



Læseindsatser i små grupper

Nationalt Videncenter for Læsning, november 2021

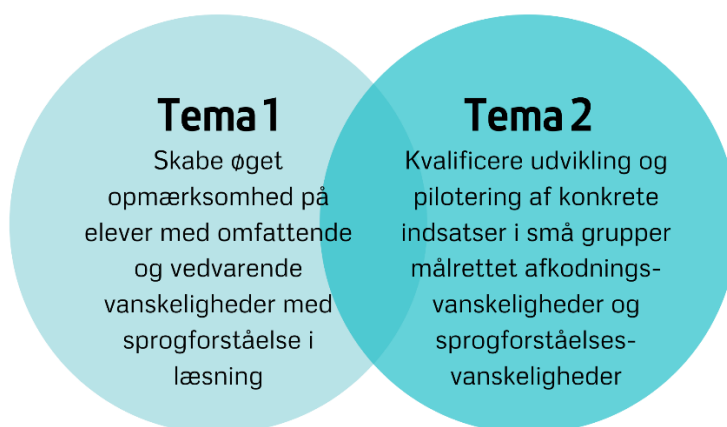
Indhold

Resumé af kortlægningsprojektets anbefalinger	2
Baggrund	8
Formål	8
Målgruppe	8
Metode	8
Behovet for læseindsatser i små grupper	9
Undervisningsniveauer, der imødekommer forskellige behov	9
Elevgrupper med behov for læseindsatser i små grupper	10
Årsager til vanskeligheder med sprogforståelse i læsning	11
Hvor hjælpsom er læseindsatser i små grupper?	12
I hvilket omfang tilbydes elever med læsevanskeligheder indsatser i små grupper?	13
Anbefalinger	15
Grundlaget for anbefalingerne	15
Forskningskortlægningen	15
Praksiskortlægningen	16
To temaer for anbefalingerne	17
Tema 1: Opmærksomhed på elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning	18
Tema 2: Udvikling og pilotering af konkrete indsatser	21
Fokuspunkter	29
Opmærksomhedspunkter fra interviewundersøgelsen	29
Referencer	32



Resumé af kortlægningsprojektets anbefalinger

På baggrund af kortlægningsprojektet har vi formuleret i alt **10 anbefalinger** inden for **to temaer** med hver sit overordnede formål. Udgangspunktet for vores samlede anbefalinger er, at et kommende udviklingsarbejde om indsatser for elever med læsevanskeligheder på mellemtrinnet bør omfatte begge temaer, da de vil styrke hinanden indbyrdes.



Tema 1

Formålet med dette tema er at skabe øget opmærksomhed på elever med omfattende og vedvarende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning.

Primær målgruppe for anbefalinger under tema 1:

- Børne- og Undervisningsministeriet.

Anbefaling 1.A: *Det bør afdækkes, om der er behov for at udvikle bedre værktøjer og procedurer for at identificere elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning på mellemtrinnet.*

Motivering for anbefaling 1.A

Kortlægningsprojektets spørgeskemaanalyse peger umiddelbart på en *markant* forskel i prioriteringen af ressourcer til målrettet undervisning af elever med vanskeligheder i hhv. afkodning og sprogforståelse. Således havde kun 15 % af de i alt 46 indsatser, der blev beskrevet i spørgeskemaet, elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning som målgruppe. En forudsætning for, at der prioriteres og iværksættes målrettede indsatser i form af undervisning i små grupper for elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning, er, at elever, der har behov for en sådan indsats, identificeres. Det synes rimeligt at antage, at en del af forklaringen på den markante forskel i indsatser til de forskellige elevgrupper, vi finder i kortlægningsprojektets spørgeskemaanalyse, skal findes i tilgængelige identifikationsværktøjer og -procedurer, eller manglen på samme.



Anbefaling 1.B: *Udviklingsmæssig sprogforstyrrelse (DLD) udpeges som særlig elevgruppe på emu.dk svarende til ordblinde elever.*

- Med udgangspunkt i eksisterende danske og fremmedsprogede ressourcer udvikles og udgives videns- og inspirationsmaterialer målrettet skoler, pædagog- og læreruddannelserne, uddannelserne til DSA-vejleder, læsevejleder og ordblindelærer.

Motivering for anbefaling 1.B

Både i en dansk og i en international sammenhæng er der i vid udstrækning tale om en overset elevgruppe. Men med en forekomst på ca. 7 % af en børneårgang må vi forvente, at der i gennemsnit sidder en til to elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse i en skoleklasse. Og heraf vil langt de fleste have læseforståelsesvanskeligheder. Alligevel vil meget få pædagoger, lærere, læse- og DSA-vejledere kende til betegnelsen udviklingsmæssig sprogforstyrrelse/DLD, og hvad der ligger bag den. Skal elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse have den rette hjælp, er det en forudsætning, at de fagprofessionelle i grundskolen bliver opmærksomme på deres eksistens, får en grundlæggende forståelse af deres vanskeligheder og får viden om hensigtsmæssige undervisningsindsatser og læringsmiljøer.

Anbefaling 1.C: *Af de samlede anbefalinger om udvikling og pilotering af læseindsatser i små grupper, der beskrives under tema 2, anbefaler vi, at de to indsatser, der inkluderer elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning, får højeste prioritet (anbefaling 2.C og 2.D, s. 24-25).*

Motivering for anbefaling 1.C

Denne anbefaling er en direkte forlængelse af anbefaling 1.B. Men anbefalingen bygger også på fund i projekts spørgeskemaanalyse: Af de 15 deltagende skoler beskrev kun fem skoler indsatser for elever med læseforståelsesvanskeligheder organiseret som undervisning i mindre grupper (5-7 elever) eller som undervisning i små grupper (2-4 elever). Det peger umiddelbart på, at kun et mindretal af skolerne tilbyder ressourceforløb for elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Derimod beskrev 13 skoler indsatser målrettet afkodningsvanskeligheder organiseret som undervisning i mindre eller små grupper. Hvis det mønster afspejler danske folkeskoler generelt, synes det mest presserende behov at være udvikling og pilotering af ressourceforløb for elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning, som kan tjene som inspiration for skolerne.

Tema 2

Udgangspunktet for anbefalingerne under tema 2 er en ambition om, at der udvikles og piloteres indsatser, der så vidt muligt bliver tilpasset *typen* af læsevanskeligheder og *omfanget* af læsevanskeligheder. Derfor bygger vi anbefalingerne op om fire overordnede elevgrupper:

- Elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. I denne gruppe finder man bl.a. elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse.
- Elever med lettere sprogforståelsesvanskeligheder.
- Elever med omfattende afkodningsvanskeligheder, dvs. elever med ordblindhed.
- Elever med lettere afkodningsvanskeligheder.



Anbefalinger om organiseringsformer

Vi anvender praksiskortlægningen som grundlag for at pege på konkrete **organiserings-, tilrettelæggelses- og samarbejdsformer**, som vi anbefaler at tage udgangspunkt i/lade sig inspirere af i udviklingen af en eller flere indsatser til en piloteringsfase.

Primær målgruppe for anbefalinger om organiseringsformer:

- Børne- og Undervisningsministeriet
- Kommunale forvaltninger
- Skoleledelser
- Pædagogiske læringscentre.

Anbefaling 2.A: *I udvikling og pilotering af indsatser organiseret som holddannelse anbefaler vi at tage udgangspunkt i modeller og erfaringer fra **Skole 02** og **Skole 03** i kortlægningsprojektets interviewundersøgelse.*

Motivering for anbefaling 2.A

Holddannelse er en fremtrædende organiseringsform, som de fire caseskoler i forskellig grad har gjort sig erfaringer med. Deres vigtigste argument for holddannelse er, at denne organiseringsform muliggør en mere målrettet undervisning, så alle elever løftes fagligt og socialt.

På skole 02 har holddannelse udviklet sig til et bærende organisatorisk princip. I praksis betyder det, at skolen fastlægger, hvilke særligt tilrettelagte indsatser de vil prioritere, *før* der laves skemalægning. Denne praksis kræver, at ledelsen er i tæt dialog med lærere og vejledere. Derfor er viceskolelederen med til alle fagkonferencer, og sammen med skolens vejledere samler han efterfølgende op på, hvad der samlet set er brug for af indsatser, og hvordan det kan afstemmes med skolens samlede ressourcer. Skolen har etableret ugentlige teammøder, som de oplever som afgørende for, at de har succes med holddelingen.

På skole 03 tager læsevejledere i samarbejde med ledelsen initiativ til, at en del af en årgangs dansk-timer parallellægges, så der kan foretages holddannelse, når der er behov for det. På skolen holdes 1-2 årlige årgangskonferencer, hvor man gennemgår elevernes testresultater. På baggrund af testresultaterne og lærernes professionelle skøn sammensætter man tværgående hold på en årgang, som gennemfører 1-2 koncentrede forløb årligt. Når der skønnes brug for det, afsættes ressourcer til en ekstra lærer (eksempelvis læsevejleder), så der kan dannes ét hold mere, end der er klasser.

Anbefaling 2.B: *I udvikling og pilotering af indsatser organiseret som ressourceforløb med mulig tilknytning af konsulentbistand anbefaler vi at tage udgangspunkt i modeller og erfaringer fra **Skole 01** og **Skole 04** i kortlægningsprojektets interviewundersøgelse.*

Motivering for anbefaling 2.B

Særligt tilrettelagte ressourceforløb på mindre hold er en genkommende organiseringsform på de fire caseskoler, og indsatsen tilbydes som oftest på et lokalt ressourcecenter separat fra almenklassen og foregår i den almindelige skoletid. Ved en af skolerne tilbydes desuden konsulentbistand i samarbejde med kommunens kompetencecenter. Denne indsats er kendetegnet ved, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, efter de har modtaget et ressourceforløb enten i kommunens kompetencecenter eller i skolens lokale ressourcecenter.

På skole 01 er det fire årlige ressourcefordelingsmøder, der danner grundlag for at vælge elever ud til en gruppeindsats i deres lokale ressourcecenter. Indsatserne foregår i små grupper på 3-6 elever, som gør



det muligt at nå rundt om alle elever og målrette undervisningen til deres behov. Man danner grupper på tværs af klasser og årgange, så elevernes behov og niveau matcher bedst muligt.

På skole 03 holder man ressourcecentermøder hver anden måned, og der er en klar procedure for, hvad man som lærer skal gøre, hvis man er bekymret for en elev, så man undgår, at der går for lang tid, inden der eventuelt kan iværksættes en indsats. Skolens indsatser organiseres primært som ressourceforløb, og man har valgt at skabe rum for, at mange elever kan komme i skolens ressourcecenter, fordi man prioriterer indsatser for en bred gruppe elever.

Anbefalinger om udvikling og pilotering af konkrete indsatser

Vi anvender projektets forskningskortlægning til at målrette indsatsernes indhold til *typen* af læsevanskeligheder. Således skelner forskningskortlægningen mellem undervisningselementer målrettet henholdsvis afkodningsvanskeligheder og vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Når det gælder tilpasning til *omfanget* af elevernes vanskeligheder, peger forskningskortlægningen på:

- Jo **mindre gruppestørrelse**, jo bedre tid til, at underviseren kan tilpasse indhold, niveau og feedback til den enkelte elev, og jo bedre udbytte kan man forvente.
- Ved omfattende og vedvarende vanskeligheder er der behov for **mange timers undervisning**. Det er således ikke usædvanligt, at eleverne har brug for over 100 timers undervisning i mindre grupper – over flere skoleår, hvis målet er, at eleverne kommer nogenlunde på niveau med deres klassekammerater.
- **Veluddannede specialundervisere** kan tilbyde mere hjælpsom undervisning til deres elever, end andre kan. Betydningen af den fagprofessionelles uddannelseskvalifikation og indsigt i det, som han eller hun har med at gøre, er stor og uomtvistelig. Og jo mere omfattende elevens vanskeligheder er, jo større krav stilles der til faglig ekspertise og erfaring.

Primær målgruppe for anbefalinger om udvikling og pilotering af konkrete indsatser

- Børne- og Undervisningsministeriet
- Kommunale forvaltninger
- Skoleledelser
- Pædagogiske læringscentre.

