtryk for, at han kan lide at læse tegneserier, men at han nærmest aldrig har læst en bog. Han løber sur i læsningen, når han skal afkode ordene selv. I mentorforløbet bliver M derfor opmuntret til at lyttelæse. Mentoren hjælper med at hente en bog på Nota, og M fortæller efterfølgende sin mentor, at han pludselig har oplevelsen af at kunne læse en bog. Mentoren formidler denne iagttagelse til forælderen via Aula og opfordrer aktivt hjemmet til at støtte eleven i at lyttelæse hjemme. Dialogen på Aula, hvoraf der her gengives et kort citat fra forældrene, vidner om, at mentors initiativ får betydning for forældrenes mulighed for at være i dialog med skolen om frilæsning på et niveau, der udfordrer elevens forståelse og ordforråd passende. ”Vi har sat M i gang med at lyttelæse *Ringenes Herre*, da den fanger ham. Han lyttelæser 1-2 kapitler i hverdagene. Er *Ringenes Herre* et ok valg, eller har du forslag til andre historier, der passer bedre til ham?”

Eleven M får gennem lyttelæsning oplevelsen af at *kunne* læse, hvor fokus kan være på den gode oplevelse og forståelsen af det læste, fordi afkodningen er klaret, og læsetræningen er dermed sat på pause. Eksemplet viser, hvordan mentorer kan spille en vigtig rolle i forhold til at støtte elever til at opdage, at de *kan læse*, og at lyttelæsning er en gyldig måde at læse på for egen fornøjelses skyld.

Man kan også som underviser eller mentor lade sig inspirere af *READ – Sammen om læsning*-projektet i Aarhus Kommune, hvor forældrene opfordres til at aftale et særligt tidspunkt, hvor børn og forældre læser sammen i hjemmet. Ved at aftale et særligt tidspunkt er forventningen, at der er større chancer for, at det rent faktisk bliver til noget. For børn i ordblindevanskeligheder og deres forældre kan en fast rutine med fælles lyttelæsning opleves mere lystfyldt. Læsevejledere, mentorer og lærere kan hjælpe og støtte forældrene i at udvikle særlige rutiner ved eksempelvis:

- *At lytte til bøger sammen.* Oplæsning kan give fælles oplevelser og ny viden at tale om, og ved at opmuntre forældre og børn til at lytte til bøger sammen i stedet for individuelt styrkes denne mulighed. Mange kan lide at lytte til godnathistorier, men det kunne også være eftermiddagshistorier sammen med far i bilen, eller godmorgenhistorier ved morgenmaden med mor i weekenden.
- *At vælge bøger sammen til fælles lyttelæsning.* For mange børn og forældre kan det skabe læselyst, når man sammen vælger bøger, man kan grine eller gyse af eller få ny viden fra. Måske skal medlemmerne af familien skiftes til at vælge den bog, som de allerhelst vil lyttelæse. Måske skal man vælge bøger ud fra de gode tip og anbefalinger, som man har fået fra skolekammerater, fætre, bedsteforældre, læreren eller mentoren i skolen. Nogle kan måske også opmuntres til at lede efter digitale bøger fra det lokale bibliotek eller det sociale fællesskab BookTok.

” **For børn i ordblindevanskeligheder og deres forældre kan en fast rutine med fælles lyttelæsning opleves mere lystfyldt.**

Hvis forældrene selv mangler læselyst, er det ikke sikkert, at de motiveres af ovenstående rutiner, hvor bogen er i centrum. Men det behøver heller ikke udelukkende at være fælles bøger, som danner grundlag for udvikling af gode læsevaner. Det kan også være at lede efter opskrifter sammen, søge efter noget bestemt på nettet eller at lytte-se-læse underteksterne til udenlandske film, som man ser sammen. Filmen *Giv dit ordblinde barn læsesucceser derhjemme* er et yderligere forældrehenvendt inspirationsmateriale udviklet i projekt Læsesucces, der indeholder konkrete ideer til, hvordan forældre kan støtte børn i ordblindevanskeligheder med funktionelle læsevaner hjemme.

Gode råd til læreren og mentoren

For alle elever og ikke mindst for elever i ordblinddevanskeligheder er det vigtigt at have oplevelsen af at *kunne læse* og derigennem *selv* få en læseoplevelse eller opdage noget nyt, man ikke vidste i forvejen. Nogle gange er lyttelæsning vejen frem til, at elever i ordblinddevanskeligheder får denne oplevelse, men ikke altid. Opsamlende vil vi derfor komme med tre gode råd til at styrke frilæsning i skole og hjem for elever i ordblinddevanskeligheder og dermed elevers oplevelse af rent faktisk at kunne læse:

- *Tal med eleverne om, hvad de kan lide at læse, og hvordan de kan lide at læse.* Man kan som elev både lyttelæse, læse konventionelt eller en kombination af lyttelæsning og konventionel læsning, og alle dele må være legitime måder at læse på (Laursen & Heiden, 2021). Brug samtaleguiden til at finde ud af, hvad der er vigtigt for eleverne, og hvordan I i fællesskab kan imødekomme elevernes præferencer.
- *Sæt tid af til læsning i skolen, og indret gerne særlige læsesteder i klassen eller særlige læserum, hvor der er rum og plads til at læse konventionelt, lyttelæse eller samtale med andre om det, man læser.* Eleverne kan have mulighed for at sidde i lænestole, ligge på bløde puder eller gemme sig i "læsehuler". Hos mange elever skaber det læselyst, at det opleves hyggeligt og rart at læse, og at man kan læse på sin egen måde.
- *Sørg for et godt udvalg af både fysiske og digitale bøger, og motiver elever til selv at gå på jagt efter bøger.* Det kan skabe læselyst hos eleverne at kunne gå på opdagelse i Nota, eReolen eller Maneno,¹ hvor mange bøger er tilgængelige for lyttelæsning. Ligeledes kan det skabe gode læseoplevelser at undersøge bogreolerne med fysiske bøger i skolebiblioteket (PLC). Man må som underviser selv gå foran i forhold til at inspirere eleverne til nye læseoplevelser, og det kræver ikke nødvendigvis, at man selv har læst alle bøgerne – her er samarbejdet med PLC vigtigt. Se også Lund (2021) for en udfoldelse af begrebet læselyst og motivationsformer i forhold til valg af bøger og læsning i skolen.

” For alle elever og ikke mindst for elever i ordblinddevanskeligheder er det vigtigt at have oplevelsen af at *kunne læse* og derigennem *selv* få en læseoplevelse eller opdage noget nyt, man ikke vidste i forvejen.

Når lærer og mentor har øje for det skriftsproglige miljø i klassen og prioriterer samtaler med eleverne om læselyst og lyttelæsning som læsemåde, så er der mulighed for, at elever i ordblinddevanskeligheder oplever, at de rent faktisk *kan* læse. Og ligeledes at læsning bliver en kilde til udvikling af ordforråd og baggrundsviden, der fremmer det generelle niveau af læseforståelse.

Referencer

Brandt, G. (2019). *Flydende læsning i praksis*. Akademisk Forlag.

Brudholm, M., & Sørensen, P. (2016). *Læseforståelsens fantastiske fire*. Akademisk Forlag.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does to the mind. *American Educator*, 22(1 & 2), 8-15.

1 Alle Notas medlemmer mellem 8 og 13 år har mulighed for at bruge læseappen Maneno.

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

Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Petterson, M. (2021). *Børn og unges læsning*. Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, M. S., & Heiden, T. R. (2021). Lyttelæsning i grundskolen: at kunne læse med ørerne. *Læsepædagogen*, 69(5), 21-25. [3]. <https://www.laeseapaed.dk/tidsskrifter/laeseapaedagogen/>

Laursen, M. S., Heiden, T. R., & Pedersen, A. (2020). *Lyttelæsning med dit barn*. Lyttelæseplakat udviklet i projekt Læsesucces. Hentes på: <https://videnomlaesning.dk/media/3643/lyttelaeseplakat.pdf>

Lund, H. R. (2021). Flygtig og foranderlig – Identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om Literacy*, 31, 6-16.

Mejding, J., Neuberg, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016 – en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.

Petersen, D. K., & Rønberg, L. (2019). *EVALD – Evaluering af læseforståelse og delfærdigheder*. Dansk Psykologisk Forlag.

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

Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *Reading Teacher*, 62(3).

Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report – Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates.

Aarhus Kommune (u.å.). *READ – sammen om læsning*. Aarhus Kommune. <https://www.aarhus.dk/borger/pasning-skole-og-uddannelse/tidlige-indsatser/read-sammen-om-laesning/>

Om forfatterne

Louise Rønberg, lektor ved Københavns Professionshøjskole, cand.mag. i audiologopædi, arbejder med videreuddannelse af læsevejledere og ordblindelærere til grundskolen, forfatter til læremidler og evalueringsmaterialer inden for skriftsprogsudvikling.

Marianne Samuelsson Laursen, lektor ved VIA UC, cand.pæd. i didaktik (dansk) og folkeskolelærere. Underviser i dansk på læreruddannelsen i Vestjylland – Nørre Nisum og Holstebro. Beskæftiger sig med skriftprogsvanskeligheder i relation til ordblindhed samt ordblindevenlig didaktik.

Thomas Roed Heiden, lektor ved UCL og ph.d.-studerende ved AU/DPU, cand.pæd. i didaktik (dansk), PD i dansk og tidligere folkeskolelærer. Underviser i dansk ved læreruddannelsen, læsevejledning i videreuddannelsen og i literacy og didaktik ved cand.pæd.-uddannelsen i didaktik (dansk), tilknyttet Center for Anvendt Skoleforskning (UCL) og Forskningsenheden for dansk-didaktik (DPU).





Hvordan staver man til kongerige?

Indblik i med- og modvindsfaktorer, når elever på mellemtrinnet anvender læse- og skriveteknologi

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE
METTE MOLBÆK, DOCENT, VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I SKIVE

I denne artikel skal vi møde Maria, Niels og Mads, som går i henholdsvis 6. og 5. klasse. De tre elever er ordblinde, og derfor er de helt afhængige af at bruge læse- og skriveteknologi (LST). Men teknologien gør det ikke alene. Der er behov for, at elever som Maria, Niels og Mads med lærernes hjælp udvikler teknologibaserede læse- og skrivestrategier, så det er elevernes læse- og skriveprocesser, der bliver styrende for deres læring, og ikke teknologien. Med afsæt i empiri fra et kommunalt udviklingsprojekt undersøger vi elev- og lærerperspektiver på de udfordringer, eleverne oplever med brug af læse- og skriveteknologi i skolen, og hvad lærerne må være opmærksomme på, når de tilrettelægger og gennemfører deres undervisning. Indledningsvis skal vi stave til 'kongerige' sammen med Maria og opleve, hvilke andre udfordringer man som elev støder ind i. Herefter præsenteres lærernes perspektiv på fordringen, og sluttelig diskuteres med- og modvindsfaktorer for, at LST kan blive en del af lærernes didaktiske værktøjskasse.

"k-å-n-e" for kongerige

"Når jeg skal stave til 'kongerige', så prøver jeg mig frem." Maria sidder koncentreret ved computeren og viser processen, mens jeg og min kollega følger processen: "k-å-n-e" taster hun, og på skærmen dukker ordforslagsboksen op med forskellige bud på ord. Maria lader cursoren glide hen over ordene: "Så står der konge her," siger Maria og sætter oplæsningsfunktionen i gang. "Nej, der står kone," konstaterer hun. Maria gentager processen og får læst flere ordforslag op. Hun forsøger sig med flere bogstaver i sit stavebud og får læst nye ordforslag op, men ordet kongerige finder hun ikke. Jeg mærker, hvor langsommelig og udmattende en proces det er: "Så på en måde kan du komme til at bruge rigtig lang tid på det her." "Ja," siger Maria, "for der er nogle gange, den ikke kender ordene." Vi forlader ordforslag og ser på andre teknologier. Hun viser funktionen 'tale til tekst', som hun åbner og demonstrerer: "kongerige, så kom det," siger hun lettet.

Marias eksempel viser med al tydelighed, at det ikke er nok at kende til en LST-funktion som ordforslag. To forhold er vigtige her, nemlig elevens viden om egen skriftsproglige formåen og viden om strategier. Hvis ikke man kender sin egen skriftsproglige formåen, så kan man som Maria ende med at bruge rigtig lang tid på at forsøge sig frem uden held, fordi den valgte LST-funktion ikke matcher ens kompetencer. Maria oplever, at teknologien driller. "Den kender ikke ordet," som hun siger, men hun har ingen ide om hvorfor. Det er for Maria bare et vilkår. Tilsvarende må man kende til forskellige strategier, man kan forsøge sig med, hvis den teknologi, man har valgt, ikke fører til det ønskede resultat. Man må kende til andre veje. I eksemplet fandt Maria tilfældigt en anden vej.

” Hvis ikke man kender sin egen skriftsproglige formåen, så kan man som Maria ende med at bruge rigtig lang tid på at forsøge sig frem uden held, fordi den valgte LST-funktion ikke matcher ens kompetencer.

Hun forsøgte sig med at indtale ordet 'kongerige', men for at det kan blive funktionelt, må valget fungere som en strategi, hun bevidst kan tage i brug, når hun vurderer, at det kan hjælpe hende i processen. Heri ligger en væsentlig læreropgave. Den opgave har Skive Kommune taget livtag med gennem udviklingen af et didaktisk LST-kørekort, som skal klæde lærere på mellemtrinnet bedre på til at give elever i læse- og skrivevanskeligheder bedre deltagelsesmuligheder.

Maria går i 6. klasse. Hun er elev på en af de seks skoler, som har forpligtet sig til at afprøve Skive Kommunes didaktiske LST-kørekort. I løbet af et år har alle faglærere på mellemtrinnet gennemført et kursus med seks forskellige LST-moduler, der har givet dem indsigt i en række forskellige teknologier, som elever med ordblindhed har brug for i deres læse- og skriveprocesser. Den viden har de i perioden mellem modulerne omsat til en didaktisk praksis. Vi har som led i projektets kvalitetssikring fulgt processen gennem observationer undervejs i forløbet og gennem fokusgruppeinterviews af udvalgte elever og lærere. Interviews og observationer har givet et uvurderligt indblik i, hvorfor der kan være store udfordringer forbundet med at få LST til at blive en naturlig del af både elevernes og lærernes værktøjskasser. Det bliver omdrejningspunktet i denne artikel. I det følgende præsenteres således, hvordan udvalgte elever og lærere fra de seks skoler oplever udfordringen med at gøre LST til en medspiller i undervisningen.

LST giver ordblinde elever deltagelsesmuligheder

Maria er sammen med Mads og Niels tre elever, som velvilligt har indvilget i at tale med os. Elevinterviewene er foretaget på elevernes skoler, mens eleverne har vist, hvordan de hver især bruger LST. De tre elever er alle ordblinde, men de er forskellige steder i deres skriftsprogsudvikling, og der er stor forskel på, hvor øvede de er i brugen af LST.

Fælles for de tre elever er, at de bruger LST hver dag i de fag, hvor der skal læses og skrives meget, og de oplever alle, at LST er en hjælp. Maria udtrykker det således: "Ja, det er helt vildt dejligt, at computeren sådan kan hjælpe mig med at læse op og hjælpe mig med at skrive ord, sådan at andre også kan få det læst op – det er i hvert fald det, der er vildt dejligt ved det." For Maria er LST ikke kun en faglig gevinst, men i lige så høj grad en social gevinst, fordi hun får en skriftsproglig stemme ind i det faglige fællesskab.

” For Maria er LST ikke kun en faglig gevinst, men i lige så høj grad en social gevinst, fordi hun får en skriftsproglig stemme ind i det faglige fællesskab.

Selvom alle tre elever oplever at have stor nytte af LST, så er det alligevel ikke altid, at de benytter sig af den. Det er der flere grunde til, og nogle af dem dykker vi i det følgende ned i.

Tilgængeligheden er afgørende for eleverne

For det første skal de materialer, eleverne benytter, være tilgængelige i en form, så det er muligt at benytte LST. Mads oplever eksempelvis, at han godt kan få indscannede tekster, men det er, som han formulerer det, "når vi spørger." Maria oplever også indimellem, at tilgængeligheden kan være en udfordring: "Altså, jeg siger jo til læreren, at jeg jo ikke kan læse det, fordi jeg har lidt problemer med at læse. Så siger de jo bare, du *skal* læse det, fordi ellers får du lektier for, og så bliver jeg nødt til at spørge min sidemakker." For de tre elever er tilgængeligheden således noget, de indimellem selv må tage ansvar for.

En anden og måske overraskende problematik i forhold til tilgængelighed er kvaliteten af skolernes netværksforbindelser. De tre elever oplever alle, at nettet ikke altid virker, og Niels forklarer: "Det kan være sådan ret træls, for så kan man ikke få de hjælpemidler, man har." Hvis nettet svigter, så mindskes deltagelsesmulighederne for elever, som er afhængige af at bruge teknologi til læsning og skrivning. Maria formulerer det således: "Jeg synes, det er virkelig irriterende, for jeg kan næsten ikke lave noget andet end bare at sidde." På den måde kan man som elev få en oplevelse af ikke at kunne udnytte tiden.

Tiden som faktor giver sig også udslag på andre måder. Både Niels og Mads har gode IT-færdigheder, fordi de bruger LST i hverdagen og forholder sig undersøgende, når der opstår problemer, og det er en kompetence, som værdsættes i klasserummet. Niels forklarer: "Jeg er sådan lidt IT-eksperten i vores klasse. Jeg synes, det er godt, fordi man får ros på en måde jo. Det dårlige ved det, det er nok, at så får man ikke sådan særlig meget tid til sit eget projekt." Når teknologi bliver en større del af skolen, bliver behovet for at kunne navigere i det tydeligere, og det kan give elever, som er gode til at bruge LST, en fordel, men der ligger også en fare for, at deres tid prioriteres forkert.

Elevernes mestringsstrategier, når teknologien driller

Selvom Niels og Mads således betegner sig selv som superbrugere, er det en fælles erfaring for alle tre elever, at teknologien kan drille, og det kan også have indflydelse på, i hvilken grad eleverne benytter sig af LST. Maria forklarer, hvordan 'tale til tekst' kan være en udfordring at bruge: "Det driller rigtig, rigtig meget. Når jeg taler, så siger den nogle gange det forkerte ord. Når jeg siger 'jeg har en hund', så siger den 'jeg har en kat'." Selvom funktionen 'tale til tekst' næppe vil resultere i en semantisk forveksling, som er det, Maria italesætter her, så er det ikke desto mindre den oplevelse, hun står tilbage med. Hun oplever, at teknologien ikke kun hjælper, men også modarbejder hendes udtryksmuligheder. Selvom teknologien tilbyder deltagelsesmuligheder, kommer det med en pris, for det tager tid og kræver et stort arbejde at lære at bruge LST, og her udvikler eleverne forskellige mestringsstrategier.

Mads forklarer, hvordan han finder andre veje, hvis han ikke når i mål med sit første forsøg: "Så tager jeg den der udklipslæser først, og hvis nu den siger noget, som lyder lidt sjovt, så bruger jeg stemmen på platformen, den læser 100 procent rigtigt." Mads har fleksible LST-strategier, og det samme har Niels. Han kender sine egne skriftsproglige færdigheder godt og vurderer i hver læse- eller skrivesituation, hvorvidt han vil kunne mestre opgaven uden brug af LST og få succes med det. Maria derimod kan sidde længe med et uløst problem, som vi så det i det indledende staveeksempel, dels fordi hun ikke har tilstrækkelig viden om sin egen skriftsproglige formåen, dels fordi hun ikke kender til muligheden af at benytte forskellige LST-strategier. Den viden har hun ikke mødt hos lærerne, og derfor bliver hendes mestringsstrategi at støtte sig til kammeraterne og sin familie.

Det er således et væsentligt opmærksomhedspunkt for lærere, at ordblinde elever har forskellige præferencer i forhold til teknologi og funktion, og man må som lærer være nysgerrig på, om elevernes valg af teknologi stemmer overens med deres skriftsproglige formåen og bygger på viden om LST-strategier, eller om der er behov for guidning.

Det er ikke snyd at bruge LST

Selvom de tre elever alle har glæde af at bruge LST og gerne viser de oplagte fordele, er det mest værdsatte for dem alligevel at kunne læse og skrive uden brug af hjælpemidler. Mads forklarer, at han helst læser med øjnene: "Men når vi får en megalang tekst, og jeg tænker, den kommer jeg aldrig igennem selv, så kan jeg lytte den." For Niels er det klart at foretrække at kunne selv, men valget må hele tiden afvejes. For Niels er LST ikke kun et nødvendigt onde, men også en mulighed for at blive bedre til at læse og skrive konventionelt: "Det, der er det gode ved ordforslag, det er, at hvis man nu ikke kan finde ud af et ord, så hjælper den faktisk rigtig meget, og så kan man måske også huske, hvordan ordet staves til næste gang, man skal skrive det." Det er en udtalt motivationsfaktor, især for Niels: "Hvis man skriver det selv, så får man mere selvtillid og mere motivation." Når eleverne således vælger teknologien til, er det ikke for at få adgang til en let løsning, men fordi den konventionelle vej kræver uforholdsmæssig meget energi eller ikke er mulig.

Det er en vigtig pointe, at konventionel læsning og skrivning går hurtigere end at bruge LST, og derfor er det efterstræbelsesværdigt for alle elever. Men hvis læse- og skrivekravene overstiger ens skriftsproglige formåen, er det helt nødvendigt også at blive god til at benytte LST, og det kræver undervisning og opfølgning i klasserummet. Derfor er det væsentligt, at LST bliver værdsat i klasserummet og af eleverne selv på lige fod med konventionel læsning og skrivning. Det kan opleves som en svær balancegang for nogle lærere, hvis deres læringsopfattelser står i modsætning til elevernes teknologibaserede læse- og skrivestrategier. Et eksempel kan illustrere problematikken:

For de tre elever er funktionen Kopier en væsentlig teknologibaseret læse- og skrivestrategi, når de eksempelvis skal læse en tekst og svare på spørgsmål: "I stedet for at læse det hele, så kan man søge på det," forklarer Mads, "og så kan man bare gå ind og kopiere." På den måde kan elever få hjælp både til at skimmelæse ved at søge på ord og til at stave ord, de har brug for i deres egen svar tekst, ved at kopiere og sætte ind. Hjemme bruger Maria også Kopier, for som hun siger: "Det er meget nemmere." Men i skolen gør hun det ikke, for der bliver det opfattet som snyd: "Vi må ikke kopiere. Det er, fordi vi også skal skrive sådan lidt med vores egne ord," forklarer Maria, "så jeg må bare skrive, hvad der står." Maria ender altså med møjsommeligt at skrive af efter teksten fremfor at kopiere de ord, hun ikke selv kan stave. Her kolliderer lærerens forståelse af, at man må formulere med egne ord for at bearbejde et stof, med det faktum, at den ordblinde elevs udtryksfærdigheder er begrænset af elevens stavefærdigheder.

En vigtig læreropgave er derfor også at skelne mellem, hvad der for nogle elever er snyd, mens det for andre elever er en nødvendig strategi for at kunne deltage i det faglige fællesskab. Man må som lærer ændre opfattelse og have blik for, at ordblinde elever har brug for andre veje, selvom det kan gå imod ens intuitive didaktiske fornemmelse. Det kræver, at der i enhver klasse skabes en kultur, som værdsætter, at der er mange veje til læring, og at LST er en af dem.

” Man må som lærer ændre opfattelse og have blik for, at ordblinde elever har brug for andre veje, selvom det kan gå imod ens intuitive didaktiske fornemmelse.

Lærernes og læsevejledernes blik på arbejdet med LST

Som det er fremgået, stiller teknologiens indtræden i klasserummet store krav til lærerne. I projektet deltog 24 lærere, hvoraf tre også har en læsevejlederfunktion, i et kvalitativt interview om deres oplevelse af kurset og det didaktiske arbejde med at gøre LST til et muligt valg for elever i læsevanskeligheder i alle fag. Det er imidlertid oplevelsen af, at teknologien spiller en afgørende rolle i forhold til at give elever bedre deltagelsesmuligheder, der står tydeligst frem hos lærerne. De fortæller, at der er kommet mere fokus på området i samfundet generelt de senere år, hvilket også har betydet, at der på nogle skoler er allokeret flere ressourcer, og at der generelt er mere fokus på støtten til ordblind på skolerne. Lærerne og læsevejlederne fortæller også, at de oplever en langt større accept af at være ordblind blandt både lærere og elever, og at det nu er "... blevet lige så fint at lytte en bog som at læse en bog." Dette skyldes blandt andet, at LST også er blevet tilgængeligt og almindeligt at bruge for alle elever.

Men selvom teknologien har betydet, at flere elever får bedre deltagelsesmuligheder, så oplever lærerne, at det kan være svært at få LST anvendt som en naturlig del af både undervisningen og elevernes læreproces. I interviews med lærerne træder lærernes oplevelse af elevmodstand og klassens kultur frem som forklaringer på, om LST anvendes eller ej. Lærerne registrerer, at elever, der har brug for LST, ikke altid benytter sig af den, men de er ikke opmærksomme på de barrierer, som træder frem i elevinterviewene præsenteret ovenfor. I stedet har de andre forklaringsmodeller.

