



Praksiskortlægningens interviewundersøgelse

Minna Nørgaard Bruun, Ditte Grandjean, Anne-Mette Veber Nielsen & Lene Storgaard Brok, november 2021
Nationalt Videncenter for Læsning

Indhold

1. Interviewundersøgelsens metode.....	2
1.1. Udvælgelse af skoler	3
1.2. Udvælgelse af indsatser	4
1.3. Deltagere og spørgeguides.....	6
2. Tværfagligt samarbejde om elever i sprogforståelsesvanskeligheder.....	7
2.1. Overlevering fra dagtilbud til skole	7
2.2 Identifikation af målgruppen i samarbejde med logopæd	8
2.3 Sprogkonference i en struktureret ramme	8
Datagrundlag.....	9
Udveksling og faglige samtaler om elever i sprogforståelsesvanskeligheder.....	10
Dagsorden med plads til samarbejde.....	11
Overlevering fra børnehaveklasse til 1. klasse.....	12
3. Undervisningstilrettelæggelse	13
3.1 Klasseundervisning.....	14
Visualiseringer	14
Gentagelser af instruktioner og aktiviteter.....	16
Elev-til-elev-læring	17
Lærerens opmærksomhed på eleven	18
3.2 Gruppeundervisning.....	18
Sproggruppe i børnehaveklassen i samarbejde med logopæd.....	18
Forud-for-undervisning	20
3.3 I klassen eller i gruppen – et dilemma	21
4. Organisering på skolen.....	22
4.1 Brug af læsevejlederkræfter	22
4.2 Flere voksne i klassen.....	23
4.3 Fælles årsplaner og tværgående organiseringer.....	25
5. Fagligt indhold.....	26
5.1 Ordkendskab	26
5.2 Dialogisk læsning.....	27
5.3 Sætningsopbygning.....	27
5.4 Lytteforståelse.....	27
5.5 Begyndende sprogforståelsesstrategier.....	28
Bilag 1.....	30



Bilag 2	31
Bilag 3	33

1. Interviewundersøgelsens metode

I denne kvalitative undersøgelse udforsker vi indsats for elever på 0.-2. klassetrin med sprogforståelsesvanskeligheder. Datagrundlaget udgøres af i alt fem fokusgruppeinterviews med deltagere fra fem forskellige skoler, som alle har medvirket i en spørgeskemaundersøgelse (se delrapport 2). Skolerne benævnes i det følgende som A, B, C, D og E. I bilag 1 findes en oversigt med udvalgte nøgletal for de deltagende skoler. I vores kommunikation med skolerne beskriver vi målgruppen således:

Elever i sprogforståelsesvanskeligheder kan bl.a. omfatte elever med sproglige indlæringsvanskeligheder, elever med dansk som andetsprog, der vurderes at have behov for sprogstøtte, og elever, der i tillæg til deres sprogforståelsesvanskeligheder har fx autisme eller opmærksomhedsforstyrrelser. Nærmere bestemt kan der være tale om:

- *Elever, hvor en talepædagog/logopæd har informeret skolen om, at de har sprogforståelsesvanskeligheder. Det vil typisk være elever, der er placeret blandt de 15 % dårligst præsterende på test af sprogforståelse/delfærdigheder i sprogforståelse.*
- *Elever, der i børnehaveklassen, ifølge Rambølls sprogvurderingsmateriale (eller et tilsvarende sprogvurderingsmateriale), har behov for en særlig indsats eller en fokuseret indsats inden for området tale-sproglige færdigheder (sprogforståelse, ordforråd, kommunikative strategier). Dvs. at eleverne scorer i gul eller rød kategori i deltestene ordforråd og/eller sprogforståelse.*
- *Elever, der i 1. og 2. klasse scorer markant under gennemsnittet på test af sprogforståelse eller delfærdigheder i sprogforståelse. Der kan fx være tale om sprogforståelsestesten fra de nationale test i dansk i 2. klasse, der kan gennemføres frivilligt i 1. klasse eller i efteråret i 2. klasse.*
- *Elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte i form af DSA-supplerende undervisning som en dimension i den almindelige undervisning (undervisningsdifferentiering), på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning. Indsats i form af basisundervisning i dansk som andetsprog, der gives i modtagelsesklasser, på særlige hold eller som individuel undervisning inkluderes ikke.*

I interviewene skelner skolernes fagpersoner ikke systematisk mellem mulige årsager til elevernes sprogforståelsesvanskeligheder, men omtaler eksempelvis den samlede elevgruppe som "sprogfattige". Derfor behandler vi her i rapporten elevgruppen under en samlet betegnelse, nemlig som *elever i sprogforståelsesvanskeligheder*. Dog er der eksempler på, at der i interviewene bliver talt om indsats, der udelukkende retter sig mod elever med dansk som andetsprog (DSA-indsats), som det også vil fremgå af en del af citaterne i rapporten.

Rapporten falder i fem dele. I **afsnit 1** beskriver vi proceduren for udvælgelse af de fem skoler samt de indsats, vi valgte at afdække i fokusgruppeinterviewene. I **afsnit 2** fokuserer vi på, hvordan elevgruppen identificeres i et samarbejde mellem de fagprofessionelle. I **afsnit 3** ser vi nærmere på, hvordan undervisningen tilrettelægges for denne elevgruppe, og i **afsnit 4** hvordan skolens organisering kan understøtte indsats for elever i



sprogforståelsesvanskeligheder. Endelig slutter vi i **afsnit 5** af med at se på, hvilket fagligt indhold der er i fokus i indsatserne.

1.1. Udvælgelse af skoler

Skolerne er udvalgt på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse (se delrapport 2) med deltagelse af 14 udvalgte skoler, der besvarede spørgsmål om deres eksisterende indsatser for elever i sprogforståelsesvanskeligheder. De fem skoler havde alle lovende indsatser på området og er udvalgt ud fra følgende kriterier:

1. Skolen har fokus på elever med sproglige indlæringsvanskeligheder.
2. Skolen har fokus på DSA-elever med behov for sprogstøtte.
3. Skolen har fokus på elever i sprogforståelsesvanskeligheder i overgangen fra dagtilbud til skole.
4. En logopæd er inddraget i tilrettelæggelsen af en eller flere indsatser.
5. Skolerne har relevante indsatser på flere niveauer (klasse-, gruppe-, supplerende undervisning).

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



Kriterier

	Fokus på elever med sproglige indlæringsvanskeligheder	Fokus på DSA-elever med behov for sprogstøtte	Fokus på elever i sprogforståelsesvanskeligheder i overgangen fra dagtilbud til skole	Logopæd er inddraget i tilrettelæggelsen af indsatser	Relevante indsatser på flere niveauer
Skole A					
Skole B					
Skole C					
Skole D					
Skole E					

1.2. Udvælgelse af indsatser

De fem skoler har tilsammen beskrevet 15 indsatser i spørgeskemaundersøgelsen. I skema 2 gives et overblik over, hvordan indsatserne er fordelt mellem de fem skoler i forhold til indsatstype og målgruppe:



	Indsats 1: type	Indsats 1: målgruppe	Indsats 2: type	Indsats 2: målgruppe	Indsats 3: type	Indsats 3: målgruppe	Indsats 4: type	Indsats 4: målgruppe
Skole A	klasse-undervisning med støtte	alle elever	hold- og gruppeundervisning (6-9)	elever med sprogforståelsesvanskeligheder	supplerende undervisning (2-5)	elever med sproglige indlæringsvanskeligheder		
Skole B	klasse-undervisning med differentiering	alle elever	klasse-undervisning med differentiering	alle elever	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med generelle læseudfordringer
Skole C	klasse-undervisning med differentiering	alle elever	hold- og gruppeundervisning (6-9)	elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte				
Skole D	klasse-undervisning med støtte	alle elever	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med sprogforståelsesvanskeligheder	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med sprogforståelsesvanskeligheder	specialundervisning	elever med massive sproglige indlæringsvanskeligheder
Skole E	klasse-undervisning med differentiering	alle elever	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte				

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

Med en time til rådighed til hvert fokusgruppeinterview vurderede vi, at vi højst kunne spørge ind til og udforske to-tre indsatser ved hver skole. Indsatserne er valgt ud, så forskellige målgrupper og indsats typer er repræsenteret. I skema 3 ses en oversigt over de udvalgte indsatser fordelt mellem de fem skoler.



Skema 3

	Indsats 1	Indsats 2	Indsats 3
Skole A	Klasseundervisning med støtte til elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Gruppeundervisning målrettet elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Supplerende undervisning målrettet elever med sproglige indlæringsvanskeligheder
Skole B	Klasseundervisning med differentiering for elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Klasseundervisning med differentiering for elever med sprogforståelsesvanskeligheder	
Skole C	Klasseundervisning med differentiering for elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Gruppeundervisning målrettet elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	
Skole D	Gruppeundervisning målrettet elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Gruppeundervisning målrettet elever med sprogforståelsesvanskeligheder	
Skole E	Klasseundervisning med differentiering for elever med sprogforståelsesvanskeligheder	Gruppeundervisning målrettet elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	

1.3. Deltagere og spørgeguides

Undersøgelsen bygger alene på fem fokusgruppeinterviews med udvalgte deltagere fra fem forskellige skoler. Fokusgruppeinterviewene er gennemført ude på skolerne med deltagelse af de fagpersoner, der arbejder med elever i sprogforståelsesvanskeligheder. Det er læsevejledere, DSA-lærere/vejledere, lærere, skolepædagoger, logopæder og skoleledelser (herefter benævnt som "de fagprofessionelle"). Det var forskelligt fra skole til skole, hvem der deltog i interviewet. Spørgeskemaerne 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 indsats (bilag 3). Der var afsat en time til hvert fokusgruppeinterview.



2. Tværfagligt samarbejde om elever i sprogforståelsesvanskeligheder

De fem fokusgruppeinterviews er transskriberet og efterfølgende gennemlæst af forskergruppen i flere omgange. Derefter er de kodet, og ud af den samlede analyse er der særligt tre forhold, som gør sig gældende, når det handler om at identificere elever i sprogforståelsesvanskeligheder, og når det handler om at kunne målrette faglige indsatser mod denne elevgruppe. Det drejer sig om 1) overlevering fra dagtilbud til skole, 2) identifikation af elever i sprogforståelsesvanskeligheder i samarbejde med logopæd og 3) samarbejde i sprogkonferencer på skolerne med fokus på elevgruppen. Vi kan identificere følgende fremmede faktorer, som uddybes og begrundes i de følgende afsnit:

Fremmede faktorer for at understøtte elever med sprogforståelsesvanskeligheder:

- Når et stærkt samarbejde mellem dagtilbud og skole gør, at skolerne med det samme og ved indgang til 0. kasse kan følge op på det sprogunderstøttende arbejde, der er grundlagt i dagtilbuddene.
- Når logopæden fra PPR deltager i identifikation af elever i sprogforståelsesvanskeligheder, og når vedkommende indgår i et samarbejde med skolens børnehaveklasseledere, læsevejledere, skolepædagoger og ledelser. Dermed kan en målrettet indsats for denne elevgruppe allerede tilrettelægges, når børnene starter i skole.
- Når elever i sprogforståelsesvanskeligheder identificeres ud fra både hårde datakilder (tests) og bløde datakilder (daglige observationer), som sammenholdes. Og når analyserne af data foregår i et fællesskab mellem læsevejledere, børnehaveklasseledere, SFO-pædagoger og i nogle tilfælde med en logopæd knyttet til teamet. Det er disse fagpersoners samlede vurdering, der afgør, hvilke elever der skal have en særlig sprogunderstøttende indsats.
- Når sprogkonferencer muliggør en fælles udveksling og samtale om eleverne, der fører til en fælles forståelse for elevernes sproglige forudsætninger og eventuelle sproglige vanskeligheder.
- Når sprogkonferencer afholdes i en struktureret ramme med en klar dagsorden, der prioriterer både tid til at gennemgå elevgruppen og tid til at udveksle ideer til indsatser samt aftale kommende tiltag.
- Når der gennem indskolingen løbende afholdes klassekonferencer, der sikrer, at der sker en evaluering og opfølgning på hver enkelt elev, herunder ved skiftet fra 0. til 1. klasse.

2.1. Overlevering fra dagtilbud til skole

Når børn skifter fra dagtilbud til skole, følger en overlevering med fra pædagogerne i dagtilbuddene. Og ved to af skolerne (A og B) har man udviklet et tæt samarbejde med de afgivende dagtilbud i skoledistriktet med et særligt fokus på børn med sprogforståelsesvanskeligheder. Der er tale om en tidlig opsporing og en tidlig opmærksomhed på barnet i et samarbejde mellem dagtilbud og skole.

Ved Skole A har man anvendt sprogvurderingen i børnehaveklassen til at identificere børn med sprogforståelsesvanskeligheder, men fremadrettet ønsker man at intensivere og gøre indsatsen stærkere over for denne elevgruppe ved også at inddrage informationer fra overleveringen fra dagtilbuddene:

Altså vi ved det fra overleveringer fra børnehuse, men også fordi ... der også er lavet en stor indsats i PPR i vores distrikt PPR har været inde over langt tidligere og få lavet nogle PPV'er og noget sprogstøtte til nogen børn. Så allerede nu ved vi, hvem det er, og så kan vi målrettet starte indsatsen (Skole A).

Indskolingslederen uddyber med, at en del af denne planlægning er et:



samarbejds møde med børnehusholdningslederen, som ligesom fodrer børnehusholdningerne, dem, vi samarbejder med, med, hvordan de arbejder med sprogudvikling og sprogstrategier. Sådan så vi bedre kan bygge bro hen til skoleverdenen. Hvad er det for noget, børnene egentlig kommer fra, hvad er det for et afsæt, og hvad for nogle ord eller sætninger er de vant til? Og hvordan kan vi så bygge videre, når de lander herovre (indskolingsleder, Skole A).