Anbefaling 2.C: *Der udvikles og piloteres en indsats målrettet undervisning i ordkendskab og morfologiske analysestrategier. Målgruppen er elever med omfattende sprogforståelsvanskeligheder i læsning. Organiseringsformen er ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand.*

Motivering for anbefaling 2.C.

Det er meget svært at forstå tekster, når man ikke forstår ordene. Derfor er det ikke overraskende, at ordkendskab er den væsentligste enkeltfaktor i sprogforståelse i læsning. Ordkendskabet hos elever med sprogforståelsvanskeligheder i læsning vil ofte være begrænset uanset den bagvedliggende årsag til vanskelighederne. Mange undersøgelser i forskningskortlægningen drejer sig da også om elevens udbytte af at blive undervist i ordkendskab. Vi anbefaler at integrere undervisning i morfologiske analysestrategier som led i indsatsen, da en sådan undervisning ser ud til at kunne støtte ikke alene ordkendskab, men også ordafkodning (af ord med flere morfemer) og læseforståelse.



Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand*. Et tilfredsstillende udbytte af en sådan indsats for elever med omfattende vanskeligheder er sandsynligvis betinget af, at indsatsen er tilrettelagt, så der er mulighed for en høj grad af individuel tilpasning, hvilket bl.a. stiller krav om en lille gruppestørrelse og høj faglig ekspertise hos underviseren. Endelig anbefaler vi at knytte konsulentbistand til indsatsen. Mere konkret anbefaler vi, at der inddrages logopædisk bistand i arbejdet med at *identificere* elever, der er i målgruppen for indsatsen, og i arbejdet med at *tilrettelægge, evaluere og tilpasse* indsatsen.

Anbefaling 2.D: *Der udvikles og pilotes en indsats målrettet undervisning i sammenfatning af tekster med brug af grafiske modeller. Målgruppen er både elever med lettere og omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Organiseringsformen er holddannelse.*

Motivering for anbefaling 2.D

Projektets forskningskortlægning peger på undervisning i sammenfatning af tekster med brug af grafiske modeller som en veldokumenteret indsats, der kunne fortjene oversættelse til dansk. Elementer som co-teaching og gensidig undervisning indgår i en del af undersøgelserne fra forskningsoversigterne og kan tjene som inspiration for udviklingsarbejdet.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse*. Uanset elevens læseniveau vil det være relevant at arbejde med at sammenfatte de varierende teksttyper, eleverne møder i skolen. Som led i indsatsen skal der sættes særligt fokus på differentieringsmuligheder for elever med lettere sprogforståelsvanskeligheder og differentieringsmuligheder for elever med svære sprogforståelsvanskeligheder.

Anbefaling 2.E: *Der udvikles og pilotes en indsats målrettet udnyttelse af lydprincippet i læsning med integrering af udnyttelse af morfemgenkendelse. Målgruppen er elever med omfattende afkodningsvanskeligheder/ordblinde elever. Organiseringsformen er ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand.*

Motivering for anbefaling 2.E

Projektets forskningskortlægning peger på undervisning i udnyttelse af lydprincippet i læsning som en veldokumenteret indsats, der kunne fortjene oversættelse til dansk. Der er mange mulige inspirationskilder i de forskningsoversigter, som omfatter undervisning i afkodning. Bl.a. ser det ud til at være muligt at styrke undervisningen ved at integrere staveundervisning med en lydmetode i læseundervisningen, ligesom det er muligt at supplere med undervisning i skriftens betydningsprincip.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand*. Et tilfredsstillende udbytte af en sådan indsats for elever med omfattende vanskeligheder er sandsynligvis betinget af, at indsatsen er tilrettelagt, så der er mulighed for en høj grad af individuel tilpasning, hvilket bl.a. stiller krav om en lille gruppestørrelse og høj faglig ekspertise hos underviseren. Endelig anbefaler vi at knytte konsulentbistand til indsatsen i form af, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, undervejs, eller efter de har modtaget ressourceforløbet for i højere grad at sikre, at de elementer, eleverne har arbejdet med i ressourceforløbet, *også* kommer i anvendelse i deres skriftlige arbejde i almenundervisningen og samtidig bliver synlige for elevens øvrige lærere. Konsulenten kan eksempelvis være ordblindelærer/ordblindevejleder eller læsevejleder.



Anbefaling 2.F: Der udvikles og pilotes en indsats målrettet flydende læsning (læsehastighed). Målgruppen er elever med lettere afkodningsvanskeligheder og elever med omfattende afkodningsvanskeligheder. Organiseringsformen er holddannelse.

Motivering for anbefaling 2.F

Projektets forskningskortlægning har identificeret tre meta-analyser, der angiver gennemsnitseffekter af hastighedstræning på elevernes læsning. De tre meta-analyser bygger imidlertid på meget forskellige slags undersøgelser og er ikke umiddelbart sammenlignelige. Det er således ikke klart, hvilket *specifikt* indhold i undervisningen i læsehastighed der er kan være forbundet med positive effekter for elevernes færdigheder. Et afgørende element i udviklingen af denne indsats bliver derfor en detaljeret gennemgang af de enkelte undersøgelser i meta-analyserne for at få fingerpeg om, hvilke indholdselementer og tilrettelæggelsesformer der synes at være særligt virkningsfulde. Det er yderst relevant at få iværksat et sådant udviklingsarbejde. Dels er udviklingen af en passende læsehastighed/flydende læsning et centralt element i læseplanen for dansk for mellemtrinnet, og dels er træning af læsehastighed/flydende læsning ofte et element i indsatser målrettet læsevanskeligheder.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse*. Uanset elevens læseniveau vil det være relevant at arbejde med at opnå en passende læsehastighed/flydende læsning af de varierende teksttyper, eleverne møder i skolen. Som led i indsatsen skal der sættes særligt fokus på differentieringsmuligheder for elever med lettere afkodningsvanskeligheder og differentieringsmuligheder for elever med svære afkodningsvanskeligheder.

Anbefaling 2.G: Der udvikles og pilotes en bred indsats målrettet læseforståelse. Målgruppen er elever med læsevanskeligheder, der bunder i afkodningsvanskeligheder, vanskeligheder med sprogforståelse i læsning eller sammensatte vanskeligheder. Organiseringsformen er holddannelse kombineret med værkstedsundervisning.

Motivering for anbefaling 2.G

En del af de succesfulde effektundersøgelser, der indgår i metaanalyserne i forskningskortlægningen, består af flere delkomponenter målrettet såvel afkodning som sprogforståelse, ligesom flere af undersøgelserne tager udgangspunkt i tekster fra forskellige fagområder. Et afgørende element i udviklingen af denne indsats bliver derfor en detaljeret gennemgang af de enkelte undersøgelser i meta-analyserne, der inkluderer undervisning i flere delfærdigheder inden for såvel afkodning som sprogforståelse, for at få fingerpeg om, hvilke indholdselementer og tilrettelæggelsesformer der synes at være særligt virkningsfulde. Ligesom vil det være relevant med en detaljeret gennemgang af, hvilke ligheder og forskelle der gør sig gældende i de undersøgelser, der beskæftiger sig med tekster fra forskellige fagområder. Målet er at identificere succesfulde undervisningselementer og -formater samt konkrete materialeskabeloner, der kan være inspirationskilder for udviklingen af konkrete forløb, aktiviteter og materialer til indsatsen.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse* kombineret med *værkstedsundervisning*.

Holddannelsen skal være med til at sikre, at elever med læseforståelsesvanskeligheder bliver understøttet bedst muligt. Således kan lærerne i planlægningen af undervisningen stille forskellige læsekrav til de forskellige elevgrupper gennem valg af tekster og supplerende materialer, læseformål, opgaveformater med mere. Holddannelsen kan ligeledes være med til at sikre, at der er de nødvendige faglige og tidsmæssige



ressourcer til stede i undervisningen til at kunne tilpasse instruktioner, modelleringer, feedback med mere til elevernes behov.

Værkstedsundervisningen skal være med til at sikre, at eleverne får arbejdet varieret med forskellige delkomponenter, der kan understøtte forståelsen af den aktuelle tekst, og at forskellige elevgrupper får arbejdet med netop de delkomponenter, de har behov for at styrke. Den værkstedsbaserede undervisning kan ligeledes understøtte en høj grad af elevaktivitet og elevinddragelse.

Baggrund

Formål

I denne rapport præsenterer vi resultaterne af kortlægningsprojektet *Læseindsatser i små grupper* gennemført af Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med Center for Læseforskning ved Københavns Universitet. Projektet er en del af Børne- og Undervisningsministeriets udviklings- og investeringsprogram på folkeskoleområdet, hvis overordnede formål er at udvikle, afprøve og udbrede nye løsninger, der bidrager til, at folkeskolen i højere grad kan rumme elever med særlige behov.

Formålet med projektet er:

- At kortlægge gode praksisser, indsatser og procedurer for, hvordan skoler allerede arbejder med, eller med fordel kan arbejde med, at støtte **elever med læsevanskeligheder** i eller i tilknytning til den almindelige undervisning.
- At formulere en række **anbefalinger**, der skal danne baggrund for og give gode forudsætninger for en succesfuld udvikling, pilotering, afprøvning og udbredelse af en eller flere udvalgte indsatser som led i udviklings- og investeringsprogrammet.

Målgruppe

I kortlægningsarbejdet inkluderes alle indsatser organiseret i små grupper, der retter sig mod elever med *svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed)*, elever med *lettere afkodningsvanskeligheder*, elever med *vanskeligheder med sprogforståelse i læsning* samt elever med *sammensatte vanskeligheder*. Kortlægningsarbejdet afgrænses til indsatser på mellemtrinnet, dvs. svarende til 4., 5. og 6. klassetrin i en dansk skolekontekst. Baggrunden for det valg er, at flertallet af danske børn tilegner sig grundlæggende læsefærdigheder i løbet af indskoling, hvor de også forbedrer deres hastighed i ordlæsning betragteligt. Men der er en generel tendens til, at der samlet set sker et dyk i elevernes læsefærdigheder på mellemtrinnet. På den baggrund har mange kommuner og skoler fokus på at iværksætte indsatser, der kan løfte elevernes læsekompetence på netop mellemtrinnet. Det er derfor relevant at afdække, hvilke konkrete indsatser kommuner og skoler iværksætter for at opnå et læseløft på mellemtrinnet.

Metode

Kortlægningsarbejdet i projektet består dels af et systematisk overblik over eksisterende effektundersøgelser ("state of evidence") og dels af en identifikation og beskrivelse af eksisterende indsatser ("state of field"). Den samlede kortlægning præsenteres i tre delrapporter:

Delrapport 1 *Kortlægning af indsatser organiseret i små grupper for elever med læsevanskeligheder i 3.-6. kl.: Systematisk overblik over eksisterende effektundersøgelser* præsenterer resultaterne af en



systematisk kortlægning af elevers udbytte af undervisning i læsning i små grupper på skolens mellemtrin. Kortlægningen bygger primært på 34 tidligere kortlægninger af høj kvalitet, især meta-analyser af effektundersøgelser, dvs. sammenfatninger med gennemsnitsberegninger af virkningen af særlige undervisningsindsatser.

