



Udvikling af mentorrollen

i projekt Læsesucces for ordblinde børn

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

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

Mentorforløbet i projekt Læsesucces

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

Mentorfunktionen er særlig

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

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

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

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

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

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

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

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

Hvordan bliver man en god mentor?

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

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

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

Mentorfaglige fællesskaber

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

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

Viden skaber handlemuligheder

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

Øvelse gør mester

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

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

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

Udvikling af elevens mestringsforventning og selvbillede

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gode råd til en succesfuld mentorordning

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

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

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

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

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

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

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

Hvorfor tilbyde dobbeltudfordrende elever en mentor?

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

Referencer

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

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

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

Om forfatterne

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

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