Denne overleveringspraksis støtter tidlig opsporing og fremmer muligheder, for at fagpersonerne omkring eleven kan samarbejde om en målrettet indsats. Gennem overlevering sikres det, at vigtig viden om elevens sproglige udvikling ikke går tabt.

2.2 Identifikation af målgruppen i samarbejde med logopæd

Ved Skole A har man udviklet et tæt samarbejde med skolens tilknyttede tale-høre konsulent (logopæd) om at lave sproggrupper i børnehaveklassen. Eleverne er blevet udvalgt ud fra sprogvurderingen. De udvalgte børn har ifølge børnehaveklasselederen været tilknyttet PPR, og skolen har lagt handleplaner for elevgruppen. Rammen for identifikation af elever i målgruppen er på denne skole en indskolingskonference:

Det er et forum, hvor vi egentlig kommer rundt om alle de børn ... ikke nødvendigvis dem, som der er tunge sager på, som vi allerede har veletableret samarbejde omkring med PPR. Det er måske i virkeligheden der, hvor vi tænker bekymringsgraden lige under. Altså dem, som man ellers kunne være bange for ikke lige at få opmærksomheden på. Så det er også noget med, at der er fokus på at nå rundt om og se, at der ikke er nogle børn, der ryger imellem nogle stole (logopæd PPR, Skole A).

Læringskonferencer er på Skole A en betegnelse for møder på tværs af fag. Her deltager også skolens tilknyttede PPR-logopæd:

Læringskonferencer på skolen, hvor vi i virkeligheden også tager afsæt i den sproglige dimension. Og det handler om læringsforløb, hvor sproget er i centrum, og det vil sige, det handler både om dem, som har et meget nuanceret sprog, dem, der har et ganske almindeligt sprog og udvikler sig helt, som man kunne forestille sig, og så er der dem, som har nogle udfordringer på den ene eller anden måde. Hvor vi ligesom gerne tager afsæt i de forskellige typer for at sikre, at vi også får sprogstimuleret dem, der har rigtig gode forudsætninger for at få et meget veludviklet og nuanceret sprog (lærer, Skole A).

Skole B pointerer, at samarbejdet med logopæd er værdifuldt for identifikation af målgruppen af elever: "Jeg synes faktisk, at vi er blevet mere opmærksomme på de her sprogforstyrrelser, og der henter vi som regel sparring hos vores logopæd" (souschef og leder af ressource team, Skole B).

2.3 Sprogkonference i en struktureret ramme

De fem skoler arbejder – som mange andre skoler – med læse-, sprog-, lærings-, klasse- eller indskolingskonferencer med det formål at identificere elevernes sprog- og læsefærdigheder som gruppe (klasse eller årgang). Det er generelt for alle fem skoler, at det faglige team bruger disse konferencer til at tale om elevernes sproglige forudsætninger og eventuelle sprogforståelsesvanskeligheder. De taler om, hvordan de evaluerer arbejdet med eleverne, og hvordan de kan følge op på indsatserne. Ved konferencerne er særligt fire forhold i fokus:

- Data vedrørende elevernes sproglige færdigheder
- Udveksling og faglige samtaler om elever i sprogforståelsesvanskeligheder



- Dagsorden med plads til samarbejde
- Overlevering fra 0. klasse til 1. klasse.

Datagrundlag

På en skole arbejder læsevejledere og lærere sammen om identifikation af elever i målgruppen. Her har læsevejledere forud for konferencen indsamlet testresultater fra alle elever i alle klasser på årgangen og sammenholdt disse med lærernes observationer fra hverdagen. Læsevejlederen kalder denne systematik for et arbejde med 'hårde' og 'bløde' data og beskriver det således: "Vi har jo sådan et meget struktureret testsystem, kan man sige, hvor vi går ind og hjælper med at understøtte kollegerne i forhold til det her data, hårde og bløde data" (Skole D).

I børnehaveklassen ser det fx sådan ud:

Hvert år i 0., vi laver jo sprogvurdering om efteråret, og så holder vi også hvert år en sprogkonference, hvor 0.-klasselærere og dem, der er omkring, og [den pædagogiske leder], og vi har tale-høre konsulent og læsekonsulenten med fra kommunen. Og der kommer vi omkring alle 0.-klassebørnene (læsevejleder, Skole D).

På den baggrund udvælges elever til undervisning på mindre hold:

Vi har jo sådan en testoversigt, som vi benytter på alle årgange. Og så udover det, så kører vi jo også læsekonferencer og sprogkonferencer på 0. Så vi får en rigtig god viden på baggrund af hårde data, som min læsevejlederkollega og jeg skal analysere og snakke med lærerne om ... så oven i det, så får vi også en masse bløde data På den baggrund så planlægger [læsevejleder] og jeg indsats. Altså, det er ikke sådan, at lærerne selv skal indstille her. Vores opgave, det er at gå ind og analysere de data og så på den baggrund kontakte læreren og så sige 'i de her uger næste skoleår, der har vi planlagt en indsats, hvor den og den fra din klasse vil være velegnet til at indgå i...' (læsevejleder, Skole D).

Det er altså ikke lærerne selv, der indstiller til undervisning på mindre hold, men læsevejlederne, der skaber et overblik over årgangens elever og i samarbejde med lærerne aftaler, hvornår en elev skal have en indsats. Læsevejlederen fortæller, at de har udarbejdet et opsamlingskema, hvori teamet indfører data, og dermed skabes der en kollektiv faglig opmærksomhed på eleven.

En anden skole arbejder ligeledes systematisk med forskellige data til identifikation af elever i målgruppen med henblik på at tilbyde disse elever en gruppeindsats. I børnehaveklassen bruger skolen sprogvurdering og KTI¹ til vurdering af sprogforståelse:

Den der obligatoriske sprogttest, som vi tager i september måned, det er en gruppetest. Og der bonner de jo så ud fra 0 til 100 og bliver sådan opdelt i forskellige emner. Hvor de ligger henne, og det, der hedder 0 til 15, der skal vi så lave en ekstra indsats, og dem, der ligger fra 15 og op efter, de kan bare følge den almindelige undervisning. Så allerede der får vi jo sådan rimelig godt styr på, hvilke børn det drejer sig om. Og jeg synes også godt, at der er måske nogle, der bonner ud, som vi ikke lige havde regnet med. Når man så modtager den her gruppe børn,

¹ <https://www.skolepsykologi.dk/R%C3%B8d-Serie-37-Birte-Jensen-og-Tove-Krogh--KTI---Kontrolleret-Tegnelagttagelse>



sidste år var jeg heldig at kunne være med nede på fritidshjemmet fra 1. maj ... og der kunne jeg jo godt se, dem, der har et fattigt dansk Så jeg synes, vi er ret gode til at spotte rimelig hurtigt, hvem det er, der mangler ord, og hvem der har et meget fattigt ordforråd (børnehaveklasseleder, Skole E).

Skolen bruger altså sprogvurderingen til at vurdere, hvilke 15 % lavest scorende elever der skal være i søgelyset til gruppeindsats, og supplerer med andre data, her KTI.

Forud for klassekonferencen placerer skolens lærere eleverne i et 'trafiklys'-skema ud fra elevernes færdigheder på forskellige områder, der således illustrerer lærernes bekymringsgrad (grøn, gul eller rød): "Så får vi sådan et farveskema, hvor med rød, så ved vi, at her skal vi være rigtig opmærksomme og gode til at hjælpe på vej, og grøn, det kører" (børnehaveklasseleder, Skole E). Sprogforståelse er en del af det, de 'måler' i skemaet: "Jo, sprogforståelse, socialt og jo også rent fagligt" (SFO-leder, Skole E).

De øvrige data, der indgår i vurderingen, er lærere og pædagogers observationer fra hverdagen. Ved skole E fortæller souschefen, at det er vigtigt også at få pædagogernes vurderinger med som datagrundlag, så der kan dannes et helhedsbillede ud fra, hvordan SFO-pædagoger og børnehaveklasselederen ser det:

Vi har prioriteret ... også (at) få pædagogernes stemme ind. Få [SFO'en] ind, hvad er det egentlig, de oplever derovre om eftermiddagen i forhold til det. Altså i forhold til de samme ting, både trivsel, faglighed og sprog Og så er der også en forventning om, at lærerne kigger ind i de nationale test og kigger ind i, hvad de ellers har. Altså f.eks. samtaler, elevsamtaler, feedbacksamtaler eller sådan noget evalueringsværktøj fra materialerne (souschef, Skole E).

Derudover har man på skolen fokus på at samle op på indsats og barnets progression: "Hvad for en type indsats har man lavet i løbet af skoleårene, og hvor er det barn henne nu. Altså der er jo rigtig mange data, der skal bruges. For at kunne kvalificere de indsats, vi laver" (SFO-leder, Skole E).

Udveksling og faglige samtaler om elever i sprogforståelsesvanskeligheder

Den særlige målgruppe af elever i sprogforståelsesvanskeligheder er i fokus ved skolernes interne sprog- eller læringskonferencer, og her er man også opmærksom på elever i risiko for afkodningsvanskeligheder. Gennem teamsamtaler ved sprogkonferencerne udveksler læsevejledere og lærere viden om disse elevers sproglige forudsætninger, og det er gennem den fælles vurdering, at man får øje på elevgruppen.

En læsevejleder fra Skole D fortæller:

... de her data, der vi kan gå ind og sige ... 'jamen, han forstår faktisk ikke ret meget med de her resultater. Det skal I bare vide'. Og det går jo igen i alle fag, ikke. Og det tror jeg nogle gange, at det kan komme bag på nogen.

Fra lærernes perspektiv er konferencerne værdifulde for at identificere elever i målgruppen på årgangen:

Jeg synes, de der sprogkonferencer fungerer sindssygt godt, fordi man netop får snakket om, og man får det ligesom op på en skærm og ens elever plottet på, og man kan se 'okay, jeg har en gruppe, der ligger hernede. Hvem er det, der ligger hernede?' Og så få snakket om, hvorfor ligger de hernede? (dansk lærer, Skole D).

Læsevejlederen supplerer sin kollega om det særlige ved målgruppen af elever:



Og det er forståelsen. Altså, det er det der afsæt for, at afkodningen nok heller ikke fungerer Men vi har bestemt også de elever, som du taler om her, at de ville kunne gå ind og læse en spansk bog højt uden overhovedet at blinke med øjnene, som er rigtig dygtige til at afkode, men som ikke forstår Og så kan fokus være på det, som den gruppes vanskeligheder nu er på (læsevejleder, Skole D).

Ved en af skolerne oplever man, at elever med vanskeligheder i den tidlige læseudvikling kan have sammensatte vanskeligheder i begyndende læsning, så sprogforståelsesvanskeligheder er en del af et helhedsbillede:

For tit er det sådan, at dem, der er i den gruppe, det er også dem, der er svagere læsere, som jeg ikke får i mål med at læse inden første klasse. Men der kan være sådan nogle undtagelser, og det er hende her pigen bare et klokkeklart eksempel på, fordi hun har siddet og læst i to måneder. Men hun har egentlig ikke et godt ordforråd, og hun mangler stadigvæk at kunne forklare (børnehaveklasseleder, Skole E).

Skolens DSA-vejleder fortæller om, hvordan hun senere i skoleforløbet møder disse elever: "Altså hun er sandsynligvis en af dem, som, når vi får hende i natur og teknik oppe i fjerde. Der vil hun få nogle vanskeligheder, der vil vi kunne se vanskelighederne på en anden måde."

Dagsorden med plads til samarbejde

På Skole D rammesætter læsevejlederne sprogkonferencen med en struktureret og prioriteret dagsorden, hvor gennemgang af elevers resultater kun må fylde en begrænset del af mødet, da der skal være tid til, at lærerne i fællesskab drøfter og finder løsninger på, hvordan eleverne bedst kan undervises, og hvordan ressourcerne bedst udnyttes på tværs af årgangen.

Det er læsevejledernes vurdering, at det er nødvendigt at prioritere indholdet på sprogkonferencerne, så der er plads til, at lærerne udveksler idéer. Helt konkret kan det aflæses i den præsentation, læsevejlederne har forberedt, og som lærerne sammen ser på:

Det er helt bevidst, fordi du ved, min interesse, den gør, at jeg kunne jo lave seks punkter, men prioriteten, det er at have alle fire klasser repræsenteret på samme tid. Og så kan [lærer] sige 'jamen kan I ikke starte med min, fordi jeg skal lige...', 'nej, det kan vi ikke, fordi...' ... så har vi for hver klasse prikket nogle, som vi er opmærksomme på. Og det munder jo så ud i, at vi får snakket om nogle bestemte elever, fordi så kan vi føje deres navne på her. Og så får de jo samlet et overblik over 'nårh, du har 1.C, det kan jeg da godt se, ja'. Altså, så lige pludselig er der en gensidig interesse i hinanden (læsevejleder, Skole D).

Ved skolens sprogkonferencer for årgangens lærere er videndeling et væsentligt formål med mødet:

Når vi holder en konference, så holder vi meget fast i, at det er en hel årgang, at lærerne er med. Og det er fordi, vi gerne vil have, at det munder ud i den der gode snak, den gode sparring på tværs af en årgang. Altså, vi prioriterer også, at der sker udarbejdelse af årsplaner på tværs af en årgang. Det sker i samarbejde mellem dansk lærerne og matematik lærerne og så videre. Men så sker der tit det på en konference, at når man så, jamen 'det kunne jeg også bruge', altså, så der kan opstå noget (læsevejleder, Skole D).

