



# Praksiskortlægningens interviewundersøgelse

Nina Berg Gøttsche, Vibeke Sønderberg Asmussen, Anne-Mette Veber Nielsen & Lene Storgaard Brok, november 2021

Nationalt Videncenter for Læsning

## Indhold

1. Interviewundersøgelsens metode .....	2
1.1. Udvælgelse af skoler .....	2
1.2. Udvælgelse af indsatser .....	5
1.3. Deltagere og spørgeguides .....	6
1.4. Analysestrategi.....	6
2. Organisering.....	8
2.1 Skolens forvaltning af ressourcer.....	8
2.1.1. Ressourceforløb.....	9
2.1.2. Holddannelse.....	10
2.1.3. Konsulentbistand.....	13
2.2. Tværfagligt samarbejde .....	13
2.3. Opsamling .....	17
2.3.1. Fremmende faktorer .....	17
2.3.2. Udfordringer .....	17
3. Tilrettelæggelse .....	17
3.1. Kendskab til eleverne .....	18
3.2. Didaktiske principper (afkodningsvanskeligheder).....	19
3.3. Didaktiske principper (forståelsesvanskeligheder) .....	21
3.4. Opsamling .....	24
3.4.1. Fremmende faktorer .....	24
3.4.2. Udfordringer .....	24
4. Kulturel forankring.....	25
4.1. Faglige kvalifikationer .....	27
4.2. Elevintegritet.....	28



4.3. Opsamling .....	29
4.3.1. Fremmende faktorer .....	29
4.3.2. Udfordringer .....	29
Bilag 1.....	31
Bilag 2.....	32
Bilag 3.....	35

## 1. Interviewundersøgelsens metode

I denne delrapport behandles den kvalitative del af praksiskortlægningen af indsatser organiseret i små grupper for elever i læsevanskeligheder. Datagrundlaget udgøres af i alt fire fokusgruppeinterviews med deltagere fra fire forskellige skoler, som alle har medvirket i en spørgeskemaundersøgelse (se delrapport 2). Skolerne benævnes i det følgende som 01, 02, 03 og 04. I bilag 1 findes en oversigt med udvalgte nøgletal for de deltagende skoler.

### 1.1. Udvælgelse af skoler

De fire skoler er valgt ud fra følgende kriterier:

1. Skolen har systematiske indsatser for alle tre målgrupper (*elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblinde), elever med lettere afkodningsvanskeligheder og elever med læseforståelsesvanskeligheder*).
2. Indsatserne er stærkt forankrede på ledelsesniveau gennem nedskrevne praksisser.
3. Der er et etableret samarbejde med et kommunalt ressourcecenter/ressourceteam, hvor indsatserne også foregår lokalt på skolen.
4. Indsatserne/indsatsen foregår som holddannelse, hvor eleverne ikke tages ud af den almene undervisning, og hvor der i udgangspunktet ikke tildeles særlige ressourcer.
5. Organiseringen af indsatserne er kendetegnet ved en høj grad af fleksibilitet, dvs. at organisering og tilrettelæggelse af indsatserne sker hyppigt, og at indsatserne løbende tilpasses den givne elevgruppe.
6. Der er en tydelig forankring til den almene undervisning.



I skema 1 fremgår det, hvorvidt skolerne imødekommer de centrale kriterier, som er nævnt ovenfor. Den blå baggrundsfarve markerer, hvor den enkelte skole særligt fremstår stærkt, og dermed er udslagsgivende for udvælgelsen.

## Skema 1

### Kriterier

	Systematiske indsatser for alle målgrupper	Stærk forankring på ledelsesniveau	Etableret samarbejde med kommunalt ressourcecenter	Holddannelse hvor eleverne ikke tages ud af den almene undervisning	Fleksibilitet i organiseringen af indsatser	Tydlig forankring til den almene undervisning
Skole A						
Skole B						
Skole C						
Skole D						

Skolerne har rapporteret i alt 17 indsatser i spørgeskemaundersøgelsen. Skema 2 og 3 viser, hvordan indsatserne er fordelt mellem de fire skoler i forhold til indsatstype og målgruppe:



## Skema 2

	Indsats 1: type	Indsats 1: målgruppe	Indsats 2: type	Indsats 2: målgruppe	Indsats 3: type	Indsats 3: målgruppe
Skole 01	holddannelse (2-4)	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	holddannelse (5-7); kommunalt kompetencecenter	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	specialundervisning på egen skole	enkelstøttetimer til elever med massive skriftsproglige vanskeligheder
Skole 02	holddannelse (5-7), omfatter bl.a. VAKS-kursus	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed), 6. klassetrin	holddannelse (5-7); kursus i LST	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed) samt enkelte elever med lettere afkodningsvanskeligheder	specialundervisning på egen skole	elever med massive skriftsproglige vanskeligheder visiteres til skolens støttecenter
Skole 03	holddannelse (5-7)	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	holddannelse (11 eller flere)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	holddannelse (11 eller flere)	elever med læseforståelsesvanskeligheder
Skole 04	holddannelse (2-4); VAKS-kursus	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	holddannelse (2-4)	elever med svære afkodningsvanskeligheder	holddannelse (2-4)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder



### Skema 3

	Indsats 4: type	Indsats 4: målgruppe	Indsats 5: type	Indsats 5: målgruppe	Indsats 6: type	Indsats 6: målgruppe
Skole 01	holddannelse (2-4)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	holddannelse (2-5): konsulenttimer fra kommunalt kompetencecenter	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	holddannelse (2-4)	elever med læseforståelsesvanskeligheder
Skole 02	holddannelse (11 eller flere): morgenbånd med makkerlæsning på tværs af årgange	alle elever				
Skole 03						
Skole 04	holddannelse (2-4): 'skub på tekstforståelsen'-kursus	elever med læseforståelsesvanskeligheder				

I bilag 2 findes et udvidet skema, hvor også de faglige indholdselementer i indsatserne fremgår.

#### 1.2. Udvælgelse af indsatser

Af de i alt 17 indsatser er 2 indsatser valgt ud pr. skole, dog 3 indsatser på skole 01. Indsatserne er omdrejningspunkt for et fokusgruppeinterview ved hver skole af en varighed på 1-2 timer. Indsatserne er valgt ud, så alle målgrupper og organiseringsformer er repræsenteret. I skema 4 gives en oversigt over de udvalgte indsatser fordelt mellem de fire skoler.



#### Skema 4

	Indsats 1	Indsats 2	Indsats 3
Skole 01	Ressourceforløb for elever i lettere afkodningsvanskeligheder	Ressourceforløb for elever i læseforståelsesvanskeligheder	Konsulentbistand for elever med lettere afkodningsvanskeligheder i den almene undervisning
Skole 02	Holddannelse baseret på læseforståelsesniveau for alle elever	Morgenbånd for alle elever	
Skole 03	Holddannelse for elever i lettere afkodningsvanskeligheder	Holddannelse for elever i læseforståelsesvanskeligheder	
Skole 04	Ressourceforløb for elever i svære afkodningsvanskeligheder	Ressourceforløb for elever i læseforståelsesvanskeligheder	

#### 1.3. Deltagere og spørgeguides

Fokusgruppeinterviewene er gennemført ude på skolerne med deltagelse af medarbejdere, som har taget del i indsatserne. Det er forskelligt fra skole til skole, hvordan deltagersammensætningen har været, men samlet set repræsenterer deltagerne både lærere, læsevejledere, eksterne konsulenter med logopædbaggrund samt ledelser (herefter benævnt som *de fagprofessionelle*). Spørgeguides til fokusgruppeinterviewene er designet med en fælles introducerende ramme, hvorefter der følger forskellige spørgsmål til de forskellige skoler, netop for at kunne afdække og beskrive deres specifikke indsatser (Bilag 3).

#### 1.4. Analysestrategi

De fire fokusgruppeinterviews er transskriberet og efterfølgende kodet med afsæt i tre overordnede kodningskategorier: *Organisering, tilrettelæggelse og kulturel forankring* med en række underkategorier. De tre kategorier er skrevet frem og efterprøvet gennem en række gennemlæsninger. Skema 5



præsenterer en oversigt over de samlede kodningskategorier med tilhørende stikord til temaets indhold.

### Skema 5

	TEMA
<b>ORGANISERING</b>	<b>Skolens forvaltning af ressourcer</b> Organisering på ledelsesniveau, fordeling af ressourcer, holdstørrelse.
	<b>Tværfagligt samarbejde</b> Hvordan skabes rum for samarbejde mellem fagprofessionelle, læsekonferencer, årgangsmøder, uformelt samarbejde, vejlederrollen, sparring mellem fagprofessionelle?
<b>TILRETTELÆGGELSE</b>	<b>Didaktisk forvaltning</b> Forvaltning af materialer, principper bag materialerne, genkendelighed for eleverne, gentagelse, differentiering, progression, differentiering, feed forward.
	<b>Kendskab til den enkelte elev</b> Identifikation af elever, elevens vej gennem indsatserne, afsæt i elevforudsætninger, viden om eleverne, overlevering, evaluering.
<b>KULTUREL FORANKRING</b>	<b>Faglighed</b> Faglighed hos de fagprofessionelle, tillid til andres faglighed, kvalitetsløft gennem kurser, sparring udefra.
	<b>Kultur og tradition</b> De kulturbærende elementer på ledelsesniveau, medarbejderniveau, elevniveau. Deltagelsesmuligheder, det relationelle arbejde, inklusions- og eksklusionsmekanismer.
	<b>Forældresamarbejde</b> Forventning til forældre, samarbejde, kommunikation.

I rapportens fremstilling fungerer de tre hovedkategorier som det strukturerende princip. Dog inddrages tematikker, der vedrører *forældresamarbejde*, forskellige steder, og hvor det har givet mening.



## 2. Organisering

Skolernes overordnede organisering af indsatser målrettet elever i læsevanskeligheder er det tema, som indtager langt den største plads i de fire fokusgruppeinterviews. Temaet indbefatter to områder, som de fire caseskoler på forskellig vis og med forskellig vægt tematiserer, nemlig *skolens forvaltning af ressourcer og tværfagligt samarbejde*.

### 2.1 Skolens forvaltning af ressourcer

Helt overordnet har deltagerne på de fire skoler fokus på, hvordan deres skolers ressourcer prioriteres, og for alle fire skoler rapporteres en systematik i form af klare procedurer og gennemsigtighed i valg af indsatser for elever i læsevanskeligheder på mellemtrinnet. Et genkommende træk hos de fire skoler er, at alle indsatstyper tilrettelægges på baggrund af møder i form af resourcefordelingsmøder (01, 04), læsekonferencer (01), årgangskonferencer (03), fagkonferencer (02) eller ugentlige teammøder (02). Det har den klare fordel, at alle ressourcer tænkes ind og bruges så hensigtsmæssigt som muligt. Både skole 01 og 02 peger på, hvordan de med deres organiseringsformer nu kan undgå det, læsevejlederen på skole 01 billedligt kalder en ”radiatorlærerordning, [hvor] en støttelærer går ud i klassen og står op ad radiatoren og kigger på læreren, der fortæller” (01):

Der spilder man jo en masse timer ... så er der en, der lige har fire timer til overs, så kan de lige, det kender vi alle sammen ... det er vigtigt, at den ressource, der nu findes, at den bliver udnyttet så optimalt som muligt (01).

På skole 02 peger viceskolelederen på samme problematik, og han konkluderer, at det handler om at sætte systematisk og intensivt ind, så indsatserne bliver fokuserede:

Da vi havde timerne uden for skemalægningen, så gik vi ind og så, at det kunne matche, at Lise kom op og hjalp den og den klasse i to timer, det passede lige, men det blev bare meget mere dråber. Det blev for svært for os i virkeligheden at se ret meget udbytte af de her ressourcer (02).

Også lærerne oplever en stor styrke ved de klare procedurer og udnyttelse af ressourcer:

Vi holder resourcecentermøder hver anden måned ... Der er noget systematik omkring, hvordan tingene kører, ikke ... hvis man har et barn, som man er bekymret for, så er det ikke sådan noget med, at man behøver at gå et halvt eller et helt år, altså, der er en meget klar procedure for, hvad vi gør her på stedet (04).