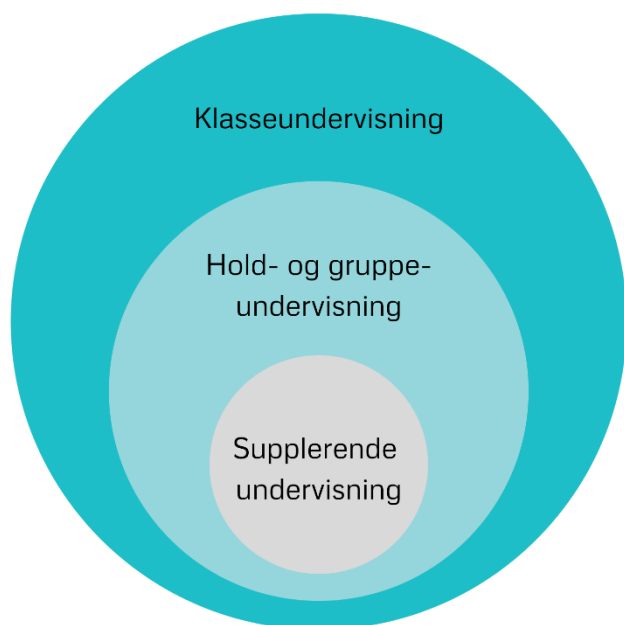
Delrapport 2 *Praksiskortlægningens spørgeskemaundersøgelse* præsenterer udvalgte resultater fra en spørgeskemaundersøgelse, der bygger på besvarelser fra 15 udvalgte skoler. Skolerne er udvalgt med udgangspunkt i resultater fra de nationale test i læsning på 6. årgang, og målet var at identificere en række skoler, der over en årrække er lykkedes med at have en lav andel af elever med læsevanskeligheder set i forhold til socioøkonomiske faktorer. Det *primære formål* med undersøgelsen har været at finde frem til op til fem caseskoler med velorganiserede og fagligt solide indsatser for målgruppen. Et *sekundært formål* har været at rapportere udvalgte resultater fra den samlede spørgeskemaundersøgelse, da man her kan få sammenlignelig viden om praksis på tværs af de deltagende skoler.

Delrapport 3 *Praksiskortlægningens interviewundersøgelse* præsenterer resultaterne fra fokusgruppinterviews med fire udvalgte caseskoler. Skolerne er udvalgt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen. I rapporten tematiserer vi 1) skolernes overordnede organisering af indsatser i små grupper for elever med læsevanskeligheder på mellemtrinnet, herunder skolernes forvaltning af ressourcer og tværfagligt samarbejde, 2) grundlæggende principper, som skolerne lægger vægt på i deres tilrettelæggelse af indsatser, og 3) skolernes italesættelse af den kulturelle forankrings betydning på både ledelsesniveau, medarbejderniveau og elevniveau.

Behovet for læseindsatser i små grupper

Undervisningsniveauer, der imødekommer forskellige behov

Læsevanskeligheder kan placeres på et kontinuum fra *milde* til *meget omfattende* vanskeligheder og på et kontinuum fra *midlertidige* til *vedvarende* vanskeligheder. Og det må man tage højde for i tilrettelæggelsen af undervisningsindsatser for elever med læsevanskeligheder. Relevante undervisningstilbud kan således omfatte *almene indsatser* organiseret som forskellige former for undervisningsdifferentiering i klasseundervisningen, *målrettede indsatser* organiseret som hold- og gruppeundervisning samt *særlige indsatser* i form af supplerende undervisning. De tre niveauer er illustreret i nedenstående figur 1. En væsentlig pointe, der knytter sig til figuren, er, at elever, som har behov for særlige indsatser i form af supplerende undervisning, *også* har behov for gode almene indsatser i klasseundervisningen og gode målrettede indsatser organiseret som hold- og gruppeundervisning.



Figur 1. Illustration af indsatsniveauer

Eftersom kortlægningsprojektet udelukkende fokuserer på *indsatser organiseret i små grupper*, afdækker vi i **praksiskortlægningen**:

- Alle former for undervisning organiseret som midlertidig *holddeling* i den almene undervisning eller i den understøttende undervisning, der er baseret på elevernes læseniveau.
- *Kortere kurser* organiseret i mindre/små grupper målrettet elever med læsevanskeligheder.
- *Supplerende undervisning* målrettet elever med læsevanskeligheder, hvor undervisningen foregår med minimum to elever.

Elevgrupper med behov for læseindsatser i små grupper

PISA 2018 viser, at 15,9 procent af danske 15-årige elever er svage læsere (Christensen, 2019). PIRLS, der måler læsefærdigheder i 4. klasse, viser det samme billede (Mejding, Neubert & Larsen, 2017). Der er således en relativt stor andel elever, der har fortsatte læsevanskeligheder, der hæmmer deres generelle læringsudbytte på såvel mellemtrinnet som i udkolingen. At læse en tekst med god forståelse afhænger af en lang række kognitive og sproglige processer. Derfor er der ikke blot en, men mange faktorer, der bidrager til at forklare læsevanskeligheder. Det gælder faktorer som ordafkodning, arbejdshukommelse, ordkendskab, baggrundsviden, inferensfærdigheder og forståelsesmonitorering. *Svære afkodningsvanskeligheder* viser sig som *ordblindhed*. Den nationale ordblindetest viser, at 11 procent af eleverne, der forlod 9. klasse i 2021, er ordblinde, mens ca. 4 procent af eleverne har *lettere afkodningsvanskeligheder* (<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/okt/211005-systematisk-test-af-voksne-ordblinde-halter-efter-boern-og-unge>). Derudover er der en gruppe elever, der har *vanskeligheder med sprogforståelse i læsning*. Der vil være overlap mellem grupperne, da en del af eleverne vil have *sammensatte vanskeligheder* (Elbro, 2021).



De nævnte elevgrupper vil have behov for indsatser, der er målrettet deres vanskeligheder, og de er således i målgruppen for indsatser organiseret i små grupper. På den baggrund afdækkede vi i **praksiskortlægningen** indsatser målrettet følgende elever:

- **Elever med svære afkodningsvanskeligheder (ordblindhed):**
Elever, som vurderes at have massive, vedvarende afkodnings- og stavevanskeligheder på baggrund af observationer i klassen og/eller de elever, der i Ordblindetesten er i den røde kategori. Eleverne vil typisk være kategoriseret som ordblinde.
- **Elever med lettere afkodningsvanskeligheder:**
Elever, der udviser nogen grad af afkodningsvanskeligheder. Hvis de er testet med Ordblindetesten, er de sandsynligvis faldet i den gule kategori. Eleverne vil typisk have haft en langsom læseudvikling og udviser vanskeligheder med udnyttelsen af skriftens principper.
- **Elever med læseforståelsesvanskeligheder¹:**
Eleverne i denne kategori er man muligvis først blevet opmærksom på, når de når mellemtrinnet, hvor både længde og sværhedsgrad i fagteksterne øges. Fælles for eleverne er, at de gennemgående har vanskeligt ved at opfylde læseformålene med de tekster, de møder i undervisningen. Det kommer fx til udtryk ved manglende forståelse af eller misforstået budskab i teksten, mangelfuld hukommelse af det læste stof og måske ingen opmærksomhed på deres egen mangelfulde forståelse. Vanskelighederne kan fx skyldes lille eller ringe ordkendskab, mangelfulde syntaktiske færdigheder eller vanskeligheder med at "læse mellem linjerne" (danne inferenser).

Årsager til vanskeligheder med sprogforståelse i læsning

Sprogforståelsesvanskeligheder, der ofte vil give sig udslag i læseforståelsesvanskeligheder, kan skyldes to ting: *manglende erfaring* eller *en indlæringsvanskelighed*, som gør det svært at udnytte sin erfaring og altså tilegne sig sprogfærdigheder. For eksempel vil nogle børn med andet modersmål end dansk have noget mindre erfaring specifikt med dansk end deres jævnaldrende ved skolestart. Og nogle etsprogede hjem vil være mere sprogligt erfaringsrige end andre, idet der fx er sociale forskelle på, hvor meget og hvordan forældre interagerer sprogligt med deres børn. Elever med dansk som andetsprog er i væsentlig større risiko for at udvikle læsevanskeligheder end elever med dansk som modersmål. Således viste PISA 2018-undersøgelsen, at 35 % af elever med dansk som andetsprog havde vanskeligheder med læseforståelse, mens kun 13 % af elever med dansk som modersmål havde læseforståelsesvanskeligheder i tilsvarende grad (Christensen, 2019).

I modsætning til børn, som mangler sproglig erfaring, kan børn med en sprogindlæringsvanskelighed have hørt mindst lige så meget dansk som deres jævnaldrende, men noget i deres kognitive apparat gør, at erfaringen i begrænset omfang bider på. Børn med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse, DLD (*Developmental Language Disorder*, tidligere *Specific Language Impairment*), har en sprogindlæringsvanskelighed. Undersøgelser viser, at

¹ I vores kommunikation med skolerne i praksiskortlægningen anvendte vi termen *læseforståelsesvanskeligheder* til at beskrive elever, der har vanskeligt ved at forstå indholdet af de tekster, de læser. Læseforståelsesvanskeligheder kan både skyldes vanskeligheder med sprogforståelse i læsning og vanskeligheder med ordafkodning. For at præcisere, at kortlægningen også har et særskilt fokus på elever, hvis læseforståelsesvanskeligheder *ikke* er en følge af vanskeligheder med ordafkodning, anvender vi i denne rapport også termen *vanskeligheder med sprogforståelse i læsning*.



børn med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse udgør ca. 7 % af en årgang ved skolestart (Norbury et al., 2016). Det svarer til, at der i hver skoleklasse sidder to elever med en udviklingsmæssig sprogforstyrrelse. Og undersøgelser viser, at særligt børn, der fortsat har sprogforståelsesvanskeligheder ved skolestart, har stor risiko for vedvarende vanskeligheder. I nogle tilfælde forekommer en elevs sproglige vanskeligheder sammen med en autismespektrumforstyrrelse eller mental retardering, men den klart hyppigste type er udviklingsmæssig sprogforstyrrelse uden kendt årsag. Det vil sige, at sprogforstyrrelsen er *overraskende* set i lyset af barnets øvrige udvikling (Bishop et al., 2017). Udviklingsmæssig sprogforstyrrelse optræder hyppigt sammen med ordblindhed, men endnu oftere har elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse læseforståelsesvanskeligheder, også i de tilfælde, hvor afkodningen er upåfaldende. En undersøgelse af forekomsten af læseforståelsesvanskeligheder hos skoleelever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse viser således, at langt størstedelen havde store læseforståelsesvanskeligheder (Conti-Ramsden et al., 2001).

Hvor hjælpsom er læseindsatser i små grupper?

Et formål med projektets **forskningskortlægning** er at afdække effekten af undervisning i små grupper over for klasseundervisning og én-til-én-undervisning. Og et helt centralt fund er, at undervisningsindsatser i små grupper har vist sig at give *en særdeles veldokumenteret støtte* for elever med læsevanskeligheder. Hvis elever med læsevanskeligheder bliver undervist intensivt i mindre grupper, kan de i gennemsnit gå lige så hurtigt frem i færdigheder som deres klassekammerater. Og hvis de undervises i én-til-én-undervisning, kan de endda gå hurtigere frem, dvs. efterhånden indhente deres klassekammerater (delrapport 1, s. 3).

Hvis man skal vurdere, hvor hjælpsom undervisning i (små) grupper er, må man have et sammenligningsgrundlag. Det mest oplagte er at sammenligne med undervisning i hele klasser. Her er problemet bare, at næsten ingen undersøgelser har foretaget denne sammenligning. Stort set alle undersøgelser har stillet andre spørgsmål, især om hvor hjælpsomt det er at have ét indhold i undervisningen snarere end et andet. I de bedste undersøgelser har man sørget for, at alt andet er lige; så man har typisk undervist både forsøgselever og sammenligningselever i små grupper. Og det er langt fra alle meta-analyser, som overhovedet opgør, om undervisningen er foregået i klassen, i mindre grupper eller som én-til-én-undervisning. Det drejer sig kun om 18 af de 34 meta-analyser inkluderet i forskningskortlægningen. Af disse 18 meta-analyser dækker de 14 udelukkende eller næsten udelukkende undervisning i grupper. Der er en enkelt meta-analyse, som især fokuserer på én-til-én-undervisning (McArthur et al., 2018). I blot én meta-analyse er klasseundervisning tydeligvis den primære undervisningsform (Kaldenberg et al., 2015).

At så massiv en andel af de flere end tusinde involverede forskere har fokuseret på undervisning i (mindre) grupper, er ikke uden grund. De tager det ganske enkelt for givet, at undervisning i (små) grupper er mere *hjælpsom* end undervisning i klassen. I den lille gruppe har læreren mere tid til den enkelte elev, så niveau og feedback kan være bedre tilpasset, og så der bliver færre uforståelige forklaringer og mindre spildtid for den enkelte elev. *Behovet for intensiv undervisning til elever med læsevanskeligheder fremhæves overalt i både forskningslitteraturen og i pædagogiske vejledninger* (fx Kamil et al., 2008; Vaughn, Denton, & Fletcher, 2010; Wanzek & Kent, 2012).