Sprogkonferencer på tværs af årgang giver ramme til sparring på tværs af årgangen:



Ja, man får sådan et indblik i, hvad er det for nogle udfordringer, man står med i de forskellige klasser Og der er det gået op for os ... at det er jo gode idéer hele vejen rundt ... måske på forskellige ting, men altså, jeg sad og havde et forløb på anden årgang, hvor jeg tog en dansk lærer i hånden og sagde 'nu går vi ned til [DSA-lærer]', fordi [læsevejleder] havde sagt 'hun har sådan noget smart noget', altså, du ved. Så på den måde, så er det den der conference, at vi bliver sat sammen ... og nu skal vi gennemgå det her, og vi skal også lytte til de andre klasser ... at det faktisk er vigtigt, at det gør vi At det ikke er den der privatpraktiserende. Det er faktisk med til at styrke noget Det er faktisk det allervigtigste i, at vi samarbejder på tværs, for at vi kan få de her ting spredt ud. Og det er det, vi er på vej til (børnehaveklasseleder i NEST-klasse², Skole D).

Konferencerne med årgangsteams og læsevejledernes deltagelse gør, at disse mødesteder i praksis fungerer som udgangspunkt for udvikling af nye ideer og tiltag. Samarbejdet på en sprogkonference kan give overblik over elevernes behov på årgangen samt en prioritering af indsatser, også med henblik på i fællesskab at udnytte skolens ressourcer bedst muligt. Det gøres ved forud for mødet at have forberedt en dagsorden, hvilket gør, at man både når eleverne gennem, men også får talt om, hvilke tiltag man vil iværksætte.

Overlevering fra børnehaveklasse til 1. klasse

Ved Skole E er konferencens fokus bredere. Det er ikke en sprog- eller læsekonference, men en klassekonference. Lærere, pædagoger, psykolog, logopæd og sundhedsplejerske deltager i klassekonferencen, og man sidder sammen og gennemgår hvert enkelt barn. I interviewet præciseres det, hvordan systematik i klassekonferencer også skal sikre overlevering til nye lærere:

Og det er i hvert fald også vigtigt i deres slip fra 0. til 1., så man ikke skal til at starte forfra. Fordi så er det, vi mister dem, der har nogle udfordringer, hvis ikke vi får dem leveret godt eller får skrevet klasseløgen. Så det ikke skal starte helt på ny, for det er faktisk ret tidligt, at man skal slippe sådan en klasse allerede efter et år, og der så kommer nye lærere på. Og der skal vi virkelig være obs på, at vi ikke mister dem, der har brug for et fagligt boost eller et socialt boost (DSA-vejleder, Skole E).

Fra skoleledelsens perspektiv er systematik i evaluering og overlevering central. Ved at bruge data kan lærerne undgå, at vurderingen af elevernes udvikling udelukkende bliver subjektiv:

Men noget af det, jeg tænker fra min stol også, det er systematik. Og hvordan får man det? Fra man har en systematik nede i 0., hvordan får man så den ind i hele skolen? Altså det her med, at der bliver holdt klassekonferencer, at der bliver lavet en overlevering. Altså så den screening, der bliver lavet derhenne i oktober, hvad er der sket med den i foråret? Altså det er jo noget af det, I kigger ind i, hvor er børnene? Har de rykket sig? Og så igen ... når vi skal lave klassekonferencerne i 1., dem skal vi ikke lave i september. Vi skal længere hen, fordi de skal ligesom falde lidt til, og så kigger vi faktisk tilbage til den i 0. Og kigger hov, hvad med det barn, hvor var det barn i 0., hvor er det barn i dag? Og hvad bygger du det på? Sådan så det ikke bliver, hvad læreren lige synes (souschef og leder af ressource team, Skole E).

² <https://vidensportal.dk/handicap/born-med-autisme/indsatser/nest-klasser>



Informanterne peger på, at det er vigtigt, at overleveringen fra børnehaveklasse til 1. klasse er datainformeret, systematisk og foregår i kollektive fora, hvor fagpersonerne på skolerne sikrer, at vigtig viden om den enkelte elev ikke går tabt.

3. Undervisningstilrettelæggelse

I dette afsnit har vi samlet beskrivelser af, hvordan undervisningen for målgruppen er tilrettelagt i de forskellige indsatser. Vi har særligt fokus på undervisningens form, aktiviteter og materialer. Vi ser også, hvordan fagligheder og samarbejde understøtter undervisningens tilrettelæggelse, og hvordan tilrettelæggelsen differentieres i forhold til elevgruppen. Vi kan identificere følgende fremmende faktorer, som uddybes og begrundes i de følgende afsnit:

Fremmende faktorer i klasseundervisningen

- Når elevernes forståelse aktivt understøttes af visualiseringer i form af:
 - Piktogrammer, der understøtter dagens program og aktiviteter
 - Visualiseringer i klasselokalet, der understøtter aktuelle emner
 - Visuelt understøttede tekster
 - Sprogkufferter med konkrete genstande og ord, der matcher et aktuelt emne.
- Når de organisatoriske rammer sikrer, at indsatser kan planlægges og gennemføres på tværs af klasser, da:
 - der bliver større opbakning til indsatser, der er prioriteret og udviklet i fællesskab.
 - det bliver mindre ressourcekrævende for den enkelte pædagog og lærer, når man er flere om at udvikle materialer til en indsats, der går på tværs af klasser, ligesom der kommer mere variation i indsatserne.
 - der efterhånden kommer mere kvalitet i undervisningen, når man som lærer arbejder med det samme materiale i flere klasser.
- Når lærerne på forhånd vurderer materialernes sværhedsgrad set i forhold til elevernes sproglige niveau samt elevernes forhåndskendskab til opgavetypen. Dette for at sikre, at eleverne kan lykkes med de opgaver, de bliver stillet.
- Når eleverne gennem gentagelser, genkendelighed og genkommende aktiviteter oplever, at de kan mestre sproget og løse de stillede opgaver.
- Når CL-strukturer og makkerarbejde bliver en integreret del af undervisningen, hvilket medfører, at eleverne bliver mere sprogligt aktive og mere deltagende i klassen.
- Når man overvejer elevernes placering i klasserummet og valg af sidemakker for at modvirke, at eleverne får oplevelsen af at "blive hægtet af" i klasseundervisningen.

Fremmende faktorer i gruppeundervisningen

- Når en logopæd deltager aktivt i tilrettelæggelse og gennemførelse af indsatsen i samarbejde med lærere og pædagoger, da:
 - logopæden har faglige kompetencer, som både elever i sprogforståelsesvanskeligheder og lærergruppen (børnehaveklasseleder og pædagog) profiterer af.
 - eleverne får den faglige og sociale støtte, de har brug for, og lærergruppen kan overføre den viden og de redskaber, de tager med sig – i andre sammenhænge og til andre elevgrupper på skolen.



- organiseringen støtter overførelsen fra gruppeundervisning til klasseundervisning.
- Når indsatsene organiseres som forud-for-undervisning, da:
 - det forbereder eleverne til klasseundervisningen og skaber sammenhæng og overførelse mellem det, der foregår i gruppe- og klasseundervisningen.
 - det øger elevernes deltagelsesmuligheder og sproglige aktivitet i den efterfølgende undervisning.
 - det modvirker, at eleverne får oplevelsen af at "blive hægtet af" i klasseundervisningen.

3.1 Klasseundervisning

De elementer i skolernes indsatser for målgruppen, der angår form og tilrettelæggelse, omhandler:

- Visualisering (inkl. sprogkufferter med konkrete genstande)
- Gentagelser
- Elev-til-elev-aktiviteter (Cooperative Learning og makkerpar)
- Lærers opmærksomhed på eleven.

Visualiseringer

Ved alle skoler anvendes forskellige former for visualisering til at understøtte sprogforståelsen for eleverne i klasse- og i gruppeundervisning.

Flere nævner **piktogrammer** til at støtte planen for dagens aktiviteter:

Jeg synes også, at vi er rigtig gode, i hvert fald i de små klasser ... det er det her med at tegne. Og med piktogrammer vise, hvad der skal [ske] ... den tydelige struktur Det kommer alle til gode, men det kommer også absolut de tosprogede til gode, at man visualiserer, hvad det er, der skal arbejdes med sådan i løbet af dagen (børnehaveklasseleder, Skole D).

Også skole D's NEST-klasser benytter denne faste visuelle struktur.

Ved Skole A har en lærer i 2. klasse valgt at fortsætte med at anvende piktogrammer til at visualisere skoledagens program og aktiviteter: "og jeg bruger også stadig de der piktogrammer. Jeg har stadig også rigtig mange børn, som har sproglige udfordringer, som har brug for at gentage sig og har brug for at få det visualiseret, hvad det er, vi skal".

Skolerne bruger **visuelt understøttede tekster** som materialer i gruppe- og klasseundervisningen, og lærerne har fokus på det i deres valg af materialer – også med hensyn til kvaliteten af den visuelle støtte i de materialer, lærerne anvender:

Der er også rigtig mange billedbøger og materiale, hvor der er sådan rigtig god billedstøtte til ... hvis de selv skal læse og er et makkerpar, så kigger de jo nogle gange på billederne, og så kan de læse og ligesom måske lære nogle ord eller husker nogle ord Og der synes jeg virkelig, at der er kommet meget materiale, hvor billederne, de støtter så meget teksten, så det er dejligt, at hvor tidligere, der kunne det godt være, der stod i teksten, at de kørte i en rød bil, og så er den grå eller grøn på billederne, så det duer simpelthen ikke, det skal matche. Det er blevet meget bedre ... og de bruger det nemlig aktivt med at kigge på billederne og understøtte deres forståelse (læsevejleder og lærer, Skole B).



En børnehaveklasseleder oplever fordele ved hyppigt at bruge billeder i sin undervisning:

Altid billeder, altså også, når vi skal ud på en strand, så kan jeg forklare nok så meget. Men det der med at kunne knalde nogle billeder på, så har de fleste trods alt være på en strand. Så alt, hvad man kan få med billede på, er godt til at understøtte (børnehaveklasseleder, Skole E).

Ved samme skole bruger en børnehaveklasseleder visuelt understøttede tekster i klasseundervisningen med e-bøger på skærm/smartboard. Her praktiserer hun dialogisk læsning med visualiseringer af tekstens billeder:

Jamen lige på det punkt, der er jeg blevet helt vild med e-Reolen, der logger jeg på, og så får jeg jo de der helt almindelige børnebøger ... og jeg tror, hvis jeg skulle læse den bare som bog, så tror jeg, der ville være til to gange. Men nu når den kommer op på den der skærm, det er jo simpelthen billederne, der kommer op på den der kæmpe skærm. Så tager sådan en bog faktisk en hel uge, fordi den er fantastisk til dialogisk læsning. Fordi så sidder jeg jo og læser højt, mens de kan se billederne. Så der går vi virkelig ind og snakker om ansigtsudtryk Så også at snakke om, hvad tror I så, der sker næste gang (børnehaveklasseleder, Skole E).

Også en skoleleder ser **visualiseringer i klasselokalerne** og pointerer, at den visuelle støtte til eleverne skal være vedkommende og må derfor også udskiftes ofte:

Så tænker jeg også på i forhold til det visuelle, det er jo noget, vi har rigtig meget i indskolingen Og det der med at få tingene sat op, når man bruger det. Så det der med for børnene at have nogle kroge, de kan hænge på det, simpelthen inde i klassen i den periode, man bruger det. Men også den der bevidsthed om at få det ned, når man ikke bruger det mere. Hvis man har haft et emne om stranden, så hav det oppe, når man bruger det, men nede, hvis ikke man bruger det. Så der ikke hænger for meget, som de skal orientere sig i. Men at der i stedet hænger lige netop det, som de skal orientere sig i. Så de kan bruge det, dem, der skal bruge det (sous-chef og leder af ressource team, Skole E).

En skole har på tværs af klasserne i indskolingen praktiseret at bruge **sprogkufferter med konkrete genstande** som materiale til ordkendskabsarbejde i klasseundervisningen. Hver lærer fylder en kuffert med genstande og ord relateret til et tema og besøger de andre klasser med den. Lærerne brugte deres sprogkuffert fire gange på tværs af klasserne i indskolingen. Skolen er en et-sporet skole og foreslår, at andre skoler kan praktisere samme indsats på tværs af en eller flere årgang, hvis der er flere spor.

Vi startede i vores egen [klasse], og så gik vi videre rundt Så det blev bedre og bedre hele tiden jo, kan man sige. Mere og mere skarpt. Vi havde en kuffert hver, men målet var jo helt sikkert, at det skulle være mere mundtligt og få børnene i gang med noget samtale, classesamtale, og få dem ud og arbejde i små par også (børnehaveklasseleder, Skole B).

Der er også **organisatoriske** fordele ved, at lærerne bruger sprogkufferter på tværs af flere klasser:

Sådan organisatorisk er en af fordelene ved at gøre det her, det er jo, at når man som voksen kun skal lave én kuffert, som så kan bruges i fire klasser, så kan I jo bruge meget mere tid på at forberede noget, der styrker sproget og med en masse forskellige variationer, som der ikke på samme måde er tid til, hvis man selv skulle have lavet fire forskellige kufferter (skoleleder, Skole B).



Skole B fik arbejdet med lærernes sprogkufferter til at lykkes ved at placere båndene med parallellagt sprogkuffertarbejde på forskellige tidspunkter, så det varierede, hvilke skemalagte timer der blev brugt. Men ellers vil det kræve, at skoleledelsen er opmærksom på at skabe muligheder for, at man kan arbejde på tværs af klasser i skemalægningen. Flere af de fagprofessionelle er inde på, hvor vigtigt det er, at de organisatoriske rammer ikke bremser initiativer, men understøtter samarbejder og det at gå på tværs af klasserne.

Lærerne oplevede, hvordan aktiviteterne med sprogkufferterne virkede på målgruppen af elever: "Det var sjovt, og børnene kunne godt lide det, altså, de så frem til det" (læsevejleder, Skole B). Og "Det der med, at man ville åbne en kuffert, det var sådan lidt magisk" (børnehaveklasseleder, Skole B)

Skolens indskolingslærere planlægger ikke kun sammen, men udvikler også ideerne til indsatser i fællesskab, hvilket kan have betydning: "Når man vil tingene, så kan man også få det til at fungere, ikke Det er også lidt det, at man ligesom har været enig om, at det her, det vil vi faktisk gerne" (læsevejleder, Skole B).