Eksempelvis fortæller lærerne og læsevejlederne, at de ordblind børn ofte har andre udfordringer, der vanskeliggør inddragelsen af LST. En lærer forklarer: "Det er så sjældent, at vi ser en, der *kun* er ordblind, de har alle mulige andre vanskeligheder ... ja, altså opmærksomheds[forstyrrelser, red.] ... ja, og hukommelse[svanskeligheder, red.]" Det forhold, at ordblind elever også kan møde andre barrierer for at kunne deltage, betyder også, at nogle af de alternative veje, der kan være til både at skabe indtryk og udtryk bliver svære at forfølge. En lærer fortæller: "Jeg havde også troet, at når de skulle forklare om begreber, så bruger [de] SkoleTube, og så skulle de forklare det [derinde] ... Jeg havde troet, at det var noget, der ville ligge lige til højrebænet for dem. Det gør det heller ikke. Det er dem, der har de store vanskeligheder ... hele tiden ..."

For det andet bliver det tydeligt, at der er stor forskel på, hvordan arbejdet med LST prioriteres og organiseres på de enkelte skoler. Her er det overvejelser værd, hvad det betyder for forankringen af LST, at det stadig er op til den enkelte lærer at vurdere, i hvor høj grad der skal anvendes LST. En læsevejleder siger: "Der er nogle [lærere], der ikke bruger IT så meget, og som måske heller ikke er så IT-kyndige Jeg har også været ude i at tænke på, om det er noget med, at man simpelthen ... altså, der er jo lovgivning på nogle ting Hvis der også var 'det skal du', og det er der måske ikke rigtig nok af ... at det forventer vi faktisk af dig, at du sørger for, at de her børn ikke sidder med en bog, når de har brug for at sidde med en computer."

” Her er det overvejelser værd, hvad det betyder for forankringen af LST, at det stadig er op til den enkelte lærer at vurdere, i hvor høj grad der skal anvendes LST.

Med- og modvindsfaktorer

I forlængelse af vores undersøgelse har vi identificeret en række forhold, der kan få betydning for, om arbejdet med LST bliver hhv. en medvinds- eller modvindsfaktor i undervisningen og elevernes læreproces. Dermed vurderer vi også, at de følgende forhold har afgørende betydning for, om LST kan blive en naturlig del af både elevernes og lærernes arbejde:

- ▶ Teknikken skal fungere, og der må være hurtig hjælp at hente til både programmer, netværk m.m.
- ▶ LST må værdsættes på lige fod med konventionel læsning og skrivning for både den enkelte elev, for klassen og for forældre.
- ▶ Lærernes viden om skriftsproglig udvikling, teknologi og LST-strategier har afgørende betydning, ligesom adgangen til praksisnær vejledning må være let tilgængelig.
- ▶ Lederen har en væsentlig opgave i at organisere og prioritere lærernes samarbejde med hinanden og med læsevejlederen.

I evalueringerne af projektet blev det tydeligt, at både lærerne og skolerne er meget forskellige steder i arbejdet med LST. I vores datamateriale står det imidlertid tydeligt frem, at de skoler, hvor lærernes arbejde med LST aktivt og vedvarende understøttes af skolens læsevejleder, er længere fremme end de skoler, hvor det bliver den enkelte lærers eget valg og egen opgave at inddrage LST. Det kan synes paradoksalt, at nogle lærere stadig oplever at være alene om opgaven. I forlængelse heraf kan det også blive vigtigt at vurdere, om og hvordan arbejdet med LST ikke kun bliver set som 'kurser i teknik og programmer', men sættes ind i en større didaktisk og organisatorisk ramme, så hele undervisningsmiljøet tænkes med.

LST – et tveægget sværd

Lad os afslutningsvist vende tilbage til Maria, som gerne vil stave til 'kongerige'. Maria mærker, som mange andre ordblinde, at hun er nødt til at bruge LST for at kunne deltage på lige fod med sine klassekammerater. LST giver hende både indtryks- og udtryksmuligheder. Men samtidig oplever hun LST som den faktor, der mest intenst modarbejder hendes deltagelsesmuligheder, fordi teknologien ikke kun giver adgang til skriftsproget, men også skaber nye udfordringer, som må løses. Man kan på den måde betragte LST som både en med- og modspiller i klasserummet, og den oplevelse vil stå stærkest for de elever, som har mindst viden om egen skriftsproglige formåen og LST-strategier, og for de elever, som bliver guidet mindst af lærerne.

Det er et vilkår, som både skolernes ledelse, læsevejledere, lærere og elever må forholde sig til – også organisatorisk. For elever som Niels, Mads og Maria er det afgørende, at lærerne både har den nødvendige viden om LST, og at de kan skabe et klasserum, hvor læsning og skrivning med brug af LST er værdsat på lige fod med konventionel læsning og skrivning. Det kræver en indsats, også fra skolernes ledelse, så lærerne bliver klædt på til opgaven. Mads efterlyser helt eksplicit, at lærerne "forstod det lidt mere. Nogle af dem, de har lidt svært ved det, og så ved de godt, at jeg er sådan rimelig god til det, og så spørger de tit mig, og så kunne det da være rart, hvis de bare selv kunne finde ud af det." Det er netop denne fordring, som Skive Kommune forsøger at tage hånd om med udviklingen af et didaktisk LST-kørekort. Hvordan det helt konkret går for sig, kan man få et indblik i ved at følge linket i faktaboksen på næste side.

Med støtte fra Børne- og Undervisningsministeriet har Skive Kommunes læse- og matematik-konsulenter Marianne Billeskov Mortensen og Lisbeth Henriksen i samarbejde med konsulent og ordblindevejleder Thomas Mose fra Ordblindetræning udviklet et didaktisk LST-kørekort med ti e-læringsmoduler. Projektet er fulgt af forskerne Mette Molbæk og Nina Berg Gøttsche fra VIA UC.

I projektet deltager alle lærere på mellemtrinnet på otte af kommunens skoler.

Formålet med projektet og det didaktiske LST-kørekort er at understøtte undervisernes inddragelse af læse- og skriveteknologier (LST), og at alle lærere overvejer, hvilken LST der er nødvendig at inddrage i deres planlægning og gennemførelse af undervisningen, så de ordblinde elever (og andre elever med behov for hjælpemidler) i højere grad inkluderes i den almene undervisning.

Artiklen bygger på data indsamlet gennem skoleåret 2021/2022.

Data består af:

- ▶ Indledende baseline-interviews med fire elever fra to skoler samt to fokusgruppeinterviews med lærere og læsevejledere (i alt seks) fra fire skoler
- ▶ Observationer af undervisning en dag på fire skoler
- ▶ Afsluttende interviews med tre elever fra to skoler samt to fokusgruppeinterviews med lærere og læsevejledere (i alt seks) fra fire skoler

Link til platformen: <https://didaktisklst.skive.dk/>

Om forfatterne

Nina Berg Gøttsche er ph.d. og tilknyttet Forskningscenter for pædagogik og dannelse, program for sprog og literacy på VIA University College. Hun har gennem en årrække interesseret sig for elever i læsevanskeligheder og deres deltagelsesmuligheder i skolen.

Mette Molbæk er docent og leder af forskningsprogrammet Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem i Forskningscenter for pædagogik og dannelse ved VIA University College. Hun forsker primært i udvikling af inkluderende læringsmiljøer, og hvordan læreres arbejde og samarbejde kan skabe øgede deltagelsesmuligheder for alle børn.





Modstand mod læse- og skriveteknologi fra et elevperspektiv

MONICA IRENE KRARUP OLESEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN
HELLE BONDERUP, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Denne artikel belyser, hvordan og hvorfor mange elever med ordblindhed oplever modstand mod at anvende deres kompenserende læse- og skriveteknologier (LST). Artiklen tager afsæt i casen Sille, der var ét af de mentorbørn, der var med i projektet *Læsesucces for ordblinde børn*.¹ Casen illustrerer, hvordan en elev med ordblindhed kan opleve mødet med skolen, en mentor og LST, og ikke mindst hvorfor eleven vælger at reagere på måder, der – ud fra et voksenperspektiv – kan opfattes som uhensigtsmæssige. Silles selvoplevelse i forhold til sin ordblindhed samt hendes relation til og samarbejde med sin mentor analyseres i artiklen med afsæt i teoretiske begreber som mestringsforventning, motivation og selvbestemmelse, ligesom narrativ teori inddrages og bidrager til at skabe en forståelse for baggrunden for hendes modstand.

Silles modstand mod læse- og skriveteknologi

Sille går i 4. klasse. Hun blev testet ordblind i slutningen af 3. klasse og blev i den forbindelse introduceret for læse- og skriveteknologi (LST). Da Sille første gang mødes med sin mentor i projekt *Læsesucces*, er hun usikker og tøvende i forhold til situationen – til trods for godt kendskab til mentoren, som også er hendes lærer. Mentor har planlagt, at de skal tale om dét at være ordblind; hvornår er det udfordrende, og hvornår har det ikke så stor betydning. Sille er fåmælt, men fortæller, at hun ikke ved, hvad det betyder at være ordblind, og at de aldrig har talt om Silles ordblindhed derhjemme. Sille synes, det er irriterende at være ordblind, men mest når der er noget, hun gerne vil læse, eller når hendes mindre søskende beder hende om at læse noget højt for dem. Afsluttende på det første mentormøde skal Sille og mentor sammen udfylde et spørgeskema til den kommende skole-hjem-samtale, og mentor benytter lejligheden til at vise Sille, at det er nemt og smart at bruge indtaling som en måde at skrive på. Sille siger, at hun ikke har lyst til at ”skrive” på denne måde.

I projekt *Læsesucces* oplevedes en del elever med stor modstand mod LST. Nogle af eleverne havde et overfladisk kendskab til den faktiske anvendelse, hvilket blev tydeligt i undersøgelsen af

1 *Læsesucces for ordblinde børn – et tværfagligt samarbejde om ordblinde børns læseudvikling* er et landsdækkende projekt målrettet ”dobbeltudfordrede børn”, det vil sige ordblinde børn fra socialt udfordrede familier. I alt deltog 144 dobbeltudfordrede børn i bl.a. en mentorordning, hvor det ordblinde barn og dets faglige og sociale behov hele tiden var i centrum. Målet var, at alle voksne omkring barnet udviklede faglige og pædagogiske redskaber, så de kunne sikre barnet varigt forbedrede muligheder for at deltage i skole- og samfundsliv. Projektet er støttet af Egmont Fonden

LST-kompetencer med det afdækningsmateriale, som blev udviklet i projektet.² Her fortalte nogle af eleverne, at de kendte forskellige funktioner, men ikke selv var i stand til at anvende dem. Det manglende kendskab og kompetencen til hurtig og sikker brug kan selvfølgelig stå i vejen for nogle, men for andre elever virker det snarere, som om der er en barriere, som ligger, inden de skal nærme sig LST som mulighed. En sådan modstand undersøges her i casen.

I *Projekt It og Ordblindhed* (Petersen & Arnbak, 2017) fandt man, at lidt under halvdelen af de ordblinde elever i undersøgelsen fravalgte at anvende deres teknologiske muligheder for oplæsning, og at eleverne fx begrundede det med, at teknologien var besværlig, eller at de godt selv kunne læse teksten. Ifølge lærerne, der indgik i undersøgelsen, var en væsentlig begrundelse desuden, at eleverne ikke ønskede at skille sig ud fra resten af klassen. Læse- og skriveteknologi kan for nogle føles som endnu en mulighed for ikke at lykkes. Programfunktioner og procedurer kan være svære at overskue, og selv efter kursus i LST oplevede mange af eleverne i projekt Læsesucces, at det var svært at anvende teknologien i almenundervisningen, hvilket svarer til elevudsagn i fx Egmont Rapporten (Egmont Rapporten, 2016). En vanlig indvending mod LST ses også hos Sille, som i en samtale med mentor fortalte, at ”hun hellere vil læse med øjnene – som de andre.” I dette øjeblik føler hun, at hun ligner de andre i klassen, og hun undgår også fiaskooplevelsen ved ikke at være god til LST.

Motivation og modstand

Ordblinde elever har brug for en meget høj grad af motivation. De skal – på trods af deres vanskeligheder – udvikle deres skriftsprogskompetencer og samtidig tilegne sig skolefagenes indhold samt lære at acceptere og håndtere deres ordblindhed. Derudover har de brug for at kunne kommunikere og samarbejde med lærere og forældre om, hvad de har brug for, og de har – måske i højere grad end ikkeordblinde elever – brug for at kunne overvåge og regulere egne læreprocesser.

Nogle ordblinde elever drives af et behov for faglig stimulering, der gør dem så motiverede for at udvikle deres skriftsprogskompetencer, at de bliver flittige, vedholdende og tager imod alle tilbud om støtte. De oplever en indre trang til at give sig i kast med udfordrende opgaver, en trang til at være god til noget og/eller en trang til at tilegne sig viden. Denne indre drivkraft skaber en motivation, der er større end ordblindhedens begrænsninger. Mange andre elever med ordblindhed er ikke udstyret med en indre drivkraft eller har måske mistet den undervejs på grund af oplevede nederlag. De opleves sårbare og vælger at gå uden om faglige udfordringer og takker nej til støtte, eksempelvis i form af LST. Sille kunne i begyndelsen af mentorforløbet ikke se formålet med LST, og Silles mentor udtrykte til et mentorkursus, at det var uforståeligt, at Sille ikke var mere motiveret for at blive kompenseret for sine ordblinddevanskeligheder.

” Sille kunne i begyndelsen af mentorforløbet ikke se formålet med LST, og Silles mentor udtrykte til et mentorkursus, at det var uforståeligt, at Sille ikke var mere motiveret for at blive kompenseret for sine ordblinddevanskeligheder.

Sille har muligvis ikke haft positive oplevelser med oplæsning hjemme, da begge hendes forældre også har ordblindhed, og ifølge Silles mentor har Sille næppe haft mulighed for at spejle sig i en po-

2 Du kan finde afdækningsmaterialet på projektets hjemmeside: <https://videnomlaesning.dk/projekter/laese-succes-for-ordblinde-boern/>

sitiv tilgang til læsning og læselyst. Sille har svært ved at se betydningen af og behovet for læsning – og ud over at ordblindheden sætter begrænsninger i forhold til afkodningen af ordene i teksterne, så kan det for en ordblind elev som Sille også blive vanskeligt at forstå teksterne, fordi de begrænsede erfaringer med læsning kan føre til manglende forståelse for genrer, teksttyper og fortælletekniske greb. Læselyst forudsætter, at man forstår, hvad der foregår i teksterne.

Hvor den indre motivation handler om at have en ægte interesse for at lære, er den ydre motivation betinget af elevens forventning til det, som eleven efterfølgende vil få ud af at udføre aktiviteten, fx i form af ros og en god karakter. Deci og Ryan (2017) beskriver indre og ydre motivation på en skala, der spænder fra ”jeg gider ikke” over ”jeg skal”, ”jeg bør”, ”jeg vil” og til ”jeg har lyst til”. Hvor på skalaen en persons motivation befinder sig, afhænger af, i hvor høj grad tre psykologiske behov er opfyldt, dvs.:

1. Et behov for selvbestemmelse
2. Et behov for kompetence
3. Et behov for samhørighed

Behov for selvbestemmelse

Især når man skal gøre noget, der er svært, er det motiverende, at man selv er med til at bestemme, hvad, hvornår og hvordan noget skal gøres. Selvbestemmelse handler om at føle, at man er med til at styre eget liv. Når vi føler, at vi selv er med til at styre, giver de ting, vi foretager os, mening. Sille kan ikke selv bestemme, om hun skal deltage i den undervisning, der foregår i skolen, men skal hun selv kunne bestemme, hvordan hun vil læse og skrive?

” Sille kan ikke selv bestemme, om hun skal deltage i den undervisning, der foregår i skolen, men skal hun selv kunne bestemme, hvordan hun vil læse og skrive?

I forbindelse med projekt Læsesucces skal Sille deltage i et antal møder med mentor, men skal derudover også udføre en række tests, fx afdækning af teknologibaserede læsestrategier (se Engmose m.fl., 2023 i dette temanummer), hvor eleven skal læse en alderssvarende tekst med brug af LST. Sille vil ikke udføre testen; heller ikke selvom mentor i god tid har forberedt hende på, hvornår testen skal laves, og hvad der skal foregå. Sille kryber sammen på sin stol og vender sig væk fra mentor. Sille viser med tydelighed gennem sit kropssprog, at hun ikke ønsker at deltage i samtalen, og hun ønsker ikke at udføre den planlagte test. Mentor forsøger at påvirke situationen i en positiv retning og at give Sille en god grund til at udføre testen, men i vores tolkning kan kombinationen af manglende selvbestemmelse og Silles frygt for at lave fejl og blive til grin blive til en uoverkommelig forhindring for Sille.

Selvbestemmelse i en skolekontekst er – for en elev som Sille – dilemmafyldt og handler overordnet om afvejningen i forhold til Silles læring og trivsel generelt.

Kompetencebehovet

Behov for kompetence refererer til følelsen af at kunne mestre de udfordringer, vi møder. Følelsen af at kunne mestre de udfordringer, man møder, er afgørende for motivationen. Når vi skal lære noget, skal vi føle, at det, vi skal lære, er inden for rækkevidde; at læringen er mulig og overkommelig.

Sille fortæller mentor, at når noget er svært i klassen, så rækker hun hånden op og spørger om hjælp. Nogle gange kan læreren hjælpe, og nogle gange er det stadig svært, selv om hun har fået hjælp. Sille fortæller videre, at hvis opgaven er for svær, så giver hun op og pakker sine ting væk. Hun vil ikke forsøge at løse opgaven igen, for når hun ikke kan løse en opgave – selv med lærerens hjælp – så føler hun sig dum, og dén følelse vil hun gerne slippe for.

Silles adfærd i en sådan situation beskrives af Carolyn Jackson (2020) som undgåelsesadfærd. Ifølge Jackson handler undgåelsesadfærd ikke nødvendigvis om manglende motivation, men om at frygten for nederlag er større end motivationen. Der er to oplagte måder at beskytte sig selv på, når man oplever et skolesystem, der er præget af tests og eksaminer, så man ikke kommer til at fremstå som dum i forhold til sine kammerater; den ene er at undgå fejl, hvilket næppe er muligt, mens den anden er at undgå fejlenes konsekvenser. Til dette formål findes der nogle oplagte forsvarsstrategier som eksempelvis overspringshandling, bevidst undgå at gøre sig umage, trække sig fra faglige udfordringer og forstyrrende adfærd.

” Ifølge Jackson handler undgåelsesadfærd ikke nødvendigvis om manglende motivation, men om at frygten for nederlag er større end motivationen.

Motivation og læring er afhængig af, hvilke forventninger man har til egen formåen (self-efficacy, jf. Bandura, 1994), hvor følelsen af mestring motiverer til mere læring, mens oplevelser af fiasko hæmmer motivation. Sådanne oplevelser og de følelser, der knytter sig til, har ikke kun betydning for den aktuelle læreproces, men også for de efterfølgende. Sille fortæller fx, at computeren tit driller, at oplæsningsprogrammet nogle gange ændrer stemme og tempo og indimellem lyder som en robot. Så tager det lang tid at komme i gang med opgaverne, og Sille synes i forvejen, at det tager lang tid at bruge LST. Silles motivation er dermed ikke kun afhængig af gode læringsoplevelser i forhold til fagenes faglige indhold, men også i forhold til succes i brugen af LST, hvor gode LST-oplevelser giver forventning om flere gode oplevelser.

Behov for at føle samhørighed

Mennesker har brug for at føle, at de hører til, og at mærke, at de er en værdifuld del af fællesskabet. I forhold til motivation og læring er behovet for samhørighed afgørende.

Sille fortæller mentor, at hun ikke føler, at de andre i klassen vil hende, og at hun derfor ikke har lyst til at arbejde i grupper. Heller ikke de andre ordblinde i klassen har Sille lyst til at arbejde sammen med. En dag har Sille og en klassekammerat med ordblindhed fået til opgave at læse en kort tekst sammen. Klassekammeraten er, ifølge Sille, superbruger i forhold til LST. Klassekammeraten foreslår, at de får teksten læst højt via Nota, men Sille vil hellere læse teksten selv. Da de efterfølgende skal besvare spørgsmål til teksten, insisterer Sille ligeledes på, at hun selv vil skrive, mens klassekammeraten foreslår, at de indtaler svarene. Sille opgiver samarbejdet og logger ud af AppWriter.

Sille bliver stadig mere bevidst om afstanden mellem eget og klassekammeraternes læse- og skrive-niveau – og konfronteres med det dagligt. Det særligt sårbare i forhold til behovet for samhørighed er imidlertid, at Sille derudover også, kontinuerligt, konfronteres med afstanden mellem egne og de andre ordblinde klassekammeraters færdigheder i forhold til LST. Sille har brug for at føle sig set, hørt og værdsat; og værdsat i betydningen *en værdifuld deltager* i eksempelvis et gruppearbej-

de, hvor Sille får mulighed for at bidrage med noget særligt, og hvor Sille oplever, at gruppen ikke bare accepterer, men værdsætter hendes deltagelse.

Sille er udfordret på alle tre behov; selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, ligesom det bliver tydeligt, at de tre uopfyldte behov forstærker hinanden. Selvbestemmelsesteorien kan give et indblik i Silles udfordringer og en forståelse for, hvorfor Sille reagerer, som hun gør. Med et sådant indblik og forståelse har vi gode forudsætninger for at arbejde konkret med Silles udfordringer, selvopfattelse og adfærd.

Silles narrativ

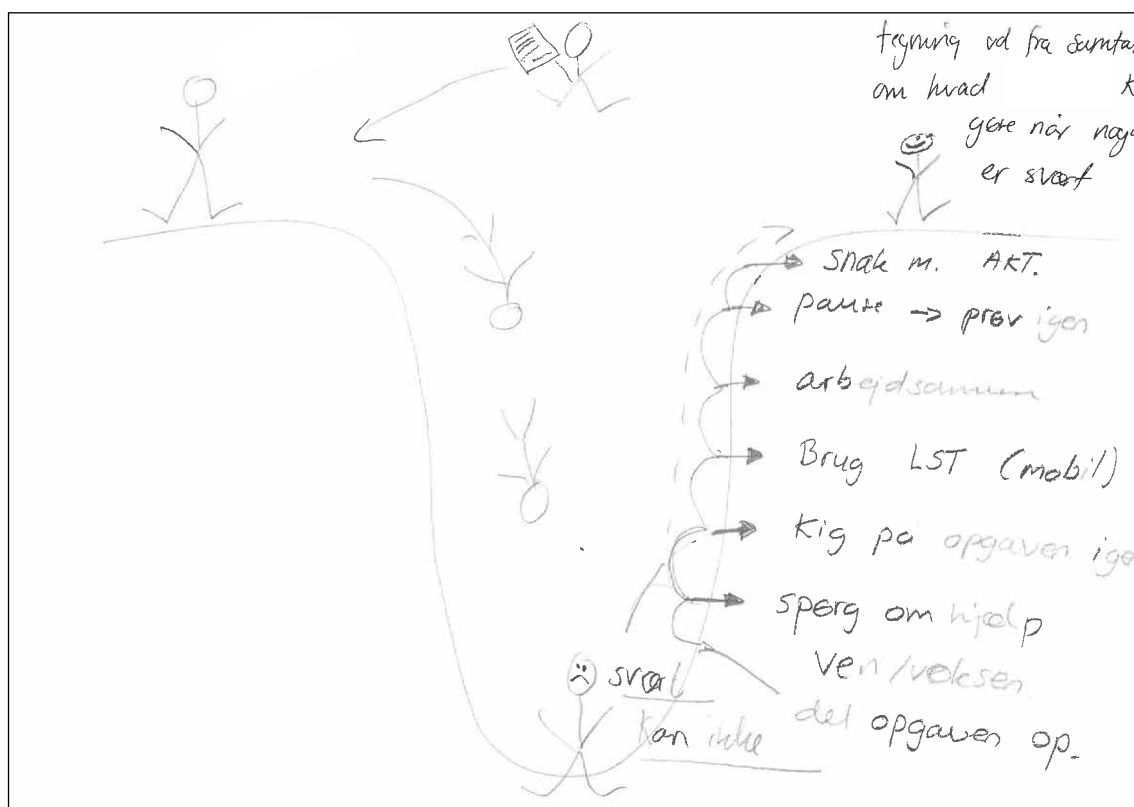
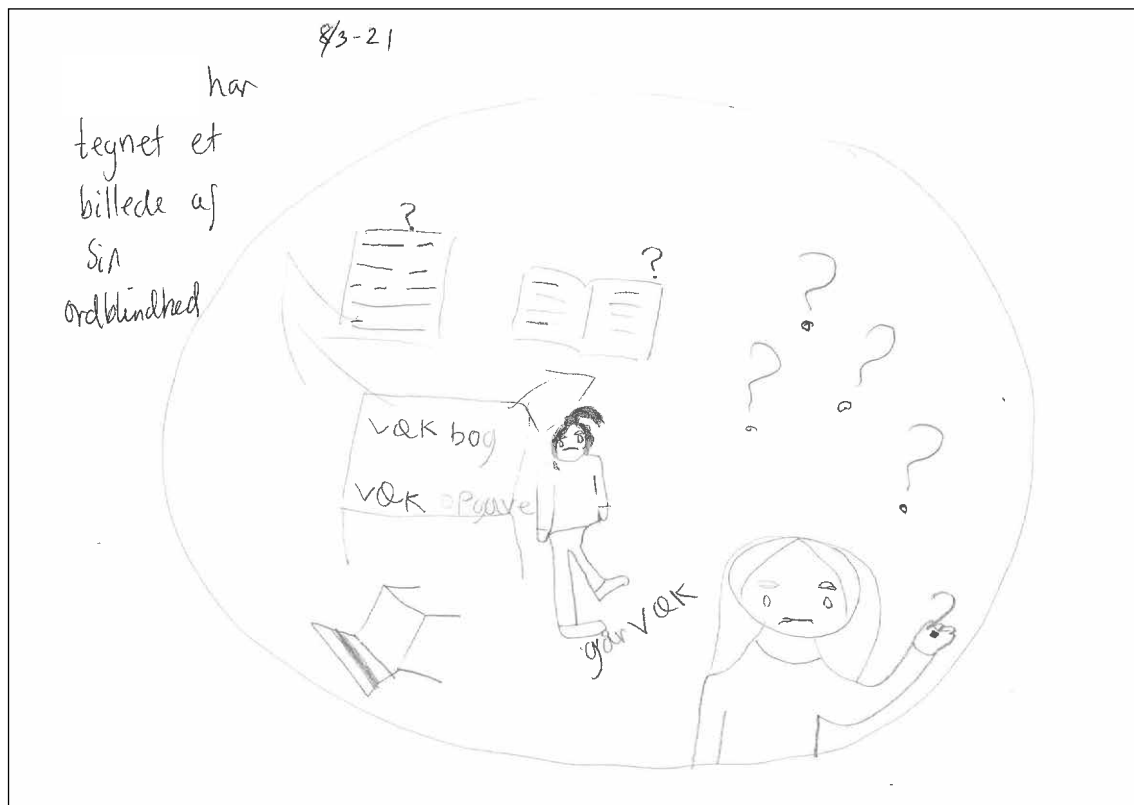
Et andet redskab til at forstå Silles adfærd er narrativ teori (fx White, 2006), som kan bidrage til en forståelse af, hvad der ligger til grund for modstanden mod at bruge læse- og skriveteknologi.