På de fire skoler danner de fastlagte møder et vidensgrundlag for at organisere indsatser til elever i læsevanskeligheder enten som holddannelse eller som støttetimer i et ressourcecenter, mens skole 01 også tilbyder konsulentbistand i den almindelige undervisning.

I det følgende behandles de tre indsatstyper hver for sig.

#### 2.1.1. Ressourceforløb

Særligt tilrettelagte resourceforløb på mindre hold er en genkommende organiseringsform på de fire skoler, og indsatsen tilbydes som oftest på et lokalt ressourcecenter separat fra almenklassen og foregår i den almindelige skoletid. Denne organiseringsform bygger for alle fire skolers vedkommende på en massiv forebyggende indsats i indskolingen, hvor der har været tilsvarende resourceforløb. På skole 01 opleves det af læsevejlederne som en afgørende prioritering:

Der er lagt penge i mig som ressource i indskolingen, og det er det, der ligesom lægger grundlaget ... og det kommer til at spille en rolle på mellemtrinnet, fordi hvis vi ikke havde haft det der finmaskede net i indskolingen, så ville der være nogle elever, der døde på, at de faglige krav jo stiger ret stejlt på fjerde klassetrin ... hvis man har mulighed for at få fat i dem der, så er det bare meget, meget nemmere at støtte dem videre op (01).

På skole 01 er det fire årlige resourcefordelingsmøder, der danner grundlag for at vælge elever ud til en gruppeindsats i deres lokale ressourcecenter. Denne organiseringsform fungerer som en forlængelse af den indsats, eleverne kender fra indskolingen:

Der kigger vi jo på alle børn, og vi laver klassetestninger på alle klasser to gange om året og holder læsekonferencer efter det. Så man kan sige, vi har jo hele tiden en dialog med klassen, klassens lærere og de elever, der kommer hernede, og vurderer, er det de rigtige elever, vi har hernede? Er der nogen andre, der kunne have brug for noget støtte? og så videre frem og tilbage på mellemtrinnet ... Og heldigvis bliver børnene jo færre og færre op gennem systemet, for der er jo nogle, vi jævnligt siger 'nu er du uddannet til at gå tilbage', og nogle gange vender de jo så lige tilbage, så drypper de lige ned forbi en gang mere (læsevejleder, 01).

Den fleksible organiseringsform giver lærerne mulighed for i højere grad at stilladsere undervisningen for elever, som lærer langsommere og med større besvær end deres klassekammerater. Det sikres ved en holdstørrelse på 3-6 elever (01), som gør det muligt at nå rundt om alle elever og ved, at de indsatser, der iværksættes, målrettes elevernes behov:



Vi kigger altså rigtig meget på den børnesammensætning, vi har. For har vi otte børn på femte klassetrin, der har brug for en eller anden form for hjælp, så prøver vi jo alt det, der overhovedet kan lade sig gøre at gruppere dem i nogle homogene grupper, tit på tværs af klasserne, sådan så, 'de her børn har brug for noget intensiv stavetræning. De her børn har brug for et morfemkursus. De her børn har brug for noget udvidet læsetræning, og de tosprogede har for eksempel typisk brug for noget læseforståelsesarbejde', ikke. Og så grupperer vi dem, og nogle gange går vi også på kompromis med alderstrinnet og siger, hvis der er en femte og en sjette, der passer niveaumæssigt med hinanden, og så må vi prøve at få det til at lykkes. Og så kan det godt være, at den ene ryger ud af en engelsktime, men så må vi finde en løsning på det for at imødegå, at vi får børnene grupperet på den rigtige måde. Og det sidder vi og prøver at få til at gå op de der fire gange om året, hvor vi kører ressourcefordelingsmøder, ikke, hvor vi prøver at få alle børn til at passe ind i en kasse omkring de ressourcer, der nu er tilgængelige (læsevejleder, 01).

Selvom de fire skoler prioriterer ressourceforløb som en helt afgørende organiseringsform i forhold til at løfte elever i læsevanskeligheder, er det ikke uden udfordringer, for der er et stort logistisk arbejde i at undgå, at eleverne, som er i et ressourceforløb, ikke afkobles fra det, der sideløbende foregår i klassen:

Hvis man tager dem ud og lige laver noget helt andet, det kan være et problem, også som lærer, for så kommer de, der i forvejen har det svært, og så har de heller ikke været med til at lave den side i Stav, man nu havde lavet ... så tit tænker jeg, at indsatserne er bedst givet ud, hvis det er noget, der hænger sammen især for børnene ... derfor bruger vi også en del af vores ressourcer, netop på det der med at lave holddeling, at man sidder med en lille gruppe børn og faktisk laver det samme, som de laver inde i klassen, men sidder bare i nogle andre rammer og kan gøre det på en lidt anden måde (lærer, 04).

På skole 01 imødegås denne udfordring ved et stærkt samarbejde mellem undervisere i ressourcecentret og skolens lærere, hvilket vil blive tematiseret i afsnit 2.2, mens skole 04 fremadrettet vil fastholde ressourceforløb, men opprioritere holddannelse som organiseringsform.

### 2.1.2. Holddannelse

Holddannelse er endnu en af de fremtrædende organiseringsformer, som de fire skoler i forskellig grad har gjort sig erfaringer med. Deres vigtigste argument for holddannelse er, at denne organiseringsform muliggør en mere målrettet undervisning, så alle elever løftes fagligt og socialt, også elever, som oplever læsevanskeligheder. Det forudsætter imidlertid nogle strukturelle prioriteringer.



På skole 03 tager afdelingsleder og læsevejleder initiativ til, at en årgangs dansktimer parallellægges, så der kan foretages holddannelse, når der er behov for det:

Der er jo nogle praktiske ting i det. Vi skriver jo ud til skemalæggerne, så vi får parallellagt nogle timer. Det er jo egentlig det, der er afgørende for, om du kan gøre det her på en smidig måde i forhold til det skema, du har (03).

Skemaets struktur understøtter på den måde, at holddannelse let kan arrangeres. På skole 03 holdes 1-2 årlige årgangskonferencer, hvor man gennemgår elevernes testresultater, og sammenholdt med lærernes professionelle skøn sammensætter man tværgående hold på en årgang, som gennemfører 1-2 koncentrerede forløb årligt. Når der skønnes brug for det, afsættes ressourcer til en ekstra lærer (eksempelvis læsevejleder), så der kan dannes ét hold mere, end der er klasser. De koncentrerede forløb har forskelligt indhold fra år til år, fordi al holddannelse tager afsæt i, hvad eleverne har brug for. Det er en praksis, de på skolen oplever som virksom, og som de gerne vil gøre brug af i højere grad fremover.

På skole 02 har holddannelse udviklet sig til et bærende organisatorisk princip, og det har afstedkommet, at de pædagogiske indsatser træder i forgrunden og bliver styrende for det strukturelle niveau og ikke omvendt. Sådan har det imidlertid ikke altid været, forklarer viceskolelederen:

Det der med, at vi faktisk har besluttet det, før vi laver skemalægning, hvad vi vil lave af pædagogisk indsats, det er omvendt af, hvad vi har gjort før. For der har vi først lavet skemaet, og så har vi sagt, hvad kan det så rumme af pædagogisk indsats (02).

En sådan praksis kræver, at ledelsen er i tæt dialog med lærere og vejledere, og på skole 02 muliggøres det ved, at viceskolelederen sidder med til alle fagkonferencer og sammen med skolens vejledere efterfølgende samler op på, hvad der er brug for af indsatser:

Det er jo faktisk en dialog, når jeg går med på fagkonferencerne. Nu har vi de og de elever, vi er bekymrede for ... så har vi forsøgt at sætte os sammen alle vejledere og tegnet alle vores klasser op, og så har vi simpelthen markeret dem med grøn, gul og rød efter, hvor vi tænker, der kunne være nogle udfordringer. Altså her har vi en klasse, der scorer lavt i forhold til, hvad vi forventer i læsning, så bonner den ud som rød i vores skema. Ud fra det landskab, vi får tegnet op, jamen så må vi kigge på, hvad er det for nogle ressourcer, vi har ved siden af ... så går jeg tilbage og tænker, her er der så store mønstre, eller her er så store sammenhænge, at jeg synes, her er det vigtigt at prioritere det (02).



På skole 02 er det således en ledelse, som på baggrund af informationer om eleverne og i dialog med de fagprofessionelle fastlægger, hvilke indsatser der skal prioriteres, og samtidig har øje for skolens ressourcer som helhed.

Når skolerne organiserer holddannelse, er det ikke alene ud fra faglige kriterier. Det spiller en afgørende rolle, at holdene bliver dynamiske, så alle oplever optimale muligheder for faglig læring, samtidig med at eleverne får mulighed for at udvikle selvtillid og tro på egne evner. Det betyder i praksis, at holdene dannes ud fra et grundigt kendskab til de enkelte elever både fagligt og socialt, at holdstørrelsen tilpasses elevgrundlaget, og ikke mindst at holdene kan ændres, hvis der er behov for det:

Det er ikke nok bare at kigge på en læsetest og tage de 10-15 stykker, der scorer dårligst der, og sætte dem sammen, så har jeg netop det problem, at jeg har ekskluderet dem fra gruppen ... det er hele tiden et skøn, hvor det rigtige sted er. Det giver faktisk nogle gange enorm god mening at være fleksibel med de der konstellationer ... hvis ikke vi laver vores forarbejde godt, så kan vi hurtigt ekskludere. Det kræver relationer til de her elever for at kunne vurdere, skal den elev i virkeligheden sidde der. Vi skal være enormt dygtige til at forklare, hvad det er for nogle kriterier, vi lægger ind, når vi gør det. Eleven skal have en forklaring på, hvorfor er det det hold, jeg skal på, og skal også have en mulighed for at komme med en eller andet form for indspark (viceskoleleder, 02).

På de fire skoler er der stor interesse for at videreudvikle hold med differentierede elevgrupper som organiseringsform, og skolerne oplever grundlæggende, at holddannelse er med til at kvalificere de pædagogiske indsatser. På skole 02 kan de faktisk se det på elevernes resultater til afgangsprøverne, men lærerne mærker det også tydeligt på eleverne: ”Så sent som i sidste uge kom de drønende herop forbi os og siger, at de føler sig simpelthen så godt rustede herfra, og det var en fed tilbagemelding rent fagligt, at de synes, de er godt klædt på” (02).

Men holddannelse har også nogle udfordringer:

Der er rigtig mange fordele ved denne her holddeling, men jeg synes også, at der er en pris i forhold til klassefællesskabet, noget i klassekulturen .... Så ja, man får noget, og man betaler også en pris. Det gør vi som lærere, og det gør eleverne (lærer, 02).

Derfor peger skole 02 på, at man må være særligt opmærksom på, hvordan klassefællesskabet styrkes. Ved skole 03 prioriterer man fælles oplevelser på årgangene, ligesom de anbefaler, at holddannelse eksempelvis i dansk kun optager nogle af dansktimerne på en uge (03).



### 2.1.3. Konsulentbistand

En tredje organiseringsform, som tematiseres i interviewene, er konsulentbistand i den almindelige undervisning. Ved skole 01 tilbydes konsulentbistand i samarbejde med kommunens kompetencecenter. Denne indsats er kendetegnet ved, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, efter de har modtaget et ressourceforløb enten i kommunens kompetencecenter eller i skolens lokale ressourcecenter. Indsatsen tilbydes også elever, som vurderes at være bedst hjulpet i klassen af en konsulent. Tidligere er skolens konsulenttimer blevet brugt på forløb på kommunens kompetencecenter, men denne prioritering er under ændring:

Det vigtige er, at konsulentfunktionen kommer ud og er i klassen og sikrer sig, at det, der er undervist i [på kommunens kompetencecenter] eller hernede, kommer i spil, at de kan anvende de der strategier .... Jeg går ud i klasserne og følger op på, at deres hverdag fungerer, så når jeg lister mig ud ad døren, så ved jeg, at det kører også på det her barns computer, eller nu ved han, hvordan han skal begrænse sin opgave, så han kan overskue den, eller hvad det nu måtte være ... tanken med, at vi gerne vil have nogle flere konsulenttimer ude på skolen, det er, fordi vi gerne vil sikre den der overgang. Der er jo nogle it-redskaber, dem kan vi godt gøre eleverne rigtig gode til at bruge, men det giver først rigtig mening, hvis de bruger det i undervisningen (konsulent, 01).