Der findes undersøgelser af gruppestørrelsens betydning, se fx i Slavin et al. (2011) på *indskolingstrinnet*. Her har man sammenlignet udbyttet af det samme undervisningsindhold med sammenlignelige elever i forskellige gruppestørrelser – én-til-én-undervisning, små grupper (typisk 2-4 elever) og store grupper (typisk 5-10 elever), og især fordelene ved én-til-én-undervisning er markant (i størrelsesordenen $d = 0,5$). Se også Vaughn et



al. (2003; 2010). Vi har desværre ikke fundet tilsvarende undersøgelser af gruppestørrelsens betydning for undervisningen af elever med læsevanskeligheder på mellemtrinnet. Der er dog stærke tegn på, at gruppestørrelsen spiller en rolle på mellemtrinnet, og at især én-til-én-undervisning er særlig hjælpsom. Det ser man faktisk i fire ud af fem meta-analyser – *til trods for* en tendens til, at elever med de største vanskeligheder som regel bliver tilbudt undervisning i de mindste grupper.

Der er endnu en grund til, at man ikke kan sammenligne de omtalte udbytter med forskellige gruppestørrelser direkte. Grunden er, at undervisningens *omfang* i de nævnte undersøgelser typisk er *mindre* ved én-til-én-undervisning end ved gruppeundervisning. Det er typisk, at én-til-én-undervisning varer fx 20 minutter ad gangen pr. elev, fordi undervisningen netop er så intensiv, at eleven har brug for at konsolidere, hvad han eller hun er blevet præsenteret for. Derimod er det typisk, at undervisning i mindre grupper kan vare en hel lektion ad gangen. Det er *til trods for* disse forskelle, at man alligevel ser en tendens til et bedre udbytte af én-til-én-undervisning end af undervisning i små eller større grupper (delrapport 1, s. 12-15).

I hvilket omfang tilbydes elever med læsevanskeligheder indsatser i små grupper?

Dette spørgsmål kan vi kun *forsøgsvis* svare på ved at tage udgangspunkt i kortlægningen af indsatstyper på de 15 caseskoler, der indgik i kortlægningsprojektets spørgeskemaundersøgelse. De 15 skoler har tilsammen beskrevet 46 indsatser i spørgeskemaundersøgelsen. Halvdelen af indsatserne er organiseret i små grupper med 2-4 deltagere, mens en tredjedel af indsatserne er organiseret i mindre grupper med 5-7 deltagere. De resterende indsatser foregår i store grupper med 8 eller flere deltagere. Resultatet peger på, at skolerne i vid udstrækning har tilrettelagt indsatser organiseret som holddannelse i *små grupper*, der giver mulighed for at imødekomme behovet for intensiv undervisning tilpasset elevernes læsevanskeligheder.

Af de 46 indsatser har 26 indsatser elever med svære afkodningsvanskeligheder som målgruppe, mens 13 indsatser har elever med lettere afkodningsvanskeligheder som målgruppe, og syv indsatser har elever med læseforståelsvanskeligheder som målgruppe (delrapport 2, s. 7-8). Dette mønster harmonerer med, at der også er forskelle på de overordnede organisatoriske rammer, skolerne arbejder ud fra, betinget af *typen* af læsevanskelighed. Således er det 13 ud af 15 skoler, der svarer bekræftende på, at der findes en kommunal handleplan for elever med svære afkodningsvanskeligheder, mens det kun gælder seks skoler for elever med lettere afkodningsvanskeligheder og to skoler for elever med læseforståelsvanskeligheder. Mønsteret går igen på skoleniveau, hvor alle skoler har udarbejdet retningslinjer for arbejdet med elever med svære afkodningsvanskeligheder, ti skoler har udarbejdet retningslinjer for arbejdet med elever med lettere afkodningsvanskeligheder, mens kun fire af skolerne har udarbejdet retningslinjer for arbejdet med elever med læseforståelsvanskeligheder. Samme mønster gør sig gældende, når vi spørger ind til udarbejdelse af individuelle handleplaner og tildeling af en fast kontaktperson på skolen (delrapport 2, s. 5-6).

Forskellige forhold kan måske være med til at forklare den markante forskel i andelen af indsatser i små grupper for de tre målgrupper:

- For det første har Børne- og Undervisningsministeriet siden 2015 stillet en gratis, national ordblindetest til rådighed for skolerne (Ordblindetesten), der hjælper skolerne med at identificere elever med ordblindhed og elever med afkodningsvanskeligheder i lettere grad. Alle 15 skoler angiver, at de anvender Ordblindetesten. Og med identifikation af elevernes vanskeligheder følger også et behov for at organisere og tilrettelægge undervisningsindsatser, der er tilpasset elevernes vanskeligheder, både



på kommunalt niveau og på skoleniveau. En pendant i form af en national test til identifikation af sprog- og læseforståelsesvanskeligheder findes derimod *ikke*.

- For det andet er der gennem de seneste år kommet stor fokus på ordblindhed, når det gælder forebyggelse, ordblindevenlig didaktik i skolen, anvendelse af læse- og skriveteknologi med mere. Det afspejler sig bl.a. på emu.dk, hvor ordblindhed er udpeget som *en særlig elevgruppe*, hvor der stilles en stor mængde inspirations- og vidensmateriale til rådighed for skolerne (<https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed?b=t5-t136>). Det samme gør sig *ikke* gældende for elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse (DLD), til trods for at mindst 7 % af eleverne i grundskolen kan forventes at have DLD, og til trods for at størstedelen af skoleelever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse har store læseforståelsesvanskeligheder. Som det gælder for elever med ordblindhed, er der tale om en elevgruppe, der ud over solide almene indsatser har behov for målrettede indsatser og i nogle tilfælde specialiserede indsatser.



Anbefalinger

Grundlaget for anbefalingerne

Rapportens anbefalinger bygger på tre informationskilder: dels på *eksisterende viden om elever med læsevanskeligheder*, dels på *resultater fra forskningskortlægningen* (delrapport 1) og dels på *fund i praksiskortlægningen* (delrapport 2 og 3). Nedenfor giver vi en vurdering af, hvad forskningskortlægningen og praksiskortlægningen kan og ikke kan, når det gælder anbefalinger af lovende undervisningspraksisser i form af indsatser i små grupper for elever med læsevanskeligheder på mellemtrinnet.

Forskningskortlægningen

Et centralt formål med forskningskortlægningen er at afdække betydningen af bl.a. undervisningens indhold, underviserens kvalifikationer og undervisningens intensitet og varighed for dermed at kunne udlede vurderingskriterier for eksisterende praksis, hvad angår *tilrettelæggelse, målgruppe og indhold*.

Overordnet set viser forskningskortlægningen, at *evidensgrundlaget for indsatser til elever på mellemtrinnet med læsevanskeligheder er overordentligt stærkt*. Kortlægningen bygger primært på 34 tidligere kortlægninger af høj kvalitet, især meta-analyser af effektundersøgelser, dvs. sammenfatninger med gennemsnitsberegninger af virkningen af særlige undervisningsindsatser. Kortlægningen omfatter også nyere effektundersøgelser, der *ikke* er omfattet af eksisterende kortlægninger. Det samlede forskningsgrundlag for kortlægningen er i størrelsesordenen mindst 900 enkelte effektundersøgelser af god kvalitet (af RCT-typen) publiceret især i fagfællebedømte, internationale tidsskrifter. Centrale resultater fra kortlægningen oplistes her:

- Kortlægningen dokumenterer for det første, at undervisningsindsatser i små grupper har vist sig at *give en særdeles veldokumenteret støtte* for elever med læsevanskeligheder på mellemtrinnet. Hvis elever med læsevanskeligheder bliver undervist intensivt i mindre grupper, kan de i gennemsnit gå lige så hurtigt frem i færdigheder som deres klassekammerater. Og hvis de undervises i én-til-én-undervisning, kan de endda gå hurtigere frem, dvs. efterhånden indhente deres klassekammerater.
- Da én-til-én-undervisning er effektiv, men kostbar, er der gjort mange forsøg med at lade mindre fagligt kvalificerede undervisere (fx andre elever, studerende eller frivillige) hjælpe. Der er mange eksempler på, at det kan lade sig gøre og være en betydelig støtte, men at det kræver en høj grad af organisering og *vedholdende kvalificeret vejledning*.
- Læse-skriveteknologi kan bruges som et supplement i lærerens undervisning. De tilgængelige undersøgelser viser dog, at teknologien *ikke* er forbundet med større elevfremgang i læsefærdigheder end undervisning uden teknologien. At eleverne ikke bliver dygtigere læsere af at arbejde med læse-staveteknologi, må dog ikke overskygge, at IT-støtte kan være et betydeligt *hjælpemiddel* i skolearbejdet for den enkelte elev.
- Hvad angår undervisningens indhold, er der solid dokumentation for positive effekter af undervisning i både afkodning (identifikation af de enkelte skrevne ord) og i sprogforståelse i læsning:
 - Eleverne kan have godt udbytte af veltilrettelagt, intensiv undervisning i afkodning. Der er veldokumenterede effekter af *undervisning i at udnytte skriftens lydprincip* (forudsigelige



bogstav-lyd-forbindelser), *morfologiske analysestrategier* (genkendelse af de mindste betydningsbærende dele af ord) og formentlig også *undervisning i flydende læsning* (læsehastighed). Undervisning i *stavning* kan integreres i denne læseundervisning, hvis den omfatter de samme bogstav-lyd-forbindelser i både læse- og staveaktiviteter.

- Undervisning i sprogforståelse i læsning har også vist sig at være en betydelig støtte for elever med læsevanskeligheder. Det gælder i særlig grad *undervisning i ordkendskab*, *undervisning i inferenser* (at forstå det ikke åbent formulerede indhold), *undervisning i at få overblik over teksters logiske opbygning* (evt. ved hjælp af grafiske modeller) og *undervisning i at sammenfatte* (resumere) *tekster*.
- Eleverne kan have brug for mange timers undervisning. De har allerede modtaget undervisning i afkodning i flere år uden så megen fremgang som deres kammerater. Og de har forsøgt at forstå sprog, siden de blev født. Så forestillinger om et kort fix gennem nogle få timers undervisning fra 3. klasse har ikke bund i virkeligheden. *Det er ikke usædvanligt, at eleverne har brug for over 100 timers undervisning i mindre grupper – over flere skoleår, hvis målet er, at eleverne kommer nogenlunde på niveau med deres klassekammerater.* Men der kan selvfølgelig spores effekter af færre undervisningstimer. Nogle færdigheder (fx i sprogforståelse i læsning) har eleverne aldrig modtaget undervisning i; og der er eksempler på, at der kan spores effekter efter bare 10 timers undervisning.
- Effekten af en indsats beror på virkelig mange forskellige faktorer: elevens potentiale og arbejdsindsats, undervisningens intensitet og omfang, undervisningens indhold og tilpasning til elevens niveau og lærerens kvalifikationer. *Man kan derfor ikke forhåndsberegne, hvor mange timer der skal til for at nå et givet mål, men man er nødt til at se på udbyttet og justere indsatserne undervejs.*

Delrapport 1 slutter med nogle eksempler på veldokumenterede indsatser, som kunne fortjene transformation til en dansk skolekontekst. Her skal man være opmærksom på, at det kræver meget mere end bare en oversættelse. En transformation skal tage højde for danske undervisningsforhold og -traditioner og ikke mindst for danske ortografiske og sproglige forhold.

Praksiskortlægningen

Spørgeskemaundersøgelsen

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen bygger på besvarelser fra 15 udvalgte skoler. Da spørgeskemaundersøgelsen har haft et meget afgrænset formål, og da kun et begrænset antal skoler er blevet udvalgt til undersøgelsen efter bestemte kriterier, kan resultaterne *ikke* betragtes som repræsentative for folkeskoler generelt eller for et bestemt udtræk af folkeskoler. Der er alene tale om en lille stikprøve, hvorfor resultaterne ikke kan generaliseres. Men resultaterne kan give et indtryk af, hvordan der arbejdes med læseindsatser i små grupper på skoler, der over en årrække er lykkedes med at have en lav andel af elever med læsevanskeligheder set i forhold til socioøkonomiske faktorer, og hvilken type indsatser de har iværksat. Og fundene i spørgeskemaanalysen er bl.a. med til at begrunde *prioriteringen* i vores samlede anbefalinger.