Ifølge narrativ teori lejres vores opfattelse af os selv og af verden i narrativer, som vi forsøger at forstå vores virkelighed med. Narrativer er dynamiske og meningsfulde forstået således, at vi søger at skabe meningsfulde fortællinger ud fra det, vi oplever som virkeligt, og nye oplevelser sættes ind i de fortællinger, vi allerede har, så der så vidt muligt skabes kontinuitet.

Silles historie bygger på en overordnet fortælling om at være dum og umulig. Omskriver vi casen til et narrativ, kunne den lyde sådan her: Jeg kan ikke finde ud af noget. Jeg kan ikke læse og stave, og jeg kan heller ikke finde ud af at bruge LST. Der er ikke nogen, der kan lide sådan en dum én som mig, og der er heller ikke nogen, der gider at have mig med, når vi skal lave gruppearbejde. Min mentor synes også, jeg er dum, fordi jeg ikke gider at lave alle de tests, hun prøver at få mig til at lave.

For at forstå narrativet bag Silles modstand mod LST blev det først og fremmest afgørende at pakke alle krav og forventninger om test og LST væk for ikke at fortsætte ad dét spor, der fremprovokerer forsvar, modstand, overspring og undgåelse hos Sille. Mentor havde brug for at lytte og forstå og foreslog derfor, at Sille skulle prøve at tegne sin ordblindhed; hvordan oplever Sille ordblindheden? Hvordan føles det at være Sille, som er ordblind? Sille kan godt lide at tegne og har ofte fået ros af sine lærere for sine tegninger, så hun greb opgaven med stor motivation. Mens hun tegnede, spurgte mentor ind til elementer i tegningen. Sille fortalte, at de mange spørgsmålstegn på tegningen (figur 1) illustrerer alle de spørgsmål, hun dagligt stiller sig selv: Hvad skal jeg med denne opgave? Hvorfor kan jeg ikke finde ud af det? Hvornår er jeg færdig? Hvorfor er opgaven så svær?

” **For at forstå narrativet bag Silles modstand mod LST blev det først og fremmest afgørende at pakke alle krav og forventninger om test og LST væk.**



Figur 1: Silles tegninger.

Dernæst foreslog mentor, at de sammen skulle lave en liste over plusser og minusser ved at bruge LST (figur 2). Mentor var forberedt på, at Sille først og fremmest ville nævne minusserne, men besluttede sig for kun at kommentere på listen med accept og anerkendelse og afholde sig fra gode råd og forsøg på overtalelse. Listen gav imidlertid anledning til en snak om LST, om tilgængelige devices og om øget brug af telefonen frem for Chromebooken.

+	LST	÷
• telefonen er mindre end pc, derfor bedre at bruge til indtaling. • Jeg vant til telefonen og dens funktioner. • Jeg vil hellere have en iPad.	• chromebooken tager lang tid i login • chromebooken fylder for meget • chromebook har trælse oplæringsstemmer. • indstillinger ændre sig pludseligt på chromebooken, og det er træls.	

Figur 2: Silles liste over plusser og minusser ved at bruge LST.

I de følgende samtaler med Sille observerede mentor, at Sille deltog mere afslappet og positivt. Sille var fortsat let at aflede og forsøgte ofte at tale om noget andet end det planlagte, og hun reagerede stadig voldsomt på krav ved at bakke ud og lukke ned. Men samtalerne foregik på Silles præmisser, og der var skabt en åbning og dermed en mulighed for at hjælpe Sille til at gøre de tynde livshistorier tykkere, eksempelvis ved at fremhæve de styrker og ressourcer, som hun har vist, at hun har, fx når hun udtrykker sig gennem tegninger. Sådanne positive oplevelser kan forårsage et brud på Silles eksisterende fortælling om sig selv, og hun vil være nødsaget til at skabe nye og mere positive fortællinger for at få de

nye oplevelser til at give mening og kontinuitet. I projekt Læsesucces oplevedes andre elevers fortællinger at blive hjulpet på vej af eksempelvis film med ordblind rollemodeller, som fortalte om deres oplevelser.

At overkomme læringsmodstand gennem relationer og social overtalelse

De voksne omkring en elev som Sille har behov for at forstå den umiddelbart uheldige og kortsigtede undgåelsesstrategi, som var Silles vej til at undgå nederlag – og følelsen af at kunne risikere udelukkelse. Den angst, hun føler, kan være lige så overvældende som en reel farlig oplevelse i fx trafikken. Det er menneskeligt at ville undgå noget truende. Og for Sille er undgåelsesstrategien måske endda en velkendt strategi i andre situationer, hvor hendes selvbillede er truet af risiko for nederlag; hun taler fx ikke om sin ordblindhed, og hun bliver ofte hjemme fra skole.

Elever, som arbejder hårdt på at undgå nederlag, kan virke, som om de decideret er i modstand mod skolen og mod de projekter, andre kan have med dem. Og det kan for de voksne, der varetager undervisning og vejledning, synes utrolig kortsigtet – og på længere sigt decideret hæmmende for læringsudbyttet. Det er vigtigt at forstå, at elevens projekt er et andet end den voksnes faglige projekt – eleven er optaget af *ikke* at opleve endnu en fiasko – og er elevens referenceramme klassens dygtigste og ikkeordblinde elever, er følelsen af fiasko meget nærliggende i næsten alle faglige sammenhænge. Sille opnår hen over projektperioden at få en tillidsfuld relation til sin mentor og kan dermed begynde at stole på, at den voksne er en passende vikar for det håb, hun måske selv har mistet i forhold til de faglige situationer. Dette er helt i overensstemmelse med Banduras teorier om self-efficacy, hvor netop rollemodeller og betydende voksne kan være afgørende faktorer (Bandura, 1994).

” **Elevens projekt er et andet end den voksnes faglige projekt – eleven er optaget af *ikke* at opleve endnu en fiasko.**

Med tanke på ovenstående behov hos nogle elever med ordblindhed er de voksne i særlig høj grad forpligtet på at kunne tilrettelægge undervisning og passende stilladsering, så eleverne med ordblindhed kan nå de samme faglige mål som de andre elever i klassen – og til vedvarende at tale med eleverne om, hvornår noget lykkes. Det kan fx betyde, at man må rydde misforståelser om, at succes skyldes tilfælde – ofte set som “held” eller hjælp udefra – af vejen og i sin respons gøre klart for eleven, hvad der har påvirket resultatet, fx at man nu har lyttet til teksten flere gange og derfor kan huske mere af indholdet. Det er også ekstra vigtigt, at de støttende personer er interesserede og nysgerrige i anvendelsen af LST og dermed selv prøver anvendelsen af sammen med eleven og taler om oplevelserne og justerer indsatsen.

Deltagelsesmulighederne ændres, når skolen ændrer præmisserne

Elevers deltagelsesmuligheder ændrer sig først, når skolen ændrer præmisserne. I casen om Sille ændres konteksten, da mentor ændrer tilgangen og lytter til Silles behov. Den justerede strategi handler især om, at mentoren giver Sille mulighed for at formulere sig om sine oplevelser af ordblindhed og tilgodeser, at Sille hellere vil tegne og fortælle ud fra sin tegning. Mentoren ændrer også perspektivet på LST-redskaber og begynder med mobiltelefonen – en vej, som en del ordblinde finder mere tilgængelig. Ved at tilrettelægge situationer, hvor Sille føler sig set, hørt og værdsat i betydningen *en værdifuld deltager* i skolen, skabes et brud på Silles eksisterende fortælling, og dette bidrager til nye og langt mere positive fortællinger, hvor Sille lykkes med indtaling på telefon og senere kan vise andre, hvordan hun gør.

” **Elevers deltagelsesmuligheder ændrer sig først, når skolen ændrer præmisserne. I casen om Sille ændres konteksten, da mentor ændrer tilgangen og lytter til Silles behov.**

Der kan være stor forskel på den voksnes og elevens perspektiv. Den voksne synes fx, at eleven skal være fornuftig og anvende sin LST, men eleven har muligvis et helt andet perspektiv; at undgå endnu en oplevelse af fiasko og alle de erfaringer og følelser, der knytter sig til det. Hvis eleven er bange for endnu en fiaskooplevelse, kræver det en voksen, som lytter, og som bagefter kan tilrettelægge en indsats, så muligheden for succesoplevelse øges. Derpå skal den voksne støtte eleven i at se, hvad og hvorfor det nu lykkes.

Referencer

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior* (vol. 4). Diego California: Academic Press.
- Egmont Rapporten (2018). Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge. Egmont Fonden.
- Engmose, S. F., Svendsen, H. B., Rønberg, L., & Buch, B. (2023). Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier hos elever med ordblindhed på mellemtrinnet. *Viden om Literacy*, nr. 33.
- Jackson, C. (2020). *Frygten for fiasko*. I: Unges motivation og læring (2. udg., s. 83-101). Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, D. K., & Arnbak, E. (2017). *Projekt It og Ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet, DPU.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Monica Irene Krarup Olesen er ansat som lektor ved Professionshøjskolen UCN, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærere og læsevejledere. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse, herunder ordblindevenlig didaktik.

Helle Bonderup er ansat som lektor ved VIA University College, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærere og læsevejledere. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse, herunder ordblindevenlig didaktik.





Teknologibaserede læsestrategier kommer ikke af sig selv

MARIANNE SAMUELSSON LAURSEN, LEKTOR, VIA UC
SIGNE ELMSTRØM, LEKTOR, UC SYD
PIA MORTENSEN, LEKTOR, UCL

At læse med oplæringsprogrammer og anvende teknologibaserede læsestrategier indebærer mange usynlige processer, som kan være svære at tilegne sig som elev med ordblindhed på mellemtrinnet. I artiklen præsenterer vi et afdækningsmateriale, der kan bruges til at observere elevens brug og udvikling af otte teknologibaserede læsestrategier, samt et inspirationsmateriale til eksplicit undervisning i de samme strategier. For at opnå større indsigt i, hvilke erfaringer der er med at bruge materialerne, og hvordan materialerne fremadrettet kan anvendes i folkeskolen, har vi interviewet ordblindelærer Tina Holmen Christensen, som har afprøvet materialerne som mentor i projekt *Læsesucces for ordblinde børn*. Hun peger blandt andet på, at elever med ordblindhed ofte anvender meget få teknologibaserede læsestrategier ved læsning efter en kort introduktion til læse- og skriveteknologi (LST), og at lærerteams ikke altid er opmærksomme på kompleksiteten i at læse med LST. Hun er desuden overrasket over, hvor mange gentagelser der skal til, før LST-strategierne er konsolideret hos eleven.

I projekt *Læsesucces for ordblinde børn* har de seks danske professionshøjskoler i samarbejde med 12 danske folkeskoler udviklet en mentorfunktion for ordblinde børn. I marts 2022 blev materialet "Afdækning af teknologibaserede læsestrategier" offentliggjort på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside og er det første materiale i Danmark, der giver mulighed for at lave en systematisk afdækning af elevers teknologibaserede læsestrategier. Materialet er udviklet til og afprøvet på mellemtrinnet, men kan også anvendes på senere klassetrin med andre alderssvarende tekster. Helle Bundgaard Svendsen, lektor og ph.d. inden for skriftsprogs-vanskeligheder og læse- og skriveteknologi, har undersøgt, hvilke teknologibaserede læse- og skrivestrategier der anvendes af unge med dysleksi, som er gode til at anvende læse- og skriveteknologier (Svendsen, 2016; 2019; 2020). Lektor Signe Elmstrøm har videreudviklet og afprøvet disse strategier til undervisningsbrug (Elmstrøm, 2019). Det er disse strategier, som materialet i projektet *Læsesucces* bygger på.

Formålet er gennem *think-aloud*-metoden (Pressley & Hilden, 2004) at afdække elevens kendskab til og sikkerhed i brug af teknologibaserede læsestrategier og elevens udvikling af disse. Materialet kan give det pædagogiske personale omkring eleven en mere systematisk viden om, hvilke strategier eleven anvender, hvilke strategier der er brug for støtte til at udvikle, og hvilke nye strategier eleven kan introduceres til.

Afdækningsmaterialet

Afdækningsmaterialet består af fire dele:

1. Vejledning til Afdækning af teknologibaserede læsestrategier
2. Observationsark og spørgeguide til Afdækning af teknologibaserede læsestrategier
3. Teksten Hesteiglen
4. Spørgsmål til teksten Hesteiglen

I afdækningen læser eleven en alderssvarende fagtekst om et ukendt emne og svarer på spørgsmål til teksten. Undervejs anvendes undersøgelsesmetoden think-aloud, hvor eleven opfordres til at tænke højt og sætte ord på egen brug af strategier og LST i sin læseproces. Læreren, pædagogen eller læsevejlederen observerer og spørger undervejs ind til elevens anvendelse af strategier med afsæt i et observationsark med spørgeguide (se Figur 1). På den måde kan man få øje på, hvilke teknologibaserede læsestrategier eleven anvender, og hvad eleven tænker undervejs. Man kan vælge at skærmoptage selve afdækningen, så det er muligt at gense elevens valg i læseprocessen og genhøre overvejelserne bag. Selve afdækningen med eleven tager ca. 30 min.

Undervejs og evt. i forbindelse med, at man efterfølgende ser skærmoptagelsen, vurderes elevens anvendelse af teknologibaserede læsestrategier på en skala fra *Anvender ikke, Forsøger at anvende, men opgiver, Anvender usikkert, evt. med støtte* til *Anvender sikkert og uden støtte*.

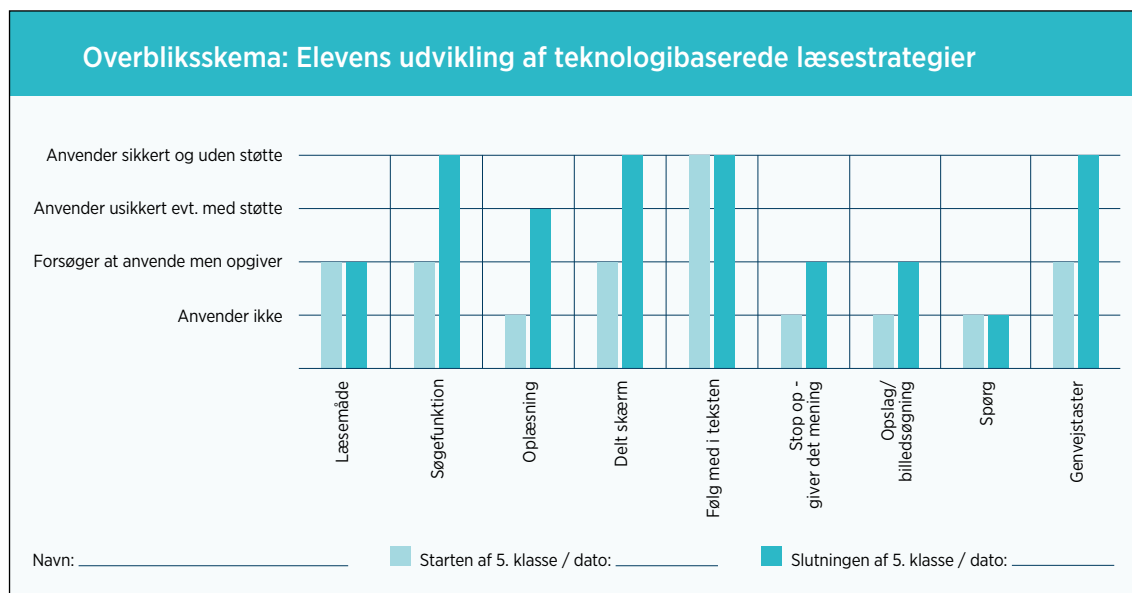
Strategi	Sikkerhed i anvendelsen (sæt x)	Spørgeguide
Valg og variation af læsemåde (skimmelæsning, nærlæsning)	Anvender sikkert og uden støtte	Fokus er ikke, hvilke læsemåder der bliver valgt, men om barnet varierer sine læsemåder i forhold til læseformålet.
	Anvender usikkert, evt. med støtte	Du kan kigge efter: • Anvender barnet forskellige læsemåder ved forskellige læseformål, eller læser barnet på samme måde hele tiden (fx søgning efter bestemt information i tekst, læsning af afsnit, læsning af spørgsmål)? • Er barnet selv opmærksom på, om/at det varierer sine læsemåder? • Hvad er det overordnede indtryk?
	Forsøger at anvende, men opgiver	
	Anvender ikke	Spørgsmål til barnet, hvis barnet anvender varierede læsemåder • <i>Hvad tænker du nu?</i> • <i>Vil du fortælle højt om det, du tænker nu?</i>
	Kommentarer:	

Figur 1: Eksempel fra observations- og spørgeguide.

Overblik over elevens progression

Mentorerne i projektet har spurgt efter et overskueligt skema, der viser, hvordan eleven udvikler sin anvendelse af strategier. Vi har derfor efter afslutningen på projekt Læsesucces udarbejdet et skema, der giver et visuelt overblik over elevens anvendelse og udvikling af teknologibaserede læ-

sestrategier. Skemaet bruges i efterarbejdet ved think-aloud-observationen, når observationsarket er udfyldt. Søjlerne i overbliksskemaet skraveres ud fra resultaterne i observationsskemaet. Her bruges to forskellige farver til den første og anden observation. Overbliksskemaet er implementeret i afdækningsmaterialets observations- og spørgeguide, som mentor og elev kan kigge på og snakke sammen om.



Figur 2: Mestrings af teknologibaserede læsestrategier hos en elev før og efter indsats med inspirationsmateriale i 5. klasse.

Ved at lave en afdækning af elevens mestring af teknologibaserede læsestrategier har man mulighed for at tilrettelægge en målrettet og understøttende indsats med afsæt i netop de udviklingspotentialer, den enkelte elev måtte have. Med afdækningsværktøjet anerkendes samtidig, at elevens tilegnelse af LST-strategier er en proces, hvor ikke alle strategier tilegnes simultant, ej heller med samme grad af automatisering og metabevidsthed. Det kræver tid og støtte at lære at anvende sin LST kvalificeret. En præmis, som potentielt kan glemmes, når først den nyligt diagnosticerede elev modtager LST og et introduktionsforløb hertil.

” Med afdækningsværktøjet anerkendes samtidig, at elevens tilegnelse af LST-strategier er en proces, hvor ikke alle strategier tilegnes simultant, ej heller med samme grad af automatisering og metabevidsthed.

Inspirationsmaterialet

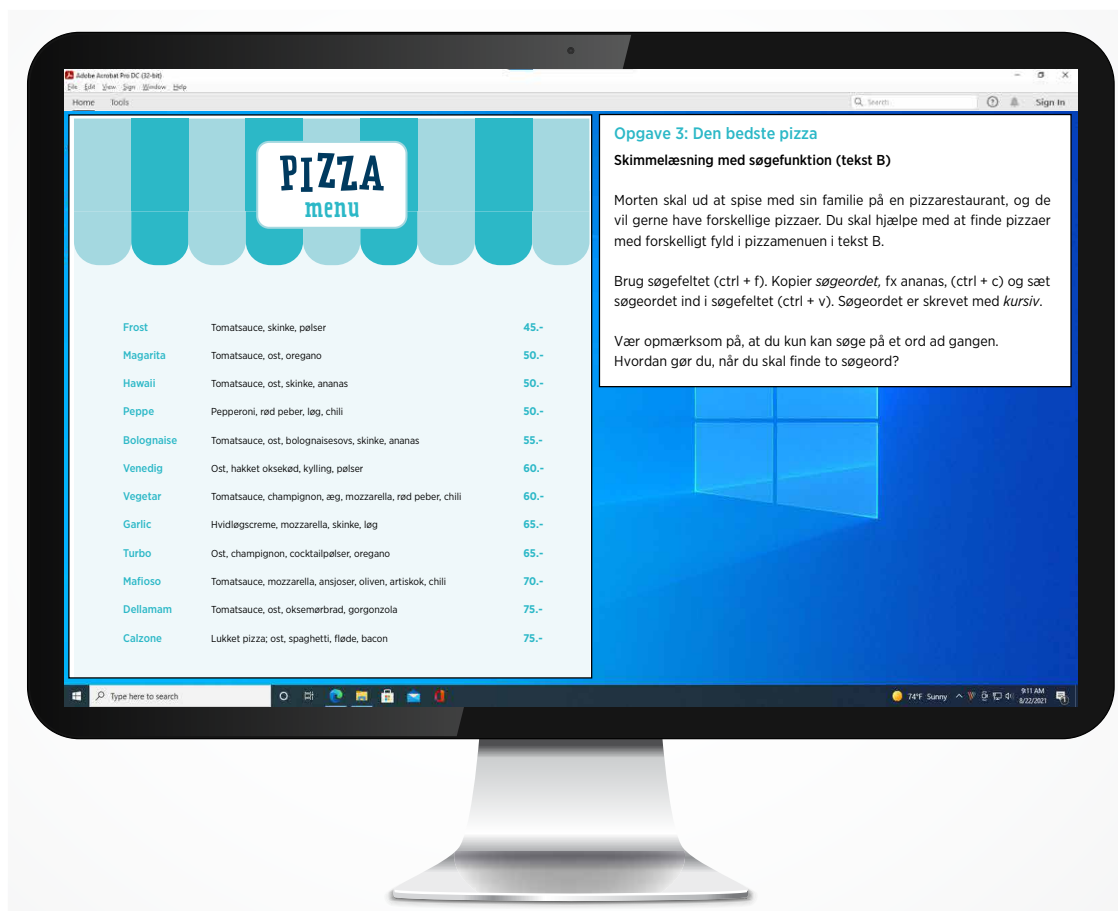
Inspirationsmaterialet består af tre dele til arbejdet med teknologibaserede læsestrategier:

1. [Inspirationsmateriale til arbejdet med teknologibaserede læsestrategier – vejledning](#)
2. [Tekstsamling til arbejdet med LST-strategier](#)
3. [Opgavesamling til arbejdet med LST-strategier](#)

Inspirationsmaterialet er udviklet på baggrund af mentoreernes ønske om et materiale, der kan anvendes til undervisning i nogle af de teknologibaserede læsestrategier, der indgår i afdækningsmaterialet. Inspirationsmaterialet kan give ideer til, hvordan pædagogisk personale kan arbejde med de to teknologibaserede læsestrategier 'Læsemåde' og 'Delt skærm'. Materialet kan bruges, som det er, og er samtidig tænkt som stilladsering til, at man selv kan lave lignende opgaver til andre tekster, som eleven selv vælger og interesserer sig for. Målet er således at give ideer til, hvordan arbejdet med LST-strategier kan integreres i arbejdet med tekster fra elevens hverdag.

” Målet er således at give ideer til, hvordan arbejdet med LST-strategier kan integreres i arbejdet med tekster fra elevens hverdag.

Materialet indeholder tre dele: en vejledning, fire tekster og fem opgaver. I vejledningen redegøres der for læsemåder, genvejsfunktioner og delt skærm, og så er der en detaljeret beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med opgaverne, så det er muligt for den voksne at sætte sig ind i materialet uden nødvendigvis at have en stor viden om teknologibaserede læsestrategier på forhånd. Teksterne er korte, overskuelige og i genrer, som er kendte for eleverne: sangtekst, pizzamenu, tegneserie og en opskrift. Første opgave omhandler elevens tilgang til læsning med LST og lægger op til en dialog om læsning. I de følgende opgaver arbejder eleven med søgefunktioner og læsemåderne skimmelæsning og nærlæsning i to opgavedokumenter, der åbnes som Delt skærm, så læseteksten og opgaverne er synlige for eleven ved siden af hinanden på skærmen (se Figur 3).