Gentagelser af instruktioner og aktiviteter

Ved skolerne A og B arbejder man med gentagelser og forudsigelighed i strukturen for skoledagens aktiviteter:

Dem, der har svært ved det, ik'... men nogle gange, der skal man jo starte med nogen, der godt kan. Fordi de, der har sproglige udfordringer, de har jo sproglige udfordringer på rigtig mange parametre. Så altså rammerne og strukturerne skal være genkendelige generelt, så det er det, jeg gør meget ud af. Så kan man proppe alt muligt på bagefter (Lærer, Skole A).

En skolepædagog ved Skole A beskriver, hvordan behovet for gentagelser hos en elev i målgruppen kan ses:

Man kan godt se det der med, at det skal ligesom hele tiden fodres, hvordan det er, vi skal gøre det, og hvordan det er, man går op og spørger. Fordi han er ikke så hurtig, det går langsomt, men altså sådan er det.

Læreren kan arbejde med gentagelser, men hun kan også **bede eleverne gentage instruktionen** (som en hukommelsesstrategi):

Vi bruger selvfølgelig også det der med gentagelser, ved enten at et andet barn gentager det, man skal. Eller at de børn, der har svært ved at huske, at de gentager det. Og måske endda sige, bagefter skal du gentage, hvad det er, jeg siger. Sådan at man hjælper dem lidt på vej Dem, der har svært ved det, ik' (børnehaveklasseleder, Skole A).

En børnehaveklasseleder arbejder ugentligt med små projekter, hvor **samme tema går igen, udbygges og genbesøges** over flere dage:

Fx så kunne jeg godt lave noget med Aladdin, hvor jeg læser eventyret Og så fortæller jeg om det, og så dagen efter, så skal de være med til at sætte ord på det fra eventyret af Det er dagen efter, så er de jo med til at finde ordene og skal skrive ned ... det der med, man tager det over to gange, det gør jo bare, at det bliver endnu mere aktuelt ... det gør jeg stort set fast to gange i ugen eller i hvert fald mindst én gang om ugen, hvor jeg har sådan et eller andet mini-projekt ... på den måde, så bliver det jo også mere rodfæstet, når man gør det over flere gange, så det er en proces Det her med, man gør noget kreativt sammen først, det er ligesom med til at gøre, at interessen bliver større, synes jeg. Frem for at man bare står og fortæller, så taber



man dem lynhurtigt Så besøger vi dem igen, og det synes jeg faktisk, jeg er blevet ret god til efterhånden, det der med at genbesøge tingene (børnehaveklasseleder, Skole B).

En lærer uddyber pointen med at genbesøge temaer og ord for målgruppen:

Men der er også meget med eventyr ... der går igen, altså, hvor man kan sige, man skal selvfølgelig ikke blive for indelukket, men hvis man holder sig til nogle genrer, så er det lidt det samme som at genbesøge ... fordi så kommer man til at snakke om ... nogle af de samme ting går igen, og så kan de genkende mere og mere, tænker jeg (lærer, Skole B).

Når lærere og børnehaveklasseleder genbesøger et tema, læser de også den **samme tekst flere gange**. Det er en del af de gentagende aktiviteter.

I selve udformningen af aktiviteter er lærerne på skolerne (A og B) opmærksomme på **gentagelser af formen på aktiviteten**, hvor indholdet kan variere, men i samme genkendelige form:

... at de gør mange opgaver af de samme i stedet for... der er mange systemer, hvor man åbner, så er der syv forskellige opgaver på hver side ... ligegyldigt om du forklarer det godt på tavlen eller ej, så står de der, når de kommer til opgave nummer to, så ved de ikke, hvad de skal Så et mantra for mig, det er simpelthen, man laver mange opgaver af den samme slags ... fordi så udvikler man gode arbejdsvaner, man lærer at mestre, for de fleste børn, de vil jo gerne. Det bliver bare tit for svært. Så jeg tænker, det gælder om at have rigeligt og det samme ... fordi når de har prøvet det en eller to gange, så kan de, når de kommer til nummer tre og fire Så det gælder om at gøre det let og nemt til at starte med især. Noget, de kan være med til, noget, som ... de får succes med (børnehaveklasseleder, Skole B).

Elev-til-elev-læring

Ved Skole A har man gode erfaringer med elev-til-elev-læring i både klasse- og gruppeundervisning. Erfaringen på skolen er, at undervisning med **CL-struktur** (Cooperative Learning) aktiverer eleverne og deres mundtlige sprog. For elever i sprogforståelsesvanskeligheder kan organisering i mindre grupper give anledning til at bruge sproget mere, mindske tilbageholdenhed ved at tale i en større gruppe og igen give mulighed for gentagelser af det, der skal læres. Gruppesammensætningen varierer oftest afhængig af opgaven:

Det gør også rigtig meget med, at alle er aktive, eller flere er aktive samtidig og får brugt deres sprog ... hvis du er i en mindre gruppe, så kommer du mere til orde. Og så er det ikke så farligt Jeg synes sådan en som "quiz og byt", der er jo mange gentagelser, og det kan de her børn jo have stor glæde af, plus det er ikke så skræmmende, fordi man møder måske det samme spørgsmål flere gange Og hvor man starter med noget rigtigt nemt, ik'. Find den anden halvdel, så altså et kort, der er klippet over. Så simple ting først, og så kan man bygge noget mere på Ja, ja, altså når de kan strukturen, så er det jo bare at fylde på. Og så kan det være, man skal tage en mindre gruppe ud (lærer og læsevejleder, Skole A).

Ved Skole B har man som fælles indsats i klasseundervisning i hele indskolingen arbejdet struktureret med **makkerpar** på tværs af fag og i mange aktiviteter:



Det, der var godt, det var, at det var hele indskolingen, der arbejdede med det på samme tid, så hver uge, der mødtes vi jo også på trappen alle sammen og kårede ugens makkerpar i hver klasse, og vi sørgede jo så for, at alle ligesom kom igennem og fik et diplom, ikke (læsevejleder og dansklærer, Skole B).

En børnehaveklasseleder fortæller, at en fordel ved makkerarbejdet er at gøre eleverne sprogligt aktive:

Det gør jeg simpelthen som en integreret del af min undervisning. Jeg prøver at snakke så lidt som muligt, fordi jeg taber børnene lynhurtigt ... at få dem i gang kreativt ofte, hvor de arbejder sammen om en opgave, så de kan få snakket en hel del om det (børnehaveklasseleder, Skole B).

Skolens fagpersoner oplever virkningen af, at eleverne arbejder i makkerpar struktureret i klasseundervisningen på tværs af fag:

Nogle af de børn, der ikke sagde ret meget på klassen eller i det hele taget, de fik sagt meget mere Mest som makkerpar, men så kan det jo godt smitte, altså ... så smitter det også ind i klasseundervisningen (læsevejleder og dansklærer, Skole B).

Lærerens opmærksomhed på eleven

Elever i sprogforståelsesvanskeligheder kan have behov for nærhed, øjenkontakt og opmærksomhed fra læreren, måske også hyppigere end andre elever i klassen. En erfaring ved Skole A er, at den fysiske placering i klasserummet kan have betydning.

I forhold til klasseniveau, så plejer vi altid at være meget opmærksomme på, hvor de sidder. Altså fysisk i læringsmiljøet. Så dem, der har større forståelsesvanskeligheder, at de bliver sat forrest. Så man kan holde øje med, at deres øjenkontakt er med. Man kan nemmere lige spørge om, hvad det var, man sagde. De har sværere ved at "dimse" og falde fra bagerst i lokalet (logopæd, Skole A).

Også i forhold til de sociale strategier til at støtte forståelsen kan fysisk placering have betydning. Logopæden uddyber med, at også valget af siddemakker kan have betydning for målgruppen:

Når vi kommer med de her anbefalinger også i forhold til placering. Vi snakker også meget om, hvem det er, de sidder ved siden af. Er det en hjælper eller en, der måske er lidt stærkere fagligt. Som så ville kunne støtte. Det hjælper også, fordi læreren kan jo ikke være alle steder (logopæd, Skole A).

3.2 Gruppeundervisning

Skolerne tilrettelægger på forskellig vis undervisning på mindre hold. De gruppeindsatser, vi har identificeret, er:

- Sproggrupper i samarbejde med logopæd
- Forud-for-undervisning.

Sproggruppe i børnehaveklassen i samarbejde med logopæd

Skole A har tilknyttet en logopæd fra PPR, som dækker skoledistriktet. Logopæden har kontor på skolen. Skolen har valgt, at deres gruppeundervisning af elever i målgruppen foregår på skolen med to undervisere,



hvoraf den ene er logopæden, og den anden er børnehaveklasselederen eller pædagogen i børnehaveklassen, altså en af elevernes 'faste voksne' fra klasseundervisningen. Denne organisering kan dels støtte overførelsen fra gruppeundervisning til klasseundervisning og dels kompetenceudvikle udvalgte af skolens faste medarbejdere, så erfaringen fra sproggrupperne kan udnyttes i andre sammenhænge på skolen.

Sådan har det jo været i det her [år], og sådan kommer det også til at være fortsat, altså [PPR-logopæd] var jo inde over, fordi vi gerne vil have hendes vejledning og hendes kompetencer ud bredere ... vi kan ikke trække på hendes tid og ressourcer hele året, så der er det tanken, at [pædagog i sproggruppe og børnehaveklasse] kan løbe videre med det sammen med teamet, og der har vi også nogle andre indsatser, så det kan stå hele året. Vi har rigtig meget brug for [PPR-logopæd], hun bidrager afsindigt meget ind i, hvordan griber man det her an Ja, vi kalder det sampraksis, når PPR er i praksis sammen med medarbejdere (indskolingsleder, Skole A).

Et tæt samarbejde mellem skole og PPR-logopæd er ikke ens for alle skoledistrikter i den pågældende kommune. Dog er PPR i denne kommune organiseret i tværfaglige teams tilknyttet skoledistrikter fremfor en mere monofaglig organisering, hvor alle logopæder fx sidder fysisk sammen i hverdagen:

Jeg tror også, det har noget at gøre med, at vi jo egentlig er organiseret på den måde, at vi er tværfaglige. Jeg er ikke bosat sammen med mine andre kolleger, så det tvinger mig til at lære at bo mere her på skolen end med tale- og hørekonsulenter. Hvor jeg så samarbejder med psykologer, ressourcekonsulenter og faglig leder her på skolen. Så i vores mindset arbejder vi egentlig mere tværfagligt end monofagligt, som gør, at vi så har større blik for, hvad er der så af forskellige opgaver. Jeg ser egentlig skolen mere (PPR-logopæd tilknyttet Skole A).

Kommunens måde at organisere arbejdet mellem skoler og PPR har betydning for mulighederne for samarbejde. Indskolingsleder på Skole A beskriver det således:

Her er et rigtig godt samarbejde med PPR og også som skole. Også daginstitutionerne. Man er meget optaget af bydelene egentlig. Vores skole er i bydel med to andre skoler, altså vores naboskole. Og der bruger vi også hinanden på tværs, så på den måde har kommunen valgt virkelig, at skoleområdet skal være sådan et professionelt læringsfællesskab. Det er noget, man har gjort muligt (indskolingsleder, skole A).

Når skolen har logopæden med i børnehaveklassen, er der mulighed for at etablere sproggrupper. Man har over to år etableret sproggrupper med 2 x 8 børn, der mødes et par gange om ugen over en periode, og de har ved Skole A gode erfaringer med disse sproggrupper. Eleverne bliver mere sprogligt aktive i klassen, og de henvender sig oftere til læreren under og efter et gruppeforløb.

Sidst havde vi nogle konkrete eksempler på tilbagemeldinger fra børnene. For eksempel kunne børnene være meget tilbageholdende med at spørge om hjælp, og der oplevede nogle af lærerne sprogindsatsen. Fordi vi havde haft det her intime forløb, og de havde følt sig mere trygge og tættere på sin lærer. Så oplevede de at blive kontaktet i løbet af frikvarteret af nogen, der ikke tidligere gjorde. Så det er et eksempel; de henvendte sig mere. Derudover så bare en følelse, en følelse kan også gøre meget, at man kan blive hørt og set, at man kan få lov til at fejle uden hele klassens øjne på en. De blev så glade, når vi gik på gangene: Der går sprogdamerne! (børnehaveklasseleder og underviser i sproggruppe, Skole A).



”Så det har simpelthen bare været så fint, og det igen, de får et boost, noget selvværd, noget selvtillid, hvor de tør. Så kommer de bare, de tør godt, at det ikke er det helt rigtige”, fortæller en lærer (Skole A) efter et forløb med kufferter om eventyr og små teaterstykker.

Skole A har så gode erfaringer med indsatsen, at de ønsker at udvide den til 1. klasse, og de ser også muligheden for at udnytte PPR-logopædens ressourcer og kompetencer til andre indsatser fremadrettet. Indsatsen er afhængig af, at logopæden har ressourcer til at varetage undervisningen sammen med en makker fra skolen. Skolen ønsker ifølge indskolingslederen at udvide indsatsen, da de ser, at: ”De [eleverne] har altså brug for mere end blot en periode, de har brug for sprogstimulering fortsat”.

Forud-for-undervisning

Tre af skolerne (Skole C, D og E) praktiserer gruppeundervisning som forud-for-undervisning.