Også læsevejlederne oplever, at konsulenternes tid i klasserne er godt givet ud. De oplever, at de forskellige lærerteams har forskellige behov for sparring, som kan imødekommes, fordi konsulenterne er tæt på:

Nogle teams er jo nogenlunde selvkørende i forhold til at kunne hjælpe de her børn, og andre teams har brug for rigtig meget hjælp: 'hvordan virker scanneren?', 'Jeg kan ikke finde ud af at få det her gjort elektronisk', 'hvad stiller jeg op, når det her barn ikke kan læse den her tekst?' Alle de der spørgsmål, der nu dukker op, ikke. Så er det jo Malenes [konsulenten] funktion at vejlede og rådgive de her lærerteams, så de kommer i gang på en god og hensigtsmæssig måde (læsevejleder, 01)

En udfordring ved at organisere sig med konsulentbistand er at udvikle et tæt samarbejde mellem konsulenterne og lærerne i klassen og i ressourcecenteret. Det kræver et velfungerende samarbejde, når der er mange forskellige om at planlægge forskellige tiltag. Det bliver temaet for det næste afsnit.

## 2.2. Tværfagligt samarbejde

Ligegyldig hvilken organiseringsform, der prioriteres, peger skolerne på, at det kræver et samarbejde mellem de fagprofessionelle, så alle kan arbejde på et oplyst grundlag og kan trække på hinandens



viden: ”Der er bred enighed om, at jo tættere vi kan samarbejde med hinanden om de børn, vi kerer så meget om hele tiden, jo bedre bliver det arbejde, vi udfører” (01).

Det har de fire skoler gjort sig erfaringer med på forskellig vis og i forskellig grad, men et genkommende træk er, at samarbejdsflader understøttes organisatorisk, eksempelvis gennem fastlagte møder i fagteam eller gennem læsekonferencer. På skole 02 og 03 er det med en aktivt deltagende ledelse. På skole 02 er det eksempelvis viceskolelederen, der i samarbejde med vejlederen udarbejder en dagsorden og trækker de store linjer, mens den detaljerede forberedelse foretages af andre:

Og så er det jo sindssygt vigtigt, at man har det der ugentlige teammøde. Vi er nødt til at tale sammen, vi er simpelthen nødt til at tale sammen om de børn. Det er jo én af grundene til, at vi lykkes godt med den holddeling. Det er jo, fordi vi altid har et fast punkt, der hedder enkelte elever, ikke, hvor vi lige får vendt alt, så alle har en fælles viden om indsatsen .... Så det synes jeg er meget væsentligt, at det er bestemt, det skal vi, og der er en dagsorden, og der er et referat (lærer, 02).

Når der er fastlagte rammer for samarbejdet mellem de fagprofessionelle, er det skolernes erfaring, at den kollegiale sparring har gode vilkår, og det opleves som værdifuldt for lærerne:

Det er der, man kan få vendt nogle tanker med andre og blive inspireret, når man taler sammen om didaktik og indhold, altså det synes jeg i hvert fald er meget givende. Og det er jo en forudsætning, at det er skemalagt, fordi ellers har vi jo ikke tiden til at mødes (lærer, 02).

De forskellige vejledere spiller også en væsentlig rolle i den kollegiale sparring. På skole 01 beskriver læsevejlederen, hvordan hun med sin viden om læse- og skriveprocesser kan give indspil til den kollegiale samarbejde:

Læreren bliver hjulpet ved, at jeg finder materialer, som svarer til, hvad de [eleverne] kan. For jeg ved jo rigtig godt, hvad de kan. Så får de materialer, som de delvist kan sidde og løse selv, for det har læreren brug for i visse sammenhænge. De skal ikke sidde og være med på en hænger på klassen. Det duer jo slet, slet ikke. De skal også have noget ud af det ... det er jo også sådan en løbende dialog og sparring, der foregår, og det går jo ikke kun fra os og ud til lærerne, det foregår sørme i alle retninger mellem alle på kryds og tværs, når nogle får en god idé. Det er jo ikke os, der står som eksperterne på undervisning overordnet, nej, vi har en faglig specialviden inden for måske læsning og stavning. Men sådan på undervisningsniveau, der er det mere en kollegasparring, vil jeg sige (01).



Selvom læsevejlederen eller andre vejledere har en særlig funktion i forhold til sparring omkring elever i læsevanskeligheder, så er der også behov for, at lærerne i de respektive klasser opnår et detaljeret kendskab til eleverne. På skole 01 organiseres det ved, at alle læsekonferencer tager afsæt i test, som lærere selv har gennemført og analyseret. Det oplever læsevejlederne giver et særlig godt grundlag for det videre samarbejde om indsatser for forskellige elever i klasserne:

De får jo et godt indblik i, hvor deres klasse ligger, og de er nede og smage lidt på de enkelte børns resultater .... Og specielt når man retter staveprøver, det er rigtig langtrukket og rigtig kedeligt, men det er vild god viden, man får ud af det, ikke .... Og det har vi brug for, de får, fordi vi ved måske godt nogenlunde, hvor de her børn er, og nogle af dem ved vi præcis, hvad det er for nogle vanskeligheder, de har, fordi vi kender dem så godt, men det er ikke nok, for lærerne ude i skolen, eller ude i de almindelige klasser, skal jo også vide det (01).

Et vigtigt aspekt i det tværfaglige samarbejde er muligheden for at trække på ekspertviden hos læsevejledere eller konsulenterne fra det kommunale kompetencecenter (skole 01) eller lærere i de respektive klasser, som trækker på viden fra skolens læsevejledere eller andre typer af vejledere. Der er brug for at være tæt på den ekspertise, som er til rådighed. Den skal med andre ord være let tilgængelig. På skole 01 kommer konsulenten fra det kommunale kompetencecenter ud i klasserne og følger op på elever og guider lærerne i forhold til at støtte de elever, der har behov. Konsulenten har gjort sig følgende overvejelser:

Det er også nogle gange bare det at være til stede. Så i pausen er jeg der, og så selvom jeg ikke lige skulle ind til den lærer, så er hun alligevel sådan: 'Der er Malene', så er hun sådan, 'hvordan var det nu, sidste gang du var her, så viste du mig, hvordan jeg skulle lægge det her op til mine elever'. Og så spurgte hun lige om det igen eller sådan. Så det, at man er synlig og tilgængelig (01).

Selvom det er givtigt at kunne trække på ekspertviden i formelle såvel som i uformelle sammenhænge, så er det samtidig helt afgørende, at lærerne på en årgang har et tæt samarbejde, således at de indsatser, skolen prioriterer, får ben at gå på. På skole 03 organiseres det som fælles faglig forberedelse, hvor læsevejlederne har igangsat et forløb med lærerne, hvor de har skullet tilrettelægge en undervisning med inddragelse af AppWriter som opfølgning på læsevejledernes arbejde med at introducere eleverne for læse- og skriveteknologi:

Jeg [læsevejleder] kan invitere mig selv ud på teammøderne, som jeg også har gjort, men for at få det til at køre er det altså vores erfaring, at fælles faglig forberedelse, hvor der



ligesom er krav om det, og man skal vise, hvad man har lavet, ligesom vi har gjort i forhold til AppWriter, det batter noget, og at alle gør det, ikke .... Man kan sige, fælles faglig forberedelse, det er dér, hvor ledelsen sammen med vores PLC kan definere, hvad det er, lærerne skal sidde og arbejde med (03).

Den fælles faglige forberedelse tematiseres også af skole 02, som i lighed med skole 03 peger på, at en holddelt undervisning kræver fælles faglig forberedelse. Skole 02 fremhæver, at den må foregå meget forpligtende og med høj detaljeringsgrad, hvis den samtidig skal understøtte, at holddannelsen er fleksibel og kan ændres, hvis der er behov for det:

Vi har et ekstremt tæt samarbejde, vi har jo et ugentligt møde på årgangen, der ligger fast i vores skema, og derudover har vi jo også møder, hvor vi tilrettelægger danskundervisningen. Når man kører tre hold på denne her måde, så er det intenst. Det er ikke bare at have en årsplan, og så kan man gå ind og køre det, fordi der også er en fleksibilitet. Hvis vi vurderer, at der er nogle elever, som vi er nødt til at flytte eller tage et andet hensyn til, eller der sker noget, eller der kommer et andet drive, så vi tænker, at der skal skiftes hold. Så vi har et meget tæt samarbejde på årgangene ... vi aftaler rigtig meget inden for hvert forløb helt ned i detaljer, nu har vi lige haft et forløb om lyrik, hvor vi helt nøjagtigt har planlagt hver lektion, hvad der skal ske. Så snakker vi sammen løbende. Hvor langt er I nået her, og kan vi på en eller anden måde koordinere det, så vi er samme sted på mandag? Så er vi alle sammen nået dertil, og så ved vi, hvad vi har at gøre med (lærer, 02).

De skoler, som i højere grad organiserer indsatserne som ressourceforløb, tematiserer endnu en problematik, som fordrer en stor grad af tværfagligt samarbejde, nemlig overlevering mellem de særligt tilrettelagte indsatser og den almene klasseundervisning. Den overlevering er helt nødvendig, og der kan være behov for, at den systemiseres, forklarer skole 03. På skole 04 er denne problematik genkendelig:

De skal holdes til ilden, og når man så som dansklærer heller ikke er opmærksom på det, fordi man jo ikke kender systemet, så kan man jo heller ikke hjælpe dem med at holde det ved lige ... det vil være helt optimalt, når man sender et barn til ressourcecenteret, så kunne det være fedt at få et barn tilbage, hvor man fik at vide, det er det her, barnet har sværest ved. Det er dette her, du skal fokusere på, fordi nogle gange er det lidt diffust, ikke (04).

En væsentlig pointe i forhold til tværfagligt samarbejde er altså, at samarbejdet skal prioriteres, og det er en mulighed, når samarbejdet understøttes organisatorisk.





### 2.3. Opsamling

På de fire skoler træder tre organiseringsformer frem, som ser ud til at kunne fremme læringsmuligheder for elever i læsevanskeligheder, nemlig *særligt tilrettelagte ressourceforløb på mindre hold på et lokalt resourcecenter separat fra almenklassen i den almindelige skoletid, holddannelse samt konsulentbistand i den almindelige undervisning*. De tre organiseringsformer ansporer til at målrette undervisningen og stilladsere elever i deres skriftsprogsudvikling. I det følgende gengives de fremmende faktorer med hensyn til organisering samt de udfordringer, som må adresseres.

#### 2.3.1. Fremmende faktorer

- Når indsatserne bygger på en massiv forebyggende indsats i indskoling.
- Når indsatserne er fleksible og tilpasset eleverne fagligt såvel som socialt.
- Når behovet for særligt tilrettelagte undervisningsindsatser bliver styrende for det strukturelle niveau og ikke omvendt.
- Når der er klare procedurer for prioritering af indsatser, så ressourcer bruges effektivt.
- Når holdstørrelsen tilpasses elevgrundlaget.
- Når det tværfaglige samarbejde prioriteres organisatorisk.
- Når det tværfaglige samarbejde foregår med respekt for hinandens fagligheder.
- Når det tværfaglige samarbejde rummer fælles faglig forberedelse.

#### 2.3.2. Udfordringer

- Når der tilrettelægges ressourceforløb, må man være opmærksom på, hvordan man sikrer sammenhængen mellem ressourceforløb og klasseundervisningen for eleverne.
- Når der tilrettelægges holddannelse, må man være opmærksom på elevernes integritet, og hvordan klassefællesskabet styrkes.
- Når man tilrettelægger forløb med konsulentbistand i den almindelige undervisning, må man være opmærksom på ansvarsfordelingen mellem konsulenter og skolens interne lærere.