Figur 3: Uddrag fra tekstsamling og opgavesamling.

Strategien Læsemåde omhandler nærlæsning og skimmelæsning. Det er en strategi, hvor eleven og mentoren bliver opmærksomme på, at man kan læse på forskellige måder. Og at man faktisk kan skimme en tekst elektronisk ved at bruge søgefunktionen i teksten. Det giver nogle helt andre muligheder for at skabe overblik i en tekst frem for at læse teksten fra start til slut. Strategien Delt skærm er valgt, da den er med til at skabe et bedre overblik for eleverne i deres læseproces. Og så er det en strategi, der er lige til at gå til for både elever og mentor.

I arbejdet med inspirationsmaterialet er der fokus på elevens anvendelse af strategierne og på mange gentagelser, fremfor om eleven tilegner sig viden fra teksten. Man kan ikke forvente, at eleven anvender strategierne af sig selv i hverdagen efter at have arbejdet med opgaverne. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på en konsolideringsperiode, hvor eleven støttes i at huske at anvende og udvikle strategierne i den daglige undervisning.

Erfaringer med afdæknings- og inspirationsmaterialet

De deltagende mentorer i projektet (fordelt på læsevejledere, lærere og skolepædagoger) har anvendt afdækningsværktøjet i starten og slutningen af skoleåret 2020/2021 og 2021/2022. En af dem er Tina Holmen Christensen, som er ordblindelærer i Nordjylland. På Tinas skole deltog fire mentorer og seks elever i projektet. Tina oplever, at man gennem afdækningsværktøjet kommer tættere på, hvordan eleven anvender LST.

” Tina oplever, at man gennem afdækningsværktøjet kommer tættere på, hvordan eleven anvender LST.

Overraskende få strategier anvendes

I forbindelse med første afdækning af elevernes teknologibaserede læsestrategier blev Tina og hendes tre mentorkolleger overraskede over, hvor få strategier eleverne anvendte. Tina fortæller:

Og der var det tydeligt, at de små (elever fra 4. klasse, red.) var helt på bar bund, og dem, vi havde i 5 klasse, der var nogle enkelte, der kendte til Ctrl + C, Ctrl + V og til Delt skærm, men ellers var det meget begrænset, hvad de brugte.

To elever i 4. klasse havde først lige modtaget computer, programpakke og introduktion. Det var derfor helt naturligt og forventeligt, at de ikke anvendte teknologibaserede læsestrategier endnu, hvorimod de fire deltagende elever fra 5. og 6. klasse havde benyttet LST i henholdsvis et og to år. Think-aloud-afdækningen viste dog, at flere af eleverne påbegyndte afkodning af fagteksten uden LST, og at de først åbnede deres oplæsningsprogram og anvendte oplæsningsfunktionen på mentorens opfordring. Dét sammenholdt med, hvor få strategier der generelt blev anvendt, kom bag på mentorerne og gav anledning til at genoverveje, hvilke andre strategier eleverne formodes at gøre brug af uden at gøre det. Den samme tendens viser sig i gruppen som helhed. Her ses det, at eleverne anvender få strategier, men dog overvejende sikkert (se Christiansen et al. i dette temanummer).

Usynlige strategier bliver gjort synlige

Det kan være vanskeligt som underviser at få øje på de valg, eleven mere eller mindre automatiseret træffer i anvendelsen af teknologibaserede læsestrategier. Blandt andet derfor kan man foranlediges til at tro, at eleverne aktivt og bevidst justerer deres LST-strategier, uden at de måske gør

det. Ved at anvende think-aloud som metode i en systematisk afdækning synliggøres de usynlige valg for både undervisere og elever. Som Tina formulerer det: “Vi får faktisk øjnene op for, hvad kan de egentlig.” Det er sjældent i en travl skolehverdag, at læreren har mulighed for at observere elevens læseproces i samme detaljegråd som i afdækningen.

Ud over at afdækningen er med til at gøre de usynlige strategier synlige for lærerne, oplevede Tina også, at den kunne påvirke udvikling af elevens metabevindsthd positivt. Nogle elever opdagede, at “de gjorde et eller andet selv, som de ikke lige vidste, at man måtte, eller ikke vidste var en hjælp for dem.” I den sammenhæng fungerer materialets observations- og spørgeguide stilladserende. Så- fremt eleven glemmer at tænke højt under afdækningen, støttes underviseren i at ‘prompte’ eleven, dvs. vha. spørgeguiden at lede eleven til at vise og fortælle om strategien. Hvis eleven eksempelvis ikke har anvendt strategien Delt skærm, støttes mentoren vha. spørgeguiden til at spørge:

- Ved du, at man kan have to dokumenter åbne på samme tid?
- Kan du vise mig hvordan?
- Hvis barnet har begge dokumenter åbne på samme tid: Hvorfor gør du sådan?

Eleven guides på den måde til at sætte ord på sine valg, men bliver også indirekte guidet til at få øje på valg, som måske, måske ikke optræder i elevens metabevindsthd endnu.

” Nogle elever opdagede, at “de gjorde et eller andet selv, som de ikke lige vidste, at man måtte, eller ikke vidste var en hjælp for dem.”

Tidskrævende, men værdifuldt

Selv om selve afdækningen isoleret set kun tager maks. 30 min. med eleven, skal den planlægges og forberedes, og resultaterne skal efterbehandles. Det indebærer bl.a. at danne sig overblik over afdækningsresultaterne vha. overbliksskemaet, vurdere, hvilke dele af inspirationsmaterialet eleven vil kunne drage nytte af at arbejde med fremadrettet, samt opfølgende samtale med eleven. Tina oplever, at:

Det var måske lige mere tidskrævende, end man sådan lige havde troet, men fedt at sidde med, at være helt nede og nørde i de ting og få et fuldstændigt klart billede af, hvad kan det, og hvad kan de.

Om end afdækningen altså er tidsmæssigt mere krævende end først antaget, opleves det værdifuldt for elevens videre arbejde med at udvikle teknologibaserede læsestrategier.

Erfaringer med organisering af arbejdet med inspirationsmaterialet

Arbejdet med inspirationsmaterialet kan organiseres på flere måder og dermed tilpasses den enkelte skoles øvrige indsatser. I projektet spændte anvendelsen fra helt individuelle forløb i og uden for klassen til kursusforløb for flere elever ad gangen. På skolen, hvor Tina arbejder, var den oprindelige plan, at eleverne i projektet hver især skulle arbejde med inspirationsmaterialet sammen med deres egen mentor, for at indsatsen bedst muligt kunne tilpasses til den enkelte elev. Resultaterne fra think-aloud-observationerne viste dog, at de fleste af eleverne havde brug for en helt grundlæggende undervisning i teknologibaserede læsestrategier. Derfor besluttede mentorer-

ne at lave en række kursusforløb, hvor alle projektets elever og mentorer arbejdede med inspirationsmaterialet. Tinas erfaringer med materialet er, at det har været nemt at anvende sammen med eleverne. Der er mange gentagelser med progression i opgaverne, der øger elevernes metabevidsthed om brugen af LST-strategier. På kurserne observerede Tina en kollektiv mestring hos eleverne i arbejdet med strategierne. Når eleverne sad samlet og lavede opgaver, var det tydeligt at se, at de havde en oplevelse af at mestre. Tina forklarer:

Jeg tror faktisk, de syntes, at det gav dem noget, det der med at sidde sammen. At her er vi alle i samme båd, og vi hjælper hinanden. Flere af eleverne oplevede at kunne hjælpe andre. Det højner stemningen og giver eleverne en gejst og en tro på egen formåen, når undervisningen er tilrettelagt, så de faktisk har tid og mulighed for at hjælpe hinanden med at løse de opgaver, de bliver stillet. Og det er det, der er mulighed for på minikurserne.

” **Resultaterne fra think-aloud-observationerne viste dog, at de fleste af eleverne havde brug for en helt grundlæggende undervisning i teknologibaserede læsestrategier.**

Fra kursus til anvendelse af LST-strategier i alle fag

Men ét er at være på kursus, noget andet er at anvende LST-strategierne i den daglige undervisning. Her observerede Tina og skolens andre mentorer, at eleverne ikke nødvendigvis bruger deres computere og LST-strategier i undervisningen. Eleverne både kan og vil bruge deres computere og LST-programmer, men ofte skyldes elevernes modstand, at der ikke er den nødvendige stilladsering til brugen af programmerne i den daglige undervisning. Når Tina taler med sine kolleger, siger nogle, at de ordblinde gerne må bruge computeren, men det fordrer en ordblindevenlig undervisning, hvor eleverne har adgang til elektroniske tekster, og hvor lærerne inddrager LST-strategier i undervisningen (Jørgensen, 2020). Når mentor er med på kurserne sammen med sin elev, har mentor mulighed for både at understøtte elevens konsolidering af anvendelsen af strategier i undervisningen og samtidig også for at gå i dialog med elevens øvrige faglærere om, hvad eleven arbejder med og har behov for. På den måde bliver der rettet opmærksomhed mod den kontekst, eleven skal lære i, fremfor at det er eleven, der selv skal sikre transfer fra kurserne til undervisningen. Tina understreger:

Vi er nødt til at skulle mere ud i klassen og se, hvornår det kan give mening at bruge strategierne. Faglærerne skal kende til LST-strategierne, der med fordel kan bruges af alle elever. Det er lige så meget lærerne i alle vores teams, som kunne gøre brug af nogle af strategierne og så på den måde får det brugt noget mere og gøre det til en vane, så det ikke bare bliver sådan noget, som vi sidder og arbejder med uden for klassen.

Tina fortsætter:

Jeg synes faktisk, at det var en øjenåbner. Vi kom nok til at se, det der med, at vi har nok i mange år afleveret en computer, og så har vi installeret AppWriter, og så har vi tænkt, at nu er du køreklar.

” **Ofte skyldes elevernes modstand, at der ikke er den nødvendige stilladsering til brugen af programmerne i den daglige undervisning.**

Tina vil i første omgang tage punktet op på danskfagmødet og har et ønske om, at alle hendes kolleger på sigt inddrager LST-strategier som en naturlig del af deres undervisning i arbejdet med fagets tekster for på den måde at kunne understøtte elever med ordblindhed i at anvende og udvikle teknologibaserede læsestrategier.

Med afdæknings- og inspirationsmaterialerne i hånden vil det pædagogiske personale omkring en elev med ordblindhed have et værktøj til systematisk at kunne afdække og skabe overblik over elevens brug af teknologibaserede læsestrategier og på den baggrund tilrettelægge eksplicit undervisning målrettet elevens udvikling og metabevisthed i brugen af LST-strategier.

Inspirationsmaterialet tager udgangspunkt i to af strategierne i afdækningsmaterialet, og der ville også kunne udvikles træningsmaterialer til andre af de otte teknologibaserede læsestrategier. Vigtigst er dog netop at bruge materialet, som det er tænkt: inspiration til, hvordan man kan arbejde med at konsolidere elevernes strategier i læsning af tekster, som er relevante for eleverne – i eller uden for undervisningen. At arbejde med strategierne i elevernes egne tekster vil formentlig øge elevernes motivation for at træne strategierne, fordi de så ikke bare træner strategier for strategiernes skyld, men kan se et formål og en fordel ved at bruge dem. Og det er væsentligt, når vi ved, at der skal mange gentagelser til, før strategierne er konsolideret.

Referencer

- Christiansen, C., Engmose, S. F., Svendsen, H. B., & Bruun, M. N. (2023). Sammenhænge mellem mentorindsats og læsefaglig mestringsforventning. Perspektiver fra kvantitative og kvalitative analyser. *Viden om Literacy*, 33.
- Elmstrøm, S. (2019). Otte teknologibaserede læsestrategier for ordblinde. *Viden om Literacy*, 26, 58-64. https://videnomlaesning.dk/media/2951/26_signe-elmstrom-1.pdf
- Elmstrøm, S., & Mortensen, P. (2022). *Inspirationsmateriale til arbejdet med teknologibaserede læsestrategier*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Elmstrøm, S., Laursen, M. S., & Mortensen, P. (2022). *Materiale til afdækning af teknologibaserede læsestrategier*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Jørgensen, L. L. (2020). Ordblindevenlig skole. I H. B. Svendsen (red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (Kap. 3). Akademisk Forlag.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Verbal protocols of reading. I N. K. Duke, & M. H. Mallette (red.), *Literacy research methodologies* (s. 308-321). Guilford Press.
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Kan hentes på: <https://www.ucviden.dk/da/publications/phd-afhandling-teknologibaseret-l%C3%A6sning-og-skrivning-i-folkeskole>
- Svendsen, H. B. (2019). Teknologibaseret læsning og skrivning. I A. L. Pedersen, & K. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektologisk pædagogik* (2. udg.), (kap. 11, s. 281-302). Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. B. (2020). LST-strategier i praksis. I Svendsen, H. B. (red.), *Undervisning af ordblinde elever i alle fag* (Kap. 9). Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Marianne Samuelsson Laursen er lektor på professionshøjskolen VIA UC og uddannet cand.pæd. i didaktik med særligt henblik på dansk. Hun underviser i dansk på læreruddannelsen i Vestjylland – Nørre Nisum og Holstebro, hvor hun beskæftiger sig med skriftsprogsvanskeligheder i relation til ordblindhed samt ordblindevenlig didaktik.

Signe Elmstrøm er lektor ved UC SYD og uddannet lærer, læsevejleder og cand.pæd. i didaktik med særligt henblik på danskfaget. Hun underviser på pædagoguddannelsen i Aabenraa, primært på skole- og fritidsspecialiseringen samt i videreuddannelsen på læsevejleder- og ordblinde lærermodulerne. Elmstrøm er særligt optaget af skriftsprogsvanskeligheder og skolepædagogens rolle i børns tidlige skriftsprogsudvikling.

Pia Mortensen er lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, og hun er uddannet cand.mag. i dansk og er diplomuddannet i læsning og skrivning. Hun underviser i dansk på læreruddannelsen i Odense og i videreuddannelsen på PD i læsevejledning. Mortensen beskæftiger sig i særdeleshed med skriftsprogstilegnelse og skriftsprogsvanskeligheder samt ordblindevenlig didaktik.





Ordblindes vej til retstavning: Otte stavestrategier med LST

MARIA KJELLIN TINGGAARD, LÆSE- OG TEKNOLOGIKONSULENT, LÆSETEK CSU HOLBÆK
JULIE FREDSSØ-RAUER, ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Elever med ordblindhed får i dag adgang til LST (læse- og skriveteknologi). Alligevel møder vi elever, som på trods af et grundigt kendskab til deres LST-program ikke formår at udnytte de stavestøttende muligheder, programmet lægger op til, når de fx arbejder med en skriveopgave i klassen. Så hvilke stavestrategier med LST er der behov for, at eleven kender? Og hvordan skal eleven bruge dette kendskab til at vælge den mest hensigtsmæssige strategi? Den strategiske brug af teknologien stiller forskellige krav alt efter skriveopgavens art og omfang, og derudover vil elevernes forudsætninger for at tilegne sig og profitere af teknologiens muligheder være forskellige.

Denne artikel formidler erfaringer med otte konkrete stavestrategier med LST, som hver især støtter elever med ordblindhed i at udnytte teknologiens muligheder. I en konkret gennemgang af stavestrategier med LST kommer vi med vores bud på, hvordan elever med ordblindhed ad flere veje kan imødekomme stavekrav i fagundervisningen. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan implementeringen af strategierne kan foregå i praksis.

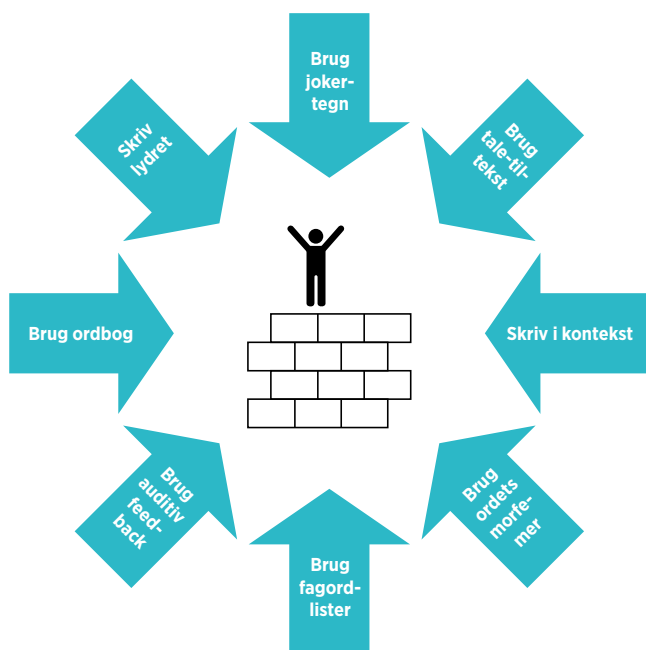
Den enkelte elevs færdigheder danner rammen for valg af stavestrategi

Når elever i grundskolen lærer at stave, er det en forudsætning, at de får et grundlæggende kendskab til bogstavernes navn, form og lyd, og at de kan bruge denne viden til at forbinde ordenes enkeltlyde med bogstaver: De skal lære at udnytte skriftens lydprincip (Elbro, 2021). For nogle elever er denne proces særlig vanskelig, og evnen til at forbinde bogstaverne og deres tilhørende lyde er udfordret. Det gælder fx elever med ordblindhed. Her er ordblindeundervisning og læse- og skriveteknologi (LST) to afgørende værktøjer for udviklingen af gode stavefærdigheder.

Gennem vores arbejde og erfaring med undervisning af både ordblinde mellemtrins- og udskolings elever har vi erfaret, at eleverne sammenlignet med deres ikkeordblinde klassekammerater har behov for andre konkrete, didaktiske greb, når de arbejder med stavning. Vi ser, at der er specifikke stavestrategier, som vi bliver ved med at vende tilbage til, og at der er tale om brugbare, berettede strategier, som eleverne ikke selv tilegner sig i undervisningen. En strategi er her tænkt som elevens metode til at planlægge, hvordan han/hun kommer i mål med en given stave- eller skrive-situation. Med udgangspunkt i vores konkrete erfaringer ønsker vi med denne artikel at inspirere til otte teknologibaserede stavestrategier, man som fx lærer, læsevejleder eller ordblindelærer kan inddrage i sit arbejde med ordblinde elever.

” ...sammenlignet med deres ikkeordblinde klassekammerater [har] eleverne behov for andre konkrete, didaktiske greb, når de arbejder med stavning.

Nedenstående figur giver et overblik over de otte teknologibaserede stavestrategier, samt hvordan de samlet udgør et solidt fundament af strategier for eleverne, som de kan trække på i alle fag og undervisningsaktiviteter. Strategierne er primært henvendt til ordblinde elever, men kan også anvendes som redskab til andre elever med usikker fonologisk kodning og med behov for kompensation. Bemærk, at der dog kan være andre gældende retningslinjer for denne gruppe i forbindelse med tests og prøver.



Figur 1: Har eleven relevante strategier at trække på, frigives mentale ressourcer til det, der er svært.

De otte stavestrategier, som vi præsenterer i denne artikel, er tænkt som et indre, mentalt opslagsværk, hvor den enkelte elev, elevens færdigheder og opgavetype danner rammen for valg af strategi. Strategierne kombinerer alment stilladserende LST-funktioner, som er tilgængelige i alle devices (fx ordbogs-funktion og auditiv feedback), og mere grundlæggende LST-funktioner, som er integreret i de specifikke LST-programmer (fx jokerfunktion og fagordslister) (Arendal & Svendsen, 2019), men udspringer ligeledes fra viden om den grundlæggende staveundervisning. At undervise eleverne i netop grundlæggende forudsætninger for stavning er en afgørende markør for udbyttet af et ordforslagsprogram (Juul, 2011). Således er fx Brug ordets morfemer et eksempel på en både-og-tilgang, hvor grundlæggende stavefærdigheder og undervisning i teknologiens muligheder kombineres for at fremme mulighederne i stavepro-

cessen, jf. Juul (2011). I det følgende vil vi præsentere de otte stavestrategier individuelt og give vores bud på, i hvilke situationer de hver især er relevante for den ordblinde elev.

Otte stavestrategier med LST

Skriv lyddet

For at eleven har så gode betingelser som muligt for at udnytte ordforslag, er det afgørende, at eleven kender til de bogstaver eller lyde, som optræder i målordet (Juul, 2011). Når eleven begynder at skrive ordets første bogstaver, hjælper ordforslagsprogrammet med at give mulige bud på ord, som eleven ønsker at skrive. Ordforslagsprogrammet kan derudover tage højde for typiske fejlstavninger og fejltyper i overensstemmelse med skriftens lydprincip. Det gælder fx vokal-/konsonantforvekslinger, dobbeltkonsonant, stumme bogstaver, reduktion af konsonantklynger m.v., hvor ordforslagsprogrammet til trods for elevens utilstrækkelige stavning alligevel kan præsentere eleven for relevante ordforslag (se Figur 2). Strategien er anvendelig for de elever, som har en god opmærksomhed på sprogets enkeltlyde, og som er i stand til at stave lydbevarende.



Figur 2: På baggrund af elevens lydrette stavning vil ordforslagsprogrammet komme med de mest sandsynlige ordforslag.

Brug jokertegn

For de elever, som kan identificere og relevant repræsentere nogle – men ikke alle – ordets lyde, er strategien *Brug jokertegn* relevant. Jokertegnet * kan indsættes som pladsholder for enkeltlyde og lydfølger, som eleven er i tvivl om. Eleven inviteres dermed til at skrive de ord, som han/hun ønsker at skrive, og som formidler budskabet præcist og nuanceret, frem for at eleven lader sig begrænse af utilstrækkelige stavefærdigheder og udelukkende formulerer sig med ord, som han/hun er sikker i at stave. I skolesammenhæng kan det være nødvendigt at skulle udtrykke sig med bestemte ord, og strategien er anvendelig på tværs af både fag og skriveopgaver. Når eleven træner retskrivning, fx i forbindelse med diktat, kræves det, at eleven kan skrive det dikterede ord. Her er det ikke en mulighed at omformulere med et andet "lettere" ord, og strategien *Brug jokertegn* kan støtte arbejdet her. Frem for at eleven bruger energi og ressourcer på at huske ords stavemåde, vil der være langt større overførsel i, at eleven lærer at sætte *-tegnet relevant og opdager, hvor * skal placeres, for at det rigtige ordforslag kommer frem.

Eleven kan eksempelvis skrive ordets første bogstaver, sætte en * og derefter skrive videre i ordet, evt. med indsættelse af flere *-er, indtil det rigtige ordforslag kommer frem. Er ordet af en vis længde, er det en god idé at undervise eleven i at opdele ordet i stavelser, lade eleven skrive hver stavelses første bogstav, sætte en * og på den måde arbejde sig gennem ordet (se Figur 3). Strategien kan endvidere kombineres med *Brug ordets morfemer*. For at lykkes med denne strategi er det vigtigt, at eleven ikke er for fastlåst i sin egen forestilling om, hvordan ordet skal staves. Er eleven ikke opmærksom på, at der kan være lyde eller lydfølger, som han/hun ikke kan høre og dermed heller ikke får taget højde for i sin stavning, vil ordforslagsprogrammet have meget svært ved at komme med et relevant bud på målordet. Her er det vigtigt at træne en ydmyghed over for sine egne stavekompetencer og kun skrive de lyde og bogstaver, som eleven er 100 % sikker på, og i alle andre tilfælde sætte en *.

” Eleven inviteres dermed til at skrive de ord, som han/hun ønsker at skrive, og som formidler budskabet præcist og nuanceret.

Brug tale-til-tekst

Nogle elever er så fonologisk udfordrede, at brugen af ordforslag selv med * ikke slår til. Eleverne kan have så svært ved at identificere et ords lyde, at der ikke er nok input til ordforslagsprogrammet, der som resultat heraf vil komme med en række mere eller mindre tilfældige, irrelevante ordforslag. Det vil derfor være usikkert, om det overhovedet lykkes eleven at finde frem til det pågældende ord, han/hun havde til hensigt at skrive. Dertil kommer, at brugen af ordforslag vil være en så ressource- og tidskrævende proces, at eleven ikke når at formidle det faglige indhold inden for opgavens tidsramme. For denne elevgruppe kan tale-til-tekst være en vej til et mere uafbrudt skriveflow; at skrive det, man vil, frem for det man kan stave til, samt at få en faglig stemme og derved vise sin faktiske faglige formåen. I den forbindelse må underviseren eller eleven tage stilling til, hvad læringsmålet er for den givne undervisningsaktivitet. Er der tale om en aktivitet, hvor fokus er på formidling af fagligt indhold, fx resultatet af et fysikforsøg, vil det give mening at tænke funktionelt og med blik for, hvordan eleven kan formulere sig præcist og effektivt uden at gå på kompromis med elevens staveevner eller tidsrammen for aktiviteten. Det er ikke kun elever med store fonologiske begrænsninger, der vælger



Figur 3: Eksempel på brug af strategien Brug joker-tegn, hvor * anvendes som pladsholder for lyde, eleven er i tvivl om.

denne strategi og profiterer af den. Elever, der har stor succes med brugen af ordforslag i kombination med *, ses også ofte at vælge tale-til-tekst, om end som en mere selektiv stavestrategi. Ud over at benytte tale-til-tekst til hele sætninger kan værktøjet også benyttes til at støtte stavningen af enkeltord, fx særligt svære ord med ordspecifik udtale som ordet *bureau*. Det er dog værd at bemærke, at indtaling af enkeltord kan have betydning for korrekt genkendelse, fx ved homofoner, hvor programmet har brug for at analysere en hel sætning for at finde den korrekte stavemåde (Arendal, 2016). For at lykkes med tale-til-tekst som stavestrategi er der en række forhold, man skal være opmærksom på som underviser og i instruktionen af eleverne. Funktionens grad af succes hviler på korrekt genkendelse af talen, og derfor må underviseren fra start have en vis opmærksomhed på elevens udtale. Nogle elever har måske en udtale, der er nem for programmet at genkende, hvor andre elever har brug for at arbejde med deres udtale for at opnå et effektivt udbytte. Det kan være opmærksomhed på talens distinkthed, nedsat taletempo eller opmærksomhed på at afgrænse talestrømmen. En anden vigtig bevidsthed, underviseren må have, er elevens holdning til, hvor arbejdet med tale-til-tekst skal foregå, det være sig fx i klasselokalet

eller i et særskilt lokale. Her er dialog om elevernes foretrukne arbejdsmetode og sted af stor betydning for elevernes faglige selvopfattelse.