En af skolerne (Skole D) har prioriteret, at det er klassens dansklærer eller børnehaveklasselederen, der har timer til gruppeundervisning af flersprogede elever med behov for sproglig støtte (i form af DSA-supplerende). Det udnyttes ved, at gruppeundervisningen organiseres som forud-for-undervisning. Dette greb forbereder eleverne til klasseundervisningen og skaber sammenhæng og overførelse mellem det, der foregår i gruppe- og klasseundervisningen:

DSA-lærer, hun er på indskolingen. Og så samler hun også nogle elever ... netop på grund af den indsigt, der er via test, så samler hun nogle elever, der kan nyde godt af at arbejde med forståelse. Første, anden, tredje [klasse]. Og du ved, jeg tror, tanken er lidt ligesom med ordblinde, at det er godt for dem at have et fællesskab, hvor de kan kende hinanden lidt på tværs. Fordi mange børn, de har jo selv en erkendelse af deres udfordringer (læsevejleder, Skole D).

Det varierer, om gruppeundervisningen forgår i eller uden for klasselokalet: ”I de fleste lektioner tager jeg dem ud og er et sted på skolen. Men nogle gange er organiseringen bare sådan, at vi er i klassen, og så er man lidt ekstra opmærksom på de sprogbørn” (børnehaveklasseleder med DSA-timer, Skole D).

En lærer i indskolingen og DSA-lærer ved Skole D eksemplificerer indholdet og pointerer fordelene ved denne organisering:

Udgangspunktet er jo det, som de arbejder med, når de er inde i klassen. Så det er jo rigtig meget med at give dem noget forforståelse i forhold til det, de skal arbejde med. Og gerne på forhånd. Altså, nu har jeg en første klasse, der har vi lige arbejdet med *Mis med de blå øjne*, og så de piger, jeg har haft til sprogstøtte, dem, har jeg så haft ude og så læst den igennem og så snakket om, altså, hvad betyder det, at noget ”pusler i græsset”, altså, sådan nogle små ting, som de ikke ved. De ved ikke, hvad det betyder. Og så snakker vi om det og kigger på billedet til det, og så fortæller jeg dem ’i morgen...’, og det er jo så der, jeg er rimelig heldig, fordi jeg både laver det med dem og skal ind og undervise klassen dagen efter. Men så fortæller jeg ’nu skal vi læse den her bog i morgen, og så skal I huske at være på og række hånden op og sådan noget, når det så er. Fordi jeg kommer til at spørge om de her ting’. Og så er de mega-meget på og kan det hele jo og kender alle ordene og ved, hvad det betyder, men får også hele forståelsen af bogen, som de ikke ville have fået, for man kan se, når man læser, du kan tydeligt se, især på de små, når du læser sådan en bog op, hvor det er, de falder fra, og hvad det er for nogle ord, de simpelthen ikke forstår (indskolingslærer, Skole D).



Der arbejdes altså med ordkendskab, forforståelse og tro på egen formåen, og læreren oplever en positiv virkning på elevernes aktivitet i den efterfølgende klasseundervisning.

Forud-for-undervisning med en gruppe giver efterfølgende eleverne fordele i klasseundervisningen. En DSA-vejleder på en anden skole (E) forklarer det på denne måde:

Hvis jeg har nogle [elever], fx i sprogcenteret til et særligt fokus, så er det jo tit med fokus på at gøre så meget som muligt af det, klassen i forvejen er i gang med. Men det kan jo være, at man kan have brug for at være i lidt mindre rum. Hvor jeg kan kræve nogle andre ting, end hvis der sidder en lærer og 25 børn, så kan jeg kræve nogle andre ting, men det kan stadig være i tråd med det, de laver i klassen. Det er jo det samme ... at klæde børn på til et eller andet, der skal komme Så der bliver jeg jo bare en ekstra faktor i en klasse til at kunne hjælpe en eller to elever ... i og med jeg sidder med en eller to elever, så kan de jo ikke rigtig gemme sig, eller så bliver det jo et andet flow i det (DSA-vejleder, Skole E).

Ja, og så er det meget vigtigt for mig, at det ligesom er dem, der kommer med i starten. Når vi starter sådan et emne op, også hvis vi skal læse en historie, at de også lige får fundet ud af, hvad betyder det her ord, der går igen mange gange. Så kender de det ord, så når jeg spørger klassen 'Hvad vil det sige at være?', så er det nogle af dem, jeg tager, ik'. Så de føler, de er med, for ellers bliver de hægtet af, for det går hurtigt. Der sidder virkelig nogle dygtige børnovre i nulte klasse, som ved alt om alt muligt. Så hvis ikke de skal hægtes af, så skal de simpelthen være med, og de kan ikke være med, hvis ikke de får det der start-boost. Og det der start-boost skal de have for sig selv (DSA-vejleder, Skole E).

Skolens børnehaveklasseleder og ledelse er enige med DSA-vejlederen og uddyber: "Ja, det er noget med at give dem en stemme hele tiden og deltagelsesmuligheder, det er faktisk det, der skal være kendetegnende. Det er også derfor, man skal klæde dem på til de fag, de skal have" (børnehaveklasseleder, Skole E).

Jo, og det peger jo også på, hvor vigtigt det er. Uden sprog så er du jo prisgivet. Det er jo det, der er hele meningen, at vi prøver at understøtte og sikre, at de hele tiden er med i fællesskabet. Og man kan ikke lære sprog isoleret set. Altså man skal være en del af fællesskabet (SFO-leder, Skole E).

3.3 I klassen eller i gruppen – et dilemma

En udfordring ved at undervise elever i gruppeindsatser kan være den manglende **overførelsesværdi** til klasseundervisningen eller sammenhæng med det, der foregår i den øvrige undervisning.

Skole A har med et tværfagligt og organisatorisk greb forsøgt at løse den udfordring, det kan være at undervise elever i målgruppen på små hold, som derefter (selv) skal opøve og bruge det tillærte tilbage i klasseundervisningen. I værste fald uden sammenhæng mellem det faglige indhold og de behov, der er i klasseundervisningen. Og uden eleverne får mulighed for at bruge det nye, de er ved at lære i klassens sammenhæng:

Det er jo derfor, vi ikke bare tager en gruppe ud, men vi altid prøver at få en fast pædagog eller en fast lærer med. Så de kan se, hvad det er, der bliver arbejdet med, så de i classesammenhæng, hvis de nu hører et barn svare med en ufuldendt sætning, kan påminde dem (PPR-logo-pæd, Skole A).



En anden skole (E) oplever udfordringerne ved at samle udvalgte elever i grupper, fordi det er i et tidsrum, hvor **de går glip af noget andet**:

Jeg synes også tit, det er en afvejning. Fordi fx nu

her, hvor vi skal på tur til [stranden]. Der ville jeg da gerne pille de der fem børn ud, der ville have godt af at få nogle ord, inden jeg tager den inde i selve klassen. Så er det hele tiden en afvejning, for jeg tager dem jo ud fra noget. Der kører jo undervisning, og det går de jo så glip af. Så man skal hele tiden føle efter, for til sådan en tur, hvis jeg bare begynder at fortælle om vind og strande, så er de koblet af. Så kan vi stå derude, når vi skal på tur, og så vil de sige 'hvor skal vi hen?' mange af dem, ikke. Så har de fattet hat af, hvad det er, vi skal, ikke, og så kan jeg godt sige, jamen, vi skal ud til stranden. Og så får de ikke nogen billeder inde i hovedet ligesom de andre børn (DSA-vejleder, Skole E).

4. Organisering på skolen

Organiseringer på skoler er et afgørende element i at tilrettelægge målrettede indsætter for elever i sprogforståelsesvanskeligheder. Nogle gange kan strukturelle forhold spænde ben for faglige indsætter. Andre gange kan de understøtte. Derfor er de organisatoriske forhold på skolerne helt afgørende for, om en indsats lader sig gøre. Vi kan identificere følgende fremmede faktorer, som uddybes og begrundes i de følgende afsnit.

Fremmede faktorer:

- Når læsevejledere fungerer som rød tråd for sprogarbejdet på tværs af klasser, da det skaber et fælles afsæt, som også nye lærere kan tage udgangspunkt i.
- Når læsevejlederen er helt tæt på både elever og kolleger i dagligdagen, da det sikrer en løbende opmærksomhed på elevernes vanskeligheder og en løbende faglig sparring om relevante undervisnings tiltag.
- Når der er mulighed for ekstra ressourcer til klassen i form af fx:
 - Ressourcetimer til klassens primærlærer
 - Tolærerordninger
 - Klassepædagoger, der følger eleverne gennem hele dagen på tværs af fag og i SFO-tiden.
- Når årgangene i indskoling har fælles årsplaner, og lærerne arbejder tæt sammen i hverdagen, da:
 - det giver mulighed for at danne grupper på tværs af klasserne ud fra eksempelvis elevernes sprogforståelsesniveau.
 - det giver mulighed for værkstedsundervisning, der åbner for differentiering.

4.1 Brug af læsevejlederkræfter

Ved Skole D fungerer skolens to læsevejledere som 'rød tråd' for lærernes sprogarbejde i klasseundervisningen:

Jeg tror, det er meget, vi har de røde tråde, og vi gør meget for at holde fast i dem, fordi nu har vi også en udskiftning i lærerstaben, ikke ... så en ny lærer, der kommer desperat, en lille smule foruroliget 'jeg har aldrig lavet en årsplan', ikke. 'Rolig, vi hægter dig på', ikke. Altså, de røde tråde. Men det kan også være den lærer, der kommer og siger 'åh, jeg har kun arbejdet med



Den første læsning i mit tidligere job, det gider jeg ikke'. 'Nej, men lige her på stedet, så kan du ikke selv vælge' (griner). Altså, på den sødest mulige måde, ikke også. Og det er ikke noget med ensretning og sådan noget, men det er enormt vigtigt, at vi har de der fælles afsæt og holder fast i de røde tråde Det må ikke blive personafhængigt (læsevejleder, Skole D).

Det går igen for flere af skolerne, at det er vigtigt, at der er skabt strukturelle rammer for, at læsevejlederens faglighed og erfaring kan komme i spil i dagligdagen. Fx underviser læsevejledere også i indskolingen og er dermed del af et klasseteam (Skole A og D).

En lærer (Skole D) beskriver det tætte samarbejde i hverdagen:

Noget af grunden til, det også lykkes her, og nu lyder det lidt banalt, men at lærerne også lytter til, hvad [de to læsevejledere] siger. Det er også fordi, at de går rundt på skolen ... det, at der er nogen, der kommer ind ... at pædagogerne også er kommet meget mere ind i undervisningen, men det bliver ikke set på 'Uh, nu kom [læsevejleder], nu skal vi nok hellere lige gøre det rigtige, eller man går i stå' ... hun kan åbne døren og bare gå ind. Så derfor ved jeg, at jeg kan faktisk sige nogle af de navne, så kan [læsevejleder] faktisk godt lige have et billede af, hvem det er, og det gør jo bare, at jeg tager så meget bedre imod det, som [læsevejlederne] kommer med ... det er ikke sådan et 'dem, der sidder deroppe, som man kommer og får sparring med en gang imellem' De er en del af skolen, og de er rundt på gangene og ... og inde i klasserne.

En læsevejleder (Skole D) fremhæver, at læsevejlederne også prioriterer at kende til eleverne med behov for særlig støtte tidligt i elevernes skolegang. Skole D har to læsevejledere, der begge er tilknyttet hele skolen (inkl. indskolingen) og således samarbejder tæt og sparrer med hinanden.

Lærerne samarbejder blandt andet med læsevejledere om at identificere elevernes sproglige vanskeligheder:

Nogle gange kan man godt blive lidt blind, når det er, at man står ude og er så tæt med de her børn her og 'okay, der er et eller andet, der er svært, og jeg kan ikke finde ud af, hvad det er, der er svært. Jeg skal have nogle til at kigge på om' Så den der sparring ... er det bare rart at kunne (lærer, Skole D).

4.2 Flere voksne i klassen

Fire af fem skoler (A, C, D og E) har på forskellig vis organiseret sig, så de har flere voksne i klassen samtidig, det kan være i form af to-lærer-ordning, klassepædagoger eller støttetimer til elever med særlige behov.

Disse timer udnytter skolerne til gavn for elever i sprogforståelsesvanskeligheder. En skole (D) har prioriteret, at det er **klassens egen lærer**, der også har de ekstra timer i klassen til elever med særlige behov. Det er en prioritering, at det er elevernes egen lærer, der varetager gruppeundervisning for eleverne med dansk som andetsprog med behov. Børnehaveklasselærerens faglighed og kendskab til eleverne er værdifuld i gruppeundervisningen:

Så jeg er jo den første voksne, de børn møder, når de starter i skole. Jeg har tosprogsundervisning én lektion om ugen. Det har jeg ikke altid haft, men vi har som børnehaveklasseledere, her for mange år siden, slået et slag for, at det var vigtigt, at dem, der kendte børnene og vidste, hvad der foregik i klassen og så videre, at det også var dem, der varetog dansk som andetsprog, så man havde mulighed for at lave den der forforståelse og det her miks mellem det, der



foregår i klassen, og det, man så kan tage ud og tage med ind i undervisningen i dansk som andetsprog ... de andre børnehaveklasseledere. Ja, de varetager så vidt muligt dansk som andet-sprog med de børn, der er i deres basisklasse (børnehaveklasseleder, Skole D).

En anden prioritering er at have **klassepædagoger**, der har timer i klassen hver dag hele ugen:

Jeg synes, det er vigtigt at få med, når vi snakker organisering, at vi har pædagoger med fra klokken ti i distriktsklasserne, og så følger de jo med resten af dagen. Og det gode her, det er jo så, at de kender også de udfordringer, som vi jo står med og kan, kan man sige, guide videre om eftermiddagen eller være opmærksomme på, hvad der kunne være godt for de her børn (læsevejleder, Skole D).