## 3. Tilrettelæggelse

Som beskrevet i afsnit 1 har de fire skoler indberettet i alt 17 forskellige indsatser målrettet elever i afkodnings- eller forståelsesvanskeligheder, mens fokusgruppeinterviewene har centreret sig om 9 indsatser målrettet både elever i afkodnings- og forståelsesvanskeligheder jævnt fordelt mellem de fire



skoler. Det mest iøjnefaldende træk ved skolernes italesættelse af deres indsatser er, at de er meget fleksibelt tilrettelagt ud fra de deltagende elever. I det følgende vil der derfor blive trukket en række grundlæggende principper frem, som skolerne lægger vægt på i deres tilrettelæggelse af henholdsvis indsatser målrettet elever i afkodningsvanskeligheder og elever i forståelsesvanskeligheder, ligesom også betydningen af elevkendskabet vil blive tematiseret.

### 3.1. Kendskab til eleverne

For alle skoler gælder det, at indsatser, hvad enten de er organiseret som ressourceforløb eller som holddannelse, er nøje tilrettelagt ud fra den gruppe af elever, som den er tiltænkt. En forudsætning for at kunne gøre det er, at elevernes færdigheder er afdækket. Til det formål benytter skolerne forskellige test og som oftest i en fastlagt procedure, fordi det giver mulighed for at målrette indsatsen: ”Det er ret godt at have dugfriske resultater, så man virkelig kan gå ind og målrette undervisningen i forhold til alle grupperne” (03).

Også skole 01 fremhæver, at testning er et vigtigt redskab, når de skal tilrettelægge målrettede indsatser i deres ressourceforløb, men testning gør det ikke alene:

Vi kender dem ud og ind, fordi de har været hernede hele tiden. Så får vi selvfølgelig indimellem nye elever, og så bliver de afdækket. Det handler jo om at finde ud af, hvad de kan. Og når man ved, hvad de kan, så kan man fylde på. Og igen prøve at nå ind til dem og finde ud af at hjælpe dem til selv at ville have hjælp og ville gøre sig umage (læsevejleder, 01).

Relationen til eleverne spiller en væsentlig rolle. Den grundige testning giver et klart billede af elevernes vækstpunkter, og hvilke indholdselementer der skal arbejdes med, mens det relationelle bliver afgørende for, at eleverne motiveres til at gøre en indsats.

På skole 02 er et led i at skabe gode relationer til eleverne formaliseret og prioriteret ved at holde gennemkommende elevsamtaler med hver enkelt elev:

Det, vi gjorde, var at omlægge en lektion af den understøttende undervisning, og så hed den studietid og elevsamtaler, så det blev systematiseret ... for den enkelte elev betyder det så meget at blive set og hørt, ikke. Og det gør man jo i sådan en én-til-én-situation, hvor der bliver spurgt til, hvordan går det, og hvordan synes du. Jamen ja, hvor man kører sig om dem (viceskoleleder, 02).



### 3.2. Didaktiske principper (afkodningsvanskeligheder)

De indsatser, skolen tilrettelægger for elever i afkodningsvanskeligheder, kan både være målrettet ordblinde elever eller elever med lettere afkodningsvanskeligheder, altså elever, som typisk er testet gule med den nationale ordblindetest. Et genkommende træk på de fire skoler er, at indsatserne er fleksibelt tilrettelagt. De kan i udgangspunktet rette sig eksempelvis mod ordblinde elever og køre efter ”et fuldstændigt klart program, som, vi har god erfaring med, fungerer godt” (01). Men i praksis beskrives meget fleksible forløb, hvor materialer kombineres alt efter behov, og som både inkluderer ordblinde elever og elever med lettere afkodningsvanskeligheder, men som til gengæld er kendetegnet ved en række didaktiske principper, der målretter undervisningen. Disse principper vil blive behandlet i det følgende.

Det første didaktiske princip er berørt i det foregående, nemlig at alle indsatser tilrettelægges med afsæt i de elever, der deltager og deres behov. Når elever er i afkodningsvanskeligheder, hvad enten de er testet ordblinde eller har lettere afkodningsvanskeligheder, ser det ud til at være en genkommende praksis på skolerne at sætte ind både med fonologisk træning og med læse-skriveteknologi (LST), nøje doseret efter elevernes behov:

Det er jo både de røde og de gule, vi opdrager på fjerde årgang til at kunne begynde at håndtere deres computere, fordi de gule har også brug for at bruge AppWriter, i hvert fald gennem mellemtrinnet. Det er først, når vi når op omkring træning af afgangsprøver, vi begynder at skille dem meget skrap ad, fordi der er jo to forskellige lovgivninger omkring prøverne, ikke. Men vi skiller dem ikke skrap ad på mellemtrinnet. Der træner vi dem alle sammen .... Det er det, der er den første vigtige hurdle, vil jeg sige. Deres egen accept af, at de har brug for den hjælp, computeren kan give dem. Plus at de stadig har brug for den grundlæggende træning, som Ulla laver med dem, for ellers har de ikke det fulde udbytte af deres hjælpemidler (læsevejleder, 01).

Et andet væsentligt didaktisk princip er, at indsatserne skal være systematiske, og de skal foregå kontinuerligt. På skole 01 vægtes kontinuiteten højest hos de ordblinde elever, som kommer i ressourcecenteret mindst en gang om ugen, mens der er mere fleksibilitet i forhold til elever i lettere afkodningsvanskeligheder, fordi de oplever, at behovet for kontinuitet her er mindre. Men for begge grupper vægter skolerne, at indsatserne følger en nøje tilrettelagt progression, og det har betydning for, hvordan forskellige materialer kombineres eller doseres:



Ja kontinuiteten er virkelig vigtig. Det er noget af det, vi kan se .... Der er rigtig mange skoler, der har fundet ud af, at det er smart at køre VAKS-kurser. Så kører man sådan et VAKS-kursus af i et eller anden antal timer, og så er eleven færdig. Ud af vagten. Og det tror jeg simpelthen ikke på som princip, og det har vi hele tiden ikke arbejdet med her på stedet, fordi de kan ikke rumme et kæmpe kursus med fem bøger, og de skal lære tusind strategier på ingen tid, og så skal de være selvkørende derefter. Det er de ikke. Så vi laver det meget mere afpasset i små doser, men følger dem hele tiden (læsevejleder, 01).

Et led i at følge eleverne tæt er således at afpasse hastigheden, og det indbefatter for flere af skolerne at tænke repetition ind som et didaktisk princip. På skole 02, hvor holddannelse er det bærende organisatoriske princip, forklarer viceskolelederen, hvordan han oplever, at holddannelse har været med til at fremme repetition som didaktisk princip:

Det gør det mere legitimt for læreren at gentage, gå tilbage og øve begreberne .... Når du sidder med en klasse ellers, så når man et eller andet punkt, hvor man siger; svigter jeg i virkeligheden nogle af dem, der bare skal derudaf, ved at blive ved med at gå tilbage og begrebsafklare og afstemme igen. Det her giver måske i virkeligheden bedre samvittighed, fordi det er helt legitimt lige at vende tilbage (02).

På skole 02 oplever lærerne også, at holddannelse giver mulighed for at de elever, som ellers vil have en tilbagetrukket rolle i klasseundervisningen, får en mere aktiv rolle i undervisningen og dermed bedre læringsmuligheder:

Jamen det nytter ikke noget, at alle sidder og putter. Vi er nødt til at komme i gang og få den der hånd op. Vi søger at lære i fællesskab, og der er rigtig mange af dem nu, de har simpelthen knækket lige at sige, 'det er faktisk ikke farligt at tage hånden op, og vi kan også godt sige noget', nu siger I sådan her, hvad tænker I; ah, så summer de lige i fællesskab og så videre. Det er også noget med at få dannet en kultur .... Altså jeg synes, at det er et mere trygt forum på alle områder, og de kan måske spejle sig mere i hinanden, og jeg synes, at det er nemmere at danne grupper for eksempel (02).

Skole 03 oplever, at et vigtigt led i at opbygge en god læringskultur er, at de forskellige hold følger en fastlagt struktur, så eleverne oplever genkendelighed og bliver trygge i det (03). På skole 02 har netop genkendelighed i undervisningen tillige skabt gode betingelser for forældresamarbejdet, fordi lærerne oplever, at forældrene forbereder eleverne på undervisningen, da undervisningen kører efter en dagsorden, som er kendt på forhånd (02).

Det sidste didaktiske princip angår elevernes egen oplevelse af mestring. Et vigtigt led i at kunne motivere eleverne er, at de selv kan følge med i deres udvikling gennem en løbende evaluering. På skole 01



har de erfaring med at visualisere elevernes udvikling både gennem en grafisk læsepil, som de tegner på tavlen over hver enkelt elevs læseudvikling, men også gennem gentestning (01):

Vi laver jo to læsetests på skolen om året. Og det er den samme test, fordi kun på den måde kan man helt reelt se den progression, der er i forhold til den forrige test. Og der bliver de jo også så stolte og så glade, når det bliver visualiseret for dem, at, 'ja, der nåede jeg så meget, men her...', ikke, så vi kan forklare dem alle sammen, at deres progression er lig med, hvor meget pilen vender opad, så det bliver synligt for dem, så de hele tiden har sig selv med. 'Nårh, det er derfor, det er sådan', så de får en forklaring på, hvordan tingene hænger sammen, så de har sig selv med i det, der foregår .... De skal simpelthen gå herfra og have oplevet, at de kan (læsevejleder, 01).

### 3.3. Didaktiske principper (forståelsesvanskeligheder)

Indsatser målrettet elever i forståelsesvanskeligheder tager ligeledes afsæt i en afdækning af eleverne, og de følger også de ovenstående didaktiske principper, men de er ikke italesat med samme tydelighed, som indsatserne målrettet elever i afkodningsvanskeligheder. På skole 01 siger læsevejlederne, at en del af forklaringen kan ligge i, at de elever, som har brug for en særlig læseforståelsesindsats, ofte er tosprogede, ligesom læseforståelse er en mere kompleks proces end afkodning:

Det er det, vi har sværest ved at lykkes med, synes jeg. Fordi tosprogsproblematikken er så kompleks, og læseforståelse er meget, meget sværere at komme til bunds i, end afkodningsvanskeligheder er. Så det er jo der, hvor vi kan se, at de her børn bliver ved at have de udfordringer, selvom vi giver dem en masse hjælp og undervisning. Og tit kan vi jo heller ikke give dem det, de egentlig har brug for. For de har måske brug for input hver eneste dag, ja, nærmest hver eneste time, ikke. Og vi får masser af børn ind, som nærmest ikke taler sproget, og så skal de prøve at indgå i en almindelig undervisning. Så jo, de har brug for al mulig hjælp og guidning, og det kan vi ikke altid give dem .... Og det er rigtig smart at sige, 'så laver vi en masse ordforståelseskort og begrebsafklaring og sådan noget', men det er jo mega komplekst, fordi hvis du skal lave ordforståelseskort eller begrebsafklaringskort på alt det, de ikke forstår, så ville du få til Mount Everest og tilbage igen, ikke. Fordi der er meget, der er rigtig meget, de ikke forstår, ikke. Så det er svært at hjælpe dem hundrede procent (læsevejleder, 01).

Derfor løber indsatserne også kun for 3 måneder ad gangen, så det er muligt at evaluere og justere efter behov (01).

På skole 01 og 04 foregår læseforståelsesindsatser primært i ressourceforløb, hvilket giver en særlig udfordring, påpeger skole 01, fordi elever må tages ud af andre sammenhænge, da det er svært at få skemalægningen til at gå op.



På skole 04 har de netop igangsat et læseforståelsesforløb i det lokale ressourcecenter, som følger et fastlagt materiale med en fastlagt og genkendelig struktur, og hvor før- og eftertestning er et vigtigt element. Skolen oplever, at et struktureret materiale giver god mulighed for at arbejde eksplicit med elevernes læseforståelse, og de vil gerne gøre sig flere erfaringer med det.

