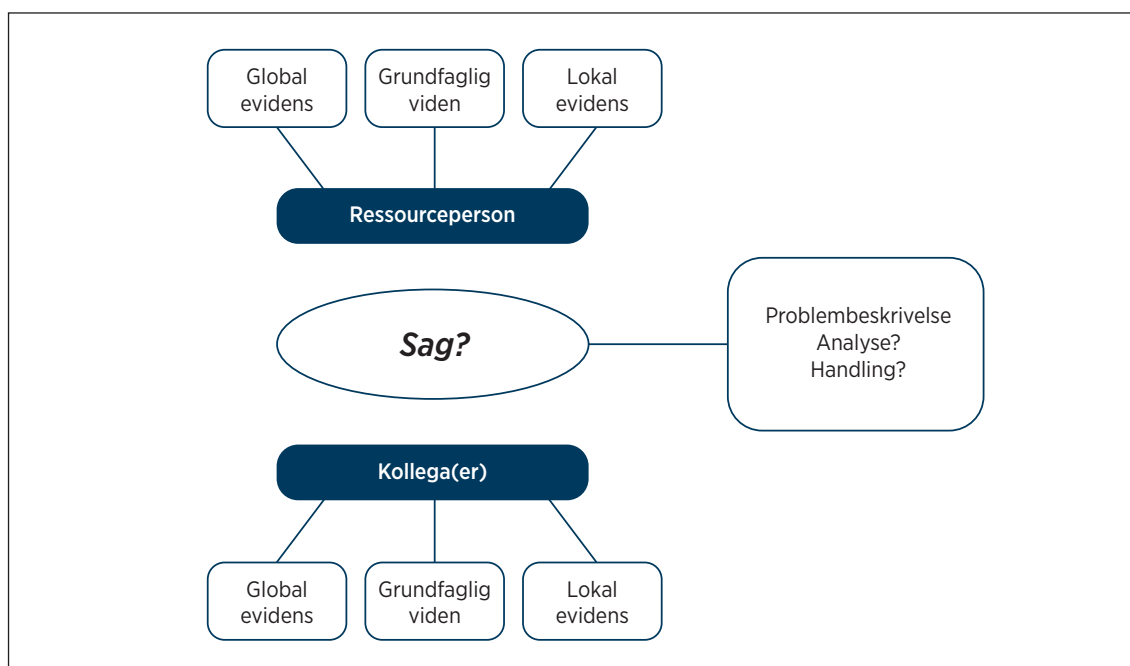


Samarbejde om at finde elever i vanskeligheder med skriftsproget

PIA MORTENSEN, LEKTOR, UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

Læsevejledere og lærere har brug for hinanden i opsporingen af elever i vanskeligheder med skriftsproget. Men er det altid klart, hvad man som lærer skal holde øje med og gøre læsevejleder opmærksom på vedrørende elevernes skriftsproglige udvikling? Artiklen giver nogle bud og lægger op til at starte samtalen på skoler om, hvad relevant data kan være i opsporingen af elever i vanskeligheder med skriftsproget. Artiklens første del handler om, hvorfor læreren er en vigtig medspiller i opsporingen af elever i vanskeligheder – i forbindelse med arbejdet med testning, men også med de daglige observationer i klassen. Anden del af artiklen giver bud på, hvad man som lærer kan være opmærksom på i sine elevers læsning, når det gælder hhv. afkodning og sprogforståelse i læsning.

Når vi i skolen skal finde elever i vanskeligheder med skriftsproget, kan læreren få brug for læsevejlederen for at afklare vanskelighedernes art og omfang. Særligt som nyuddannet lærer kan man få brug for det erfarne blik, læsevejlederen kan have på børn i vanskeligheder med skriftsproget. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at læsevejlederen i lige så høj grad har brug for læreren – også den nyuddannede.



Model 1. Videnstyper i spil i samarbejdet. Lund, 2016, s. 145.

Lund beskriver de forskellige typer viden, der er til stede, når ressourcepersoner og kollegaer mødes om en sag (Keiding & Qvortrup, 2014, i Lund, 2016). Lærer og vejleder deltager begge med *grundfaglig viden*, dvs. en lærerfaglig viden om didaktik og pædagogik, og også med *global evidens*, dvs. viden, som primært kommer fra videnskabelig forskning i praksis. Her vil læsevejlederen bl.a. fra sin uddannelse ofte have en merviden om læse- og skriveområdet.

Derudover deltager begge parter også med *lokal evidens*, som også kommer fra praksis, men er langt mere lokalt funderet, fx empirisk viden om skolen eller en klasse. Modellen illustrerer, at ligesom læreren kan have brug for læsevejlederens viden, særligt når det gælder den *globale evidens*, så har læsevejlederen også brug for lærerens viden, særligt når det gælder *lokal evidens*, altså viden om eleven i klassen og undervisningen.

” Ligesom læreren kan have brug for læsevejlederens viden, særligt når det gælder den *globale evidens*, så har læsevejlederen også brug for lærerens viden, særligt når det gælder *lokal evidens*, altså viden om eleven i klassen og undervisningen.