Skolens lærere har gennem flere år arbejdet sammen med klassepædagoger i en stor del af skoledagen:

Vi er jo en skole, der har haft pædagoger med efterhånden i mange år, så det der samarbejde i indskolingen er også rigtig godt, fordi jeg synes i hvert fald, det er min oplevelse, at SFO-pædagogerne er også gode til at gribe ting, hvis de kan se, der er nogle, der bøvler med noget eller noget 'jeg kan måske gå over og sætte mig med dem', fordi vi har det her samarbejde. Haft det så mange år ... ting tager tid, men det vil jeg sige, der er vi et sted nu, hvor vi er meget bedre til at bruge hinandens ressource ind i arbejdet med børnene. I de der lektioner, vi har sammen (lærer, Skole D).

Også læsevejlederen ser pædagogens faglighed i skolehverdagen som en styrke for målgruppen af elever:

Men det er jo faktisk også her, vi er tilbage igen til klassepædagogen, fordi klassepædagogen oplevede barnet i dansk, klassepædagogen oplevede barnet i matematik. Og selvfølgelig snakker faglærere også rigtig meget sammen, men nogle gange opdager den der pædagog det faktisk hurtigst, fordi ... når alt kommer til alt, så er det jo SFO-pædagogen, der faktisk er sammen med børnene samlet set mest. Så de kan opdage nogle ting og komme til teammøder og fortælle 'jamen, ved du hvad, det gik heller ikke i matematik, fordi så var der noget her, og det ligner faktisk noget...' ... så har de nogle andre perspektiver, som man ikke kan se, fordi man ikke jo er derinde hele tiden. Så der er også nogle ting, der kan lykkes (læsevejleder, Skole D).

Som et resultat af skolens erfaringer gennem flere år har skolens ledelse valgt at få uddannet en sprogvejleder blandt SFO-pædagogerne. Den pædagogiske leder af indskolingen har også sat i værk, at pædagogernes faglighed og ressourcer udnyttes til et meget bevidst arbejde med højt læsning i 'det gule bånd'. Båndet er tiden op til spisepausen, som klassens pædagog varetager. Pædagogerne er klædt på til det arbejde af skolens læsevejledere, der beskriver det således: "[Indskolingsleder] bad os [to læsevejledere] om at lave et oplæg med, hvad der kunne foregå i det gule bånd ... netop sådan en spisesituation med dialogisk læsning og andre aktiviteter, der kunne stimulere. Sådan sprogligt stimulerende aktiviteter" (læsevejleder, Skole D).

Alle fem skoler nævner skolepædagogerne som væsentlige ressourcer i indsatsen målrettet sprogforståelse. **Samarbejdet mellem lærer og pædagog** udpeges som værdifuldt for målgruppen i klasseundervisningen, og oplevelsen er, at samarbejdet lykkes.

En lærer uddyber rollefordelingen i praksis:



Vi planlægger, altså, lærerne planlægger det, men pædagogerne tager bare over på det. Og så også med det relationelle til de der børn, som netop har det svært, der er pædagogerne jo virkelig tæt på de her børn her og ved det hele omkring dem. Så det er ikke fordi, at de står for at planlægge selve undervisningen, men står altid klar til at løfte opgaven sammen med os. Om det så er inde i klassen, eller om det er i hold, eller om det er med en enkelt elev, eller hvad det er (lærer, Skole D).

Det tætte samarbejde kan finde sted, fordi en klassepædagog er fast tilknyttet klassen og derved udgør et fast team med klassens primære lærere.

4.3 Fælles årsplaner og tværgående organiseringer

Skole D udnytter, at årgangene i indskoling har **fælles årsplaner**, og lærerne arbejder tæt sammen i skolehverdagen. I klasseundervisningen er det en fordel, at årgangens lærere dermed har en idé om, hvor de kan sætte ind i forhold til et bestemt fokus eller en målgruppe af elever. Det giver mulighed for at danne grupper på tværs af klasserne, når skolepædagogerne er tilknyttet klasserne hver formiddag. Her niveaudeles eleverne, efter hvad fokus for undervisningen er, det kan fx være ud fra deres sprogforståelsesniveau.

Ja, nogle grupper på tværs, hvor de kan arbejde. Og så ved lærerne 'jamen så kan jeg prioritere at gå med den gruppe, fordi den er svag i sprogforståelse, så det kunne være fint at samle'. Men hvis [lærer] har toogtyve børn, så kan hun jo ikke sige 'jeg har to, der er svage, jeg kan ikke sætte mig med dem, fordi...' Men når det så foregår på tværs, så er der igen flere lærerressourcer og pædagogressourcer, man kan koble på de forskellige grupper (læsevejleder, Skole D).

Fra en lærers perspektiv giver det mulighed for at følge elever i sprogforståelsesvanskeligheder i en **værkstedorganisering**:

Tidligere har vi lavet nogle værksteder, hvor vi har kunnet netop dele børnene ind i niveau, og det har jo så været på tværs. Og så hvis man så har fået det lagt i lektioner, hvor der er en lærer og en pædagog, og så timerne ovenikøbet ligger parallelt med hinanden, så er man lige pludselig fire voksne til to klasser, og så er der nogle, som virkelig kan tage sig af dem, som har behov for det Altså, vi har så kørt med tre værksteder. Altså, noget med at læse, noget med at skrive og noget med at stave. Og så er man så et vist antal minutter på de her værksteder her, men den voksne kan ligesom sætte sig med den gruppe. Altså, følge dem hele vejen rundt, når de går igennem alle tre værksteder, fordi der vil altid være nogle, som er selvkørende, og som bare kan køre igennem, og så kan fokus netop være på dem. Og så er der flere voksenressourcer til det (lærer, Skole D).

En af skolerne har NEST-klasser i indskoling. Som en del af denne organisering prioriterer skolen, at årgangens lærere samarbejder tæt, også med fokus på målgruppen for denne kortlægning. I NEST-klasserne er der flere voksne pr. klasse, hvilket giver mulighed for **holddannelse**, fx med fokus på sprogforståelse.

I anden klasse, der lavede vi sådan et danskfagligt forløb, hvor vi lavede hold på tværs af alle fire klasser. Fordi lige pludselig ... så står du med to distriktsklasser, hvor der er to voksne, men så står du faktisk med to NEST-klasser, hvor der er tre voksne i hver. Så du har bare nogle muligheder for at styrke nogle grupper med alt muligt, hvad end du vælger. Og det er noget, vi kan blive bedre til. Vi er på vej ... det der med at kunne lave nogle mindre og større grupper, alt efter



hvad det er, at vi kan styrke noget mere ... der skal ikke være væsensforskel, om man går i NEST- eller distriktsklasser. Nej! Vi underviser i de samme ting, og derfor laver vi også vores årsplan sammen (børnehaveklasseleder i NEST-klasse, Skole D).

En anden skole (E) praktiserer holddannelse af varierende varighed alt efter formål. Grupperes varighed tilpasses til børnegruppen og ligger således ikke fast hvert år. En gruppe kan dannes til emnearbejde, hvor klassen niveaudeles efter behovet dér:

Det er jo lidt forskelligt, hvad for nogle børn det lige er. Men det er rigtigt, hvis det er et emne, hvis vi arbejder med "Mig og min familie" den første måned måske. Så stopper den der gruppe jo efter det emne (børnehaveklasseleder, Skole E).

5. Fagligt indhold

I dette afsnit præsenterer vi de fem faglige indholdskategorier målrettet sprogforståelse, vi har kunnet identificere i skolernes beskrivelse af deres indsatser. Områderne er:

- Ordkendskab
- Dialogisk læsning
- Sætningsopbygning
- Lytteforståelse
- Begyndende sprogforståelsesstrategier.

Rammen for fokusgruppeinterviewene har ikke åbnet for, at de fagprofessionelle har beskrevet det faglige indhold i indsatserne tilbunds gående. Så når det gælder eksempelvis ordkendskab, er det ikke beskrevet i detaljer, hvordan målordene er udvalgt, eller hvor mange gange eleverne møder målordene i undervisningen, ligesom den konkrete opbygning af rammen for dialogisk læsning kun er beskrevet på et overordnet niveau. På den baggrund vælger vi her i rapporten at give *eksempler* på, hvordan skolerne har arbejdet med hvert af de faglige elementer i enten klasse- eller gruppeundervisningen, men vi kan ikke identificere fremmede faktorer ud fra de fem interviews, idet datagrundlet er for spinkelt hertil.

5.1 Ordkendskab

Arbejdet med ordkendskab finder eksempelvis sted, når lærerne bringer genstande med ind i klassen. Sprogkufferten kan indeholde forskellige konkrete genstande, eller lærer eller elever kan tage en genstand med i skole.

Temaet for en sprogkuffert kunne være et dyr, et eventyr eller et ørkenlandskab. Et tema, som børnene måske kendte lidt til i forvejen, og som klassen kunne samtale om. Hvis temaet var et dyr, kunne et overbegreb være levesteder, og ord, der gik igen i temaet, kunne være snude, knurhår, poter, klør o.l.

Det der med at gøre ordforrådet eller ordkendskabet, gøre det aktivt i stedet for, at de bare skal lytte med ørerne, men at de selv skal bruge munden ... svare i hele sætninger, bruge forskellige ord og det, det var jo noget af det med sprogkufferten, det var jo også at opbygge et større ordforråd, altså ordkendskab (læsevejleder og dansklærer, Skole B).

Indholdet kunne også have fokus på ordklassen udsagnsord i et emne som "forskellige måder at gå på": "Udsagnsord, fordi nogle gange så fokuserede man meget på navneordene, fordi der er et billede og så noget



andet, det er lidt sværere det andet, ikke også" (lærer, Skole B). "Og [en lærer] havde også sin cykel med, og så lærte de jo alt på en cykel, og så skulle de jo cykle og dreje til højre og venstre og køre ligeud og så videre, og det var jo også en god måde at lære det på." (læsevejleder og dansklærer, Skole B). Eleverne skulle altså ikke blot lære navneordene på cyklen, men også ord, der knytter sig til at bruge en cykel.

5.2 Dialogisk læsning

Flere skoler anvender dialogisk læsning i klasseundervisningen og tager ofte udgangspunkt i forlagsmaterialer. Metoden dialogisk læsning benyttes også i undervisning på mindre hold for målgruppen af elever. Her er et konkret eksempel:

Og i dialogisk læsning handler det jo også meget mere om at få dem på banen, det har jeg i hvert fald gjort, når jeg har de små klasser. Det er egentlig dem, der siger mere, end jeg gør. Få dem til at give eksempler på, hvornår har de mødt det her i deres liv. Har de også selv prøvet at f.eks. se bjørne i zoologisk have. Og så prøve at snakke om, var det sjovt, og hvad så du ellers i zoologisk have? Så prøve at udvide samtalen. Og derudover findes der jo også rigtig mange gode dialogiske læsningsbøger, hvor der decideret står 'Og så skal børnene udråbe, vi kommer, vi kommer'. Så det er også, at børnene i klassen får lov at leve sig ind i historien og sige det, før man selv siger det (logopæd fra PPR, Skole A).

De færdige materialer til dialogisk læsning fungerer som støtte til lærere og pædagoger. En dansklærer (Skole D) fortæller:

Men det materiale, som [børnehaveklasseleder] taler om, og det, vi også har bestilt, det er også fordi, det, der er lykkedes med nede i nulte, det er jo, at hvis man har den der folder med, så føler en SFO-pædagog sig også klædt på til at kunne gøre det samme. Fordi at så er der ligesom noget at læne sig op ad.

5.3 Sætningsopbygning

Flere skoler har et mundtligt fokus på sætningsopbygning i både klasse- og gruppeindsatser. De gør det ved, at eleverne i forskellige aktiviteter skal svare eller spørge i hele sætninger. Derudover er et konkret eksempel på en sproglig leg på sætningsniveau her i legen "klude-surfing", hvor eleverne skal stå på køkkenklude og surfe mellem forskellige poster for at indsamle ord, de skal bruge til at danne en sætning:

Det er simpelthen helt almindelige køkkenklude, som børnene så får. Altså der er forskellige poster, og målet er at danne en sætning. Så er der en post, hvor der f.eks. står "der" eller "han". Og så er der en anden post, hvor der er nogle almindelige navneord. Og så kan de ligesom få lov til at glide eller surfe hen til den ene og vælge Måske var det kort. Og så surfe videre og så skal de selv danne en sætning ud fra de kort (børnehaveklasseleder, Skole A).

5.4 Lytteforståelse

Ved skole D arbejder flere lærere med aktiviteter, der har til formål at opøve lytteforståelse. Læreren, der læser højt af en tekst, har alle elevernes navne på ispinde og trækker så et tilfældigt navn og stiller et forståelsesspørgsmål til det oplæste tekststykke:

Så trækker jeg ispinde, hver gang jeg har læst en side eller to, og så kan jeg jo sådan differentiere lidt til barnet, men jeg spørger en, to, tre spørgsmål, og de skal svare Og et svar, det kan



godt være 'det ved jeg ikke', altså, det er også fint at sige det, så læser jeg det igen. Men de ved hele tiden, at de kan blive trukket ... men det gør også, at de hele tiden er lydhøre, de er simpelthen enormt gode til at høre efter, fordi jeg hele tiden trækker en pind Og det gør jeg i alle bøger, især i starten, det første halve år i hvert fald ... de er supergode til at lytte efter, fordi de ved, at ... de kan risikere at blive trukket, og det er jo ikke farligt, for det er jo alle, ikke også Men det er rigtig godt at skærpe, at de skal bruge det til noget ... lytteforståelse Det virker bare. Fordi så er der en anden vedkommenhed i det, man laver ... ellers så hører de ikke efter, vel, altså, man er nødt til at gøre det vedkommende, uden at det skal være truende. Og til sidst så nyder de det jo også, altså, at kunne 'Det er sørme flot' (børnehaveklasseleder, Skole B).

Skolens læsevejleder bekræfter, at flere lærere arbejder på denne måde med lytteforståelse, fordi det er vigtigt, at eleverne gentager eller genfortæller det, de får læst op. Det er vigtigt, at man stopper op i en fortælling og sammen taler om, hvad historien handler om, så alle kan være med.