Interviewundersøgelsen

Datagrundlaget i interviewundersøgelsen udgøres af i alt fire fokusgruppeinterviews med deltagere fra fire forskellige skoler, som alle har medvirket i spørgeskemaundersøgelsen. De fire skoler havde alle lovende indsatser på området og er udvalgt ud fra et eller flere af følgende kriterier:

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

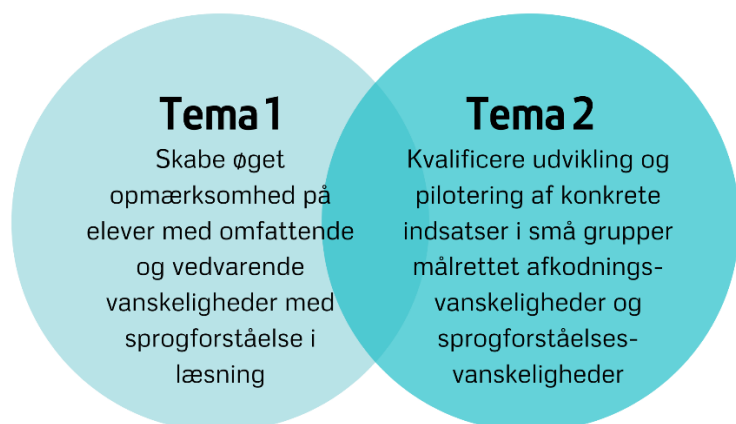
De tidsmæssige og økonomiske rammer for projektet gav os mulighed for at afholde fokusgruppeinterviews af ca. en times varighed på hver af de fire skoler. På den baggrund vurderede vi, at vi kunne spørge ind til og udforske to-tre indsatser ved hver skole. Indsatserne er valgt ud, så forskellige målgrupper og indsatstyper er repræsenteret. Det er således kun et *udsnit* af skolernes samlede indsatser for målgruppen, der udgør grundlaget for interviewundersøgelsens fund.

Det har været uden for dette projekts rammer at lave opfølgende interviews eller observationer på skolerne, der kunne kvalificere og udbygge fundene i fokusgruppeinterviewene. På baggrund af interviewundersøgelsen er indsatserne ikke kortlagt på et så detaljeret niveau, at vi kan udpege dem som indsatser, der egner sig til at gå direkte videre til en piloteringsfase. Herunder har vi ikke haft adgang til formaliserede evalueringer af indsatserne, hvorfor vi ikke har viden om deres reelle effekt.

Vi anvender praksiskortlægningen som grundlag for at pege på konkrete **organisierungs-, tilrettelæggelses- og samarbejdsformer**, som vi anbefaler at tage udgangspunkt i/lade sig inspirere af i udviklingen af en eller flere indsatser til en piloteringsfase. Et væsentligt udgangspunkt for disse anbefalinger har været at identificere organisierungs-, tilrettelæggelses- og samarbejdsformer, der understøtter, at *elev-er med behov for vedvarende opmærksomhed identificeres*, og som understøtter, at der *tilrettelægges gruppeindsatser for elev-er med behov for vedvarende opmærksomhed*.

To temaer for anbefalingerne

Vi har valgt at inddele rapportens anbefalinger i to temaer med hver sit overordnede formål som illustreret i nedenstående figur 2. Udgangspunktet for vores samlede anbefalinger er, at et kommende udviklingsarbejde om indsatser i små grupper for elev-er med læsevanskeligheder på mellemtrinnet bør omfatte begge temaer, da de vil styrke hinanden indbyrdes.



Figur 2. To temaer for de samlede anbefalinger

Tema 1: Opmærksomhed på elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning
Baggrunden for dette tema er, at kortlægningsprojektets spørgeskemaanalyse umiddelbart peger på en *markant* forskel i opmærksomheden på elever med afkodningsvanskeligheder og elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning samt en markant forskel i prioriteringen af ressourcer til målrettet undervisning af de to elevgrupper. Således var det kun to ud af 15 skoler, der havde kendskab til en kommunal handleplan for elever med læseforståelsesvanskeligheder, og kun fire skoler, der havde udarbejdet retningslinjer for arbejdet med denne elevgruppe. Og det stod særligt i skarp kontrast til elever med svære afkodningsvanskeligheder, idet 13 af 15 skoler svarede bekræftende på, at der findes en kommunal handleplan for elever med svære afkodningsvanskeligheder, ligesom alle skoler har udarbejdet retningslinjer for arbejdet med elever med svære afkodningsvanskeligheder. Det mønster slog også igennem på indsatsniveau, hvor kun 15 % af de i alt 46 indsatser, der blev beskrevet i spørgeskemaet, havde elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning som målgruppe (delrapport 2, s. 5-8).

I interviewundersøgelsen var de fire caseskoler bl.a. udvalgt, netop fordi de havde indsatser målrettet læseforståelsesvanskeligheder. Her var det generelle billede, at de didaktiske principper omkring indsatserne *ikke* blev italesat med samme tydelighed som indsatserne målrettet elever med afkodningsvanskeligheder (delrapport 3, s. 21). Det kan bl.a. afspejle, at sprogforståelse er en mere kompleks proces end afkodning, og at eleverne dermed kan have meget forskellige sproglige problemkomplekser, ligesom der vil være forskellige underliggende årsager til deres vanskeligheder. Endelig er der mindre specialiseret viden og mindre specialiserede undervisningsmaterialer til rådighed, når det gælder undervisning i sprogforståelse i læsning sammenlignet med undervisning i afkodning. Samlet set betyder det, at der er mange faglige hensyn at tage i tilrettelæggelsen og evalueringen af indsatser for elever med sprogforståelsesvanskeligheder.



Anbefaling 1.A: *Det bør afdækkes, om der er behov for at udvikle bedre værktøjer og procedurer for at identificere elever med omfattende sprogforståelsvanskeligheder i læsning på mellemtrinnet.*

Anbefaling 1. A bygger på:

En forudsætning for, at der prioriteres og iværksættes målrettede indsatser i form af undervisning i små grupper for elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning, er, at elever, der har behov for en sådan indsats, identificeres. Det synes rimeligt at antage, at en del af forklaringen på den markante forskel i indsatser til de forskellige elevgrupper (med vanskeligheder i hhv. afkodning og sprogforståelse), vi finder i spørgeskemaanalysen, skal findes i tilgængelige identifikationsværktøjer og -procedurer, eller manglen på samme.

En type værktøjer til at identificere elever med behov for målrettede indsatser er tests, der sikkert og ensartet kan identificere afgrænsede vanskeligheder og anslå sværhedsgraden af dem. Det er Ordblindetesten et eksempel på, og den anvendes som nævnt af alle 15 skoler i spørgeskemaanalysen. En anden type værktøjer til at identificere elever med behov for målrettede indsatser er systematiske evalueringer af elevernes undervisningsudbytte. Således peger undersøgelser på, at den bedste metode til at understøtte læsetilgængelsen hos tosprogede elever er en kombination af systematisk og eksplicit undervisning kombineret med vurdering og tilpasning (*response to intervention*). Metoden kræver bl.a., at der er relevante test til rådighed (<https://emu.dk/sites/default/files/2018-11/Vidensnotat%20-%20Tosprogede%20elever.pdf>).

Anbefaling 1.B: *Udviklingsmæssig sprogforstyrrelse (DLD) udpeges som særlig elevgruppe på emu.dk svarende til ordblinde elever.*

- Med udgangspunkt i eksisterende danske og fremmedsprogede ressourcer udvikles og udgives videns- og inspirationsmaterialer målrettet skoler, pædagog- og læreruddannelserne, uddannelserne til DSA-vejleder, læsevejleder og ordblindelærere. Inspiration til eksisterende ressourcer kan bl.a. findes hos:
 - Raising Awareness of Developmental Language Disorder: <https://radld.org/>
 - Rikke Vang Christensens videoer på Københavns Universitets videoportal:
 - Hvad er sprogforstyrrelser: <https://video.ku.dk/hvad-er-sprogforstyrrelser>
 - Identifikation og karakteristik af sprogforstyrrelser: <https://video.ku.dk/identifikation-og-karakteristik-af>
 - Sprogforstyrrelser – mulige indsatser: <https://video.ku.dk/sprogforstyrrelser-mulige>

Anbefaling 1.B bygger på:

Både i en dansk og i en international sammenhæng er der i vid udstrækning tale om en overset elevgruppe (Bishop, 2014). Men med en forekomst på ca. 7 % af en børneårgang må vi forvente, at der i gennemsnit sidder en til to elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse i en skoleklasse. Og heraf vil langt de fleste have læseforståelsvanskeligheder. Alligevel vil meget få pædagoger, lærere, læse- og DSA-vejledere kende til betegnelsen udviklingsmæssig sprogforstyrrelse/DLD, og hvad der ligger bag den (Vilien, 2020). Skal elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse have den rette hjælp, er det en forudsætning, at de fagprofessionelle i grundskolen bliver opmærksomme på deres eksistens, får en grundlæggende forståelse af deres vanskeligheder og får viden om hensigtsmæssige undervisningsindsatser og læringsmiljøer.



Der kan umiddelbart drages flere paralleller mellem ordblinde elever og elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse. Der er tale om sproglige indlæringsvanskeligheder med en meget sammenlignelig forekomst, der indebærer risici for langvarige vanskeligheder og negative følger i form af fx læseforståelsesvanskeligheder, lavt uddannelsesniveau og reduceret livskvalitet. Derimod er der stor forskel på det videns- og erfaringsgrundlag, man står på, når det gælder hensigtsmæssige og virkningsfulde undervisningsindsatser og læringsmiljøer, der kan forebygge og afhjælpe vanskelighederne hos de to elevgrupper. På den baggrund kan de seneste års arbejde med at opbygge videns- og inspirationsmaterialer om ordblindhed på emu.dk med fordel danne model for et parallelt arbejde med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse.

Anbefaling 1.C: *Af de samlede anbefalinger om udvikling og pilotering af læseindsatser i små grupper, der beskrives under tema 2, anbefaler vi, at de to indsatser, der inkluderer elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning, får højeste prioritet (anbefaling 2.C og 2.D, s. 24-25).*

Anbefaling 1.C bygger på:

Denne anbefaling er en direkte forlængelse af anbefaling 1.B. Men anbefalingen bygger også på fund i projektets spørgeskemaanalyse: Af de 15 deltagende skoler beskrev kun fem skoler indsatser for elever med læseforståelsesvanskeligheder organiseret som undervisning i mindre grupper (5-7 elever) eller som undervisning i små grupper (2-4 elever). Det peger umiddelbart på, at kun et mindretal af skolerne tilbyder ressourceforløb for elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Derimod beskrev 13 skoler indsatser målrettet afkodningsvanskeligheder organiseret som undervisning i mindre eller små grupper. Hvis det mønster afspejler danske folkeskoler generelt, synes det mest presserende behov at være udvikling og pilotering af ressourceforløb for elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning, som kan tjene som inspiration for skolerne.

Vi peger derudover på indarbejdelse af logopædisk sparring som led i udviklingen af ressourceforløb for elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning. Logopæder (talepædagoger/talehørekon-sulenter/talehørelærere) er specialister i børns sproglige og kommunikative udvikling og varetager specialiserede logopædiske opgaver, når der er behov for særlig ekspertise inden for et afgrænset felt, fx børn med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse. Logopædens specialistviden kan bl.a. komme i spil gennem sparring og vejledning af fagprofessionelle og forældre, som udfører en indsats, som logopæden i samarbejde med forældre og skole planlægger og evaluerer. Det kommunale system er dog sjældent indrettet, så logopæden har mulighed for at være særligt meget på banen i skolen. Men for børn med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder vil der ofte være tale om vedvarende vanskeligheder, der kræver vedvarende opmærksomhed i undervisningen. Og derfor det vil være særdeles relevant at etablere et tættere samarbejde mellem kommunale logopæder og fagprofessionelle i skolen på tværs af klassetrin (Stanek, 2019; Vilien, 2020).