Ressourceforløbene på skole 01 tager afsæt i forskellige læseforståelsesmaterialer, men også i de materialer, eleverne alligevel skal arbejde med i klassen:

På mellemtrinnet er det jo mest sådan forholdsvis stringente kurser ud fra et udarbejdet materiale eller tekster, eleverne alligevel har i deres faglige undervisning, som bliver taget med herover, hvor der er mere tid og fordybelse til måske at gå i dybden med hovedindholdet .... Så Jane og Peter, der har de fleste af kurserne på mellemtrinnet, er selv mellemtrinlærere og kender jo børnene og årgangene. Så de har en meget god fornemmelse for, hvad niveauet er, og hvad de her børn ikke kan, og hvor det bliver svært. De tager meget udgangspunkt i det materiale, der kommer ovre fra klasserne, fordi det er det, der giver bedst mening for børnene. 'At vi ikke skal sidde og lave *endnu* en opgave, men vi skal faktisk bare gøre den opgave færdig, jeg ikke kunne løse inde i klassen, eller den her tekst, som jeg slet ikke har forstået noget af' (læsevejleder, 01).

Det er skolens intention, forklarer læsevejlederne, at ressourceforløbene skal klæde eleverne på til at arbejde med teksterne, som skal læses eller skrives i klassen, men det kan indimellem være vanskeligt at få tilrettelagt ressourceforløbene med det fokus. Derfor fremhæves forældresamarbejdet som en afgørende støtte for eleverne:

Det er også tit noget, vi taler med forældrene om, at hvis de gerne vil støtte deres barn hjemme, så lav forforståelsesarbejdet derhjemme, for vi har jo svært ved at nå at få lavet det og få organiseret det, fordi det kræver, at man er virkelig tæt på den lærer, og at den lærer i god tid har fået planlagt, hvad de skal lave med deres børn om tre dage, sådan så jeg kan nå at lave det forarbejde, der skal laves med eleven, inden de går i gang (læsevejleder, 01).

På skole 03 organiseres læseforståelsesindsatser primært som holddannelse, og de fagprofessionelle oplever, at den organiseringsform giver mulighed for at give eleverne den rette stilladsering, fordi holdene er dannet ud fra elevernes forudsætninger. Desuden organiserer de den holddelte undervisning i stationer, så der er en høj elevaktivitet:



De skal helst ikke spille tiden, de skal gå ind og målrette der, hvor de har vanskelighederne, ikke ... det kræver rammesætning i starten, men når rammen ligesom er på plads, så bliver de enormt selvkørende (afdelingsleder, 03).

På skole 02 er holddannelse det bærende organisatoriske princip, og derfor er læseforståelsesindsatser inkorporeret i den holddelte danskundervisning, men derudover har skolen god erfaring med at tilrettelægge et særligt morgenbånd, hvor en af fire perioder er planlagt som en læseforståelsesindsats, hvor målet er, at eleverne tilegner sig udvalgte før-faglige ord, som er væsentlige for eleverne i alle fag. Ordene rækkefølge er nøje udvalgt ud fra ordenes sværhedsgrad. Forløbet kalder de *117 seje ord*, og det er kommet i stand på baggrund af et fælles uddannelsesforløb for alle skolens lærere samt ønsket om at arbejde fælles med elevernes ordtilegnelse:

Og så over frokosten tænkte vi, det kan vi gøre noget ved. Og det er jo ikke fordi, at vi så tror, at så lærer børnene de her ord, fordi vi har gennemgået dem og snakket med dem om dem. Men vi vil gerne have, at de lærer at reflektere over ord .... Så i første omgang, så gjorde vi det, at vi udviklede et forløb sammen. Men da vi evaluerede det, så fandt vi ud af, at det alligevel var blevet noget uensartet, og vi havde haft for højt ambitionsniveau i forhold til, hvad man egentlig kan nå på 15 minutter, så der besluttede vi, at vi ville prøve at gøre det mere ensartet, og så tænkte jeg: 'jeg laver det lige som et slideshow. Det kan ikke tage ret lang tid'. Det kan det (læsevejleder, 02).

Med afsæt i læsevejlederens slideshow, som rummer de udvalgte ord og en procedure for arbejdet med ordene, underviser alle lærere nu i ordkendskab i morgenbåndet, som løber på alle klassetrin både på mellemtrinnet og i overbygningen i en årlig periode på tre uger:

Jeg har som dansklærer introduceret det her inden. Jeg har brugt en dansktimer eller to på at snakke om, nu skal vi i gang med noget .... Det er jo ikke kun dansk, der har morgenbånd og er i gang med de *117 seje ord*, det er jo lige såvel matematik, som netop har det fantastisk med også at kunne gribe og tage det der i hånden, fordi man er guidet og hjulpet så godt på vej til at skræddersy de her femten minutter sammen med dem [eleverne] .... Så kan man tage denne her seddel i skuffen, og så kan man se; okay, vi er nået til 'generation', så starter man bare der, og så når man det, man når (lærer, 02).

Også skolens afdelingsleder ser en stor fordel i at arbejde fælles med elevernes ordkendskab:

Men jeg tror også, det der med, at de kan høre nogen af deres klassekammerater, som de måske tænker, de har da fuldstændig styr på sproget, at de faktisk også skal sidde og stille spørgsmål ind til det første, andet eller tredje ord, selvom de er så godt kørende. Det tror jeg også har en betydning, at de kan se, at alle kan være nysgerrige på ord (02).



Skole 02 har således gode erfaringer med at organisere læseforståelsesindsatser, som samtidig kan virke befordrende for læringskulturen.

### 3.4. Opsamling

De fire skoler har i alt beskrevet 9 forskellige indsatser målrettet elever i svære afkodningsvanskeligheder – herunder ordblinde elever, elever i lettere afkodningsvanskeligheder samt elever i læseforståelsesvanskeligheder. Indsatserne målrettet elever med afkodningsvanskeligheder hviler på en fagprofessionel tilpasning af forskellige forlagsmaterialer i kombination med selvproducerede materialer, mens læseforståelsesindsatserne er mindre udforskede på skolerne, og de italesættes også som mere komplekse at tilrettelægge. Fælles for indsatserne, hvad enten de er målrettet elever i afkodnings- eller læseforståelsesvanskeligheder, er, at de i høj grad er tilrettelagt ud fra kendskab til de enkelte elever og derfor ikke tilbydes som afgrænsede undervisningsforløb af en på forhånd fastlagt varighed. I det følgende gengives de fremmende faktorer med hensyn til tilrettelæggelse samt de udfordringer, som må adresseres.

#### 3.4.1. Fremmende faktorer

- Når indsatserne hviler på en grundig afdækning af eleverne, som følger en fastlagt procedure.
- Når indsatserne er fleksibelt tilrettelagt ud fra de deltagende elever gennem en nøje tilrettelagt progression med løbende evaluering.
- Når eleverne motiveres gennem oplevelsen af mestring.
- Når indsatserne følges op af individuelle elevsamtaler.
- Når indsatserne foregår systematisk, kontinuerligt og med rig mulighed for repetition i en genkendelig struktur.
- Når indsatser indeholder eksplicit undervisning gennem strukturerede materialer.
- Når indsatser målrettet elever i afkodningsvanskeligheder både indeholder undervisning i skriftenes principper og læse- og skriveteknologi.
- Når indsatser målrettet elever i læseforståelsesvanskeligheder tager afsæt i eller forbereder eleverne på klasseundervisningen.

#### 3.4.2. Udfordringer

- Når der tilrettelægges ressourceforløb, må man være opmærksom på, hvordan man sikrer sammenhængen mellem ressourceforløb og klasseundervisningen.





- Når der tilrettelægges ressourceforløb på tværs af årgange og klassetrin, må man være opmærksom på, hvordan man organisatorisk understøtter, at alle elever får den undervisning, som de har krav på.
- Når der tilrettelægges holddannelse, må man være opmærksom på, at elever skal kunne flytte holdt alt efter behov.

#### 4. Kulturel forankring

Som det fremgår af ovenstående, er skolernes forskellige indsatser understøttet af en organiseringsform, som muliggør, at indsatserne i høj grad tilrettelægges ud fra elevernes behov. På skolerne ser den praksis ud til i vid udstrækning at være kulturelt forankret. I det følgende beskrives skolernes italesættelse af den kulturelle forankrings betydning både på ledelsesniveau, på medarbejderniveau og på elevniveau.

På skole 01 slår det kulturelle aspekt igennem eksempelvis, når forældre til børn i læsevanskeligheder skal informeres om skolens praksis:

Det er vigtigt, vi står fast på vores professionalitet og forklarer, 'her gør vi sådan og sådan, fordi det har vi erfaring for fungerer godt', og så læner de sig mere tilbage og slapper mere af og tænker, det skal nok gå. Altså der skal vi bare møde dem og være faste i kødet og forklare, at vi har nogle fuldstændig stringente retningslinjer for, hvordan vi gør, og hvornår vi sætter ind (læsevejleder, 01).

Når skolerne omtaler deres indsatser, så er professionalismisme og det kulturbærende aspekt således en væsentlig underliggende præmis for, at skolerne lykkes med deres indsatser. På skole 01 er det læsevejlederteamet, som koordinerer møder og har det samlede ansvar for indsatserne, og de fremhæver, at det er helt afgørende, at der ikke er for mange beslutningstagende inde over indsatserne for at undgå, at "for mange mennesker er inde at røre i samme dej" (01). Dermed bliver læsevejlederne det bærende element i forhold til at forankre kulturen på skolen:

Det er frækt at sige, men jeg styrer min tid rigtig meget selv .... Jeg har selvfølgelig faste timer, som jeg er nødt til at læse, fordi de ligger på et fast tidspunkt, ikke, men min kompetencecentertid, min konsulenttid, min koordinatortid, min læsevejledertid, det skiller jeg simpelthen ikke så skarpt ad, jeg går på arbejde ... så et eller andet sted er det jo en tillidserklæring .... Jeg har haft meget frie rammer til at bygge noget op, så længe



tingene virker, og resultaterne taler deres tydelige sprog, og der er en systematik og en struktur på, hvad det er, vi gør (læsevejleder, 01).

Læsevejlederne oplever således, at ledelsen bakker op om deres prioriteringer og værdsætter deres forankrende rolle, men det er samtidig også en sårbar konstruktion, fordi den er båret af enkeltpersoner, hvilket læsevejlederne også har erfaret i forbindelse med et jobskifte:

Ja, så havde vi et problem .... Så ville der gå noget tid, før man genopbygger det, vil jeg sige. Og derfor så er det virkelig et usikkert ben at stå på én person, der varetager sådan en stor rolle, og derfor taler vi jo tit om i vores netværk, det er simpelthen et must, at man minimum er to på en skole, der varetager de funktioner (01).

På skole 02, hvor holddannelse er det bærende organisatoriske princip, er de også bevidste om det kulturbærende element. Holddannelse kræver, som det tidligere er fremgået, en høj grad af samarbejde mellem de fagprofessionelle, og det kan potentielt udfordre den enkelte lærers oplevelse af frihed, påpeger viceskolelederen:

Jeg tror, der er enormt meget normer og kultur i det, forstået på den måde at noget af det, som jeg er optaget af, og det er måske i virkeligheden også noget af det, der ligger bag, når jeg tænker holddeling, det er, at jeg ville være enormt ked af at sidde på en skole, hvor det skal være et spørgsmål om, hvorvidt man er heldig at få den lærer eller den lærer. Så, hvordan kan vi understøtte, at lærere er forskellige, og man har sin metodefrihed, men at der også er nogle ting, der går igen på tværs af vores medarbejdere .... Der har vi en kultur her, hvor vi godt sammen kan lave nogle fælles beslutninger, fordi du ville helt sikkert kunne være på en skole med lærere, der ville stritte over at lave fælles beslutninger; 'hvorfor skal ledelsen og læsevejledere være med til at beslutte det der?' Jeg tror bare, at det er vigtigt, at vi også gør nogle ting fælles. Det er sådan, vi får alle vores elever til at stå på tæerne (02).

På skole 02 er der således gennem holddannelse som organiseringsform opbygget en kultur, som fremmer en fælles retning med lederen som den forankrende instans. Også de deltagende lærere værdsætter den kultur, holddannelse har afstedkommet. Eksempelvis fremhæver de skolens morgenbånd, hvor der fokuseres på før-faglige ord i alle fag som stærkt samhørighedsskabende (se afsnit 3.3): "Jeg synes også, der er en form for fællesskabsfølelse på hele skolen, fordi det er noget, som vi alle sammen gør på alle årgange, på samme tidspunkt, i det samme tidsrum" (02).