Børnehaveklasselederen har eksempler på, hvordan de konkret differentierer i opgaven for målgruppen:

Og så differentierer jeg jo, jeg kan jo godt se, hvem der har [det] svært. Så kan jeg jo bare spørge, hvad farve er huen. Til den, til hvis det er svært, ikke også. Så skal de sige, den er rød, altså Så spørger jeg jo ikke om noget abstrakt på nogen måde, andre, de kan lige, sådan, give en længere sætning, ikke også (børnehaveklasseleder, Skole B).

Hvis det er en elev fra målgruppen, der kan have svært ved at besvare det stillede spørgsmål, differentierer læreren på flere måder. Det kan være ved at tilpasse tekstmængde, spørgsmål eller antal gentagelser til eleven: "[gøre det] så nemt og nogle gange, så læser jeg det fire gange, det samme Jeg genlæser præcis det samme, måske bare endnu kortere, sådan at det er helt ned til ... en sætning bare" (børnehaveklasselærer, Skole B).

5.5 Begyndende sprogforståelsesstrategier

En skole har et konkret eksempel på, hvordan eleverne i målgruppen kan arbejde med begyndende sprogforståelsesstrategier i gruppeundervisningen som en del af det indhold, der også foregår i klasseundervisningen:

Én gang om måneden har de fået en bog med hjem, hvor hele klassen får den samme med hjem, og så får de også et bogmærke med hjem, så dem derhjemme ved, hvad for nogle spørgsmål, de skal stille barnet. Den ene side, det er altid den samme, det er sådan en 'hvordan læser du med dit barn', altså, sådan en guide til det. Og så den anden side, det handler så om den bog, de har fået med hjem, og hvad de så skal gå ind i i forhold til det. Og det er jo også en måde at arbejde med forforståelse. Problemet er bare, at det rigtig, rigtig tit er de ressourcestærke, som jo virkelig får arbejdet den her bog igennem Men det er også en måde at danne en gruppe, altså, ud fra 'okay, de her fem, som ikke får læst den her bog' ... det ville være en måde for eksempel at sige til en pædagog 'kan du ikke sætte dig og læse den her bog med dem og gennemgå de her spørgsmål?' (dansk lærer og DSA-gruppelærer, Skole D).

Gruppeinddelingen gør, at klassepædagogen kan varetage den forberedende undervisning for elever i målgruppen, som ikke får støtte til sprogforståelse og forforståelse hjemme, trods lærerens guidning. Pædagogen kan så anvende det bogmærke, læreren har udarbejdet til begyndende sprogforståelsesstrategier. Lærerne har ofte selv udviklet spørgsmålene på bogmærket med udgangspunkt i en ide fra et materiale:



Det er noget med lige at, altså, copy paste lidt fra det andet og så få kigget på det og så lige tænke 'okay, hvad handler den om, hvad er fokus på den her bog? Så hvad skal spørgsmålene være her?' (dansklærer og DSA-gruppelærer, Skole D).

Så de begyndende sprogforståelsesstrategier handler her om at kunne stille spørgsmål til en tekst og besvare dem.

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



Bilag 1

Udvalgte nøgletal for de fire deltagende skoler:

Skole	Landsdel	Andel to-sprogede 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
A	Region Hovedstaden	mellemhøj (20-40 %)	85,3 %	825	22,8	3
B	Region Syddanmark	mellemhøj (20-40 %)	-	120	17,7	1
C	Region Syddanmark	mellemhøj (20-40 %)	91,3 %	418	19,9	2
D	Region Midtjylland	mellemhøj (20-40 %)	67,7 %	615	20,1	4
E	Region Hovedstaden	mellemhøj (20-40 %)	81,1 %	669	23,3	3



Bilag 2

Oversigt over 15 indsatser beskrevet i spørgeskemaundersøgelsen for de fem deltagende skoler

	Indsats 1: type	Indsats 1: målgruppe	Indsats 1: indhold	Indsats 2: type	Indsats 2: målgruppe	Indsats 2: indhold
Skole A	klasseundervisning med støtte	alle elever	ordkendskab: fonologisk opmærksomhed; bogstavkendskab	hold- og gruppeundervisning (6-9)	elever med sprogforståelsesvanskeligheder	ordkendskab: grammatisk forståelse og syntaks; fonologisk opmærksomhed; bogstavkendskab
Skole B	klasseundervisning med differentiering	alle elever	ordkendskab: lytte- og læseforståelsesstrategier	klasseundervisning med differentiering	alle elever	ordkendskab: lytte- og læseforståelsesstrategier
Skole C	klasseundervisning med differentiering	alle elever	ordkendskab: lytte- og læseforståelsesstrategier; fonologisk opmærksomhed	hold- og gruppeundervisning (6-9)	elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	ordkendskab: lytte- og læseforståelsesstrategier; fonologisk opmærksomhed
Skole D	klasseundervisning med støtte	alle elever	ordkendskab: grammatisk forståelse og syntaks; inferensdragnin; lytte- og læseforståelsesstrategier	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med sprogforståelsesvanskeligheder	ordkendskab: fonologisk opmærksomhed; bogstavkendskab
Skole E	klasseundervisning med differentiering	alle elever	ordkendskab: morfologisk forståelse; fonologisk opmærksomhed	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elever med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	ordkendskab: grammatisk forståelse og syntaks; morfologisk forståelse; inferensdragnin; lytte- og læseforståelsesstrategier; fonologisk opmærksomhed; bogstavkendskab



	Indsats 3: type	Indsats 3: målgruppe	Indsats 3: indhold	Indsats 4: type	Indsats 4: målgruppe	Indsats 4: indhold
Skole A	supplerende undervisning (2-5)	elev med sproglige indlæringsvanskeligheder	afhænger af den enkelte elevs vanskeligheder			
Skole B	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elev med dansk som andetsprog med behov for sprogstøtte	afkodning sprogforståelse	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elev med generelle læseufordringer	afkodning ordkendskab
Skole C						
Skole D	hold- og gruppeundervisning (2-5)	elev med sprogforståelsesvanskeligheder	ordkendskab grammatik forståelse og syntaks lytte- og læseforståelsesstrategier fonologisk opmærksomhed	specialundervisning	elev med massive sproglige indlæringsvanskeligheder	
Skole E						



Bilag 3

Spørgeguide til Skole A

Spørgeguide	Uddybende spørgsmål
	<p>Velkommen og rammer</p> <ul style="list-style-type: none">-Vi optager, data behandles forskningsetisk korrekt-Præsentation af os og projektet (max 3-4min)- Forskningsprojekt iværksat af Børne- og Undervisningsministeriet og gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med Københavns Universitet med støtte fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).- Resultater og erfaringer fra projektet formidles gennem en række aktiviteter i foråret 2022.-Denne Skole Er særligt udvalgt, interesse i at høre alle detaljer om jeres indsats – hold jer ikke tilbage- Vi interesserer os for alle elever med sprogforståelsesvanskeligheder. Både DSA-elever og elever med dansk som modersmål. Men vi er i særlig høj grad interesseret i at høre om de tiltag, I gør for elever med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, dvs. sproglige indlæringsvanskeligheder.-Præsentationsrunde: navn og titel/rolle ift. indsats
<p>Åbningsspørgsmål:</p> <p>Tilpasning til de elever, som udgør den 'røde' gruppe fra sprogvurderingen</p>	<p>Hvordan tilpasses instruktioner, materialer, feedback, osv., til dem på de tre niveauer af indsats? (På denne skole ses det hele som én samlet indsats. Dog må gruppeundervisning gerne fylde mest i interviewet.)</p> <p><i>"I spørgeskemaet kan vi se at I har en klasseindsats... vi kan se at.... Jeg er nysgerrig på, hvordan I tilpasser..."</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan foregår den individuelle tilpasning i praksis? (hvordan ser det ud? Hvad siger læreren? Hvordan sidder eleverne? Eksempler)- Hvilke vanskeligheder karakteriserer de elever, der (typisk) er i målgruppen for indsatsen - særligt gruppeundervisningen?- Tænker I pædagogisk/didaktisk forskelligt om DSA-elever og elever med dansk som modersmål?/elever med sproglige indlæringsvanskeligheder? <p>/</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvilken forskel er der på måden, I griber undervisningen an for DSA-elever og elever med dansk som L1 og sproglige indlæringsvanskeligheder?



<p>Det faglige indhold og tilrettelæggelse</p>	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan bestemmes gruppeindsatsens intensitet og varighed? Er der mulighed for tilpasning afhængigt af elevgruppen? - Efter hvilke kriterier vægtes de faglige elementer i indsatsen? Og hvordan tilrettelægges sværhedsgrad/progression? - Hvordan bygger I bro mellem det, der sker i gruppeundervisningen, og den daglige klasseundervisning? Ordkendskab nævnes (på alle niveauer): - Hvordan arbejdes der konkret med dette? Fokus på ordenes betydning? Lydlige struktur? Bøjning? Mange gentagelser? Impressivt eller ekspressivt? - Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange? - Hvordan udvælges de ord, som I arbejder med? Giv eksempler på de ord, I arbejder med. Hvilke ord? Grammatisk forståelse (nævnes under 'gruppeindsats): - Hvordan arbejdes der konkret med dette? - Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange? - Arbejder I med bestemte dele af den grammatiske forståelse (hvilke og hvorfor)? Fx præpositioner/forholdsord, pronominer/stedord fx ham-han, bøjninger i tid/tal fx ham kommer/kommede i går Dialogisk læsning (nævnes under 'gruppeindsats):
--	---



	<ul style="list-style-type: none">- Indgår dialogisk læsning eller e-bøger i indsatsen? - Arbejdes der i så fald med gentagen læsning af samme bøger (hvorfor?) - Er der andre formål med dialogisk læsning end styrkelse af ordkendskab (fx lytteforståelse, osv.)? - I nævner supplerende undervisning 1:1, hvor indholdet afhænger af elevens vanskeligheder. Kan I fortælle mere om det?
Undervisernes baggrund og roller	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan foregår samarbejdet med logopæden mere specifikt? - Hvem er det, der varetager opgaverne? - Hvad er undervisernes faglige baggrund? - Hvordan samarbejder de forskellige fagpersoner om indsatsen?
Evaluering af indsatserne	<ul style="list-style-type: none">- (Hvad er den dokumenterede/oplevede effekt hos de primære undervisere og ind i klasseundervisning?) "Giv mig eksempler på hvordan du oplever at indsatsen gavner – i gruppen – i undervisningen". - Hvordan evaluerer I (Er der en systematik i måden, I evaluerer på)? - Måler I effekten på kort/lang sigt? - Ser I en effekt på andre ord/opgaver end dem, som er blevet trænet? - Ser I en ændring i elevernes deltagelseslyst som følge af indsatsen? Bliver de mere aktive i undervisningen?



Afrunding:	<ul style="list-style-type: none"> - Tak for jeres hjælp! - Sluk diktafon/telefon - Vi har optaget hele samtalen, udskriver den og laver nogle detaljerede beskrivelser af jeres indsats, som udkommer i en rapport ved årets udgang - Gentag, at vi overholder forskningsetiske standarder.
Tag billeder af årshjul + materialer + titler/forfattere + undervisningslokalerne	

Spørgeguide til Skole B

Tema og hovedspørgsmål	Uddybende spørgsmål
Velkommen og rammer	<ul style="list-style-type: none"> -Vi optager, data behandles forskningsetisk korrekt -Præsentation af mig og projektet (max 3-4min) -Denne Skole Er særligt udvalgt, interesse i at høre alle detaljer om jeres indsats – hold jer ikke tilbage. -Præsentationsrunde: navn og titel/rolle ift. indsats
Valg af klasseindsats1 el 2: Hvilken indsats havde I størst succes med (med målgruppen in mente)? Denne vælges som udgangspunkt	Maja har beskrevet to klasseindsatser i spørgeskemaet – tænk tilbage på dem. Præcisering af målgruppe: Alle elever med sprogforståelsesvanskeligheder 0.-2. kl. Både DSA og dansk som modersmål. I særlig grad interesseret i at høre om de tiltag, I gør for elever med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, dvs. sproglige indlæringsvanskeligheder.
Klasseindsats 1: Sprogkufferter hele indskoling – ved dansklærer og støttelærer (anden dansklærer?). Ordkendskab, lytte- og læseforståelsesstrategier	<ul style="list-style-type: none"> - Fortæl om indsatsen <ul style="list-style-type: none"> - Hvem underviser? Materialer? Hvordan? - Ordkendskab: <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan udvælges målord? - Hvordan arbejdes konkret med ordkendskab? - Skelner I mellem, hvad der er begynderlæringsstrategier og hvilke der er støtte til <i>sprogforståelsesvanskeligheder</i>? (hvad er hvad i beskrivelserne) - Hvordan ser I om den givne indsats virker? (På hvilke måder vurderer I) – På kort og på længere sigt?