Skriv i kontekst

Ordforslagsprogrammet kan indstilles til at gøre brug af sætningskonteksten og dermed præsentere ordforslag, der passer korrekt i konteksten. Dette er en smart strategi, når eleven skal skrive sammenhængende tekster, hvad enten det er i problemregningsbesvarelsen, konklusionen til fysikrapporten, folderen om hjembyens seværdigheder eller præsentationen af ens husstand på et fremmedsprog. Strategien er også anvendelig i forbindelse med tekstdiktaten til retskrivningsprøven, hvor eleven skal skrive hele teksten ud fra lærerens diktering. Til indsætningsdiktaten, hvor eleven kun skriver enkeltord, er det dog mest hensigtsmæssigt, at funktionen er slået fra. Når ordforslagsprogrammet inddrager sætningskonteksten, kan programmet give flere relevante og målrettede ordforslag for sammenhængen (se Figur 4), men funktionen støtter også opmærksomheden på eksempelvis stort bogstav efter punktum og nutids-r. Derudover kan funktionen hjælpe skriveblokerede elever, da eleven vil blive foreslået, hvordan hans/hendes sætning kan fortsætte, fx ved at indlede en ledsætning.



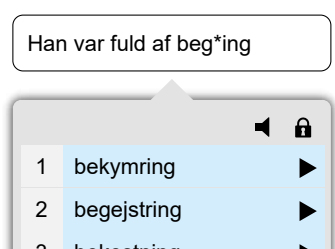
Figur 4: Inddragelse af sætningskontekst i stavningen kan være en nyttig strategi til mere målrettede ordforslag, når stavning af enkeltord ikke slår til.

Brug ordets morfemer

For elever med ordblindhed og elever med utilstrækkelige fonologiske færdigheder i stavning kan kendskabet til skriftens betydningsprincip være en støtte. Skriftens betydningsprincip foreskriver, at morfemer staves på samme måde, uanset at de måtte ændre udtale i andre morfemsammensætninger (Elbro, 2021). Flere materialer til den supplerende undervisning træ-

ner eleverne i morfemopmærksomhed (Arnbak & Borstrøm, 2009; Højbjerg, 2018), og strategien *Brug morfemerne* kan tænkes i forlængelse heraf. Eleverne trænes i stavning af hyppigt forekommende morfemer, fx forstavelserne be-, for-, mis- og an- samt efterstavelserne -ning, -lig, -else og -hed. Hensigten er, at eleverne kan genkalde sig disse morfemers stavemåde, som kommer dem til gavn, når de skal stave morfologisk komplekse ord. Strategien bliver aldeles relevant i kombination med strategien *Brug jokertegn*. Eleven analyserer sig frem til eventuelle for- og efterstavelser i ordet, og kan eleven identificere og genkalde sig stavemåden for disse morfemer, kan eleven bruge sine ressourcer på ordets øvrige morfemer og sproglyde. Måske kan eleven identificere rod morfemets første lyd, og i kombination med * har ordforslagsprogrammet gode betingelser for at give et relevant bud på det ord, som eleven forsøger at skrive (se Figur 5). Strategien kan kompensere de elever, som har svært ved at udnytte lydprincippet, men som har god opmærksomhed på ords betydningsenheder. Læs mere om, hvordan man funktionelt kan arbejde med denne strategi i undervisningen (se Tinggaard & Fredsø-Rauer, 2021).

” Strategien kan kompensere de elever, som har svært ved at udnytte lydprincippet, men som har god opmærksomhed på ords betydningsenheder.



Figur 5: Eleven kan ved at analysere og genkalde sig stavemåden for ordets morfemer skrive målordet "begejstring".

Brug fagordlister

I fagene stilles der krav om, at eleverne kan udtrykke sig med fagernes ord og begreber. Dette kan være en udfordring for elever med ordblindhed, hvor fagbegreber er af større morfologisk kompleksitet eller trækker på viden om ords oprindelse, fx ordet *kuldioxid*. Ordforslagsprogrammet giver eleven mulighed for at slå relevante fagordlister til eller fra, ligesom eleven vil kunne samle relevante ord i sin egen fagordliste. Således giver fagordlisterne eleven adgang til brug af fagspecifikke ord i egne tekster. Man kan være ude for, at fagbegrebet allerede indgår i den almindelige ordliste, men aktiveringen af fagordlisten kan have et tidsbesparende aspekt. Fordi der i den almindelige ordliste indgår mange og mere hyppigt forekommende ord, kan man være ude for, at det pågældende fagbegreb først kommer langt senere eller længere nede i ordlisten, og eleven

må dermed forholde sig til mange ord, inden det ønskede ordforslag nås. Fagordlisten indeholder derimod kun fagets eller emnets begreber, og således vil ordene i fagordlisten ikke konkurrere med andre hyppigere forekommende ord (se Figur 6). For eleven kræver det dog, at han/hun kan overskue at forholde sig til flere ord og ordforslagslister. Derudover skal eleven være bevidst om, hvornår og i hvilke sammenhænge det vil være relevant at slå fagenes forskellige fagordlister til eller fra.

Brug auditiv feedback

Strategien *Brug auditiv feedback* skal i denne sammenhæng forstås som en monitoreringsstrategi snarere end en egentlig stavestrategi. LST-programmet gør det muligt at læse elevens skrevne tekst op undervejs i skrivningen efter hvert ord eller ved endt sætning. Strategien er særlig anvendelig for de elever, som er uopmærksomme på eller har en ukritisk strategi til deres stavforsøg. Eleven kan med denne strategi hjælpes til at opdage, om han/hun har givet ordet den korrekte endelse, eller om alle lyde og stavelser i ordet er repræsenteret (enlig >< egentlig). Strategien er desuden velegnet som en løbende korrekturproces, som kan være afgørende for de elever, som undervejs vil have mange fejl i deres tekster. For dem kan korrekturlæsningen til sidst være så omfangsrig, at det bliver en for stor og uoverkommelig opgave, ligesom risikoen for, at eleven ikke kan



Figur 6: Med fagordslister får eleven adgang til forskellige fags specifikke fagord.

huske ordlyden af den ønskede formulering, bliver større. Ved at bruge auditiv feedback undervejs vil nogle af elevens fejl opdages tidligere. Andre elever oplever, at den auditive feedback forstyrrer deres skriveflow. Her kan det være en idé, at oplæsningen af elevens tekst foregår på sætningsniveau frem for på ordniveau. På den måde kan eleven bevare sit skriveflow og samtidig bevare muligheden for

at blive opmærksom på eventuelle fejl tidligt i skriveprocessen.

Brug ordbog

I tilfælde, hvor den auditive feedback ikke slår til i forhold til at nå frem til den korrekte stavemåde, som det fx er gældende for homofoner, såsom lege > leje (se Figur 7), må eleven bruge sin semantiske viden for at kunne vælge den korrekte stavemåde.

lege 🗨️ <i>verbum</i> -r, -de, -t HIST norrønt <i>leika</i> 'danse, lege, øve idræt, røre sig, gotisk <i>laikan</i> 'springe, hoppe'; af en rod med betydning 'hoppe' 1 deltage i eller være beskæftiget med leg • ofte om børn Hver dag er børnene ude at lege i haven. De cykler og klatrer og spiller bold	leje 🗨️ <i>verbum</i> -r, -de, -t HIST norrønt <i>leiga</i>; af en rod med betydningen 'efterlade, lade ligge' 1 opnå brugsretten til noget der ejes af en anden person, mod at betale et vist beløb Den lejede bil brænder sammen i varmen, og AVIS-folkene er to en halv time om at komme Vi lejede en lejlighed i Vestergade
--	---

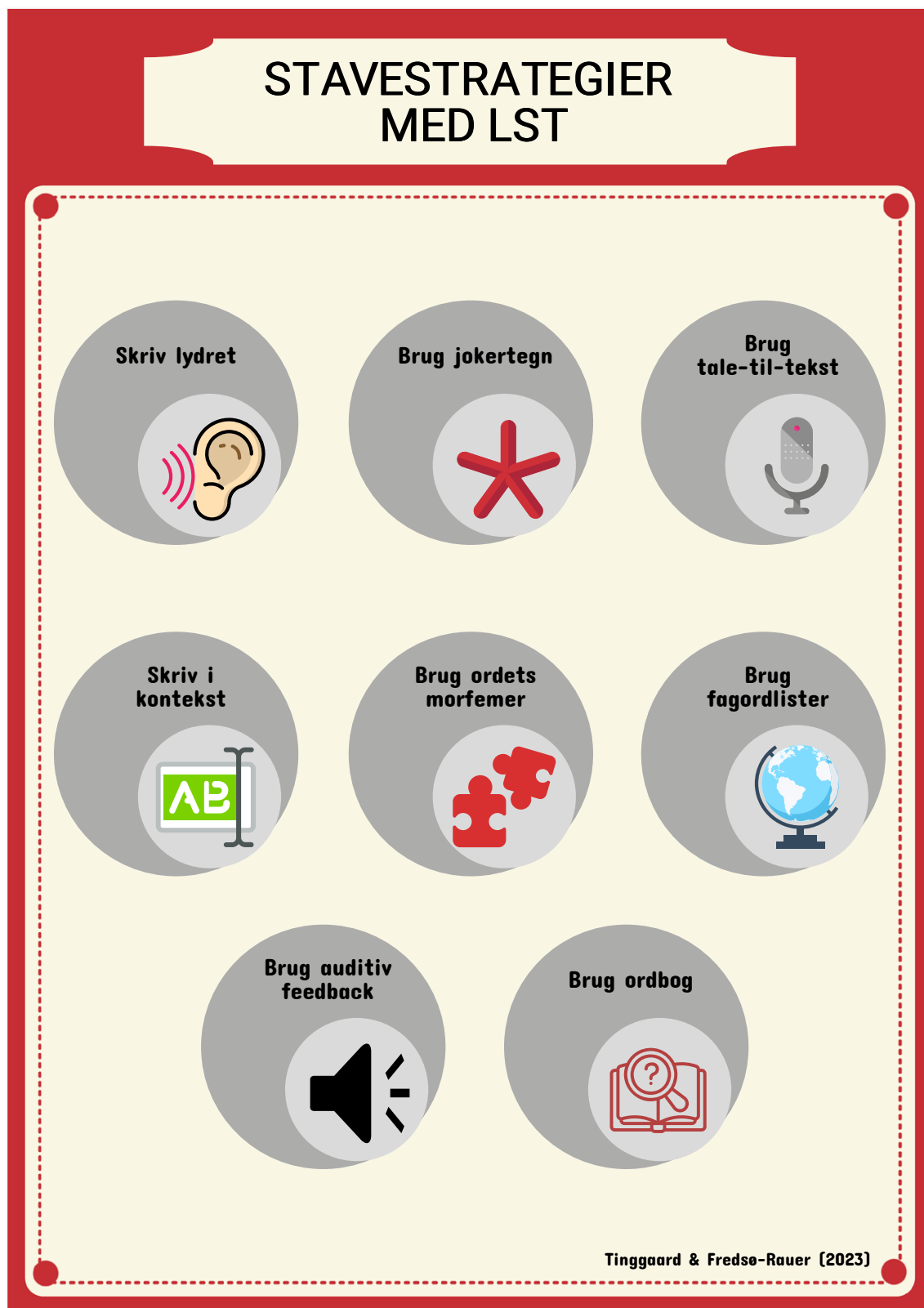
Figur 7: Et opslag i betydningsordbogen kan støtte eleverne i, om de har valgt den korrekte blandt et homofonpar.



Figur 8: Kombinationen af ordforslags- og oplæsningsprogrammet kan støtte eleven i at blive opmærksom på, at to ord, der lyder ens, kan have forskellig betydning og forskellig stavemåde.

Her kommer strategien *Brug ordbog* i spil som en del af korrekturprocessen. Ordopslagsfunktionen er gennemgående i samtlige LST-programmer og muliggør et direkte opslag i en dansk betydningsordbog. Ordets betydning kan læses vha. oplæsningsstøtte, og eleven kan på baggrund heraf vurdere, om han/hun har fundet frem til den korrekte stavemåde. Det kræver stor viden og bevidsthed om egne begrænsninger samt en vis portion nysgerrighed på sproget at lykkes med denne strategi. Eleven er nødsaget til at have en bredde i sit ordforråd for at vide, at to forskellige ord, der lyder ens, kan staves på forskellige måder. Har vi at gøre med en elev, som ikke har den store viden om homofoner og måske ikke besidder den nødvendige bredde i ordforrådet, støttes eleven delvist af ordforslagsprogrammet i vurderingen af, om der er tale om en homofon, og om ordet derfor skal slås op i ordbogen. Er der tale om en homofon, vil ordforslagsprogrammet ofte angive begge alternativer i ordforslagsboksen (se Figur 8). Anvender eleven oplæsningsprogram til at lytte forslagene igen-

nem, vil han/hun altså aktivt høre begge forslag, der lyder ens, og vil den vej igennem ansføres til at slå ordet op.



Figur 9: Stavestrategier med LST.

Funktionel brug af strategierne i undervisningen

For at komme i mål med en konkret skriveopgave er det afgørende, at eleverne tilegner sig en række anvendelige og hensigtsmæssige strategier til læsning og skrivning, når de arbejder med LST. Det er centralt, at eleverne:

1. kender til en række forskellige strategier
2. ved, hvordan strategierne bruges
3. ved, hvornår det er hensigtsmæssigt at bruge de forskellige strategier

(Svendsen, 2018).

De otte stavestrategier præsenteret i denne artikel er tænkt som led i den målrettede eller særlige indsats, fx forestået af en læsevejleder, ordblindelærer eller anden ressourceperson med viden om ordblindhed og LST. Strategierne bør præsenteres i en autentisk kontekst, så eleverne får erfaringer med, hvilke strategier der egner sig særlig godt til de forskellige skriveopgaver, som de møder i fagene og privat. Også i almenindsatsen i klasseundervisningen kan man forestille sig, at arbejdet med de teknologibaserede stavestrategier kan komme i spil. Det er dog ikke hensigten, at indføringen i strategierne skal foregå her, da faglæreren nødvendigvis hverken har tiden eller kompetencerne til at lave koblingen mellem fagets mål og elevens konkrete LST-stavestrategier – om end det havde været optimalt. I stedet kan det anbefales at skabe mulighed for, at en ordblindelærer, læsevejleder eller anden ressourceperson med viden om ordblindhed og LST kan bistå i arbejdet med at overføre de trænede strategier fra de målrettede eller særlige indsatser til almenundervisningen. Faglæreren kan dog fortsat støtte elevernes arbejde med LST-stavestrategierne i almenindsatsen, fx ved at præsentere tydelige mål for undervisningsopgaverne: Er opgaven en hurtigskrivningsopgave, hvor det i høj grad handler om for eleverne at kunne være i flow med deres skrivning? Er der særligt fokus på fagord? Særligt fokus på korrekthed og korrektur osv.? Sluttelig er det væsentligt, at eleverne får erfaring med, hvilke strategier de lykkes særligt med, og som er effektive og funktionelle for dem. De otte teknologibaserede stavestrategier skal derfor ikke forstås som en færdig "strategi-kanon", hvor alle elever skal kunne anvende alle strategier lige effektivt. Eleverne skal præsenteres for strategierne, som det kan give mening ud fra elevens færdigheder eller ud fra de stavekrav, eleverne møder i forbindelse med skriveopgaver i skolesammenhæng eller privat. Det er en klar fordel, at eleverne kender til alle de præsenterede strategier og har stiftet bekendtskab med dem i undervisningssammenhæng, men hvilke strategier eleverne i en funktionel kontekst finder mest anvendelige, vil afhænge af en mere dynamisk og fleksibel tilgang til strategierne.

” Strategierne bør præsenteres i en autentisk kontekst, så eleverne får erfaringer med, hvilke strategier der egner sig særlig godt til de forskellige skriveopgaver, som de møder i fagene og privat.

Referencer

- Arendal, E., & Svendsen, H. B. (2019). Læse- og skriveteknologi i skolen. Hvad og hvordan? *Viden om Literacy*, 26(6), 6-11.
- Arendal, E. (2016). De grundlæggende læse- og skriveteknologiske funktioner. I A. Pedersen, & K. Hjort (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder: Grundbog i lektiologisk pædagogik* (2. udg., s. 269-280). Hans Reitzels Forlag.
- Arnbak, E., & Borstrøm, I. (2009). *VAKS: vælg afkodningsstrategi*. Gyldendal.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Højbjerg, M., Jandorf, B. D., Thomsen, I. T., & Mose, T. (2018). *Ord*. Alinea.
- Juul, H. (2011). Fuldstændig fantastisk? *Nyt om ordblindhed*, 73 (Tema it-kompensation) [uden sidetal].
- Stoklund, A., & Bønding, B. H. (2021). Et didaktisk blik på tale-til-tekst som redskab til kvalificeret skriftlighed for elever i skriftsprogsvanskeligheder. *Læsepædagogen*, 69(6), 22-25.
- Svendsen, H. B. (2018). Når teknologien gør en forskel – Om ordblinde elevers brug af læse- og skriveteknologi i undervisningen. I K. Friis, & D. Østergren-Olsen (red.), *Literacydidaktik i fagene på mellemtrinnet* (s. 167-177). Dafolo.
- Svendsen, H. B. (red.) (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. Akademisk Forlag.
- Tinggaard, M. K., & Fredsø-Rauer, J. (2021). Fra beg*ing til begejstring – giv ordblinde elever et stabilt fundament af stavestrategier. *Læsepædagogen*, 69(3), 4-9.

Om forfatterne

Maria Kjellin Tinggaard, læse- og teknologikonsulent ved LæseTek CSU Holbæk, Center for Specialundervisning. Uddannet cand.mag. i audiologopædi. Arbejder med implementering af læse-/skriveteknologi på folkeskolerne i Holbæk Kommune, bl.a. gennem indsatser på 5.-9. årgang.

Julie Fredsø-Rauer, adjunkt ved Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.mag. i audiologopædi. Arbejder i efter- og videreuddannelsen på læsevejleder- og ordblindelæreruddannelsen. Har erfaring som kommunal konsulent inden for implementering af læse-/skriveteknologi.





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 ordblindevanskeligheder, hvis de ikke havde gjort det endnu. Erkendelse har nemlig positiv betydning for elevers livsudfoldelse (Higgins, 2002). At erkende egne ordblindevanskeligheder 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 elevers 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 elevers 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 elevers opfattelse af sig selv som lærende og aktive problemløsere 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 læringssejlbilledet 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-førdata 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

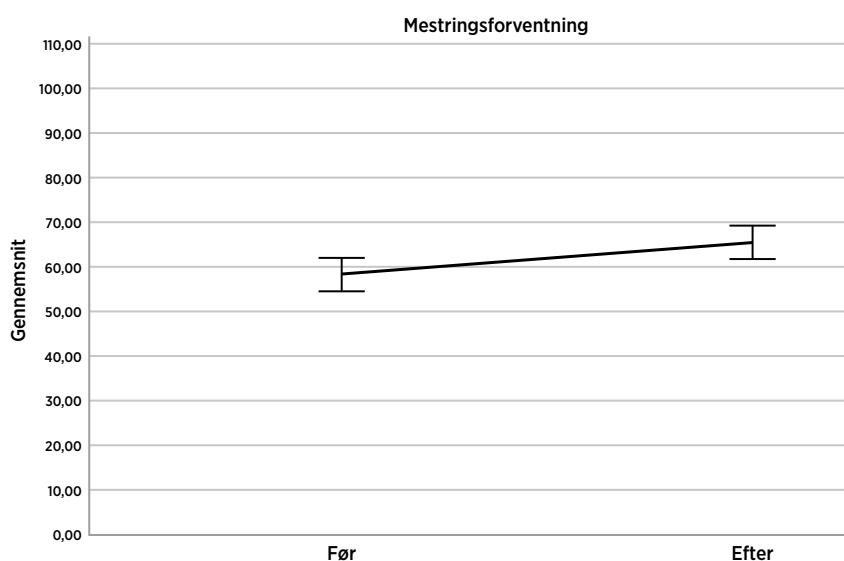
Ligesom afprøvningsgruppen er også eleverne i projektet normalfordelt, både ved før- og eftertesten. Dog ligger de lidt lavere end afprøvningsgruppen, jævnfør Tabel 1, hvor det fremgår, at deltagerne i denne undersøgelse i gennemsnit er 0,77 standardafvigelser under eleverne i Burdens (2008) undersøgelse. 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	-3,56	1,83	-0,53	-0,40

Tabel .: Elevernes mestringsforventning ved før- og eftertest.

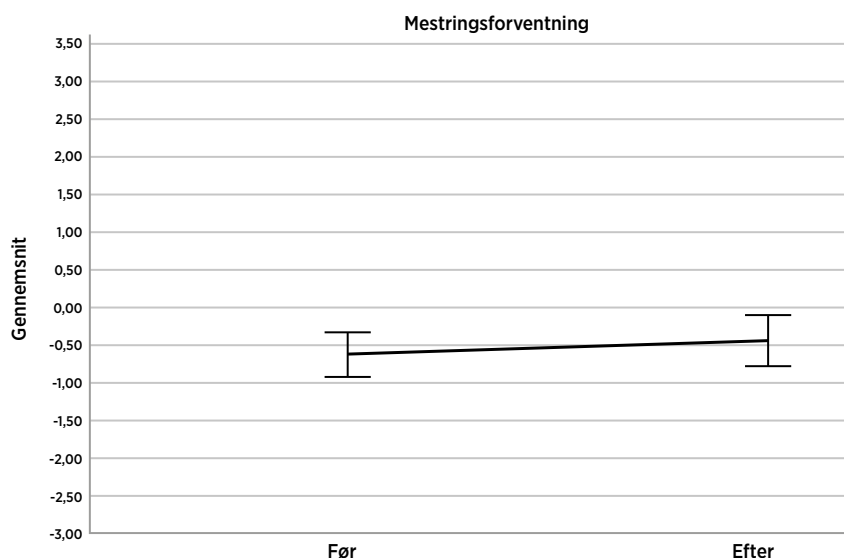
N=118. Note a: Scoren i standardafvigelser fra aldersgruppens gennemsnit. Note b: N=44.

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 afsat 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 mistriivsel 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 mistriivsel. 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 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 skriftsprogs vanskeligheder. Grundbog i lektologisk 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). *EVOLD. 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 skriftsprogs vanskeligheder 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, skriftsprogs vanskeligheder 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 Ordblindelærer i grundskolen. Minna er faglig konsulent ved Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL) og arbejder med udviklingsprojekter inden for skriftsproglige vanskeligheder.





Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier

Resultater fra et udviklingsprojekt for elever på mellemtrinnet med ordblindhed

STINE FUGLSANG ENGMOSE, ADJUNKT, PH.D., PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE
LOUISE RØNBERG, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
BETTINA BUCH, DOCENT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Hvordan udvikler elever med ordblindhed deres læsefærdigheder? I denne artikel præsenterer vi resultater fra et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier hos elever på mellemtrinnet. Eleverne har henover et skoleår fået støtte af en mentor. Resultaterne giver ny viden om fremgangen i læsefærdigheder hos dobbeltudfordrede elever med ordblindhed, hvilket vil sige elever, der er ordblinde og ikke har mulighed for at få støtte til deres læsning i hjemmet. Undersøgelsen peger samtidig på behovet for flere undersøgelser. Først giver vi en teoretisk baggrund for projektet, dernæst følger præsentation af undersøgelsens deltagere og testmaterialer, og til sidst følger analyse og diskussion af resultaterne.