For de syv indsatser målrettet elever med læseforståelsesvanskeligheder, der afdækkes i projektets spørgeskemaanalyse, gælder det, at der i mindre grad er tilknyttet logopædisk sparring til to indsatser og slet ingen logopædisk sparring til fem indsatser. Et resultat, der er med til at underbygge behovet for, at logopædisk sparring tænkes med i udviklingsarbejdet.



Tema 2: Udvikling og pilotering af konkrete indsatser

Udgangspunktet for anbefalingerne under tema 2 er en ambition om, at der udvikles og piloteres indsatser, der så vidt muligt bliver tilpasset *typen* af læsevanskeligheder og *omfanget* af læsevanskeligheder. Derfor bygger vi anbefalingerne op om fire overordnede elevgrupper:

- Elever med omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. I denne gruppe finder man bl.a. elever med udviklingsmæssig sprogforstyrrelse.
- Elever med lettere sprogforståelsesvanskeligheder.
- Elever med omfattende afkodningsvanskeligheder, dvs. elever med ordblindhed.
- Elever med lettere afkodningsvanskeligheder.

Vi anvender projektets forskningskortlægning til at målrette indsatsernes indhold til *typen* af læsevanskeligheder. Således skelner forskningskortlægningen mellem undervisningselementer målrettet henholdsvis afkodningsvanskeligheder og vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Når det gælder tilpasning til *omfanget* af elevernes vanskeligheder, peger forskningskortlægningen på:

- Jo **mindre gruppestørrelse**, jo bedre tid til, at underviseren kan tilpasse indhold, niveau og feedback til den enkelte elev, og jo bedre udbytte kan man forvente.
- Ved omfattende og vedvarende vanskeligheder er der behov for **mange timers undervisning**. Det er således ikke usædvanligt, at eleverne har brug for over 100 timers undervisning i mindre grupper – over flere skoleår, hvis målet er, at eleverne kommer nogenlunde på niveau med deres klassekammerater.
- **Veluddannede specialundervisere** kan tilbyde mere hjælpsom undervisning til deres elever, end andre kan. Betydningen af den fagprofessionelles uddannelseskvalifikation og indsigt i det, som han eller hun har med at gøre, er stor og uomtvistelig. Jo mere omfattende elevens vanskeligheder er, jo større krav stilles der til faglig ekspertise og erfaring for at kunne:
 - Gennemføre en grundig afdækning af elevernes vanskeligheder
 - Anvende afdækningen til at tilrettelægge en målrettet undervisningsindsats
 - Opsætte mål og delmål for elevernes udbytte af indsatsen, der løbende evalueres og justeres
 - Tilpasse undervisningens indhold og intensitet i overensstemmelse med elevernes løbende udbytte.

Vi anvender primært projektets interviewundersøgelse til at målrette indsatserne til *omfanget* af elevernes vanskeligheder. Således afdækker undersøgelsen tre organiseringsformer, der i større eller mindre grad giver mulighed for tilpasning til den enkelte elevs vanskeligheder:

- **Holddannelse**. Holddannelse er en fremtrædende organiseringsform, som de fire skoler i forskellig grad har gjort sig erfaringer med. Deres vigtigste argument for holddannelse er, at denne organiseringsform muliggør en mere målrettet undervisning, så alle elever løftes fagligt og socialt, også elever, som oplever læsevanskeligheder.
- **Ressourceforløb**. Særligt tilrettelagte ressourceforløb på mindre hold er en genkommende organiseringsform på de fire skoler, og indsatsen tilbydes som oftest på et lokalt ressourcecenter separat fra



almenklassen og foregår i den almindelige skoletid. Denne organiseringsform bygger for alle fire skolars vedkommende på en massiv forebyggende indsats i indskolingen, hvor der har været tilsvarende ressourceforløb.

- **Konsulentbistand.** En tredje organiseringsform, som tematiseres i interviewene, er konsulentbistand i den almene undervisning. Ved en af skolerne tilbydes konsulentbistand i samarbejde med kommunens kompetencecenter. Denne indsats er kendetegnet ved, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, efter de har modtaget et ressourceforløb enten i kommunens kompetencecenter eller i skolens lokale ressourcecenter. Indsatsen tilbydes også elever, som vurderes at være bedst hjulpet i klassen af en konsulent.

Anbefaling om holddannelse

Anbefaling 2.A: I udvikling og pilotering af indsatser organiseret som holddannelse anbefaler vi at tage udgangspunkt i modeller og erfaringer fra **Skole 02** og **Skole 03** i kortlægningsprojektets interviewundersøgelse.

Anbefaling 2.A. bygger på:

Væsentlige elementer ved organiseringen af holddannelse på **Skole 02** og **Skole 03** oplistes nedenfor, mens en grundig beskrivelse, inklusive citater fra interviewet, kan findes i delrapport 3, s. 10-12.

Skole 02:

- På skolen har holddannelse udviklet sig til et bærende organisatorisk princip. I praksis betyder det, at skolen fastlægger, hvilke særligt tilrettelagte indsatser de vil prioritere, *før* der laves skemalægning. Denne praksis kræver, at ledelsen er i tæt dialog med lærere og vejledere. Derfor er viceskolelederen med til alle fagkonferencer, og sammen med skolens vejledere samler han efterfølgende op på, hvad der samlet set er brug for af indsatser, og hvordan det kan afstemmes med skolens samlede ressourcer.
- Når skolen organiserer holddannelse, er det ikke alene ud fra faglige kriterier. Det spiller en afgørende rolle, at holdene bliver dynamiske, så alle oplever optimale muligheder for faglig læring, samtidig med at eleverne får mulighed for at udvikle selvtillid og tro på egne evner. Derfor dannes holdene og holdstørrelserne ud fra et grundigt kendskab til de enkelte elever og kan ændres, hvis der er behov for det.
- Skolen peger på, at en holddelt undervisning kræver fælles faglig forberedelse. Forberedelsen skal være meget forpligtende og med høj detaljeringsgrad. Derfor har skolen etableret ugentlige teammøder, som de oplever som afgørende for, at de har succes med holddelingen.

Skole 03:

- På skolen tager læsevejledere i samarbejde med ledelsen initiativ til, at en del af en årgangs dansk-timer parallellægges, så der kan foretages holddannelse, når der er behov for det. Skemaets struktur understøtter på den måde, at holddannelse let kan arrangeres.
- På skolen holdes 1-2 årlige årgangskonferencer, hvor man gennemgår elevernes testresultater. På baggrund af testresultater og lærernes professionelle skøn sammensætter man tværgående hold på en årgang, som gennemfører 1-2 koncentrerede forløb årligt. Når der skønnes brug for det, afsættes ressourcer til en ekstra lærer (eksempelvis læsevejleder), så der kan dannes ét hold mere, end der er klasser. De koncentrerede forløb har forskelligt indhold fra år til år, fordi al holddannelse tager afsæt i,



hvad eleverne har behov for. Det er en praksis, de på skolen oplever som virksom, og som de gerne vil gøre brug af i højere grad fremover.

Anbefaling om ressourceforløb med mulig tilknytning af konsulentbistand

Anbefaling 2.B: *I udvikling og pilotering af indsatser organiseret som ressourceforløb med mulig tilknytning af konsulentbistand anbefaler vi at tage udgangspunkt i modeller og erfaringer fra **Skole 01** og **Skole 04** i kortlægningsprojektets interviewundersøgelse.*

Anbefaling 2.B. bygger på:

Væsentlige elementer ved organiseringen af ressourceforløb og konsulentbistand på **Skole 01** og **Skole 04** oplistes nedenfor, mens en grundig beskrivelse, inklusive citater fra interviewet, kan findes i delrapport 3, s. 9-10 og s. 13.

Skole 01

- På skolen er det fire årlige ressourcefordelingsmøder, der danner grundlag for at vælge elever ud til en gruppeindsats i deres lokale ressourcecenter. Denne organiseringsform fungerer som en forlængelse af den indsats, eleverne kender fra indskolingen. Skolen laver klassesetninger på alle klasser to gange om året og holder læsekonferencer efter det. Derudover har læsevejlederne hele tiden en dialog med klassen, klassens lærere og de elever, der kommer i ressourcecenteret, for løbende at kunne vurdere, om det er de rigtige elever, der modtager centerets indsatser.
- Indsatserne foregår i små grupper på 3-6 elever, som gør det muligt at nå rundt om alle elever og målrette undervisningen til deres behov. Man danner grupper på tværs af klasser og årgange, så elevernes behov og niveau matcher bedst muligt.
- Skolen arbejder med konsulentbistand i samarbejde med kommunens kompetencecenter. Denne indsats er kendetegnet ved, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, efter de har modtaget et ressourceforløb enten i kommunens kompetencecenter eller i skolens lokale ressourcecenter.

Skole 04

- Skolen holder ressourcecentermøder hver anden måned, og der er en klar procedure for, hvad man som lærer skal gøre, hvis man er bekymret for en elev, så man undgår, at der går for lang tid, inden der eventuelt kan iværksættes en indsats.
- Skolens indsatser organiseres primært som ressourceforløb, og man har valgt at skabe rum for, at mange elever kan komme i skolens ressourcecenter. Skolens afdelingsleder forklarer, at deres vægtning af ressourcer fremmer en kultur, hvor det er almindeligt for eleverne at komme i ressourcecenteret, fordi man prioriterer indsatser for en bred gruppe elever. Skolen betragter sig selv som atypisk, når man ser på antallet af elever, der får hjælp i ressourcecenteret. Således vurderer man, at næsten en femtedel af skolens elever er omkring ressourcecenteret, der har iværksat indsatser i stort set alle klasser og på alle årgange.
- På skolen har man netop igangsat et læseforståelsesforløb i det lokale ressourcecenter, som følger et fastlagt materiale med en fastlagt og genkendelig struktur, og hvor før- og eftertestning er et vigtigt element. Skolen oplever, at et struktureret materiale giver god mulighed for at arbejde eksplicit med elevers læseforståelse, og de vil gerne gøre sig flere erfaringer med det.



Anbefalinger om indsatsen målrettet vanskeligheder med sprogforståelse i læsning

Baggrund

Der indgår rigtig mange færdigheder i sprogforståelse i læsning, og elever har erfaringer med at forstå sprog helt fra fødslen, så det kan være vanskeligt at opnå hurtige gevinster ved undervisning i sprogforståelse i læsning. Ikke desto mindre viser effektundersøgelserne i meta-analyserne i projektets forskningskortlægning, at det faktisk kan lade sig gøre at opnå positive effekter – også på standardiserede test, og i nogle tilfælde af forholdsvis korte undervisningsforløb. Adskillige meta-analyser oplyser gennemsnitseffekter af interventioner, hvor der arbejdes med elevernes sprogforståelse i læsning. Flere steder omtales undervisningen som ”strategiundervisning”, dvs. undervisning i forskellige fremgangsmåder, der kan hjælpe forståelsen af en tekst på vej. Undervisningen kan i enkelte meta-analyser foregå inden for andre fagområder end danskundervisningen (L1-undervisningen). Det kan fx være samfundsfag eller naturvidenskabelige fag, men målet er til stadighed forståelse af skrevne tekster. Særligt *undervisning i ordkendskab*, *undervisning i inferenser* (at forstå det ikke åbent formulerede indhold), *undervisning i at få overblik over teksters logiske opbygning* (evt. ved hjælp af grafiske modeller) og *undervisning i at sammenfatte* (resumere) *tekster* har vist sig at give betydelig støtte for elever med læsevanskeligheder (delrapport 1, s. 23-24).