#### 4.1. Faglige kvalifikationer

Et andet vigtigt aspekt ved den kulturelle forankring er de faglige kvalifikationer hos de fagprofessionelle, som på skolerne fremmes både gennem intern sparring som beskrevet i afsnit 2.2. og kvalitetsløft udefra i form af kurser eller efteruddannelse. Det er kendetegnende for de fire skoler, at de fremhæver vigtigheden af, at indsatserne bygger på solid faglig viden, både hos dem, der gennemfører indsatserne, men også hos den almene lærer, som skal bygge videre på indsatserne:

Det er altafgørende, at man har uddannede folk til det, de foretager sig. Vi bliver gode, når vi kan det, vi skal ... der er en rigtig god tradition for, at man har en tæt og tillidsfuld dialog .... Så langsomt blev der dannet en rigtig god grobund for, at man turde komme og spørge, så der blev tryghed. Altså, tryghed omkring det, at man syntes, noget var svært, det behøvede man ikke være en dårlig lærer af, det var bare svært, og derfor så var det rart, at der var et sted, man kunne komme og få noget sparring. Og jeg tror simpelt hen bare, der har været et grundlag for, at man har kunnet lave en kultur her, hvor vi kun var der for at hjælpe og støtte, ikke for noget andet .... Så der er sådan en forventning om, at de kan noget, og de har en forventning om, at vi [læsevejlederne] kan noget, og det spiller godt sammen. Så ingen er i tvivl om, hvad man kan forvente af hinanden (læsevejleder, 01).

På skole 01 har der således udviklet sig en respektfuld kultur, hvor høj faglighed er en gensidig forventning, og hvor det at opsøge viden er velkomment. Derfor er der også tradition for, at læsevejlederne har det meste af deres arbejdstid som vejledere og undervisere på ressourceforløb, så de reelt kan specialisere sig.

På skole 02 er den fælles faglige opkvalificering også fremhævet som et vigtigt led i at skabe en kulturel forankring af indsatser. Lærerne fortæller om, hvordan eksterne uddannelsesforløb for alle skolens lærere har været med til at sætte refleksioner i gang (02), og viceskolelederen supplerer med tanker om, hvordan et sådant fælles fagligt uddannelsesforløb har givet anledning til at systematisere den løbende faglige opkvalificering:

Vi har fået en systematik i den måde, vi snakker om, hvordan vi udvikler os fagligt, og hvordan vi underviser i de forskellige områder. Vi har haft en møderække, hvor vi har haft nogle temaer, hvor vi så har snakket om, hvordan vi kan øge elevernes læseforståelse, eller hvordan vi kan undervise dem i læsning frem mod slutresultatet, så vi har den her kollegiale sparring. Og det har været forskellige lærere, der har haft forskellige oplæg. Det kan være læsevejledere, eller det kan være lærere, der har været på kurser, som kommer og laver en tilbagemelding. Så har målet med disse fagmøder været, at man har



haft en del tid, hvor teamene har siddet og arbejdet konkret med eksempelvis læsning. Hvordan gør vi så, hvad kan vi gå ud og gøre om to uger eller i morgen, tænke læsning mere ind eller læseforståelse, hvis det har været det, eller læsehastighed, hvis det har været det (02).

Der er således på skolerne en prioritering af faglige kvalifikationer, som skal udvikles og sættes i spil.

#### 4.2. Elevintegritet

Det tredje og sidste aspekt, som har betydning for den kulturelle forankring, angår elevernes integritet. De fire skoler italesætter en grundlæggende forståelse af, at indsatserne målrettet elever i læsevanskeligheder ikke må fungere ekskluderende.

På skole 04, hvor indsatserne primært organiseres i ressourceforløb, har de valgt at skabe rum for, at mange elever kan komme i skolens ressourcecenter. Her forklarer afdelingslederen, hvordan deres vægning af ressourcer fremmer en kultur, hvor det er almindeligt at komme i deres ressourcecenter, fordi de prioriterer indsatser for den brede gruppe:

Altså jeg tror, vi er lidt atypiske i forhold til mængden af børn, der får hjælp på vores ressourcecenter. Sådan lidt gennemsnitligt sat vil jeg tro, at næsten en femtedel af skolens elever er omkring ressourcecenteret på nuværende tidspunkt ... det gør måske noget i sidste ende, det er i hvert fald en antagelse .... Så det er bare sådan for at sige, det er også noget med en mentalitet. Det er ret almindeligt, ikke. Der er nogle indsatser for ressourcecenteret i stort set på alle klasser og på alle årgange. Så der er jo også sådan en kultur omkring det (04).

På skole 01 er der på samme måde opbygget en kultur omkring at komme i ressourcecenteret, og et led i det er, at eleverne skal føle sig set og mødt og opleve, at der er hjælp at hente:

Når man har været i det så længe, så bliver der sådan en kultur omkring det, så er det sådan almindelig kendt, at det foregår sådan hos os. Og det er vitterlig ikke forbundet med skyld og skam eller noget at gå og få ekstra hjælp. Der er faktisk hype omkring at få lov ... min intention, da det hele startede, det var, at de skulle føle sig set og hjulpet ... så det er simpelthen en oase og et sted, man er tryk ved og synes, det er okay at komme ... det er relationsarbejde, de skal føle sig trygge og føle, at de bliver hjulpet (læsevejleder, 01).

Derfor er det også vigtigt, påpeger skole 01, at der er kendte voksne omkring eleverne, også når indsatsen er organiseret som konsulentbistand i den almindelige undervisning.



På skole 02 fortæller viseskolelederen, hvordan holddannelse, fordi det er et bærende organisatorisk princip, har medført en inkluderende kultur: ”Vi har sådan en kultur, det betyder også, at det ikke er så stigmatiserende, altså at du er på et hold, det er helt normalt, at vi arbejder på den måde” (02).

Derfor ligger der også et stort forarbejde, inden en holddannelse iværksættes. For det er vigtigt, at alle oplever holddannelse som givtigt. Den dimension fremhæver skole 03 også:

Det er jo en vigtig del, når man går ind og laver sådan en holddeling, hvor der jo er grupper af børn, som har massive vanskeligheder, og så nogle, som ikke har. Hvordan italesætter man så det, så det er en gevinst for alle ... og der har været nogle gange, hvor vi har været henne og justeret grupper, fordi der har været et barn, for hvem det har været en dårlig ide at være placeret i en gruppe (afdelingsleder, 03).

Holddannelse kalder altså på en fleksibilitet i forhold til justering undervejs, så alle elever oplever sig rigtigt placeret som tematiseret i afsnit 2.1.1.

### 4.3. Opsamling

De fire skoler har alle en organiseringsform, som muliggør, at deres indsatser målrettet elever i læsevanskeligheder tilrettelægges ud fra elevernes behov. Den praksis ser ud til i høj grad at være kulturelt forankret og bygge på professionalisme både på ledelsesniveau, på medarbejderniveau og på elevniveau. I det følgende gengives de fremmende faktorer med hensyn til kulturel forankring samt de udfordringer, som må adresseres.

#### 4.3.1. Fremmende faktorer

- Når læsevejlederteamet fungerer som den kulturforankrende instans.
- Når ledelsen fungerer som den kulturforankrende instans.
- Når medarbejderne oplever ledelsens tillid og opbakning.
- Når indsatser bygger på et fælles fagligt ståsted fremfor individuelle tiltag.
- Når de fagprofessionelle forventer gensidig høj faglighed hos hinanden.
- Når skoler indgår i fælles faglig opkvalificering.
- Når indsatserne ikke fungerer ekskluderende.
- Når elevernes integritet bevares, og de oplever mestring.

#### 4.3.2. Udfordringer

- Man må være opmærksom på, at den kulturelle forankring ikke bliver personafhængig og dermed sårbar.



- Man må være opmærksom på, at de tiltag, der iværksættes, virker inkluderende og reelt fremmer elevernes deltagelsesmuligheder.

**Afslutningsvis vil vi gerne sige en stor tak til de fire caseskoler for deres deltagelse i projektet og for deres værdifulde bidrag til at samle solid og brugbar viden om gode indsatser for elever i læsevanskeligheder.**



## Bilag 1

Udvalgte nøgletal for de fire deltagende skoler

Skole	Landsdel	Andel tosprogede elever	Procent elever, der påbegynder en ungdomsuddannelse ( <i>landsgennemsnit: 85,8 %</i> )	Skolens samlede elevtal	Skolens gennemsnitlige elevantal pr. klasse	Antal klasser på de relevante årgange
01	Region Hovedstaden	lav (0-20 %)	100,0 %	628	22,5	3
02	Region Midtjylland	mellemhøj (20-40 %)	69,4 %	570	21,2	2
03	Region Sjælland	mellemhøj (20-40 %)	82,1 %	735	21,9	3
04	Region Hovedstaden	mellemhøj (20-40 %)	91,9 %	547	22,7	2 (4. årgang) 3 (5. årgang) 2 (6. årgang)



## Bilag 2

### Oversigt over 17 indsatser beskrevet i spørgeskemaundersøgelsen for de fire deltagende skoler

	Indsats 1: type	Indsats 1: målgruppe	Indsats 1: indhold	Indsats 2: type	Indsats 2: målgruppe	Indsats 2: indhold
Skole 01	holddannelse (2-4)	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læseforståelse: LST-funktioner og strategier; skriftlig formulering; struktur, nedbrydning og opdeling af opgaver	holddannelse (5-7): kommunalt kompetencecenter	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	fonologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; skriftlig formulering; LST-funktioner og strategier; emotionelle følger
Skole 02	holddannelse (5-7), omfatter bl.a. VAKS-kursus	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed), 6. klassetrin	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læsehastighed; skriftlig formulering; LST-funktioner og strategier	holddannelse (5-7): kursus i LST	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed) samt enkelte elever med lettere afkodningsvanskeligheder	skriftlig formulering; LST-funktioner og strategier
Skole 03	holddannelse (5-7)	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; flydende læsning; skriftlig formulering; LST-funktioner og strategier	holddannelse (11 eller flere)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; læsehastighed; flydende læsning; skriftlig formulering; LST-funktioner og strategier
Skole 04	holddannelse (2-4); VAKS-kursus	elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)	fonologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læsehastighed; flydende læsning; LST-funktioner og strategier	holddannelse (2-4)	elever med svære afkodningsvanskeligheder	fonologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læsehastighed; flydende læsning; LST-funktioner og strategier





	Indsats 3: type	Indsats 3: målgruppe	Indsats 3: indhold	Indsats 4: type	Indsats 4: målgruppe	Indsats 4: indhold
Skole 01	specialundervisning på egen skole	enkeltstøttetimer til elever med massive skriftsproglige vanskeligheder		holddannelse (2-4)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læsehastighed; flydende læsning; læseforståelse; funktionelle afkodnings- og stavestrategier; skriftlig formulering; LST efter behov
Skole 02	specialundervisning på egen skole	elever med massive skriftsproglige vanskeligheder visiteres til skolens støttecenter		holddannelse (11 eller flere); morgenbånd med makkerlæsning på tværs af årgange	alle elever	ordforrådsstrategier og tilegnelse: før-under-efter læseaktiviteter; opstille læseformål; aktivere forhåndskendskab; flydende læsning; læsehastighed; variere læsemåde
Skole 03	holddannelse (11 eller flere)	elever med læseforståelsesvanskeligheder	ordforrådsstrategier og tilegnelse: før-under-efter læseaktiviteter; opstille læseformål; strategier til at øge opmærksomheden på egen forståelse; variere læsemåde; inferensdragning; læsehastighed; flydende læsning; skriftlig formulering			
Skole 04	holddannelse (2-4)	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	fonologisk opmærksomhed; morfologisk opmærksomhed; bogstavlydkendskab; læsehastighed; flydende læsning; LST-strategier	holddannelse (2-4); 'skub på tekstforståelsen'-kursus	elever med læseforståelsesvanskeligheder	ordforrådsstrategier og tilegnelse: før-under-efter læseaktiviteter; opstille læseformål; aktivere forhåndskendskab; variere læsemåde; inferensdragning



	Indsats 5: type	Indsats 5: målgruppe	Indsats 5: indhold	Indsats 6: type	Indsats 6: målgruppe	Indsats 6: indhold
Skole 01	holddannelse (2-5): konsulenttimer fra kommunalt kompetencecenter	elever med lettere afkodningsvanskeligheder	klassens faglige arbejde med indhold på ordblindevenlige strategier	holddannelse (2-4)	elever med læseforståelsesvanskeligheder	ordforrådstilegnelse: før- under- efter læseaktiviteter: opstille læseformål: strategier til at øge opmærksomheden på egen forståelse: variere læsemåde: genkendeskab og teksttyper: inferensdragning: flydende læsning
Skole 02						
Skole 03						
Skole 04						



## Bilag 3

### Interviewguide Skole 01

#### **Introduktion:**

I har jo forinden udfyldt et spørgeskema, og af det kan vi se, at I har 6 indsats: intensiv holdindsats for ordblinde på skolen, indsats for ordblinde på Dyslexia, specialundervisning for ordblinde, holdindsats for de gule elever på skolen, konsulenttimer til gule elever i klassen og endelig holdundervisning for elever med læseforståelsesvanskeligheder.