I udviklingsprojektet *Læsesucces for ordblinde børn* er dobbeltudfordrede elever med ordblindhed i centrum. De vokser op med ordblindhed og i familier, som er udfordrede i forhold til at kunne støtte dem med skolearbejde hjemme. Et centralt fokusområde i projektet er at understøtte disse elevers læseudvikling gennem en mentorindsats på deres skole. Valget af en mentorindsats bygger blandt andet på Egmont Rapporten (2018), der peger på, at dobbeltudfordrede elever er kendetegnet ved at blive senere identificeret og ved at få mindre støtte i skolen og i hjemmet. Desuden er mentorfunktionen inspireret af rapportens anbefalinger om, at disse elever har brug for mere støtte i skolen, herunder at deres lærere får mere viden om ordblindhed og læse- og skriveteknologi (LST), samt at samarbejdet mellem skolens professionelle og forældrene bør styrkes (Egmont Rapporten, 2018). Disse behov har mentorfunktionen i projektet netop fokus på.¹

Den teoretiske baggrund for projektet

Mentorerne i projektet har et bredt fokus på at understøtte elevernes trivsel og læring, men også mere snævert på elevernes læseudvikling, herunder at stilladsere elevernes tilegnelse af teknologibaserede læsestrategier. Dette snævre fokus bygger på en forventning om, at elever med ordblindhed kompenseres for deres afkodningsvanskeligheder, når de anvender oplæsnings-

1 En nærmere beskrivelse af mentorfunktionen findes på projektets hjemmeside: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>

funktion og lytter til teksten i stedet for at afkode den selv. Dette giver sandsynligvis eleven et bedre grundlag for at forstå teksten. Netop det viser sig i *Projekt It og Ordblindhed* (Arnbak & Petersen, 2016), hvor forskerne fandt, at når de deltagende ordblinde mellemtrinselever testes i tekstforståelse med og uden oplæsningsfunktion, så har de højere tekstforståelse, når de lytter til teksten med oplæsningsfunktionen, end når de læser den uden (Arnbak & Petersen, 2016). Endnu en væsentlig årsag til at have fokus på, at eleverne anvender oplæsningsfunktionen, er, at den sandsynligvis giver elevgruppen adgang til mere tekstinformation end den, de selv kan tilegne sig under læsning (Young & MacCormack, 2014). Derfor anser vi det for sandsynligt, at de deltagende elever øger deres læseforståelse, hvis de anvender oplæsningsstøtte. I projektet undersøger vi derfor udviklingen af elevernes læseforståelse. I *Projekt It og Ordblindhed* (Arnbak & Petersen, 2016) finder man også, at eleverne ikke anvender oplæsningsstøtten i særlig høj grad, til trods for at den styrker deres tekstforståelse, når de gør. Derfor er vi i projektet optagede af, om mentorerne understøtter de dobbeltudfordrede elever med ordblindhed, så de bliver mere sikre i deres anvendelse af oplæsningsstøtte.

For at vurdere, i hvor høj grad eleverne bruger deres oplæsningsstøtte i hverdagen, måler vi elevernes anvendelse af teknologibaserede læsestrategier før og efter mentorindsatsen. De teknologibaserede læsestrategier, som eleverne støttes af mentor i at tilegne sig, bygger på viden fra en tidligere forskningsundersøgelse (Svendsen, 2016). Her er et af hovedfundene, at unge med ordblindhed, der er superbrugere af LST, har udviklet et sæt af teknologibaserede strategier, som de anvender fleksibelt og i relation til indsigt i egne behov (Svendsen, 2016; 2019). Disse strategier er siden afprøvet og videreudviklet til undervisning på mellemtrinnet (Elmstrøm, 2019) og er altså også et fokusområde for mentorerne.

” For at vurdere, i hvor høj grad eleverne bruger deres oplæsningsstøtte i hverdagen, måler vi elevernes anvendelse af teknologibaserede læsestrategier før og efter mentorindsatsen.

I *Projekt It og Ordblindhed* (Arnbak & Petersen, 2016) er de elever, der anvendte teknologien i hverdagen, også de elever, der har de største fonologiske vanskeligheder eller kæmper med både fonologiske vanskeligheder og ordmobiliseringsvanskeligheder. I indeværende projekt undersøger vi elevernes afkodningsfærdighed før mentorindsatsen. Måske er det igen de svageste afkodere, der anvender oplæsningsstøtten mest?

Elever med ordblindhed har ikke nødvendigvis et svagere ordforråd og mindre baggrundsviden, men en usikker og ikkeautomatiseret afkodning fører ofte til mindre læsning og dermed ringere mulighed for at udvikle ordforråd og baggrundsviden (Lyon et al., 2003). Derfor undersøger vi elevernes ordforråd før mentorindsatsen, da det er vigtigt for mentorerne at have viden om de muligheder, den enkelte elev har for at forstå teksten, når den læses med oplæsningsstøtte.

Metode

Vi følger udviklingen i de deltagende elevers læseforståelse og deres anvendelse af teknologibaserede læsestrategier, og vi undersøger deltagernes ordkendskab og afkodning før mentorindsatsen.

Vi bruger deskriptive data og analyser af fremgang til at undersøge, hvordan denne gruppe af dobbeltudfordrede elever udvikler deres læsning i løbet af det år, de har en mentor. Der er ikke en kontrolgruppe i projektet, hvorfor vi ikke kan belyse, om mentorindsatsen er årsagen til en even-

tuelt fremgang i læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier. Vi besvarer spørgsmålet om udviklingen af læsning under fire temaer:

- Elevgruppens afkodning og ordkendskab før indsatsen
- Udviklingen i læseforståelse i løbet af indsatsen
- Udviklingen i brugen af teknologibaserede læsestrategier i løbet af indsatsen
- Sammenligning af elever, som før mentorindsatsen er meget sikre versus meget usikre i brugen af teknologibaserede læsestrategier

Deltagere

I alt deltog 118 elever i 4.-6. klasse fra 12 forskellige skoler i 12 forskellige kommuner. Både før og efter mentorindsatsen blev elevernes læsning evalueret. Indsatsen blev gennemført midt i covid-19-pandemien, og vi mangler blandt andet af den grund data fra en del elever. Kommunerne blev udvalgt på baggrund af deres placering i forhold til social udsathed.² Vi præsenterer data fra evalueringen af elevernes læseforståelse (n=110), ordkendskab og afkodning (n=113) og brug af teknologibaserede læsestrategier (n=55) før indsatsen. Efter projektets afslutning har vi alene evalueret læseforståelse (n=66) og teknologibaserede læsestrategier (n=27).

” I alt deltog 118 elever i 4.-6. klasse fra 12 forskellige skoler i 12 forskellige kommuner. Både før og efter mentorindsatsen blev elevernes læsning evalueret.

Materiale til afdækning af teknologibaserede læsestrategier

I projektet udviklede vi et vurderingsredskab, TeLS, for at undersøge, hvordan elevgruppen anvender teknologibaserede læsestrategier.

TeLS afdækker anvendelsen af 13 teknologibaserede læsestrategier (alle strategier er præsenteret i Tabel 4), mens eleven læser og svarer på spørgsmål til en fagtekst om en hesteigle (Elmstrøm et al., 2022).³ Elevernes anvendelse af strategier evalueres ved hjælp af metoden Think-aloud (Göttsche, 2018; Svendsen, 2016), hvor mentoren opfordrer eleven til at tænke højt undervejs. Mentoren kategoriserer efterfølgende elevens strategianvendelse og tildeler point mellem 2 og 5: Totalscoren er max 65 point i alt og minimumsscoren 26.

Materiale til afdækning af læsefærdighed

Elevernes læseforståelse blev evalueret med testmaterialet EVALD (Rønberg & Petersen, 2020). Der blev gennemført test før og efter mentorindsatsen. Teksterne er forskellige for elever i 4. henholdsvis 5.-6. kl. Eleverne har læst både en skøn- og en faglitterær tekst. Ved før- og eftertest har de læst forskellige tekster. Der er i alt mellem 13 og 15 opgaver. Totalscoren på læseforståelsen er antal rigtige. Elevernes ordkendskab blev evalueret med *Find et foto* fra EVALD. Eleverne bliver præsenteret for fem billeder ad gangen og skal vælge, hvilket der svarer til det ord, de hører.

2 Kommunernes placering i forhold til social udsathed er hentet fra rapporten *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2018* fra VIVE.

3 Se også Samuelsson, Elmstrøm, & Mortensen (2023) i dette temanummer, hvor læsestrategierne udfoldes.

Billederne illustrerer både substantiver, adjektiver og verber og evaluerer elevers ordkendskab i bredden. Der er i alt 37 opgaver, og totalscoren er antal rigtige.

Elevernes afkodning blev vurderet med *Læs ord* fra EVALD. Prøven afdækker elevens læsehastighed af enkeltord. Eleven læser i hver opgave fire ord og tager stilling til, hvilket ord der ikke hører til i konteksten, fx ”arm”, ”hånd”, ”flise” og ”ben”. På den måde knyttes der ud over afkodning også forståelse til ordet. Prøven består af 87 opgaver, og totalscoren er antal rigtige opnået inden for fire minutter.

Elevernes afkodning og ordkendskab

Deltagerne er udvalgt, fordi de er vurderet til at være elever med ordblindhed, fx med baggrund i Ordblindetesten. Derfor forventer vi, at gruppen har vanskeligheder med at afkode ord, men ikke nødvendigvis at de har et svagere ordkendskab end jævnaldrende (Elbro, 2021). For at kunne sammenligne på tværs af prøverne benytter vi normscorer på EVALD's prøver. En førttest med ordlæsetesten fra EVALD viser, at deltagergruppen har store vanskeligheder i afkodning. Elevernes gennemsnit på afkodningsprøven er 10,98, hvilket ligger markant under den gennemsnitlige norm på 50 (se Tabel 1).

Ligeledes er elevernes *ordkendskab* førttestet med EVALD. Elevernes gennemsnit på ordkendskab var 37,19 og ligger således også en del under normens gennemsnit på 50 (se Tabel 1). Sammenlignet med normen for jævnaldrende er elevernes generelle ordkendskab altså svagt, hvilket kan være en konsekvens af begrænset læseerfaring (Gustafson, 2012). Det kan dog ikke udelukkes, at det også kan skyldes samtidigt optrædende sproglige vanskeligheder (Elbro, 2021). Uanset årsagen er ordkendskab under gennemsnittet; noget, der kan føre til bl.a. vanskeligheder med læseforståelse og således gøre udbyttet af læsning ved hjælp af LST mindre.

	Minimumscore	Maksimumscore	Gennemsnit (SD)
Afkodning	1	91	10,98 (17,33)
Ordkendskab	1	91	37,19 (27,81)

Tabel 1: Spredning, gennemsnit og standardafvigelse på test af afkodning og ordkendskab. $N=113$.

Elevernes læseforståelse før og efter mentorindsatsen

Eleverne i undersøgelsen forstår tekster på et niveau under den gennemsnitlige normscore for elever i 4.-5. klasse før mentorindsatsen (se Tabel 2).

Alle elever har før indsatsen adgang til LST, og ved førttesten af læseforståelse har de mulighed for at benytte oplæsningsstøtte. Alligevel ligger eleverne som gruppe ved førttesten under gennemsnittet sammenlignet med deres jævnaldrende på forståelse af både fagtekster og skønlitterære tekster. En forklaring kan have at gøre med deltagerenes ordkendskab, som også ligger under gennemsnittet for jævnaldrende (Tabel 1). Adgang til LST, der kan kompensere for afkodningsvanskeligheder, er godt, men det kan ikke kompensere for et svagere ordkendskab. Begrænsninger i ordkendskab kan således være en del af forklaringen på, at deltagerne ikke kompenseres fuldt af adgangen til oplæsning i testen af læseforståelse. En anden mulighed er, at eleverne er utrænede læsere generelt, der har mindre erfaring med at drage indhold ud af tekster, hvilket vi også forsøger

at arbejde med i mentorindsatsen gennem opmuntring til lyttelæsning i skolen og derhjemme.⁴ En tredje mulighed knytter sig til elevernes teknologibaserede læsestrategier og diskuteres under resultater for TeLS.

	Minimumscore	Maksimumscore	Gennemsnit (SD)
Læseforståelse fagtekster ^a	1	98	43,27 (26,46)
Læseforståelse skønlit. tekster	1	95	31,85 (27,47)

Tabel 2: Spredning, gennemsnit og standardafvigelse på test af læseforståelse før mentorindsatsen. N=110. Note a: N=104

For læsning af fagtekster er gennemsnittet stort set uændret fra før til efter mentorindsatsen, mens det for læsning af skønlitterære tekster stiger fra 31,85 til 38,86 (se Tabel 2 og 3). Fremgangen i forståelsen af skønlitterære tekster er dog kun en tendens, da den lige akkurat ikke er statistisk signifikant ($p > 0,1$).⁵ Vi havde en del frafald i datamaterialet i løbet af indsatsåret, hvorfor resultaterne må tages med forbehold. Samtidig har vi som tidligere skrevet ikke en kontrolgruppe, hvorfor vi ikke ved, om fremgang eller tendenser til fremgange fra før til efter indsatsen skyldes indsatsen eller fx spontan fremgang i gruppen.

	Minimumscore	Maksimumscore	Gennemsnit (SD)
Læseforståelse fagtekster	1	96	42,52 (27,85)
Læseforståelse skønlit. tekster ^a	2	93	38,86 (25,96)

Tabel 3: Spredning og gennemsnit på test af læseforståelse efter mentorindsatsen. N=66. Note a: N=59.

Hvorfor der er tendens til fremgang i skønlitterære tekster og ikke på fagtekster, kan vi kun gætte på. Måske afspejler det, at kompensering for afkodningsvanskeligheder ved hjælp af LST har været nok til, at vi ser en tendens i bedre læseforståelse af skønlitterære tekster, hvorimod forståelse af fagtekster måske i højere grad kræver et nuanceret ordkendskab, som vi gennem evalueringen med EVALD ser, at eleverne ikke har (se Tabel 1). Dermed bliver hjælpen fra LST begrænset.

Mindre usikkerhed i teknologibaserede læsestrategier

Vores datasæt er forholdsvis lille: 55 elever deltog i TeLS før mentorindsatsen, og blot 27 deltog efter. Derfor anvender vi medianen, når vi vil beskrive gruppen samlet. På den måde undgår vi, at ekstreme scorere får for meget betydning. De deltagende elever viser på gruppeniveau stor usikkerhed i at anvende strategierne før mentorindsatsen. Medianen er 33 (se Tabel 4) svarende til, at halvdelen af eleverne scorer 33 eller derunder før projektets start (minimumsscoren for TeLS=26).

Det meget usikre kendskab til teknologibaserede læsestrategier tolker vi som et udtryk for, at elevgruppen ikke er sikre i deres brug af LST ved projektets start. Vi har tidligere i artiklen diskuteret mulige årsager til, at deltagerne ikke har alderssvarende læseforståelse. Usikre teknologibaserede læsestrategier kan være en tredje mulig forklaring på, at eleverne før indsatsen ikke via LST er

4 En nærmere beskrivelse af mentorfunktionen findes på projektets hjemmeside: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>

5 Skønlitterære tekster $t(57)=1,49$, $p=0,142$. Faglitterære tekster $t(63)=0,02$, $p=0,981$.

fuldt kompenseret, når de læser tekster (Tabel 2). Det tyder på, at deltagerne i indeværende projekt ligesom deltagerne i Arnbak og Petersens projekt (2016) ikke anvender LST i deres hverdag.

Efter mentorindsatsens afslutning er eleverne på gruppeniveau fortsat usikre i brugen af teknologibaserede læsestrategier, dog er medianen nu 38. I løbet af det år, hvor eleverne deltager i projektet, er der altså en numerisk fremgang (Tabel 4). Går man bag om den samlede score, viser det sig dog, at det kun er på to strategier, at der er tendens til fremgang.

Ved testen efter mentorindsatsen ligger medianen over 2 for de to strategier *Følg med i teksten* og *Valg af læsemåde*. *Følg med i teksten* har nu medianen 5. Disse strategier kan siges at være knyttet til mestring af det, Svendsen kalder ydre teknologibaseret afkodning (Svendsen, 2016). En mulig forklaring er, at disse strategier er nemme for mentorerne at støtte eleven i i modsætning til strategier som fx *Stop op – giver det mening*, der også kræver, at eleven kan overvåge sin egen forståelse.

Man kan undre sig over, at vi på gruppeniveau ikke finder numerisk fremgang på mere end to teknologibaserede læsestrategier. Vi forklarer det med, at mentorindsatsen for elevgruppen, selvom den har haft et snævert fokus på teknologibaserede læsestrategier, også har haft et bredere fokus, og at den således måske ikke er specifik nok til, at vi kan skabe en mere massiv fremgang.⁶

Selvom eleverne generelt viser stor usikkerhed i at anvende strategierne ved både før- og eftertesten, og mange elever slet ikke anvender et bredt udsnit af strategier, så er der dog allerede før mentorindsatsen mindst én elev, som anvender en af de 13 strategier sikkert og derfor scorer 5 (se Tabel 4). Dette mønster går igen ved eftertesten. Alle strategier er der altså elever, der er brugere af.

	Før	Efter ^a
Teknologibaseret læsestrategi i TeLS	Median	Median
Valg og variation af læsemåde (skimmelæsning, nærlæsning)	2	4
Søgefunktion til nøgleord ved skimming	2	2
Oplæsning; indstillinger; hvor meget, hastighed, stemme	2	2
Delt skærm	2	2
Følg med i teksten (highlight af ord, sætning, afsnit)	4	5
Stop op – giver det mening?	2	2
Ordopslag/billedsøgning	2	2
Spørg	2	2
Genvej Kopier	2	2
Genvej Sæt ind	2	2
Genvej Søgefelt	2	2
Genvej Delt skærm	2	2
Genvej Læs op	2	2
Samlet score (26-65)	33	38

Tabel 4: Overblik over før- og eftertestscorer på TeLS-testen. N=55. Note a: N=27.

Score på: 2: anvender ikke strategien, 3: forsøger at anvende, men opgiver, 4: anvender usikkert, evt. med støtte, 5: anvender sikkert og uden støtte. Deltagergruppens minimumsscore = 2 og maksimum = 5, både før og efter for alle 13 strategier.

6 Se også Christiansen & Elmstrøm (2023) i dette temanummer, hvor mentorrollen udfoldes.

For den statistiske analyse af fremgang i strategianvendelse er datasættet meget hullet. Vi har kun fuldt datasæt for 21 elever. Analysen viser dog en signifikant fremgang fra før til efter indsatsen ($p=0,001$). Resultatet af analysen er dog mindre sikkert, da vores lille gruppe måske ikke er repræsentativ for hele deltagergruppen i projektet. Der er altså samlet en fremgang på elevernes strategianvendelse for gruppen, selvom vi af Tabel 4 kan se, at den primært kan tilskrives udviklingen i to strategier.

” Der er samlet en fremgang på elevernes strategianvendelse for gruppen, selvom vi af Tabel 4 kan se, at den primært kan tilskrives udviklingen i to strategier.

Udviklingen af elevernes teknologibaserede læsestrategier er et centralt fokus for mentorernes arbejde. Da der ikke har været en kontrolgruppe i projektet, er det muligt, at den snævre fremgang i teknologibaserede læsestrategier skyldes meget andet end mentorindsatsen. Det kunne fx være den almindelige udvikling, som der vil være for mange elever hen over et år. Resultatet skal derfor alene ses som et første eksempel på, at teknologibaserede læsestrategier kan udvikles over tid – også i denne gruppe af dobbeltudfordrede elever, og at denne udvikling sker samtidig med tilstedeværelsen af mentorindsatsen.

Hvad kendetegner elever, som bruger teknologien?

For at undersøge, hvad der kendetegner elever, der har henholdsvis højere eller lavere score i teknologibaserede læsestrategier, inden mentorindsatsen går i gang, anvender vi data fra førtesten. Vi sammenligner middelværdier før mentorindsatsen for afkodning, ordkendskab og læseforståelse for den lille gruppe af elever, som slet ikke kender eller bruger en eneste af de 13 teknologibaserede læsestrategier (lav TeLS = 26), og de få elever, der anvender strategierne sikkert (høj TeLS ≥ 52). Vi tolker høj TeLS som et udtryk for, at eleverne er sikre og erfarne brugere af deres LST, og lav TeLS som udtryk for, at eleverne ikke bruger LST i deres skolehverdag. Median, minimum og maksimum scorer for de to grupper af deltagere ses i Tabel 5.

Gruppe	N	Afkodning Median (min.-maks.)	Ordkendskab Median (min.-maks.)	Fagtekst Median (min.-maks.)	Skønlitterær Median (min.-maks.)
Lav	4	7,5 (1-22)	32,0 (8-55)	27,0 (23 – 31)	21,0 (19-52)
Høj	8	2,5 (1-14)	44,5 (2-82)	31,5 (6-96)	14,5 (1-65)

Tabel 5: Kendetegn før indsatsen for deltagere med lav henholdsvis høj score i TeLS ved førtest.

Gruppen af elever, som er sikre i deres LST, er kendetegnet ved, at de ved førtesten har numerisk lavere afkodningsscore og højere ordkendskab end elever, som ikke anvender deres LST (se Tabel 5). De er altså kendetegnet ved at være mere afhængige af deres LST for at få adgang til ordgenkendelse af høj kvalitet. Dette resultat er i overensstemmelse med tidligere danske fund i *Projekt It og Ordblindhed*, hvor Arnbak og Petersen (2016) også viser, at det særligt er elever med svære afkodningsvanskeligheder, der anvender kompenserende teknologier.

Eleverne i indeværende undersøgelse, som er sikre i deres LST, er også kendetegnet ved stærkere ordkendskab og har som konsekvens heraf bedre mulighed for at forstå de tekster, de læser med LST. Dette kommer dog ikke entydigt til udtryk på gruppeniveau i deres læseforståelse, hvor man kunne forvente højere scorer for de sikre brugere end for de usikre. For faglitteratur er medianen for læseforståelse som forventet numerisk højere for elever med sikker anvendelse af LST, mens det modsatte gør sig gældende for skønlitteratur (se Tabel 8). Da der er stor spredning mellem eleverne, er vi dog varsomme med at tolke for meget på resultaterne, da der også er tale om en lille gruppe af deltagere (Tabel 5). Da grupperne er meget små, er der ikke gennemført statistiske analyser på forskellene, så forskellen kan være udtryk for tilfældige forskelle mellem de to grupper af elever.

” Eleverne i indeværende undersøgelse, som er sikre i deres LST, er også kendetegnet ved stærkere ordkendskab og har som konsekvens heraf bedre mulighed for at forstå de tekster, de læser med LST.

Projektet peger på et behov for flere undersøgelser

Deltagerne i projektet er mellemtrinselever, hvorfor det fokus, projektet har på at udvikle de dobbeltudfordrede elevers læseforståelse og teknologibaserede læsning, ikke bliver mindre væsentligt, når de rammer de stigende krav til læseforståelsen i udskoling, hvor det at forstå tekster kan være afgørende for muligheden for at gennemføre eller påbegynde en ungdomsuddannelse. Mentoren kan måske vise sig at være særlig vigtig for, at dobbeltudfordrede elever med ordblindhed kan fastholdes i deres brug og konsolidering af LST på mellemtrinnet. I denne undersøgelse finder vi som støtte for dette argument fremgang i de teknologibaserede læsestrategier, samtidig med at en mentorindsats pågår, men hvorvidt mentorens arbejde faktisk er årsag til fremgangen, kan vi ikke belyse uden en undersøgelse med en kontrolgruppe.

” Mentoren kan måske vise sig at være særlig vigtig for, at dobbeltudfordrede elever med ordblindhed kan fastholdes i deres brug og konsolidering af LST på mellemtrinnet.

Samtidig ser vi i løbet af mentorindsatsen kun en lille tendens til fremgang i læseforståelse, dette kan umiddelbart undre set i lyset af, at vi finder fremgang i teknologibaserede læsestrategier. En mulig forklaring kan ligge i, at fremgangen i teknologibaserede læsestrategier ikke primært skyldes, at eleverne i indeværende projekt er nået til at koble deres læseforståelsesstrategier sammen med LST, men nærmere at eleverne har tilegnet sig på nye teknologibaserede afkodningsvaner. Denne tolkning støttes af, at fremgangen i teknologibaserede strategier primært skyldes fremgang i de to strategier, der begge relaterer sig til elevernes mestring af ydre teknologibaseret afkodning, og til det at vi ikke finder samme fremgang i de teknologibaserede strategier, der er knyttet til læseforståelse. Samtidig tyder resultatet for læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier på, at deltagerne i undersøgelsen er en gruppe af elever, hvor udvikling ikke kommer let. I artiklen om modstand mod LST og artiklen om elevernes selvforståelse i dette tidsskriftnummer fremgår det, at mentorernes arbejde med eleverne i indeværende projekt i høj grad har været præget af andet end arbejdet med at udvikle læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier. Dette brede fokus ser vi som en mulig forklaring på den langsomme udvikling. Der er dog brug for flere undersøgelser,

før vi ved mere om, hvorvidt mentoren er årsagen til elevgruppens fremgang. Nye undersøgelser kunne også belyse, om resultaterne er unikke for dobbeltudfordrede elever med ordblindhed, idet vi ikke kan sige noget om det på baggrund af denne undersøgelse.