Anbefaling 2.C: *Der udvikles og pilotes en indsats målrettet undervisning i ordkendskab og morfologiske analysestrategier. Målgruppen er elever med omfattende sprogforståelsesvanskeligheder i læsning. Organiseringsformen er ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand.*

Anbefaling 2.C. bygger på:

Det er meget svært at forstå tekster, når man ikke forstår ordene. Derfor er det ikke overraskende, at ordkendskab er den væsentligste enkeltfaktor i sprogforståelse i læsning. Ordkendskabet hos elever med sprogforståelsesvanskeligheder i læsning vil ofte være begrænset uanset den bagvedliggende årsag til vanskelighederne (Elbro, 2021). Mange undersøgelser i forskningskortlægningen drejer sig da også om elevers udbytte af at blive undervist i ordkendskab. Men det er vanskeligt at sammenligne undersøgelserne, da der både er store forskelle i undervisningsindhold og udbyttsmål på tværs af studier. Således er det heller ikke ud fra meta-analyserne muligt at pege på en eller flere indsats, der er mere effektiv end andre. Men der er metoder, der er blevet afprøvet i flere undersøgelser, og som man derfor kunne bruge som inspiration for et udviklingsarbejde:

- *Associations-metode* ('association method'), hvor eleverne undervises i at forbinde nye ord med kendte synonymer.
- *Betydningskort* ('semantic mapping'), hvor eleverne undervises i at forbinde nye ord med et allerede etableret netværk af betydninger af andre ord.
- *Analyse af betydningselementer* ('semantic feature analysis'), hvor eleverne undervises i at beskrive nye ords betydning ved hjælp af underbegreber (egenskaber, konkrete eksempler), synonymer, modsætninger og overbegreber.
- *Kontekst-analyse* ('contextual analysis'), hvor eleverne undervises i at udnytte den omkringstående tekst til at uddrage (noget af) betydningen af ukendte ord (delrapport 1, s. 24-25).

Vi anbefaler derudover at integrere undervisning i morfologiske analysestrategier som led i indsatsen, da en sådan undervisning ser ud til at kunne støtte ikke alene ordkendskab, men også ordafkodning (af ord med flere morfemer) og læseforståelse (delrapport 1, s. 20-22). Et centralt led i udviklingsarbejdet bliver at indarbejde elementer, der tilgodeser elever med vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Og her bliver det afgørende at tage udgangspunkt i undersøgelser, hvor deltagerne er udvalgt på baggrund af *identificerede*



sprogforståelsesvanskeligheder, så undervisningsindholdet og tilrettelæggelsen af indsatsen er tilpasset deltageres vanskeligheder.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand*. Et tilfredsstillende udbytte af en sådan indsats for elever med omfattende vanskeligheder er sandsynligvis betinget af, at indsatsen er tilrettelagt, så der er mulighed for en høj grad af individuel tilpasning, hvilket bl.a. stiller krav om en lille gruppestørrelse og høj faglig ekspertise hos underviseren. Endelig anbefaler vi at knytte konsulentbistand til indsatsen. Mere konkret anbefaler vi, at der inddrages logopædisk bistand i arbejdet med at *identificere* elever, der er i målgruppen for indsatsen, og i arbejdet med at *tilrettelægge, evaluere og tilpasse* indsatsen.

Anbefaling 2.D: *Der udvikles og piloteres en indsats målrettet undervisning i sammenfatning af tekster med brug af grafiske modeller. Målgruppen er både elever med lettere og omfattende vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. Organiseringsformen er holddannelse.*

Anbefaling 2.D. bygger på:

Projektets forskningskortlægning peger på undervisning i sammenfatning af tekster med brug af grafiske modeller som en veldokumenteret indsats, der kunne fortjene oversættelse til dansk. Inspiration til udviklingen af indsatsen kan findes i de programmer og undersøgelser, der er sammenfattet i meta-analysen ved Stevens m.fl. (2019) – og i forskningsoversigten over brug af grafiske modeller (Dexter & Hughes, 2011). Et lovende nyere, men ikke nødvendigvis bedre eksempel, tager udgangspunkt i elevernes korte gengivelse af indholdet i tekstafsnit ud fra den logiske opbygning af det enkelte afsnit (Stevens & Vaughn, 2020; 2021). Der er eksempler på, hvilken rolle med-undervisere kan spille i *tolærerordninger* i Shelton m.fl. (2021), og der kan indgå *gensidig undervisning* i arbejdet med at sammenfatte indholdet i tekster, hvilket potentielt giver en mere intens undervisning (delrapport 1, s. 26-37).

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse*. Uanset elevens læseniveau vil det være relevant at arbejde med at sammenfatte de varierende teksttyper, eleverne møder i skolen. Som led i indsatsen skal der sættes særligt fokus på differentieringsmuligheder for elever med lettere sprogforståelsesvanskeligheder og differentieringsmuligheder for elever med svære sprogforståelsesvanskeligheder i form af eksempelvis holdstørrelse (mindre eller små grupper), omfang og intensitet, underviserens kvalifikationer, teksternes sværhedsgrad med mere. Relevansen af udviklingen af en sådan indsats i en dansk kontekst understreges bl.a. af, at det er et opmærksomhedspunkt i Fælles Mål for faget dansk efter 6. klasse, ”at eleven kan opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten (fx afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille spørgsmål til tekstens indhold)” (<https://emu.dk/grundskole/dansk/opmaerksomhedspunkter>).

Endelig anbefaler vi, at indsatsen ledsages af et kursus for de lærere og vejledere, der skal afvikle indsatsen, så alle får et fælles fagligt udgangspunkt for undervisningen og for en løbende justering og tilpasning af indsatsen til de konkrete elever.

Anbefalinger om indsatser målrettet afkodningsvanskeligheder

Baggrund

Det er nødvendigt at kunne identificere (afkode) de enkelte skrevne ord for at kunne læse og forstå tekster. Derfor er det opmuntrende, at et stort antal effektundersøgelser har vist, at undervisning i at afkode ord



faktisk har positive effekter for elever med læsevanskeligheder. Effekten ses ikke bare på de ord, der er undervist i, men også på standardiserede læsetest. Noget undervisningsindhold er betydelig mere hjælpsomt end andet. Så noget undervisningsindhold kan være med til at hjælpe eleverne godt på vej, også i løbet af færre timer. I projektets forskningskortlægning peges specifikt på tre delfærdigheder i form af *udnyttelse af skriftens lydprincip*, *udnyttelse af morfemgenkendelse* og *flydende læsning (læsehastighed)*. De tre delfærdigheder bliver derfor de naturlige indholdselementer, der sættes fokus på i de to nedenstående anbefalinger om indsatser målrettet afkodningsvanskeligheder (delrapport 1, s. 18-20).

Anbefaling 2.E: *Der udvikles og piloteres en indsats målrettet udnyttelse af lydprincippet i læsning med integrering af udnyttelse af morfemgenkendelse. Målgruppen er elever med omfattende afkodningsvanskeligheder/ordblinde elever. Organiseringsformen er ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand.*

Anbefaling 2.E. bygger på:

Projektets forskningskortlægning peger på undervisning i udnyttelse af lydprincippet i læsning som en veldokumenteret indsats, der kunne fortjene oversættelse til dansk, målrettet elever på mellemtrinnet med fortsatte vanskeligheder med at udnytte skriftens lydprincip og med afkodning af ord. Eftersom eleverne normalt har modtaget undervisning i afkodning siden 1. klasse, er det sandsynlige betingelser:

- at undervisningen er tilrettelagt for den enkelte elev
- at den går frem i små trin, så eleven til stadighed kan blive sikker i de enkle ortografiske konventioner, før han eller hun går videre med de mere komplicerede
- at eleven kan nå en sikkerhed i læsning af nye ord (på over 70 %, Juul et al., 2014), så han eller hun er sikker i at tilegne sig nye ord som helheder og kan gå frem i læsehastighed.

Der er mange mulige inspirationskilder i de forskningsoversigter, som omfatter undervisning i afkodning, bl.a. ser det ud til at være muligt at styrke undervisningen ved at integrere staveundervisning med en lydmetode i læseundervisningen, ligesom det er muligt at supplere med undervisning i skriftens betydningsprincip. En pointe med undervisning i morfologiske analysestrategier er, at den ser ud til at kunne støtte ikke alene ordafkodning (af ord med flere morfemer), men også ordkendskab og læseforståelse (delrapport 1, s. 20-22).

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *ressourceforløb med tilknyttet konsulentbistand*. Som nævnt ovenfor er et tilfredsstillende udbytte af en sådan indsats for elever med omfattende vanskeligheder sandsynligvis betinget af, at indsatsen er tilrettelagt, så der er mulighed for en høj grad af individuel tilpasning, hvilket bl.a. stiller krav om en lille gruppestørrelse og høj faglig ekspertise hos underviseren.

Vi anbefaler ligeledes at finde inspiration til tilrettelæggelsen af indsatsen på Skole 01 og Skole 04, der begge har erfaring med denne type indsats, hvor de bl.a. anvender VAKS-materialet, som er inspireret af et canadisk materiale med meget veldokumenteret effekt (Arnbak & Borstrøm, 2009).

Endelig anbefaler vi at knytte konsulentbistand til indsatsen i form af, at eleverne følges i almenklassen af en konsulent i nogle timer om ugen, undervejs, eller efter de har modtaget ressourceforløbet for i højere grad at sikre, at de elementer, eleverne har arbejdet med i ressourceforløbet, *også* kommer i anvendelse i deres skriftlige arbejde i almenundervisningen og samtidig bliver synlige for elevens øvrige lærere. Konsulenten kan eksempelvis være ordblindelærer/ordblindevejleder eller læsevejleder.



Anbefaling 2.F: *Der udvikles og piloteres en indsats målrettet flydende læsning (læsehastighed). Målgruppen er elever med lettere afkodningsvanskeligheder og elever med omfattende afkodningsvanskeligheder. Organiseringsformen er holddannelse.*

Anbefaling 2.F. bygger på:

Projektets forskningskortlægning har identificeret tre meta-analyser, der angiver gennemsnitseffekter af hastighedstræning på elevernes læsning. De tre meta-analyser bygger imidlertid på meget forskellige slags undersøgelser og er ikke umiddelbart sammenlignelige. Det er således ikke klart, hvilket *specifikt* indhold i undervisningen i læsehastighed der er kan være forbundet med positive effekter for elevernes færdigheder (delrapport 1, s. 22). Et afgørende element i udviklingen af denne indsats bliver derfor en detaljeret gennemgang af de enkelte undersøgelser i meta-analyserne for at få fingerpeg om, hvilke indholdselementer og tilrettelæggelsesformer der synes at være særligt virkningsfulde.

Det er yderst relevant at få iværksat et sådant udviklingsarbejde. Dels er udviklingen af en passende læsehastighed/flydende læsning et centralt element i læseplanen for dansk for mellemtrinnet (https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf), herunder er det et opmærksomhedspunkt i Fælles Mål for faget dansk efter 4. klasse, at eleven kan læse tekster med et velkendt fagligt indhold med ca. 120 ord/minuttet (<https://emu.dk/grundskole/dansk/opmaerksonhedspunkter>). Og dels er træning af læsehastighed/flydende læsning ofte et element i indsatser målrettet læsevanskeligheder. Det gælder eksempelvis for flertallet af de i alt 17 indsatser, de fire caseskoler i projektets interviewundersøgelse har beskrevet (delrapport 3, bilag 2).

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse*. Uanset elevens læseniveau vil det være relevant at arbejde med at opnå en passende læsehastighed/flydende læsning af de varierende teksttyper, eleverne møder i skolen. Som led i indsatsen skal der sættes særligt fokus på differentieringsmuligheder for elever med lettere afkodningsvanskeligheder og differentieringsmuligheder for elever med svære afkodningsvanskeligheder i form af eksempelvis holdstørrelse (mindre eller små grupper), omfang og intensitet, underviserens kvalifikationer, teksternes sværhedsgrad med mere. Endelig anbefaler vi, at indsatsen ledsages af et kursus for de lærere og vejledere, der skal afvikle indsatsen, så alle får et fælles fagligt udgangspunkt for undervisningen og for en løbende justering og tilpasning af indsatsen til de konkrete elever.