Afvent at de kan genkende beskrivelsen

I interviewet her skal vi fokusere på tre af jeres indsats, nemlig de to indsats som angår de gule elever samt indsatsen for elever i læseforståelsesvanskeligheder.

#### **Nr. 1 Konsulenttimer til gule elever på egen skole med ekstern konsulent fra Dyslexia**

#### **Nr. 2 Holdundervisning for gule elever internt**

#### **Nr. 3: Læseforståelseskurser på hold**

Inden vi går i gang, skal vi have en præsentationsrunde, hvor I skal sige jeres navn og funktion på skolen. Jeg sætter lige om lidt en optager i gang, for at vi kan fastholde jeres pointer, og så vi efterfølgende kan identificere jer.

Er der nogen spørgsmål inden vi går i gang?

#### **Præsentationsrunde (tydeligt navn og funktion)**

---

#### **Vi starter med nr. 1 Konsulenttimer til gule elever på egen skole med ekstern konsulent fra Dyslexia**

Jeg kan af spørgeskemaet se, at indsatsen foregår i klassen, hvor en konsulent fra Dyslexia er til stede i klassen og støtter 2-4 elever i en klasse i 1-4 uger i 1-2 timer om ugen. Der arbejdes med ordblindevenlige strategier ud fra det materiale, der anvendes i klassen.

#### **Kan I beskrive, hvordan støtten helt konkret foregår?**

- Kan I beskrive det I kalder ordblindevenlige strategier – hvad lærer I eleverne?
- Hvor meget og hvordan bruges LST?
- Hvordan opleves det at have en konsulent med i timerne?
- Hvad er styrkerne ved jeres måde at organisere støtten på?
- Hvordan videndeler I?

#### **Hvordan oplever I effekten af indsatsen? Hvad bygger I det på?**

- Hvordan finder I ud af, hvornår en elev ikke har brug for støtte længere?

Kan I helt konkret beskrive, hvordan eleverne følges og genhenvises eller får andre tilbud?

---



## Nr. 2. Holdundervisning for gule elever internt

Jeg kan af spørgeskemaet se, at indsatsen foregår i grupper på 2-4 elever i 5-8 uger, og at elever visiteres fire gange om året på jeres ressourcfordelingsmøde. Det er dig, Stine, som foretager indsatsen sammen med en dansklærer? (sikre mig om der er andre). I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer – fonologisk opmærksomhed, morfologisk opmærksomhed, funktionelle afkodningsstrategier, funktionelle stavestrategier, læsehastighed, flydende læsning, læseforståelse, skriftlig formulering og LST til udvalgte.

**Kan I prøve at skitsere, hvordan en konkret undervisningslektion typisk forløber?** (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).

- Hvordan vælger I, hvilke indholdselementer, der arbejdes med?
- Hvordan vurderer I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?
- Hvordan afgør I hvilke elever som også skal undervises i LST?
- Hvordan er LST elementerne koblet til de andre delelementer (fonologisk opmærksomhed) – beskriv hvordan.

I spørgeskemaet kan jeg se, at I bruger forskellige materialer i indsatsen – I bruger bl.a. Lydsporet, Læs og forstå, Læsemakker, Læseraketten, Ord, Vaks, Staveraketten, Sikker stavning, skriveskabeloner, Tid til læseforståelse.

**Vil I beskrive, hvordan I vægter de forskellige materialer i forhold til hinanden – hvordan vælger I ud?**

- Planlægger I indsatsen ud fra den elev/elevgruppe I skal undervise?
- Foregår der et samarbejde om planlægningen af indsatsen?
- Hvordan videndeler I? Hvilken rolle har du X (den eksterne konsulent)?

Af spørgeskemaet kan jeg se, at I følger de gule elever tæt, og at I har en formaliseret evaluering af indsatsen.

**Hvordan oplever I effekten af indsatsen? Hvad bygger I det på?**

- Hvordan finder I ud af, hvornår en elev er klar til at gå videre?
- Kan I helt konkret beskrive, hvordan eleverne følges og genhenvises eller får andre tilbud?
- Hvilken rolle spiller indsatserne på begyndertrinnet for de indsatser I har på mellemtrinnet?
- Hvordan vil I beskrive jeres samarbejde – ledere og de der udfører indsatserne? Kan I pege på organisering som understøtter samarbejdet?

Indsatsen for de gule elever foregår jo separat fra klassen.

**Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem indsatsen for de gule elever og den almene undervisning?**

- Kan I beskrive helt konkret, hvordan I i klassen tager imod elever, som har fået en indsats uden for klassen? Gør I noget særligt?

Hvordan overleverer I viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier, de har lært?

---

## Nr. 3: Læseforståelseskurser på hold

Jeg kan af spørgeskemaet se, at indsatsen foregår i grupper på 2-4 elever i 5-8 uger separat fra klassen. Det er dig, Stine, som foretager indsatsen sammen med dansklærerne? (sikre mig om der er andre). I organiserer indsatsen på forskellig måde – hold på tværs af klassen, på tværs af årgange, separat fra klassen.



### **Kan I beskrive hvordan I er landet på de organisationsformer?**

- Hvad er den typiske organisationsform?
- Hvad er afgørende for den organisationsform I vælger?

I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer (ordforrådstilegnelse, før-under-efter aktiviteter, opstille læseformål, strategier til at øge opmærksomheden på egen forståelse, variere læsemåde, øge bevidsthed om genrer, inferensdragning, flydende læsning)

**Kan I prøve at skitsere, hvordan en konkret undervisningslektion typisk forløber?** (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).

- Kan I beskrive, hvad I arbejder mest med af delementerne?
- Hvordan vurderer du/I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?
- Hvad vil I beskrive som styrkerne ved jeres måde at gøre det på?

I spørgeskemaet kan jeg se, at I bruger forskellige materialer i indsatsen – I bruger bl.a. (Læsemakker, Tid til læseforståelse, øveklar, tekster til flydende læsning og elevernes egne tekster/opgaver)

**Vil I beskrive, hvordan I vægter de forskellige materialer i forhold til hinanden – hvordan vælger I ud?**

- Planlægger I indsatsen ud fra den elev/elevgruppe I skal undervise?
- Hvilken rolle spiller elevernes egne tekster?

I evaluerer løbende indsatsen og genhenviser.

**Hvordan oplever I effekten af indsatsen? Hvad bygger I det på?**

- Kan I beskrive hvordan evalueringen konkret foregår?
- Hvordan finder I ud af, hvornår en elev er klar til at gå et skridt videre?
- Hvilken rolle spiller det, at I genhenviser eleverne?
- Hvordan vil I beskrive jeres samarbejde – ledere og de der udfører indsatsene? Kan I pege på organisering som understøtter samarbejdet?

**Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem den indsats der foregår på de små hold separat fra klassen og så den almindelige undervisning?**

- Kan I beskrive helt konkret hvordan I i klassen tager imod elever, som har været på et mindre hold? Gør I noget særligt?
- Hvordan overleveres viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier de har lært?

**Hvad tror I er det mest afgørende, når man skal støtte og udvikle elever i læsevanskeligheder? Hvorfor tror I, I lykkes så godt med opgaven?**

Hvis en anden skole skulle i gang med de samme indsatsen som jer, hvad vil så være jeres råd til dem



## Interviewguide Skole 02

### Introduktion:

I har jo forinden udfyldt et spørgeskema, og af det kan vi se, at I har 4 indsatser: Intensivt VAKS-kursus på 6. klassetrin, LST-kursus for ordblinde/gule, holddannelse på årgang ud fra læseforståelsesniveau og morgenbånd 3 uger pr. år.

Afvent at de kan genkende beskrivelsen

I interviewet her skal vi fokusere på to af jeres indsatser, nemlig de to indsatser som er målrettet elevernes læseforståelse:

### Nr. 1: Holddeling på årgange ud fra læseforståelsesniveau (halvt/helt år)

### Nr. 2: Morgenbånd

Inden vi går i gang, skal vi have en præsentationsrunde, hvor I skal sige jeres navn og funktion på skolen. Jeg sætter lige om lidt en optager i gang, for at vi kan fastholde jeres pointer og så vi efterfølgende kan identificere jer.

Er der nogen spørgsmål inden vi går i gang?

---

### Vi starter med indsats nr. 1. Holddeling på årgange ud fra læseforståelsesniveau

Jeg kan af spørgeskemaet se at I inddeler årgange – f.eks. 5. årgang i hold efter elevernes læseforståelsesniveau og tilrettelægger en fleksibel undervisning ud fra elevernes forudsætninger. Undervisningen varetages af årgangens dansklærere – altså bl.a. jer – nævn deres navne.

### Kan I beskrive hvordan I helt konkret laver holddelingen?

- Hvordan foregår samarbejdet lærerne imellem på en årgang?

### Jeres organisering ser ud til at være ret fleksibel. Hvordan får I det til at fungere i praksis?

- Støder I på udfordringer, som I ikke kan løse?
- Hvordan løser I de udfordringer I støder på?

I beskriver i spørgeskemaet, at I vurderer at læseforståelsesvanskeligheder bedst imødekommes ved generelle indsatser eksempelvis i holddeling, og som jeg forstår det ved at samarbejde tæt på tværs klasser og med en deltagende af ledelse.

### Kan I uddybe det?

- Kan du beskrive din rolle X (viceskoleleder)?

I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer (ordforrådsstrategier, ordforrådstilegnelse, før- under-efter aktiviteter, aktivere forkundskab, aktivere læseformål, variere læsemåde, læsehastighed, flydende læsning)

### Kan I prøve at skitsere, hvordan et forløb på et hold, som har fokus på elever med læseforståelsesvanskeligheder er bygget op? (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).

- Hvordan vælger I hvilke indholdselementer, der arbejdes med?



- Hvordan vurderer I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?
- Hvad vil I beskrive som styrkerne ved jeres måde at gøre det på?
- Læner I jer op af et særligt materiale?
- Hvordan videndeler I?

#### **Hvordan oplever I effekten af holddelingen? Hvad bygger I det på?**

- Hvordan holder I øje med de enkelte elevers læring?
- Oplever I effekt af holddelingen – hvordan ser I det?
- Hvordan vil I beskrive jeres samarbejde – ledere og de der udfører indsatsene? Kan I pege på organisering som understøtter samarbejdet?

#### **Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem de holddelte læseforståelsesindsatser og den almene undervisning?**

- Hvordan overleveres viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier de har lært?
- 

### **Nr. 2 Morgenbånd**

Jeg kan af spørgeskemaet se at I har et fast morgenbånd hver morgen fra 8.00 – 8.15, og jeg kan forstå at I har en periode med makkerlæsning (6. + 8.kl), en periode med før-faglige begreber (5.-9. kl. - 117 seje ord), en periode med Numbers talk (planlagt af matematiklæreren) og derudover læser eleverne selvstændigt fiktionslitteratur.