Referencer

- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2016). *Projekt It og Ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Rapport. DPU, Aarhus Universitet. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Projekt_It_og_ordblindhed_slutrapport.pdf og <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/paedagogisk-it/projekt-it-og-ordblindhed>
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Elmstrøm, S. (2019). Otte teknologibaserede læsestrategier for ordblinde. *Viden om Literacy*, 26, 58-64. https://videnomlaesning.dk/media/2951/26_signe-elmstrom-1.pdf
- Elmstrøm, S., Samuelsson, M., & Mortensen, P. (2022). *Materiale til afdækning af teknologibaserede læsestrategier*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/laesesucces-for-ordblinde-boern/>
- Gustafson, S. (2012). Dysleksi og hvordan det kan defineres. I S. Samuelsson et al. (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Gøtttsche, N. B. (2018). *Think-aloud – fra forskningsmetode til inkluderende litteraturundervisning (forskerklumme)*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/think-aloud/>
- Lyon, R. G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Rønberg, L., & Petersen, D. K. (2020). *EVOLD lærervejledning*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. <https://www.ucviden.dk/da/publications/phd-afhandling-teknologibaseret-l%C3%A6sning-og-skrivning-i-folkeskole>
- Svendsen, H. B. (2019). Teknologibaseret læsning og skrivning. I A. L. Pedersen, & K. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektologisk pædagogik* (2. udg., kap. 11, s. 281-302). Hans Reitzels Forlag.
- Young, G., & MacCormack, J. (2014). Assistive Technology for Students with Learning Disabilities: An Evidence-based Summary. *ResearchGate*, 15.

Om forfatterne

Louise Rønberg er lektor på Københavns Professionshøjskole og cand.mag. i audiologopædi. Hun arbejder med videreuddannelse af læsevejledere og ordblindelærere til grundskolen, og hun er forfatter til læremidler og evalueringsmaterialer inden for skriftsprogsudvikling.

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.

Bettina Buch er docent ved Professionshøjskolen Absalon. Hun er uddannet ph.d. og arbejder i og leder en række forsknings- og udviklingsprojekter med fokus med læse- og skriveudvikling i alle fag inden for grundskole og erhvervsuddannelser.

Helle Bundgaard Svendsen er ph.d. og lektor ved VIA University College. Hun leder en række projekter med fokus på elever med og i skriftsprogsvanskeligheder i grundskolen ofte med henblik på anvendelsen af læse- og skriveteknologi i undervisningen.



Hvilken betydning har en obligatorisk Risikotest for ordblindhed?

PERNILLE OLSEN, AFDELINGSLEDER I PPR ROSKILDE KOMMUNE
STINE TORUP JENSEN, TALEHØREKONSULENT I PPR ROSKILDE KOMMUNE

Som logopæder og materialeudviklere går vi på opdagelse i, hvilken indflydelse den obligatoriske brug af Risikotest for ordblindhed har haft i den tidlige læseundervisning i Roskilde Kommune. Testningen i slutningen af 0. klasse siden 2017 har vist et stort behov for at udvikle en målrettet indsats til de elever, der viser sig at være i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. I artiklen beskriver vi udviklingen af en indsats i form af et materiale, som kom til at hedde Lyd til lyd (Olsen & Jensen, 2021), og vi besøger en af de medvirkende læsevejledere, når hun underviser et hold i indsatsen i 1. klasse. Sammen med læsevejlederen reflekterer vi over de påvirkninger, testen har haft på skolens praksis over tid. Efterfølgende spejles disse lokale erfaringer i de kommunale tendenser på området, og sammen med kommunens læsekonsulenter drøfter vi, hvilke forvaltningsmæssige greb der har været med til at understøtte ændringerne i praksis. Til sidst perspektiverer vi, hvilke tiltag der muligvis kan kvalificere indsatsen yderligere.

Udviklingsprocessen frem mod en målrettet indsats

Om lidt skal vi besøge læsevejleder Maria Bruhn i undervisningen på Østervangsskolen i Roskilde, hvor hun skal undervise et læsehold i 1. klasse med udgangspunkt i den gule Lyd til lyd-kasse, som hun står med under armen. Lyd til lyd-kassen henvender sig til elever, der ved Risikotest for ordblindhed viser sig at være i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Materialet har en stigende sværhedsgrad med i alt fem niveauer, og indsatsen gennemføres i grupper med to til fire elever. Den er opstået på baggrund af en toårig udviklingsproces, som Maria har været en vigtig medspiller i.

Med indførelsen af Risikotest for ordblindhed i Roskilde opstod et behov for at kunne tilrettelægge en undervisning, der var målrettet elever i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Som logopæder har vi en særlig viden om forudsætningerne for tilegnelsen af skriftsproget og dermed en særlig viden om, hvad der skal til, hvis en elev ikke har en forventelig progression i den almindelige læseundervisning. Med et ønske om at tænke på tværs af PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og skoleafdelingen med henblik på at udvikle de kommunale læseindsatser blev ovennævnte udviklingsproces igangsat. Målet var at tilføre logopædfaglig viden om tilegnelse af fonologisk opmærksomhed i forhold til den tidlige læsetilegnelse i en målrettet læseindsats. Dette fordi elever i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder ikke udelukkende har brug for mere bogstavtræning, men også et løft i deres fonologiske fundament, som den nye viden om bogstaver og lyde kan stå på. Derfor udviklede vi et spilbaseret materiale, som læsevejlederne afprøvede i praksis og gav feedback på af flere omgange. Undervejs blev der afholdt workshops, gjort

observationer og sparring i praksis mellem os og læsevejlederne med henblik på at forme materialet til at indgå i en folkeskolekontekst.

” Målet var at tilføre logopædfaglig viden om tilegnelse af fonologisk opmærksomhed i forhold til den tidlige læsetilegnelse i en målrettet læseindsats.

”Hvornår skal vi spille med dig?”

Maria åbner kassen med materialet, hvor hun finder lærervejledningen, og sorterer de spillekort, som hun skal bruge i dag. Maria er nu klar til at gå ned i klassen, hvor hun ud over sine egne elever også møder flere andre elever, der spørger: ”Hvornår er det vores tur til at komme ind og spille med dig?” Maria smiler og svarer: ”Jeg er sikker på, at der også sker noget sjovt på dit hold i dag.” Maria og de fire elever kommer ned i lokalet, hvor eleverne hurtigt finder deres faste pladser omkring det runde bord. Holdet har været samlet her tre gange om ugen de sidste fem uger, og stemningen er tryk og god. Maria kigger rundt og spørger: ”Er I klar?” og, om de kan huske, hvad de arbejdede med sidst. Der bliver stille om det runde bord, og Maria finder to klodser uden motiv frem til at fastholde lyde visuelt.



Figur 1: Klodser. Maria peger på den første klods og siger ”so” og på den anden klods og siger ”fa”.

Hun siger: ”Kan I huske, at vi talte om, at man kan fjerne en del af et ord?” Maria venter lidt og peger kort tid efter på den første klods og siger ”so” og derefter på den anden klods og siger ”fa”, altså ”sofa”. Maria kigger på eleverne og spørger: ”Hvis jeg tager so væk fra sofa, hvad bliver der så tilbage?” En dreng svarer ”fa”, og Maria siger: ”Ja, sofa uden so, så er der fa tilbage,” mens hun peger på de respektive klodser. Maria modellerer to eksempler mere, indtil det er tydeligt, at hele bordet er med. Maria fortsætter nu til modelleringen af den næste opgavetype. Hun lægger en billedstrimmel og de to klodser på bordet og benævner billederne sammen med eleverne: ”Ugle, kugle, mand”. Maria siger ”fffugle”, og derefter peger hun på klodserne, mens hun siger /fff/ til den ene og /ugle/ til den anden klods.

Maria retter sin opmærksomhed mod den elev, som hun erfaringsmæssigt ved har lettest ved at løse nye opgavetyper, og spørger: ”Hvad er den første lyd, som du kan høre?” Eleven svarer glad: ”/fff/”, og Maria fjerner /fff/-klodsen, mens hun peger på den tilbageværende klods og spørger eleven, hvad der nu er tilbage. Eleven peger på billedet af uglen. Maria smiler og siger: ”Nemlig, fugle uden /fff/, så er der ugle tilbage.” Maria vender sig mod det næste barn i cirklen, som også svarer relativt hurtigt på opgaven. Det er tydeligt at se, at Maria kender sine elevers læringsbehov godt. Hun sørger for, at den elev, som har svært ved at tilegne sig indholdet, bliver spurgt som den sidste i rækken, så denne elev får flest mulige modelleringer at læne sig op ad. Da Maria stiller opgaven cirklen rundt anden gang, svarer eleven prompte. Herefter deler Maria bankoplader ud, som hun fordeler mellem eleverne, og de benævner billederne sammen. Maria trækker nu en opgavebrik og spørger eleverne: ”Hvis jeg skal sige larm uden /lll/, hvad er der så tilbage?” Eleverne tænker sig om, og eleven med billedet af en arm på sin plade modtager med stor tilfredshed sin brik. Der er dyb koncentration i det lille lokale. Inden de tyve minutter er gået, når eleverne i mål med både banko 1, 2, 3 og 4. Det sker hver gang ikke uden begejstring.



Figur 2: Billedstrimmel. Maria modellerer den nye opgavetype, inden holdet er klar til at spille banko.

En ændret praksis

Vi bliver siddende i lokalet, mens Maria sender eleverne ud til pause. Maria samler brikkerne, inden vi rykker tættere sammen omkring bordet til en drøftelse af de følgevirkninger, indførelsen af Risikotest for ordblindhed har haft på Østervangsskolen. ”Inden Risikotest for ordblindhed blev gjort obligatorisk, havde vi jo den samme elevgruppe, men vi var ikke så hurtige til at identificere den. Kommunalt set var der DVO’en¹ i slutningen af 2. klasse, så det var op til de enkelte skoler, hvilke indsatser der skulle være tidligere.” Maria beskriver, at netop den systematiske opsporing gennem testen har givet feedback til praksis omkring læseindsatserne på skolen, som har trukket både fremadrettede og bagudrettede spor. Testresultaterne har med andre ord påvirket praksis på Østervangsskolen, fordi der i resultaterne har ligget et læringspotentiale for både 0. klasse-lærere, 1. klasse-lærere og læsevejledere. Et læringspotentiale, som Maria blandt andet har fået øje på i sin rolle som bindeled i læseindsatserne mellem 0. og 1. klasse.

” Maria beskriver, at netop den systematiske opsporing gennem testen har givet feedback til praksis omkring læseindsatserne på skolen, som har trukket både fremadrettede og bagudrettede spor.

Maria fortæller, at det på Østervangsskolen er 0. klasse-læreren, der gennemfører de to første trin i Risikotest for ordblindhed med eleverne, mens læsevejlederen gennemfører trin tre. Alle resultaterne indgår i den generelle overlevering til 1. klasse-læreren. Efterfølgende mødes læsevejlederen med 1. klasse-læreren og sparrer om, hvilke elever der kunne være relevante til forskellige indsatser, hvoraf Maria som læsevejleder forestår undervisningen af de elever, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder. Gennemgangen af elevernes resultater med lærerne samt den sparring, Maria har fået fra kommunens to læsekonsulenter, har over tid fået sporene til at stå tydeligere frem.

Det fremadrettede spor: tidligt fokus på undervisningsdifferentiering og holddeling

Om det spor, der har peget fremad for 1. klasse-lærernes praksis, fortæller Maria:

Tidligere måtte dansklærerne bruge hele efteråret på at fornemme, hvad det var for nogle børn, de skulle have et særligt øje på. Nu har dansklærerne noget materiale at tage fat i lige fra star-

1 DVO er et screeningsmateriale til identifikation af elever i risiko for ordblindhed.

ten. Der er elever, der endnu ikke kan koble bogstav til lyd, og i samme klasse er der elever, der kan læse alle 30 ord i testen. Selvom det kan være relevant med en bogstavgennemgang i starten af 1. klasse, er det ikke alle elever, der har brug for det. Det bliver tydeligt for 1. klasse-lærerne, at der er nogle, der er klar til virkelig at rykke videre. På den måde er 1. klasse-lærerne blevet hurtigere til at tænke i og implementere undervisningsdifferentiering via holddeling.

I praksis betyder det, at alle elever i 1. klasse starter skoleåret med en holdopdelt læseundervisning i dansk, som matcher elevernes læseniveau. Ifølge Maria har netop holddelingen stor betydning for elevernes faglige udbytte såvel som for deres trivsel. Oplevelsen af at være en elev, der skal tages ud af klassen for alene at modtage specialundervisning, mens den øvrige klasse får et andet fælles fagligt og socialt fundament, som det er meget vanskeligt for eleven at koble sig på efterfølgende, forsvinder med holddelingen. Holddelingen giver altså på flere måder mere lige deltagelsesmuligheder for den samlede elevgruppe i klassen.

Det bagudrettede spor: øget opmærksomhed på læseundervisningen i 0. klasse

I forhold til det bagudrettede spor peger Maria på en opdagelse, som for alvor tog form på et læsemøde med forvaltningens læsekonsulenter. Fordi risikotesten gennemføres i slutningen af 0. klasse, kan den afspejle og være med til at kaste lys over den undervisning, der har fundet sted i 0. klasse:

Generelt set er der kommet meget mere opmærksomhed på den læseundervisning, der finder sted i 0. klasse. Vi har kunnet registrere en forskel i resultaterne i de forskellige 0. klasser, og det har fået os til sammen at gå på opdagelse i, hvad der mon ligger til grund for det. Helt overordnet har vi fået øje på, at selvom der i begge 0. klasser foregår rigtig dygtig og systematisk undervisning i bogstav-lyd-kobling, så har det materiale, den ene klasse har kørt med tidligere i forløbet, haft mere fokus på at præsentere og øve syntesedannelsen end materialet i den anden klasse.

Maria forklarer, at eleverne i den ene klasse altså noget tidligere end eleverne i den anden klasse har fået erfaringer med at læse små rigtige bøger på et funktionelt synteseniveau, hvilket sandsynligvis har fået dem til at præstere bedre i ordlæsningen i risikotesten. Dette har medvirket til at få et andet og mere fælles fokus på undervisningen i 0. klasse.

Indførelsen af obligatorisk Risikotest for ordblindhed har altså på flere måder haft stor indvirkning på den daglige praksis i forhold til de helt tidlige læseindsatser på Østervangsskolen.

Et forvaltningsmæssigt perspektiv

På forvaltningen vækker erfaringerne fra Østervangsskolen genklang hos læsekonsulenterne Mimi Skovgård og Mette Eriksen, som er forankret i henholdsvis skoleafdelingen og PPR. Her mødes vi til en drøftelse af, hvorvidt de lokale erfaringer på Østervangsskolen er repræsentative for den udvikling, der generelt har fundet sted på kommunens skoler over de seneste år.

Mette og Mimi beretter, at testen har medført en langt større opmærksomhed på de tidligste læseindsatser. Generelt set oplever de et større fokus på tidlig undervisningsdifferentiering gennem en holdopdelt læseundervisning. Mette fortæller:

Her i Roskilde har vi lavet et skema til en lidt mere finmasket analyse og sortering af testresultaterne, som nuancerer grupperne grøn og rød mere. Det betyder, at vi i stedet for kun at tænke

i udpegning af de elever, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder, kan tænke i elevgrupper på forskellige udviklingstrin og på den måde være med til at sikre en tidlig holdddeling.

Mimi forklarer, at det har været en strategi fra forvaltningens side at implementere tilbagevendende og systematiske læsemøder på de enkelte skoler. Den tværprofessionelle deltagelse af skoleleder, læsevejleder og læsekonsulenter på læsemøderne har bidraget til at understøtte udviklingen på skolerne. Forud for læsemødet fremsendes en datapakke, som den faglige sparring tager udgangspunkt i. Datapakkerne har fagligt fokus på skolens læseresultater og centrerer sig bl.a. om progression og skolens løfteevne. På den måde har brugen af datapakker sammen med drøftelserne på det årlige læsemøde været en grundsten i udviklingen på den enkelte skole.

Direkte adspurgt om, hvorvidt Risikotest for ordblindhed i sig selv kan katalysere en ændret praksis, er Mette og Mimi ikke i tvivl: "Testen sætter ikke dagsordenen af sig selv. Effekten er større, når den understøttes fra forvaltningens side, og samtidig kræver det en tydelig prioritering fra skolen samt et tæt samarbejde mellem skoleledelse, forvaltning og læsevejleder."

”Testen sætter ikke dagsordenen af sig selv. Effekten er større, når den understøttes fra forvaltningens side, og samtidig kræver det en tydelig prioritering fra skolen samt et tæt samarbejde mellem skoleledelse, forvaltning og læsevejleder.”

Fremtidsperspektiver på udviklingen af praksis

Tilbage ved det runde bord på Østervangsskolen har vi fået et indblik i Risikotest for ordblindheds påvirkninger af praksis, men samtidig giver Maria os også et indblik i, hvad indsatsen yderligere kan suppleres med. Derudover får vi selv øje på, hvilke muligheder for læring der potentielt gemmer sig i en obligatorisk gentestning i midten af 1. klasse, både i et bagudrettet og fremadrettet perspektiv.

Maria beretter, at hun efter seks ugers indsats med Lyd til lyd-kassen i starten af 1. klasse står med en stor overleveringsopgave til 1. klasse-læreren omkring progressionen og de relevante læringsstrategier for den enkelte elev. Efter at have talt med Maria overvejer vi, om denne overlevering af hjælpestrategier kan støttes yderligere, så læsevejlederen på en systematisk og overskuelig måde kan sikre, at 1. klasse-læreren får informationer om, hvordan eleverne bedst kan støttes i at deltage i læseundervisningen i klassen. Eksempelvis fortæller Maria: "Jeg synes, det er et megagodt pædagogisk fif, I har med de legoklodser der, og det er også noget, jeg giver videre til 1. klasse-lærerne. Det kan de jo sagtens bruge i almenundervisningen, det bliver meget tydeligt for eleverne."

Vi forestiller os et fortrykt ark med en liste over de hjælpestrategier, eleven har haft glæde af i læseindsatsen, som læsevejlederen kan krydse af på. Arket vil på den måde kunne fungere som elevens personlige læsehandleplan og deles med relevante lærere samt elevens forældre. Det er endvidere en overvejelse værd, om nogle elever vil kunne profitere af en piktogrambaseret version til at minde dem om strategierne i klasseundervisningen.

Maria fortæller yderligere, at der er enkelte elever, som hun fortsat underviser efter de seks ugers forløb. Hun beskriver fx en dreng, som har haft rigtig svært ved at høre lydene, og hvor de var henne

i ordene. Her forlængede Maria indsatsen, fordi hun kunne se, at eleven endnu ikke var klar til at indgå i 1. klassesundervisningen. Marias fortælling understøtter den vigtige faglige pointe, at det er elevens progression og status, der er afgørende for, hvornår denne er klar til at indgå i den almindelige læseundervisning. Derfor finder vi det relevant, at der til indsatsen udvikles en afsluttende evalueringsopgave, som støtter læsevejlederen i, hvad den fremtidige indsats skal bestå af.

” **Marias fortælling understøtter den vigtige faglige pointe, at det er elevens progression og status, der er afgørende for, hvornår denne er klar til at indgå i den almindelige læseundervisning.**

Indførelsen af den obligatoriske risikotest i slutningen af 0. klasse har forandret praksis i overgangen fra 0. til 1. klasse i både et bagudrettet og fremadrettet perspektiv. Med andre ord har testen i sammenhæng med de årlige læsemøder vist sig at have et indbygget lærings- og forandringspotentialer, både i forhold til dygtiggørelse af den enkelte børnehaveklasseleders læseundervisning og elevernes udbytte af en holdopdelt og differentieret undervisning i 1. klasse.

Overgangen fra 0. til 1. klasse kræver ekstra meget opmærksomhed, da eleverne her stadig befinder sig på et sårbart stadie i deres læseudvikling. Vi er nysgerrige på, hvilke læringspotentialer der kunne ligge i en obligatorisk gentestning i midten af 1. klasse af de elever, der er opstået bekymring for i slutningen af 0. klasse. Ved gentestningen vil både 1. klasse-læreren og læsevejlederen få et indblik i, om de indsats, der har været sat i værk, har rykket noget for eleven, altså et bagudrettet perspektiv. I et fremadrettet perspektiv vil 1. klasse-læreren få et bedre afsæt for at differentiere og målrette sin undervisning. Det er naturligvis en overvejelse værd, om andre testmaterialer kan bidrage med mere brugbare data til 1. klasse-lærerens undervisningspraksis.

Vi ser altså flere perspektiver i forhold til at lade risikotesten fungere som en rød tråd, der kan være med til at binde fagligheden i læseindsatserne sammen på tværs af 0. og 1. klasse. Risikotesten kan således understøtte en tænkning om 0. og 1. klassetrin som et mere sammenhængende læseforløb for eleverne, særligt dem, der er i risiko for at udvikle alvorlige afkodningsvanskeligheder.

Referencer

Olsen, P., & Jensen, S. (2021). *Lyd til lyd-kassen*. Gyldendal.

Om forfatterne

Pernille Olsen er afdelingsleder i PPR i Roskilde Kommune. Hun er uddannet lærer og logopæd og har senest taget en diplomuddannelse i ledelse. Pernille har arbejdet som talehørekonsulent i mange år og er medforfatter til *Lyd til lyd-kassen*.

Stine Torup Jensen er talehørekonsulent i PPR i Roskilde Kommune, og hun er uddannet audiologopæd. Stine har arbejdet som talehørekonsulent gennem mange år og er medforfatter til *Lyd til lyd-kassen*.



Indsatser for elever med lettere afkodnings- og stavevanskeligheder

Hvad siger forskningen?

HOLGER JUUL, LEKTOR, PH.D., CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
ANNA STEENBERG GELLERT, LEKTOR, PH.D., CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
DORTHE KLINT PETERSEN, PH.D., FORFATTER OG KONSULENT
STINE FUGLSANG ENGMOSE, ADJUNKT, PH.D., PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Elever med ordblindediagnose har brug for intensive og omfattende undervisningsindsatser. Men hvad med elever, der har svært ved afkodningen uden at score helt i bund i tests af læsning og stavning? Hvilke indsatser er virksomme for denne elevgruppe? For at svare på dette gennemførte vi en kortlægning af undersøgelser, der belyser, hvad man kan gøre for elever i 3.-4. klasse med lettere kodningsvanskeligheder. Artiklen præsenterer hovedlinjerne af denne kortlægning. Virksomme indsatser blev især fundet inden for områderne skriftens lydprincip (phonics-orienteret undervisning), morfologi (undervisning i skriftens betydningsprincip), stavning/ortografi, samt flydende læsning. Til sidst i artiklen kommer vi ind på, hvordan elevgruppen kan identificeres i praksis, og hvilke indsatser den kan tilbydes inden for rammerne af den danske folkeskoles klasseundervisning.

Baggrund

Den nationale danske ordblindetest kan anvendes fra slutningen af 3. klasse og udpeger de cirka 8 procent af eleverne, der har de største vanskeligheder med skriftens lydprincip (Elbro, 2022; Gellert et al., 2019; Møller et al., 2014). Det er imidlertid ikke sådan, at man kan trække en skarp grænse mellem ordblind og ikkeordblind (Elbro, 2021, s. 109). Ordblindetesten sætter derfor også flag ved elever med *lettere* kodningsvanskeligheder, defineret som en ordblindetestscore mellem 8- og 20-percentilen, den såkaldt gule gruppe.

Selv om elever, der placerer sig i dette mellemområde, ikke er blandt de allersvageste læsere, kan der være mange af dem, der oplever, at deres læsefærdigheder er utilstrækkelige i forhold til omverdenens krav. Det er dog langt fra alle skoler, der har tilbud om støtte til denne elevgruppe, som det fremgår af dette citat:

I interviewundersøgelsen spurgte vi særligt til 'de gule elever'. Det er de elever, der ved den nationale ordblindetest falder i kategorien "fonologiske vanskeligheder", men ikke i en grad, så de kan beskrives som elever med dysleksi (...). Nogle skoler skelnede ikke mellem de to grupper, og de fik tilbudt samme indsats, mens de på andre skoler slet ikke fik en målrettet indsats. Noget tyder altså på, at 'de gule elever' falder mellem to stole, og at det er meget forskelligt, hvad de tilbydes, alt efter hvilken skole de går på. (Svendsen, 2020, s. 6)

Man kan, som mange læsevejledere har gjort, spørge, om elever med lettere kodningsvanskeligheder bør tilbydes undervisningsindsatser på linje med ordblinde elever, eller om det vil være mere relevant med andre tilbud. På denne baggrund har vi gennemført en kortlægning af undervisningsindsatser, der ifølge forskningslitteraturen har givet gode resultater for elever med lettere afkodnings- og stavevanskeligheder i 3. og 4. klasse. Kortlægningen var finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) og er beskrevet forholdsvis detaljeret i en rapport (Juul et al., 2023). I denne artikel trækker vi nogle hovedlinjer frem.

I forlængelse af kortlægningen har STUK iværksat to undervisningsindsatser, som i skrivende stund er under afprøvning med deltagelse af 14 skoler. Til sidst i artiklen fortæller vi kort om rammerne for disse indsatser og om, hvordan de evalueres.

” I forlængelse af kortlægningen har STUK iværksat to undervisningsindsatser, som i skrivende stund er under afprøvning med deltagelse af 14 skoler.

Metode

Forskningskortlægningen blev gennemført i flere trin.

I *det første trin* identificerede vi 21 meta- og reviewundersøgelser af nyere dato, som vi vurderede som relevante ud fra en række kriterier, bl.a.:

- ▶ at de omfattede elever på mellemtrinnet svarende til dansk 3.-4. klasse.
- ▶ at der var tale om indsatser med forventet (og undersøgt!) effekt på afkodning/stavning. Dette kriterium betød, at vi så bort fra studier, hvor deltagerne alene blev vurderet på deres læseforståelse.
- ▶ at analyserne fokuserede på elever med afkodnings- eller stavevanskeligheder. Dette kriterium betød, at vi så bort fra studier af mere almene indsatser.
- ▶ at læsning/stavning var elevernes *primære* vanskelighed. Dette kriterium betød, at vi så bort fra studier, der fokuserede på elever med fx ADHD eller høretab.