Anbefaling om bred indsats målrettet læseforståelsesvanskeligheder

Baggrund

Oftentimes vil undervisning i læseforståelse for elever med vanskeligheder indeholde både undervisning i afkodning og undervisning i forskellige delkomponenter i sprogforståelse i læsning (se fx McArthur et al., 2018). Det afspejler, at processen, hvor man som læser trækker viden ud af tekster og danner fyldestgørende mentale modeller af deres indhold, afhænger af en lang række kognitive og sproglige processer. Derfor er der mange faktorer, der bidrager til at forklare læseforståelsesvanskeligheder (Oakhill et al., 2015). Komplexiteten øges af, at de enkelte faktorer spiller sammen. Når læseren skaber en mental model af indholdet i en tekst, kobler han eller hun fx den information, teksten giver, med sin baggrundsviden. En proces, der har en stærk sammenhæng med hans eller hendes evne til at danne inferenser (Kendeou & van den Broek, 2005). Og en succesfuld anvendelse af strategier under læsning afhænger af læserens opmærksomhed på, hvornår hvilke strategier skal i brug, dvs. forståelsesmonitorering (Connor et al., 2018). Disse forhold har fået flere forskere til at pege på, at nok er direkte undervisning i udvalgte sproglige delfærdigheder og specifikke læseforståelsesstrategier



nødvendige for elever med læseforståelsesvanskeligheder, men vil man for alvor styrke læseforståelsen hos den enkelte elev, er man nødt til at tilrettelægge undervisningen, så den tager udgangspunkt i *den enkelte elevs kognitive og sproglige færdigheder, teksterne, der er i fokus i undervisningen*, og ikke mindst *formålet med at læse dem* (fx Catts & Kamhi, 2017; Elleman & Compton, 2017).

Anbefaling 2.G: *Der udvikles og piloteres en bred indsats målrettet læseforståelse. Målgruppen er elever med læsevanskeligheder, der bunder i afkodningsvanskeligheder, vanskeligheder med sprogforståelse i læsning eller sammensatte vanskeligheder. Organiseringsformen er holddannelse kombineret med værkstedsundervisning.*

Anbefaling 2.G. bygger på:

En del af de effektundersøgelser, der indgår i meta-analyserne i forskningskortlægningen, består af flere delkomponenter målrettet såvel afkodning som sprogforståelse, ligesom flere undersøgelser tager udgangspunkt i tekster fra forskellige fagområder. Et afgørende element i udviklingen af denne indsats bliver derfor en detaljeret gennemgang af de enkelte undersøgelser i meta-analyserne, der inkluderer undervisning i flere delfærdigheder inden for såvel afkodning som sprogforståelse, for at få fingerpeg om, hvilke indholdselementer og tilrettelæggelsesformer der synes at være særligt virkningsfulde. Det vil ligeledes være relevant med en detaljeret gennemgang af, hvilke ligheder og forskelle der gør sig gældende i de undersøgelser, der beskæftiger sig med tekster fra forskellige fagområder. Målet er at identificere succesfulde undervisningselementer og -formater samt konkrete materialeskabeloner, der kan være inspirationskilder for udviklingen af konkrete forløb, aktiviteter og materialer til indsatsen. Indsatsen kunne være funderet i danskundervisningen, men inddrage tekster fra andre fag med henblik på udbredelse til øvrige fag, hvor læsning af fagtekster er et centralt element.

Vi anbefaler at udvikle denne indsats som *holddannelse* kombineret med *værkstedsundervisning*.

Holddannelsen skal være med til at sikre, at elever med læseforståelsesvanskeligheder bliver understøttet bedst muligt. Således kan lærerne i planlægningen af undervisningen stille forskellige læsekrav til de forskellige elevgrupper gennem valg af tekster og supplerende materialer, læseformål, opgaveformater med mere. Ligesom holddannelse kan være med til at sikre, at der er de nødvendige faglige og tidsmæssige ressourcer til stede i undervisningen til at kunne tilpasse instruktioner, modelleringer, feedback med mere til elevernes behov.

Værkstedsundervisningen skal være med til at sikre, at eleverne får arbejdet varieret med forskellige delkomponenter, der kan understøtte forståelsen af den aktuelle tekst, og at forskellige elevgrupper får arbejdet med netop de delkomponenter, de har behov for at styrke. Den værkstedsbaserede undervisning kan ligeledes understøtte en høj grad af elevaktivitet og elevinddragelse.

Såvel holddannelse som værkstedsundervisning stiller store krav til organisering, skemalægning og fælles faglig forberedelse. Vi anbefaler derfor at tage udgangspunkt i *en grundig afdækning* af organiseringsmodeller og erfaringer fra caseskole 02 og 03 og bruge afdækningen som basis for udviklingen af indsatsen.

Som led i anbefalingen opfordrer vi til at såvel de konkrete *organiserings-, tilrettelæggelses- og samarbejdsformer* som de konkrete *undervisningsforløb, -aktiviteter og -materialer*, der udvikles og piloteres som led i indsatsen, danner grundlag for udarbejdelsen af et *kompetenceforløb*, der efterfølgende kan rekvireres af kommuner og skoler, der ønsker at arbejde systematisk og differentieret med læseforståelse på mellemtrinnet med udgangspunkt i holddannelse og værkstedsbaseret undervisning. Målgruppen er skoleledelser, medarbejdere i de pædagogiske læringscentre samt fagteams på mellemtrinnet. Kompetenceforløbet kunne bestå af en



række forskudte temadage, hvor deltagerne i de mellemliggende perioder skulle afprøve centrale elementer som eksempelvis at analysere læsekrav i egne tekster, arbejde med formater for holddannelse, afprøve bestemte værktødsaktiviteter og lignende. Temadagene kunne ligeledes suppleres med sparring til de deltagende skoler fra faglige konsulenter med indgående kendskab til indsatsen.

Fokuspunkter

- Da de ovenstående anbefalinger tager udgangspunkt i konkrete organiseringsformer, der stiller specifikke krav til eksempelvis skemalægning, vejlederressourcer og logopædisk bistand, er det en forudsætning, *at udvikling og pilotering af en eller flere af de anbefalede indsatser sker i et tæt samarbejde med en kommune og en eller flere af dens skoler.*
- De konkrete indsatser, vi har anbefalet ovenfor, tager udgangspunkt i indholdselementer, som forskningskortlægningen udpeger som særligt hjælpsomme. Men der er op til flere relevante og hjælpsomme indholdselementer, som *ikke* er omfattet af de konkrete anbefalinger, ligesom flere indholdselementer med fordel kan sammensættes i en bred indsats. Derfor er det afgørende at understrege, at udviklings- og piloteringsarbejdet *også* bør have til formål at udvikle og afprøve organiserings-, tilrettelæggelses- og samarbejdsformer, der kan understøtte læseindsatser i små grupper *uafhængigt* af det specifikke faglige indhold. I det afsluttende afsnit, "Opmærksomhedspunkter fra interviewundersøgelsen", oplister vi derfor de fremmede faktorer og de udfordringer, som caseskolerne italesætter i beskrivelsen af deres indsatser, og som man med fordel kan medtænke i udviklingsarbejdet på tværs af indsatser.
- Forskningskortlægningen peger på, at læse-skriveteknologi (LST) kan bruges som et *supplement* i lærerens undervisning, men at teknologien *ikke* er forbundet med større elevfremgang i læsefærdigheder end undervisning uden teknologien. Derimod kan LST være et betydeligt *hjælpemiddel* i undervisningen for den enkelte elev. Tidligere undersøgelser peger på, at en afgørende faktor for succesfuld og funktionel anvendelse af LST er grundig undervisning i fonologi, morfologi (grammatik) og syntaks, så eleverne kan udnytte ordlæse- og stavestrategier mere effektivt i læse- og skrivearbejdet på computer eller iPad. Men samtidig mangler der konkret viden om og vejledning til lærere i, hvordan de mest hensigtsmæssigt underviser elever i at udnytte skriftsproglig viden i kombination med LST (<https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/paedagogisk-it/projekt-it-og-ordblindhed>).

I udviklingen og piloteringen af indsatserne beskrevet ovenfor bør man have fokus på, *hvordan* LST kan integreres i den særligt tilrettelagte undervisning for elever med afkodningsvanskeligheder og være med til at understøtte, at eleverne både undervejs og efterfølgende bringer deres skriftsproglige viden og strategier i spil den almene undervisning. Som grundlag for udviklingsarbejdet, anbefaler vi at opøge erfaringer fra de fire caseskoler, der har deltaget i interviewundersøgelsen.

Opmærksomhedspunkter fra interviewundersøgelsen

Organisering

Fremmede faktorer:

- Når indsatserne bygger på en massiv forebyggende indsats i indskolingen.



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

Udfordringer:

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

Tilrettelæggelse

Fremmede faktorer:

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

Udfordringer:

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

Kulturel forankring

Fremmede faktorer:

- Når læsevejlederteamet fungerer som den kulturforankrende instans.
- Når ledelsen fungerer som den kulturforankrende instans.
- Når medarbejderne oplever ledelsens tillid og opbakning.
- Når indsætser bygger på et fælles fagligt ståsted fremfor individuelle tiltag.
- Når de fagprofessionelle forventer gensidig høj faglighed hos hinanden.
- Når skoler indgår i fælles faglig opkvalificering.



- Når indsatserne ikke fungerer ekskluderende.
- Når elevernes integritet bevarer, og de oplever mestring.

Udfordringer:

- Man må være opmærksom på, at den kulturelle forankring ikke bliver personafhængig og dermed sårbar.
- Man må være opmærksom på, at de tiltag, der iværksættes, virker inkluderende og reelt fremmer elevernes deltagelsesmuligheder.



Referencer

- Arnbak, E., & Borstrøm, I. (2009). *VAKS. Vælg afkodningsstrategi*. København: Gyldendal.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2014). Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 73-76. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0033
- Christensen, V. T. (2019). *PISA 2018: En sammenfatning*. VIVE. <https://www.vive.dk/media/pure/14477/3610795>
- Connor, C. M., Phillips, B. M., Kim, Y. G., Lonigan, C. J., Kaschak, M. P., Crowe, E., Dombek, J., & Otaiba, S. A. (2018). Examining the Efficacy of Targeted Component Interventions on Language and Literacy for Third and Fourth Graders Who are at Risk of Comprehension Difficulties. *Scientific studies of reading: the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 22(6), 462-484. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1481409>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/13682820121213>
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Elleman, A. M., & Compton, D. L. (2017). Beyond Comprehension Strategy Instruction: What's Next? *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 48(2), 84-91.
- Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1096-1106. doi:10.1037/a0037100
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. NCEE #2008-4027
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2005). The Effects of Readers' Misconceptions on Comprehension of Scientific Text. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 235-245. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.235>
- McArthur, G., Sheehan, Y., Badcock, N. A., Francis, D. A., Wang, H.-C., Kohonen, S., Banales, E., Anandakumar, T., Marinus, E., & Castles, A. (2018). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3>



- Mejding, J., Neubert, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse: rapport*. Aarhus Universitetsforlag.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – Indsigt og undervisning* (1. udgave.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Shelton, A., Lemons, C. J., & Wexler, J. (2021). Supporting Main Idea Identification and Text Summarization in Middle School Co-Taught Classes. *Intervention in School and Clinic*, *56*(4), 217-223.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, *6*(1), 1-26.
- Stanek, H. (2019). *Inklusion tynder ud blandt tale-hørelærerne*. Folkeskolen.dk. Hentet den 1. november 2021 på: <https://www.folkeskolen.dk/656822/inklusion-tynder-ud-blandt-tale-hoerelaererne>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in Grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, *40*(3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Stevens, E. A., & Vaughn, S. (2021). Using Paraphrasing and Text Structure Instruction to Support Main Idea Generation. *Teaching Exceptional Children*, *53*(4), 300-308.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Bryant, D. P., Dickson, S., & Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, *24*(5), 301-315.
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why Intensive Interventions Are Necessary for Students with Severe Reading Difficulties. *Psychology in the Schools*, *47*(5), 432-444.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Wexler, J., Barth, A., Cirino, P. T., Fletcher, J., Romain, M., Denton, C. A., Roberts, G., & Francis, D. (2010). The Relative Effects of Group Size on Reading Progress of Older Students with Reading Difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *23*(8), 931-956.
- Vilien, K. (2020). *Overset sproglig vanskelighed*. Nationalt Videncenter for Læsning. Hentet den 1. november 2021 på: <https://videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2020/overset-sproglig-vanskelighed/>
- Wanzek, J., & Kent, S. C. (2012). Reading interventions for students with learning disabilities in the upper elementary grades. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *10*(1), 5-16.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, *83*(2), 163-195.