#### **Hvordan kom I på den ide?**

I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer (ordforrådsstrategier, ordforrådstilegnelse, før-under-efter aktiviteter, aktivere forkundskab, aktivere læseformål, variere læsemåde, læsehastighed, flydende læsning)

#### **Kan I prøve at skitsere, hvordan undervisningen konkret foregår når der er 117 seje ord på programmet? (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).**

- Hvordan vælger du/I hvilke indholdselementer, der arbejdes med?
- Hvilke overvejelser gør I jer over elevernes læring?
- Hvordan vurderer du/I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?
- Hvad vil I beskrive som styrkerne ved jeres måde at gøre det på?
- I læner jer op af et materiale I selv har udviklet? Hvad er styrken ved det materiale?
- Hvordan videndeler I?

#### **Hvordan oplever I effekten af morgenbåndet? Hvad bygger I det på?**

- Hvordan holder I øje med de enkelte elevers læring?
- Hvordan ser I effekten?
- Hvilken rolle spiller indsatsene på begyndertrinnet for de indsats I har på mellemtrinnet?

#### **Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem morgenbåndet og den almene undervisning?**

- Hvordan overleveres viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier de har lært?

#### **Hvad tror I er det mest afgørende, når man skal støtte og udvikle elever i læsevanskeligheder? Hvorfor tror I, I lykkes så godt med opgaven?**

Hvis en anden skole skulle i gang med de samme indsats som jer, hvad vil så være jeres råd til dem?



## Interviewguide Skole 03

I jeres spørgeskema har I beskrevet tre indsatser

1. Elever med fonologiske vanskeligheder
2. Holddeling lettere afkodningsvanskeligheder og
3. Læseforståelsesvanskeligheder

Vi har udvalgt jer som caseskole, fordi vi særligt er interesserede i jeres indsatser på årgangsniveau til eleverne med lettere afkodningsvanskeligheder og elever med læseforståelsesvanskeligheder, så dem vil jeg spørge lidt mere ind til.

### **Holddeling lettere afkodningsvanskeligheder**

I har angivet, at I sammensætter og udvælger eleverne på baggrund af samtaler og vurderinger på både årgangskonferencer og teammøder. I angiver også, at det dels er på baggrund af testresultater og dels dansklærerens indtryk af eleverne.

#### **Spørgsmål: Kan I prøve at beskrive, hvordan I konkret laver holddelingen?**

Uddybende:

- I angiver kun Staveprøver fra Hogrefe, men i fritekst angives mere bredt også andre testresultater og observationer fra dansklæreren – hvad vægtes?
- Hvilke observationer kunne det fx være dansklæreren havde gjort?
- Er der øvrige hensyn I tager i holddelingen ud over læse/staveniveau?

I har angivet, at et forløb spænder over 5-8 uger med 2-4 klokketimer pr. uge.

#### **Spørgsmål: Hvad er afgørende for jeres beslutning om den endelige tidsramme for forløbet?**

I har angivet, at både indholdet og de materialer I bruger i forløbene varierer rigtig meget i forhold til, hvilke behov den konkrete elevgruppe har.

#### **Spørgsmål: Kan I prøve at beskrive, hvordan to undervisningslektioner foregår? Gerne med forskelligt fokus/indhold**

Uddybende:

- Hvordan prioriterer I i elevernes vanskeligheder?
- Hvordan vægter I brugen af LST-funktioner og -strategier i forhold til det øvrige arbejde?
- Hvordan tilrettelægger I lektionen eller forløbet med en progression?
- Hvad er afgørende for hvilke arbejdsformer, I vælger? Lektionens indhold/elevens vanskeligheder/gruppens dynamik/...?

Til spørgsmålene om evaluering af forløbet har I angivet, at I evaluerer med det formål, at eleverne kan følge deres udvikling. Jeg tænker, at I også som undervisere kan se, at indsatsen har effekt.

#### **Spørgsmål: Hvordan kan I se denne effekt? Hvordan kommer den til udtryk?**

Uddybende:

- Kan I se fremgang hos eleverne på fx opgaver eller test efterfølgende i den almindelig undervisning?
- Virker eleverne gladere for eller mere selvstændige i skolearbejdet efterfølgende?
- Giver forældrene udtryk for, at de har set faglig eller social fremgang hos deres børn?





I spørgeskemaet har I angivet, at ledelsens rolle i organisering og tilrettelæggelse består i, at ledelsen ”deltager i samarbejde”.

**Spørgsmål: Kan I uddybe, hvad dette samarbejde består i? Hvordan tager det sig ud?**

### **Læseforståelsesvanskeligheder**

I har angivet en hel del forskellige indholdselementer, som I arbejder med i forløbet. Jeg forestiller mig, at det ligesom ved eleverne med lettere afkodningsvanskeligheder afhænger af den konkrete elevgruppe.

**Spørgsmål: Kan I prøve at beskrive, hvordan en typisk lektion kan se ud?**

Uddybende:

- Hvordan prioriterer I i indholdet?
- Oplever I, at nogen områder/elementer er mere afgørende for eleverne end andre? Hvorfor?
- Hvordan vurderer I, hvor hurtigt eller langsomt I kan gå frem med fx nye opgaver eller nye strategier?

Under evaluering har I i spørgeskemaet angivet, at I evaluerer både med det formål, at eleverne kan se deres egne fremskridt og med det formål at læreren kan se elevens udvikling.

**Spørgsmål: Hvordan foregår denne evaluering konkret?**

Uddybende:

- Foregår evalueringen løbende eller ved afslutning af forløbet?
- Anvender I bestemte materialer til evalueringen – fra forlag eller selvudviklede?
- (Hvordan) formidles evalueringen til andre, fx klassens øvrige lærere eller forældre?

I har angivet, at et forløb spænder over 5-8 uger med 2-4 klokketimer pr. uge.

**Spørgsmål: Hvad er afgørende for jeres beslutning om den endelige tidsramme for forløbet?**

I spørgeskemaet har I angivet, at ledelsens rolle i organisering og tilrettelæggelse består i, at den ”deltager i samarbejde”.

**Spørgsmål: Kan I uddybe, hvad dette samarbejde består i? Hvordan tager det sig ud?**



## Interviewguide Skole 04

I har jo forinden udfyldt et spørgeskema, og af det kan vi se, at I har 4 indsatser

I har beskrevet et VAKS kursus for de ordblinde elever, som foregår i ressourcecenteret og som elever visiteres til to gange årligt, derudover har I holddeling med fokus på flydende læsning, hvor elever grupperes ud fra deres afkodningsniveau og varetages af dansklærer og læsevejleder, og endelig har I et læseforståelseskursus, som også foregår på ressourcecenteret.

Afvent at de kan genkende beskrivelsen

I interviewet her skal vi fokusere på to af jeres indsatser, nemlig de to indsatser som foregår i ressourcecenteret.

Nr. 1 VAKS-kursus for ordblinde elever på mellemtrinnet

Nr. 2 Læseforståelseskursus - skub på læseforståelsen

Inden vi går i gang, skal vi have en præsentationsrunde, hvor I skal sige jeres navn og funktion på skolen. Jeg sætter lige om lidt en optager i gang, for at vi kan fastholde jeres pointer, og så vi efterfølgende kan identificere jer.

Er der nogen spørgsmål inden vi går i gang?

### **Vi starter med indsats nr. 1. VAKS-kursus for de ordblinde**

Jeg kan af spørgeskemaet se, at indsatsen foregår i grupper på 2-4 elever, og at elever visiteres to gange om året. Det er dig, Henriette, som foretager indsatsen? (sikre mig om der er andre), og der er lagt op til at eleverne også arbejder hjemme. I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer – fonologisk opmærksomhed, bogstav-lyd kendskab, læsehastighed og flydende læsning, men også LST-funktioner og strategier.

**Kan I prøve at skitsere, hvordan en konkret undervisningslektion typisk forløber?** (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).

- Hvordan vælger du/I hvilke indholdselementer, der arbejdes med?
- Hvordan vurderer du/I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?
- Hvordan er I nået frem til lige netop et VAKS-kursus med dette timetal?
- Hvilken vægt har undervisningen i LST – funktioner og -strategier
- Hvordan er den indsats koblet til de andre delelementer (fonologisk opmærksomhed) – beskriv hvordan.

I spørgeskemaet kan jeg se, at I bruger forskellige materialer i indsatsen – I bruger bl.a. AppWriter agenter, fingernemt og VAKS, men I bruger også elevernes egne tekster og det de i øvrigt skal forberede til undervisningen.

**Vil I beskrive, hvordan I vægter de forskellige materialer i forhold til hinanden – hvordan vælger I ud?**

- Planlægger I indsatsen ud fra den elev/elevgruppe I skal undervise?
- Hvilken rolle spiller elevernes egne tekster?

Af spørgeskemaet kan jeg se, at I ikke har en formaliseret evaluering af indsatsen. Men I har jo holdt fast i organiseringen og indsatsen, så

**Hvordan oplever I effekten af indsatsen? Hvad bygger I det på?**

- Hvordan finder I ud af, hvornår en elev er klar til at gå videre?
- Hvilken rolle spiller det, at I kan genhenvise elever til et VAKS-kursus?
- Hvilken rolle spiller indsatserne på begyndertrinnet for de indsatser I har på mellemtrinnet?



- Hvordan vil I beskrive jeres samarbejde – ledere og de der udfører indsatsene? Kan I pege på organisering som understøtter samarbejdet?

### **Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem den indsats der foregår i ressourcecenteret og så den holddeling der foregår på mellemtrinnet? – og når der ikke er holddeling?**

- Kan I beskrive helt konkret hvordan I i klassen tager imod elever, som har været på ressourcecenteret? Gør I noget særligt?
- Hvordan overleveres viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier de har lært?

### **Nr. 2 Læseforståelseskursus - skub på læseforståelsen**

Jeg kan af spørgeskemaet se, at indsatsen foregår i grupper på 2-4 elever i 5-8 uger separat fra klassen. Det er dig, Henriette, som foretager indsatsen? (sikre mig om der er andre). I følger Lis Pøhlers materiale – skub på læseforståelsen. I beskrivelsen af indholdet kan jeg se, at I har mange elementer (ordforrådsstrategier, ordforrådstilegnelse, før-under-efter aktiviteter, aktivere forkundskab, variere læsemåde, inferensdragnin)

**Kan I prøve at skitsere, hvordan en konkret undervisningslektion typisk forløber?** (kan tænke et år tilbage, hvis det er lidt anderledes nu).

- Hvordan er I nået frem til lige netop Pøhlers kursus med dette timetal?
- Følger I Pøhlers materiale stringent – eller justerer I undervejs?
- Hvad får jer til at justere?
- Hvad vil I beskrive som styrkerne ved jeres måde at gøre det på?
- Kan I beskrive hvad I arbejder mest med af delementerne?
- Hvordan vurderer du/I hvordan og hvor hurtigt I skal gå frem?

Af spørgeskemaet kan jeg se, at I bruger Hogrefes tekstlæseprøver, når I evaluerer indsatsen.

### **Hvordan oplever I effekten af indsatsen? Hvad bygger I det på?**

- Kan I beskrive hvordan evalueringen konkret foregår?
- Hvordan finder I ud af, hvornår en elev er klar til at gå videre i materialet?
- Hvilken rolle spiller det, at I kan genhenvise elever til et læseforståelseskub?
- Hvordan vil I beskrive jeres samarbejde – ledere og de der udfører indsatsene? Kan I pege på organisering som understøtter samarbejdet?

### **Hvordan vil I beskrive sammenhængen mellem den indsats der foregår i ressourcecenteret og så den almindelige undervisning?**

- Kan I beskrive helt konkret hvordan I i klassen tager imod elever, som har været på ressourcecenteret? Gør I noget særligt?
- Hvordan overleveres viden om elevernes udbytte af indsatsen og de strategier de har lært?

### **Hvad tror I er det mest afgørende, når man skal støtte og udvikle elever i læsevanskeligheder? Hvorfor tror I, I lykkes så godt med opgaven?**

- Hvis en anden skole skulle i gang med de samme indsats som jer, hvad vil så være jeres råd til dem?