ELLER klasseindsats 2: Makkerarbejde klasse? ved dansklærer.		Se ovenfor
Ordkendskab, lytte- og læseforståelsesstrategier		
Dialogisk læsning Indgår i læsebånd, når tid og voksen	- Hvordan praktiserer I det? <ul style="list-style-type: none"> - Indgår e-bøger - Gentaget læsning? Hvorfor? - Andre formål (end ordkendskab) med dialogisk læsning? (fx lytteforståelse?) 	
Tilpasning til den enkelte elev Hvordan tilpasses klasseindsatser til elever med sprogforståelsesvanskeligheder?	- Hvilke særlige tiltag for at gøre klasseindsatserne tilgængelige for elever med sproglige indlæringsvanskeligheder? - Hvordan arbejder I med differentieret undervisning: tilpasset den enkelte elev mhp sprogforståelse? (Det vi skal være obs. på her er tilpasningen) - De (gruppe-)indsatser som beskrives, ser ud til være rettet mod DSA. Nogle børn – både et- og flersprogede børn – har sproglige indlæringsvanskeligheder. Har I også indsatser målrettet de børn? Beskrevet 'sprogsvage' børn i besvarelse spørgeskemaet.	
Undervisningskultur Hvordan udvikler der sig en kultur, hvor udvikler sig, hvor der naturligt arbejdes systematisk med elevernes sprogforståelse?	- Hvordan samarbejder I om opgaven? - Hvordan bliver didaktik, der støtter elever med sprogforståelsesvanskeligheder bredt forankret i undervisningen? (fx samarbejde om målord på tværs af fag??)	
Materialer jeg skal se...	Forældrehenvendt info? Årshjul el. over systematik i sprogvurderingen 0. klasse? Undervisningsmaterialer? Plakater? Klasserums indretning?	
Afslutning	- Tak for alles bidrag - Sluk diktafon og telefon, gentag hele samtale er optaget, den udskrives, vi laver detaljerede beskrivelser af jeres indsats, udkommer i rapport ultimo november. Gentag forskningsetik overholdes	
Husk: Diktafon, telefon, samtykkeerklæringer fra alle deltagere, sodavand og slik, udskrift af besvarelse		

Spørgeguide til Skole C

Spørgeguide	Uddybende spørgsmål
Velkommen og rammer	- Evt. tal ud fra planche -Vi optager, data behandles forskningsetisk korrekt -Præsentation af mig og projektet (max 3-4min):



	<ul style="list-style-type: none"> - Forskningsprojekt iværksat af Børne- og Undervisningsministeriet og gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med Københavns Universitet med støtte fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK). - Resultater og erfaringer fra projektet formidles gennem en række aktiviteter i foråret 2022. - Denne Skole Er særligt udvalgt, interesse i at høre alle detaljer om jeres indsats – hold jer ikke tilbage. - Vi interesserer os for alle elever med sprogforståelsesvanskeligheder. Både DSA-elever og elever med dansk som modersmål. Men vi er i særlig høj grad interesseret i at høre om de tiltag, I gør for elever med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, dvs. sproglige indlæringsvanskeligheder. -Præsentationsrunde: navn og titel/rolle ift. indsats
<p>Åbningsspørgsmål (En indledende undersøgelse af om klasseindsatsen er relevant og så videre til gruppeindsatser.)</p>	<p><i>"I spørgeskemaet kan vi se at I har en klasseindsats... vi kan se at.... Jeg er nysgerrig på hvordan I tilpasser..."</i></p>
<p>Spørgsmål til deres gruppeindsats: Individuel tilpasning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke vanskeligheder karakteriserer de elever, der (typisk) er i målgruppen for indsatsen? - Det virker, som om jeres indsatser primært er målrettet elever med DSA. Nogle børn (både et- og flersprogede børn) har sproglige indlæringsvanskeligheder. Har I indsatser, som er særligt målrettet de børn? - Hvordan tilrettelægges undervisningen, så den imødekommer elevernes sprogforståelsesvanskeligheder? - Hvordan foregår den individuelle tilpasning i praksis? Bed om helt konkrete og didaktisk anvisende eksempler. - -Hvilken forskel er der på måden, I griber undervisningen an for DSA-elever og elever med dansk som L1 og sproglige indlæringsvanskeligheder?
<p>Det faglige indhold og tilrettelæggelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bestemmes indsatsens intensitet og varighed? Er der mulighed for tilpasning afhængigt af elevgruppen? - Efter hvilke kriterier vægtes de faglige elementer i indsatsen? Og hvordan tilrettelægges sværhedsgrad/progression? - Hvordan bygger I bro mellem det, der sker i gruppeundervisningen, og den daglige klasseundervisning? - Ordkendskab nævnes:



	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan arbejdes der konkret med dette? Fokus på ordenes betydning? Lydlige struktur? Bøjning? Mange gentagelser? Impressivt eller ekspressivt?• Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange?• Hvordan udvælges de ord, som I arbejder med? Giv eksempler på de ord, I arbejder med. <p>- Lytteforståelse nævnes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan arbejdes der konkret med dette? Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange?• Arbejder I med bestemte dele af lytteforståelse (hvilke og hvorfor)? <p>- Hvis de arbejder med dialogisk læsning:</p> <ul style="list-style-type: none">• Indgår dialogisk læsning eller e-bøger i indsatsen?• Arbejdes der i så fald med gentagen læsning af samme bøger (hvorfor?)• Er der andre formål med dialogisk læsning end styrkelse af ordkendskab (fx lytteforståelse, osv.)? <p>- Visuel understøttelse, bevægelse og lege nævnes (under både klasseindsats og gruppeindsats):</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan foregår det?
Undervisernes baggrund og roller	<ul style="list-style-type: none">- Hvem er det, der varetager opgaverne?- Hvad er undervisernes faglige baggrund?- Hvordan samarbejder de forskellige fagpersoner om indsatsen?
Evalueringsindsatserne	<ul style="list-style-type: none">- Hvad er den dokumenterede/oplevede effekt hos de primære undervisere og i den almene undervisning? "Giv mig eksempler på hvordan du oplever effekten ind i undervisningen".- Er der en systematik i måden, I evaluerer på?- Måler I effekten på kort/lang sigt?- Ser I en effekt på andre ord/opgaver end dem, som er blevet trænet?



	- Ser I en ændring i elevernes deltagelseslyst som følge af indsatsen? Bliver de mere aktive i undervisningen?
Afrunding:	- Tak for jeres hjælp! - Sluk diktafon/telefon - "Vi har optaget hele samtalen, udskriver den og laver nogle detaljerede beskrivelser af jeres indsats, som udkommer i en rapport ved årets udgang" - Gentag, at vi overholder forskningsetiske standarder.
Tag billeder af årshjul + materialer + titler/forfattere + undervisningslokalerne	

Spørgeguide til Skole D

Tema og hovedspørgsmål	Uddybende spørgsmål
Velkommen og rammer	<ul style="list-style-type: none"> - Vi optager, data behandles forskningsetisk korrekt - Præsentation af mig og projektet (max 3-4 min) - Denne Skole Er særligt udvalgt, interesse i at høre alle detaljer om jeres indsats – hold jer ikke tilbage. - Præsentationsrunde: navn og titel/rolle ift indsats
Valg af gruppeindsats1 eller 2: Hvilken har størst fokus på sprogforståelse? Denne vælges	XX har beskrevet to gruppeindsatser i spørgeskemaet – tænk tilbage på dem. Præcisering af målgruppe: Alle elever med sprogforståelsesvanskeligheder 0.-2. kl. Både DSA-elever og elever med dansk som modersmål. I særlig grad interesseret i at høre om de tiltag, I gør for elever med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, dvs. sproglige indlæringsvanskeligheder.
Gruppeindsats 1: En indsats i 1. klasse – kunne også være DSA-vejleder i 0. klasse. Ordkendskab	<ul style="list-style-type: none"> - Fortæl om indsatsen - Hvem underviser? Materialer? Hvordan – tages elever ud? af hvad? - Ordkendskab: <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan udvælges målord? - Hvordan arbejdes konkret med ordkendskab? - Indgår dialogisk læsning? - Indgår e-bøger - Gentaget læsning? Hvorfor? - Andre formål med dialogisk læsning? (fx lytteforståelse?) - Hvordan arbejder skolen med at få viden og arbejdsmåder fra indsatserne ind i almenundervisningen? - DSA- og læsevejleder samarbejder om undervisningen i gruppeindsatserne – hvorfor denne prioritering?



	- Hvilken gavn ser I hos eleverne? På hvilke måder vurderer I, om den givne indsats virker? – På kort og på længere sigt?
ELLER Gruppeindsats 2: Elever i grupper i 1. klasse (med læsevejleder) Ordkendskab, (grammatisk forståelse), lytte og læseforståelsesstrategier	Se ovenfor
Nest-klasserne Foregår der en påvirkning fra Nest-klasserne til indskolingens indsatser til børn med sprogforståelsesvanskeligheder?	- Vi fokuserer på gruppeindsatser (sprogforståelseskomponenterne), og hvordan skolen arbejder med at få viden og arbejdsmåder fra indsatserne ind i almenundervisningen. Trækker man eks. på erfaringer fra NEST-klasserne? - Formaliseret sparring?
Grammatisk forståelse Hvordan arbejdes der konkret med dette?	- Bestemt metode/tilgang? - Bestemte dele af den grammatiske forståelse (hvilke og hvorfor)?
Skolepædagoger	Hvordan inddrager I skolepædagoger? / Udnytter deres ressourcer til gavn for elever med sprogforståelsesvanskeligheder?
Materialer jeg skal se...	-Forældrehenvendt info? -Årshjul el. over systematik i sprogvurderingen 0. klasse? -Undervisningsmaterialer? Plakater? Klasserums indretning?
Afslutning	- Tak for alles bidrag - Sluk diktafon og telefon, gentag hele samtale er optaget, den udskrives, vi laver detaljerede beskrivelser af jeres indsats, udkommer i rapport ultimo november. Gentag forskningsetik overholdes
Husk: Diktafon, telefon, samtykkeerklæringer fra alle deltagere, sodavand og slik	

Spørgeguide til Skole E

Spørgeguide	Uddybende spørgsmål
Velkommen og rammer	- Evt. tal ud fra planche -Vi optager, data behandles forskningsetisk korrekt -Præsentation af mig og projektet (max 3-4min): - Forskningsprojekt iværksat af Børne- og Undervisningsministeriet og gennemføres af Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med Københavns Universitet med støtte fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).



	<ul style="list-style-type: none">- Resultater og erfaringer fra projektet formidles gennem en række aktiviteter i foråret 2022.- Denne Skole Er særligt udvalgt, interesse i at høre alle detaljer om jeres indsats – hold jer ikke tilbage.- Vi interesserer os for alle elever med sprogforståelsesvanskeligheder. Både DSA-elever og elever med dansk som modersmål. Men vi er i særlig høj grad interesseret i at høre om de tiltag, I gør for elever med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser, dvs. sproglige indlæringsvanskeligheder.- Præsentationsrunde: navn og titel/rolle ift. indsats
Åbningsspørgsmål (gruppeindsatserne har første prioritet, samt om de opererer med 'sproglige indlæringsvanskeligheder')	<p>I arbejder med sprog i alle fag. Som supplement til det har I så også gruppeindsatser for elever med sprogforståelsesvanskeligheder – hvad kendetegner de elever, der får denne ekstra indsats?</p> <ul style="list-style-type: none">- De indsatser som beskrives, ser ud til være rettet mod DSA. Nogle børn (både et- og flersprogede børn) har sproglige indlæringsvanskeligheder. Har I også indsatser målrettet de børn? <p>"Når I arbejder med sprog i alle fag, har I så et særligt fokus på elever med sproglige indlæringsvanskeligheder?"</p> <ul style="list-style-type: none">- Tænker I pædagogisk/didaktisk forskelligt om DSA-elever og elever med dansk som L1/elever med sproglige indlæringsvanskeligheder?- Hvordan foregår den individuelle tilpasning i praksis? Bed om helt konkrete og didaktisk anvisende eksempler.
Gruppeindsats: Det faglige indhold og tilrettelæggelse	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan bestemmes indsatsens intensitet og varighed? Er der mulighed for tilpasning afhængigt af elevgruppen?- Efter hvilke kriterier vægtes de faglige elementer i indsatsen? Og hvordan tilrettelægges sværhedsgrad/progression?- "Hvordan hænger det faglige indhold og arbejdsmåder i indsatsen sammen med indsatserne der gøres i almenundervisningen?"- Ordkendskab nævnes:



	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan arbejdes der konkret med dette? Fokus på ordenes betydning? Lydlige struktur? Bøjning? Mange gentagelser? Impressivt eller ekspressivt?• Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange?• Hvordan udvælges de ord, som I arbejder med? Giv eksempler på de ord, I arbejder med. <p>- Grammatisk og morfologisk forståelse nævnes under 'gruppeindsatser':</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan arbejdes der konkret med dette? Bruger I nogle bestemte metoder/tilgange?• Arbejder I med bestemte dele af grammatisk/morfologisk forståelse (hvilke og hvorfor)? <p>- Dialogisk læsning nævnes under 'gruppeindsatser':</p> <ul style="list-style-type: none">• Indgår dialogisk læsning eller e-bøger i indsatsen?• Arbejdes der i så fald med gentagen læsning af samme bøger (hvorfor?)• Er der andre formål med dialogisk læsning end styrkelse af ordkendskab (fx lytteforståelse, osv.)? <p>- Visuel understøttelse, bevægelse og lege nævnes både under 'klasseindsatser' og 'gruppeindsatser':</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan foregår det?
Undervisernes baggrund og roller	<p>- Hvem er det, der varetager opgaverne?</p> <p>- Hvad er undervisernes faglige baggrund?</p>



	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan samarbejder de forskellige fagpersoner om indsatsen?
Evaluering af indsatserne	<ul style="list-style-type: none">- Hvad er den dokumenterede/oplevede effekt hos de primære undervisere og i den almene undervisning? "Giv mig eksempler på hvordan du oplever effekten ind i undervisningen".- Er der en systematik i måden, I evaluerer på?- Måler I effekten på kort/lang sigt?- Ser I en effekt på andre ord/opgaver end dem, som er blevet trænet?- Ser I en ændring i elevernes deltagelseslyst som følge af indsatsen? Bliver de mere aktive i undervisningen?
Hvis tid: Spørg ind til de samme ting i forhold til klasseindsatsen	
Afrunding:	<ul style="list-style-type: none">- Tak for jeres hjælp!- Sluk diktafon/telefon- "Vi har optaget hele samtalen, udskriver den og laver nogle detaljerede beskrivelser af jeres indsats, som udkommer i en rapport ved årets udgang"- Gentag, at vi overholder forskningsetiske standarder.
Tag billeder af årshjul + materialer + titler/forfattere + undervisningslokalerne	