Meta- og reviewundersøgelser giver en samlet vurdering af effekten af indsatser af en given type og udgør dermed det øverste niveau i det såkaldte evidenshierarki (Merlin et al., 2009). De kunne således give os et overordnet indtryk af, hvilke indsatstyper man overhovedet kan forvente vil være gavnlige, og derfor gav det mening at begynde kortlægningen med dem.

Metaundersøgelser er imidlertid sjældent informative, hvad angår den mere konkrete udformning af indsatser. Derfor så vi i *kortlægningens næste trin* nærmere på 111 enkeltstudier, som havde dannet grundlag for en eller flere af metaundersøgelserne. Blandt disse fandt vi 49 enkeltstudier, som vi vurderede som helt eller delvist relevante, i den forstand at de kunne inspirere eller danne forlæg for udformningen af indsatser for danske elever med lettere kodningsvanskeligheder.

I *kortlægningens sidste trin* identificerede og gennemgik vi 54 enkeltstudier, som var så nye, at de ikke indgik i metaundersøgelser. Her var det omvendt et udvælgelseskriterium, at studierne viste tilbage til en relevant metaundersøgelse. Vi fokuserede i dette trin på to områder, hhv. ”Skriftens kode” og ”Flydende læsning”, inden for hvilke der i forlængelse af kortlægningen skulle udvikles og afprøves danske indsatser (jf. senere i artiklen).

I alle kortlægningens trin blev de udvalgte publikationer gennemgået og vurderet af mindst to af os.

Indsigter fra metaundersøgelser

Vi har ikke fundet metastudier, som specifikt handlede om indsatser for elever med *lettere* afkodnings- og stavevanskeligheder. Indsatser for elever med skriftsproglige vanskeligheder fokuserer så godt som altid på *alle* elever, der falder under en vis grænse. I vores sammenhæng var vi i sagens natur mest interesserede i studier, hvor grænsen var sat forholdsvis højt, fx ved 25-percentilen, sådan at elever med lettere kodningsvanskeligheder var inkluderet. Når vi skal vurdere, hvilke indsatser der bedst tilgodeser denne elevgruppe, giver det dog en betydelig usikkerhed, at vi ikke fandt studier, der fokuserede snævert på gruppen med lettere vanskeligheder. Man kan dog formode, at denne elevgruppe vil være lettere at løfte end de elever, der scorer allerlavest i tests af ordlæsning og stavning, fx under 10-percentilen.

En anden generel begrænsning var, at de indsatser, der var beskrevet i forskningslitteraturen, næsten altid var gennemført med mindre grupper af elever eller endda som eneundervisning (Daugaard & Elbro, 2022). Det skyldes den logik, som blandt andet er styrende for det amerikanske *tier*-system, som det beskrives i dette citat fra en af metaundersøgelserne: "Tier III interventions typically targeting the lowest 10% of readers are often delivered with an instructor–student ratio of 1:1, whereas at-risk readers *between the 10th and 25th* percentiles typically receive small-group interventions" (Suggate, 2016, s. 79; vores fremhævelse).

” En anden generel begrænsning var, at de indsatser, der var beskrevet i forskningslitteraturen, næsten altid var gennemført med mindre grupper af elever eller endda som eneundervisning.

Det er måske ikke så overraskende, at indsatser, der sigter på de svageste læsere, sjældent gennemføres som klasseundervisning ("Tier I"). Imidlertid var perspektivet, at de indsatser, der skulle iværksættes på grundlag af vores forskningskortlægning, *ikke* kunne have form af egentlig specialundervisning. De skulle gennemføres inden for rammerne af almindelig klasseundervisning.

Hvad havde metaundersøgelserne fokus på?

Flere af metaundersøgelserne fokuserede ikke så meget på indholdet i undervisningsindsatser, men mere på, hvordan indsatserne var organiseret.¹ Det drejede sig bl.a. om sommerferielæsning, om inddragelse af frivillige hjælpere (*volunteer tutors*), om makkerstøttede læringsstrategier (*peer-assisted learning strategies*), om lærerens forberedelse af indsatsen og om inddragelse af it.

Der kan findes vigtig inspiration i denne gruppe studier, men det var ikke realistisk i vores sammenhæng at anbefale eksempelvis udvikling af specifikke former for it-støtte eller rekruttering af medborgere i lokalområdet som støttelærere. Planen var nemlig, at der i umiddelbar forlængelse af forskningskortlægningen skulle iværksættes forsøgsundervisning med udgangspunkt i kortlægningens anbefalinger. Med henblik på iværksættelse af danske indsatser koncentrerede interessen sig i stedet om studier med fokus på et mere specifikt indhold og i særlig grad om indsatser, hvor

1 Man kan finde referencer i rapporten om forskningskortlægningen (Juul et al., 2023).

eleverne faktisk blev undervist i læsning og stavning fremfor i en mere generel tilgang til læring (fx mindfulness). De vigtigste temaer i denne gruppe af metaundersøgelser var:

- ▶ Skriftens lydprincip (phonics-orienteret undervisning)
- ▶ Morfologi (undervisning i skriftens betydningsprincip)
- ▶ Stavning/ortografi
- ▶ Flydende læsning

Vi beskriver indsatser inden for disse områder nærmere i det følgende afsnit.

Indsigter fra enkeltstudier

Vi fandt ikke nogen enkelt indsats, som vi blot kunne anbefale anvendt til danske elever. Men mange af studierne kan give inspiration til, hvordan danske indsatser kan udformes, og enkelte fremlagde resultater, der forekommer særligt relevante i forhold til elever med lettere kodningsvanskeligheder. Således bemærker Toste og kolleger (2017), at svage læsere på mellemtrinnet ofte kan læse almindelige korte ord relativt sikkert og hurtigt, men at mange af dem får problemer, når de skal læse længere og sværere ord – hvilket kan have alvorlige konsekvenser: “Decoding instruction often ends after second grade, but the average number of syllables in words that students read increases steadily throughout their school years” (Toste et al., 2017, s. 271).

Dette citat giver også anledning til at understrege, at elever med lettere kodningsvanskeligheder ikke er helt uden skriftsproglige færdigheder, og at det derfor næppe vil give mening at sende dem tilbage til start og fx gentage bogstav-lyd-gennemgangen fra 0. klasse. Men hvad kan man så gøre?

Skriftens kode

Flere studier har med gode resultater fokuseret på *skriftens betydningsprincip*, idet deltagerne er blevet undervist i at dele ord op i morfemer (betydningsbærende orddele). På den måde bliver lange ord opdelt i mere overkommelige dele. Undervisning i morfologi kan dog antage mange forskellige former – nogle indsatser har haft fokus på mundtligt sprog, mens andre inddrager morfemernes stavemåder, nogle fokuserer på rod-morfemer og sammensatte ord, andre på afledninger og bøjningsendelser. Det er således ikke nogen given sag, hvad man mere specifikt skal fokusere på i danske indsatser. Heldigvis kan der her blandt andet bygges på erfaringer fra en tidligere dansk undersøgelse (Arnbak & Elbro, 2000) – en af de få skandinaviske undersøgelser, der blev identificeret som relevant i kortlægningen. Morfologiske indsatser ser ud til at have større effekt på elever med vanskeligheder end på andre elever, men effekten på afkodning var i nogle studier beskeden. Dette kan skyldes, at læseprøver ofte har overvægt af ord, der består af kun et enkelt morfem. I den sammenhæng kan det bemærkes, at danske tekster på mellemtrinnet er rige på morfologisk komplekse ord (Juul et al., 2018).

Det stærkeste forskningsgrundlag, både mht. antal studier og effektstørrelser, fandt vi dog, når det gjaldt undervisning i *skriftens lydprincip*. Det er, som de fleste læsevejledere og ordblindelærere vil vide, her de største fremskridt er gjort i forhold til at forebygge og afhjælpe ordblindhed. Også her ses der dog stor variation i, hvad der mere konkret fokuseres på – fra grundlæggende fonologisk opmærksomhed i mundtligt sprog til lydprincippet anvendt i læsning og stavning (fx fokus på betingede stavemåder).

Både betydningsprincippet og lydprincippet kan siges at handle om *skriftens kode*, som vi derfor bruger som overskrift for denne gruppe af studier. Til den gruppe hører også studier af indsatser

med fokus på *stavning/ortografi*. Stavning indgår ofte som en integreret aktivitet i både morfo-
logisk og fonologisk orienterede indsatser, men er i en del studier det, der primært undervises i.
I de fleste af disse studier lærer eleverne om forbindelserne mellem på den ene side lydlige eller
betydningsbærende enheder og på den anden side ortografiske strukturer (stavemåder). Gennem-
gående har der været god effekt af disse ”kodeorienterede” indsatser. Staveindsatser, der primært
fokuserer på husketeknikker, har derimod ikke haft så gode resultater.

” **Det stærkeste forskningsgrundlag, både mht. antal studier og effektstørrelser, fandt vi dog, når det gjaldt undervisning i skriftens lydprincip. Det er, som de fleste læsevejledere og ordblindelærere vil vide, her de største fremskridt er gjort i forhold til at forebygge og afhjælpe ordblindhed.**

Flydende læsning

En del indsatser har ikke så meget fokus på skriftens kode, men mere på at støtte automatiseringen af læseprocessen, sådan at genkendelsen (og stavningen) af ord flyder lettere og tager færre mentale resurser fra den indholdsmæssige bearbejdning. Også for indsatser af denne type er der gennemgående fundet positive effekter. Det er dog i nogle tilfælde lidt uklart, hvad det helt præcist er, der måles på. I mange indsatser læser eleverne den samme tekst flere gange (såkaldt gentagen læsning), og her ses der ofte meget store fremgange fra første læsning til fx tredje eller fjerde. Disse fremgange kan være opmuntrende og motiverende for eleven, men de er ikke så interessante i sig selv, da indsatser jo bør måles på, om eleverne generelt bliver bedre til at læse – sådan at der også ses positiv effekt ved tekster, der ikke indgik i indsatsen. En del studier ser dog faktisk ud til at opnå dette.

Gentagen læsning er som nævnt en ofte anvendt aktivitet, men studier, der har sammenlignet gentagen læsning med kontinuerlig læsning, peger på, at det faktisk ikke er gentagelsen, der er afgørende for elevernes udbytte. Det vigtige er snarere selve det at øve sig i at læse – uanset om samme tekstpassage gentages eller ej.

Nok så væsentligt er det imidlertid, om eleverne får kvalificeret feedback, når de læser højt. En del flydende læsning-indsatser har faktisk være organiseret som klasseundervisning, hvor eleverne læser højt for hinanden i makkerpar eller små grupper. Dette er jo interessant i forhold til ambitionen om at iværksætte danske indsatser inden for rammerne af den almindelige klasseundervisning. Desværre ser det dog ud til, at effekterne af indsatser er svagere, når indsatserne er organiseret som makkerlæsning, end når eleverne får feedback fra læreren eller en anden voksen. Det er således vigtigt, at eleverne ikke bare overlades til sig selv, når der gennemføres aktiviteter, der skal forbedre deres læseflow. Ligeledes kan det have stor betydning, hvilke tekster der læses. Det er en vigtig opgave for læreren at sørge for, at teksternes sværhedsgrad er afstemt med de enkelte elevers niveau.

” **Desværre ser det dog ud til, at effekterne af indsatser er svagere, når indsatserne er organiseret som makkerlæsning, end når eleverne får feedback fra læreren eller en anden voksen.**

Bredspektrede indsatser

Opdelingen af indsatser i typerne *Skriftens kode* og *Flydende læsning* tjener til at give overblik. Mange indsatser arbejder dog med flere elementer. Eksempelvis er det ikke usædvanligt, at der i en enkelt lektion både indgår arbejde med en staveregel og øvelser med gentagen læsning. Endvidere er der mange indsatser, der også omfatter arbejde med tekstforståelse. Dette er fornuftigt nok, eftersom hverken beherskelse af skriftens kode eller automatisering er et mål i sig selv. I sidste ende er målet selvfølgelig, at eleverne skal blive bedre til at forstå de tekster, de læser.

En fare ved bredspektrede programmer er dog, at de vil så meget, at de ender med at blive diffuse. Det kan blive uklart for eleverne, hvad indsatserne handler om, og det kan være svært at afgøre, hvad det er for dele af indsatserne, eleverne har udbytte af – hvis der overhovedet er dokumenterbar effekt.

” Det kan være svært at afgøre, hvad det er for dele af indsatserne, eleverne har udbytte af – hvis der overhovedet er dokumenterbar effekt.

Afprøvning af indsatser

Vores forskningskortlægning mandede ud i en række anbefalinger om udformning af konkrete indsatser i en dansk skolesammenhæng. I skrivende stund er en større afprøvning i gang med deltagelse af ikke færre end 56 klasser fra 14 skoler, der repræsenterer alle fem regioner i Danmark. Klasserne er ligeligt fordelt på 3. og 4. klassetrin. Vi anbefalede bl.a.:

- ▶ at afprøve to indsatser med overskrifterne *Skriftens kode* hhv. *Flydende læsning*. Ud over at ligge i umiddelbar forlængelse af kortlægningen som beskrevet ovenfor tager denne anbefaling højde for, at elever med lettere kodningsvanskeligheder kan være meget forskellige. Dette bygger vi blandt andet på en gennemgang af elevprofiler, som vi havde adgang til fra en dansk undersøgelse (Arnbak & Petersen, 2018; undersøgelsen indgik ikke i forskningskortlægningen). Gennemgangen viste, at nogle elever er sikre, men langsomme, mens andre lader til at have problemer med skriftens kode i det hele taget. Derfor kan det være relevant at afprøve forskellige indsatser og ikke låse sig fast på en enkelt metode.
- ▶ at holde et klart fokus. Hvor gerne man end vil, kan man ikke nå alt på de cirka 12 uger, som er rammen for de indsatser, der afprøves.
- ▶ at tage højde for elevernes niveau. De skal ikke nødvendigvis “tilbage til start” og starte helt forfra med bogstaver og lyde.
- ▶ at kombinere klasseundervisning med holdundervisning af “fokuselever” på tværs af klasser. Holdundervisningen kan være forberedelse til undervisning, hvor alle i klassen arbejder med fx morfologi (ved Skriftens kode-indsatser) eller med at læse tekster højt, så forståelsen formidles bedst muligt (ved Flydende læsning-indsatser).

Testredskaber

En udfordring i forbindelse med afprøvningen af indsatser har været at identificere de elever med lettere kodningsvanskeligheder, som skulle tilbydes deltagelse i holdundervisning. Vi har ikke kunnet anvende den nationale ordblindetest – for det første fordi den ikke må anvendes til screeningsformål (testning af hele klasser), og for det andet fordi der først er normer for Ordblindetesten fra slutningen af 3. klasse.

I stedet har vi enteret med Dansk Psykologisk Forlag, som kunne tilbyde en elektronisk udgave af testen *Find det, der lyder som et ord* (Petersen & Borstrøm, 1995), der i format svarer til den ene deltest i Ordblindetesten. Denne test har sammen med en nyudviklet test af stavning af nonsensord dannet grundlag for udpegnings af elever med lettere kodningsvanskeligheder. De to tests er gennemført online ved starten af skoleåret 2022-23 i samtlige 56 deltagerklasser sammen med en række andre tests.

Disse andre tests har dels skullet gøre det muligt at vurdere, om deltagerne i afprøvningen af indsatser er typiske for deres klassetrin, dels gøre det muligt at vurdere elevernes eventuelle fremgang som følge af indsatserne. Til det sidstnævnte formål er der nyudviklet prøver med fokus på udnyttelse af skriftens betydningsprincip i hhv. læsning og stavning. Hvad angår *Flydende læsning*, er det dog svært at vurdere fremgange ud fra online-testning alene. Derfor gennemføres der også prøver af højtlesning lokalt på skolerne, dog kun med de elever, der deltager i holdundervisning i forbindelse med indsatserne.

Sammenfatning

Kortlægningen peger på, at det er muligt at støtte elever med kodningsvanskeligheder på mellemtrinnet – ikke mindst ved (fortsat) at undervise dem i skriftens kode og ved at arbejde målrettet med deres flydende læsning. Vi finder det positivt, at STUK har taget initiativer til at afprøve indsatser målrettet den lidt oversete gruppe af elever, som har vanskeligheder i den lettere ende. Om indsatserne inden for de givne rammer (12 ugers forløb med en blanding af hold- og klasseundervisning) vil gøre en mærkbar forskel, er det for tidligt at sige noget om. I kortlægningen så vi flere eksempler på, at tilsyneladende veltilrettelagte og velgennemførte indsatser havde haft en meget lille effekt, endda selv om eleverne var undervist i små grupper gennem ret lang tid, fx en daglig lektion i et halvt år. Så der er absolut ingen garanti for effekt. Men projektet er en enestående mulighed for at afprøve, om metoder, der andre steder har været virksomme for elever med kodningsvanskeligheder, har den forventede effekt for vores målgruppe. At bygge på eksisterende erfaringer er bedre end at famle i blinde.

Referencer

- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229-251. <https://doi.org/10.1080/00313830050154485>
- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2018). Kompenserende IT til ordblinde: en støtte eller en sovepude? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(4), 79.
- Daugaard, H. T., & Elbro, C. (2022). *Kortlægning af indsatser organiseret i små grupper for elever med læsevanskeligheder i 3.-6. klasse: Systematisk overblik over eksisterende effektundersøgelser*. Delrapport. Nationalt Videnscenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/laeseindsatser-i-smaa-grupper/>
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Elbro, C. (2022). Hvornår kan man konstatere ordblindhed? *Læsepædagogen*, 70(2), 4-8.
- Gellert, A. S., Poulsen, M., & Elbro, C. (2018). Ordblindhed. *Samfundsøkonomen*, (1), 22-24. https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/samf/samfdocs/2018/2018_1/samf_2018_1_7.pdf

Juul, H., Gellert, A. S., Petersen, D. K., & Engmose, S. E. (2023). *Undervisning af elever i 3. og 4. klasse med lettere afkodnings- og stavevanskeligheder. Hvad kan anbefales?* Rapport om forskningskortlægning. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Juul, H., Nielsen, A.-M. V., & Daugaard, H. T. (2018). Morfologi på mellemtrinnet. *NyS*, 54, 11-32.

Merlin, T., Weston, A., & Tooher, R. (2009). *NHMRC levels of evidence and grades for recommendations for developers of guidelines*. Onlinepublikation. [https://www.nhmrc.gov.au/sites/default/files/images/NHMRC%20Levels%20and%20Grades%20\(2009\).pdf](https://www.nhmrc.gov.au/sites/default/files/images/NHMRC%20Levels%20and%20Grades%20(2009).pdf)

Møller, H. L., Arnbak, E., Petersen, D. K., Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2014). *Teknisk Rapport om Ordblindetesten*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet. <https://ordblindetest.nu/vejleder/>

Petersen, D. K., & Borstrøm, I. (1995). Diavok – en diagnostisk læse- og stavetest. *Specialpædagogik*, 6.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96.

Svendsen, H. B. (2020). *Kommunale indsatser for ordblinde elever*. <https://www.videnomlaesning.dk/media/3402/svendsen-helle-bundgaard-2020-final.pdf>

Toste, J. R., Williams, K. J., & Capin, P. (2017). Reading Big Words: Instructional Practices to Promote Multisyllabic Word Reading Fluency. *Intervention in school and clinic*, 52(5), 270-278.

Om forfatterne

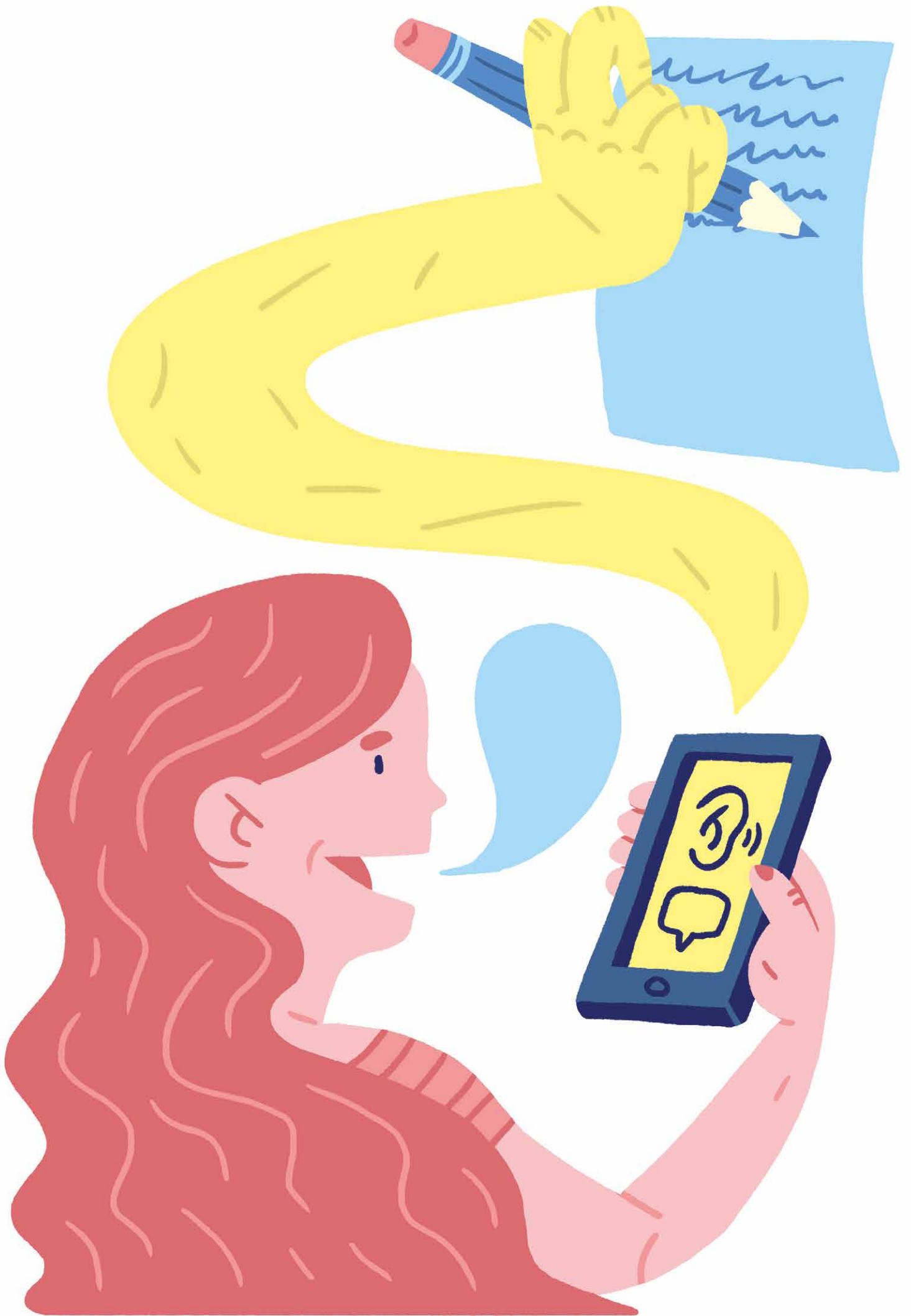
Holger Juul er lektor ved Københavns Universitet, hvor han underviser på uddannelsen i audiologopædi og forsker i tilknytning til Center for Læseforskning. Hans primære interesseområder er danske børns skriftsproglige udvikling, dansk fonetik og ortografi samt sprogtestning. Han er også forfatter til en række undervisnings- og testmaterialer.

Anna Steenberg Gellert er lektor ved Center for Læseforskning på Københavns Universitet og er desuden selvstændig konsulent. Hun forsker og rådgiver især inden for områderne læsevanskeligheder, dansk som andetsprog, læseundervisning, ordkendskabsundervisning og testning. Hun har deltaget i udviklingen og afprøvningen af en række test- og undervisningsmaterialer.

Dorthe Klint Petersen er audiologpæd og ph.d. Hun har i mange år arbejdet på Center for Læseforskning og senere DPU, men er nu selvstændig læsekonsulent. Dorthe har især deltaget i projekter om elever med læsevanskeligheder og er særlig interesseret i udvikling af virksomme indsatser til denne målgruppe. Dorthe har desuden udviklet og udgivet en række test- og undervisningsmaterialer til grundskolen.

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





KALENDER

25. maj 2023, Vejle

Veje til Literacy

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til Veje til Literacy, hvor der er mulighed for at høre oplæg om centerets aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter.

31. august 2023, København

Seminardag om skriveidaktik

På denne seminardag kan du høre om projekt Lolland skriver. Der vil blive præsenteret tiltag og resultater fra projektets første to år, hvor projektgruppen har arbejdet med lærere i 5. og 6. klasse.

2. oktober 2023, København

Elever i læse- og skrivevanskeligheder: Usikker fonologisk kodning – tiltag, der imødekommer elevernes behov

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer sammen med VIA University College til den årlige temadag med fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

6. oktober 2023, Aarhus

Elever i læse- og skrivevanskeligheder: Usikker fonologisk kodning – tiltag, der imødekommer elevernes behov

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer sammen med VIA University College til den årlige temadag med fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

Scan og læs
tidsskriftet