Datainformeret pædagogisk praksis

I forlængelse af de seneste ti års fokus på målstyret undervisning har der i nogle skolesammenhænge været et fokus på at udvikle en *datainformeret pædagogisk praksis* (Albrechtsen, 2016). Når det gælder afdækning af elever i vanskeligheder med skriftsproget, vil testresultater ofte udpeges som relevant data, og mange skoler har indført årshjul, som fastlægger, hvornår på året hvilke test tages i hvilke klasser. Selv om systematiseringen af testtagningen på mange skoler formentlig har ført til en væsentlig professionalisering i lærere og læsevejlederes indblik i *alle* elevers skriftsproglige udvikling, kan systematiseringen dog også have nogle ulemper.

Lærere kan, når testene er taget, komme til at føle, at nu har de gjort ”det med afdækning” af læsning, og læsevejlederen er orienteret. Det kan gøre, at andre informationer om elevernes skriftsprogsudvikling fra den daglige undervisning overses – eller ses, men ikke bringes videre til læsevejleder, fordi det arbejde ”er gjort”, idet testen er taget. Det kan være uheldigt af flere grunde.

Ingen test afdækker alt. Testresultater siger kun noget om det, testen fokuserer på. Både af den grund og fordi testresultater altid kan påvirkes af omstændigheder i prøvesituationen – elevens koncentration, nervøsitet og meget andet – bør testresultater altid sammenholdes med lærerens kendskab til eleven og observationer fra den daglige undervisning (Poulsen & Elbro, 2019), altså *lokal evidens* fra læreren.

Lokal evidens er også afgørende i forbindelse med ordblindetesten. Ordblindetesten skal kun anvendes, ”... hvis der er begrundet mistanke om, at eleven er ordblind” (UVM, 2018, s. 4). Begrundet mistanke om ordblindhed kan naturligvis opstå i forbindelse med resultater af gruppetest i en klasse, men observationer fra elevers arbejde med skriftsproget i den daglige undervisning er mindst lige så værdifulde, når læsevejledere skal finde de elever, som har brug for at blive afdækket yderligere med ordblindetesten. Det er læreren, som bedst kan vurdere, om resultatet af en gruppetest svarer nogenlunde til de skriftsprogskompetencer, eleven viser i den daglige undervisning.

Lærerens bidrag til *lokal evidens* er derfor vigtig, så man ikke forholder sig for ensidigt til testresultater. I den sammenhæng kan der være brug for at folde ud, hvordan vi får størst udbytte af testtagningen, og desuden hvilke typer af data fra lærerens øvrige praksis det kan være relevant at dele med læsevejlederen. Det vil blive foldet ud i de næste afsnit.

Tid til at tale om test

For at komme tættere på, hvilke typer data læsevejledere og lærere udveksler i praksis, har jeg gennemført et fokusgruppeinterview med tre læsevejledere fra tre forskellige skoler. De fortæller alle om faste testrul på deres skoler, og at de typisk er involveret i testtagning i børnemiljøet, mens det nogle steder i ungemiljøet i højere grad er klassens egen lærer, som står for gennemførelsen af testene.

Flere skoler har indført læsekonferencer som del af det faste testrul. Her mødes lærer, læsevejleder og nogle steder leder om testresultater. Der kan være udfordringer med at finde en form, som giver mening på den enkelte skole, fx vedrørende hvor mange der skal mødes og hvor tit. Men på skoler, hvor opfølgning på testning *ikke* er sat i system, er risikoen, at opfølgningen bliver for tilfældig. Det gælder også på de tre skoler, som de tre vejledere kommer fra. Når opfølgningen på test ikke er blevet sat godt nok i system, oplever de, at samtaler om testresultater tages uformelt over kopimaskinen, eller at det er op til lærerne selv at booke læsevejlederen til en samtale om test. Men de peger også samlet på, at der jo "altid er nogen, som beder om vejledning, andre vil helst klare den selv."

” Men på skoler, hvor opfølgning på testning *ikke* er sat i system, er risikoen, at opfølgningen bliver for tilfældig.

Hvis der ikke afsættes tid til fælles opfølgning på testresultater på skolerne, kommer lærerens *lokale evidens* til at mangle i tolkningen af testresultaterne og de efterfølgende indsatser. Og det er naturligvis ikke nok at sætte tid af til, at læsevejlederen kan indgå i den fælles opfølgning – lærerne skal også have tid, for at det kan lykkes, også i form af den tilrettelagte tid i skemaet, fx som fælles forberedelse, hvor læsevejlederen også har praktisk mulighed for at deltage.

Vejlederne i interviewet oplever et godt samarbejde om test og testresultater, og også om at få gang i indsatser på baggrund af testene. Der, hvor det kniber med at få informationer tilbage til læsevejlederen, er, når indsatser er aftalt og sat i værk, men hverdagspraktik gør, at indsatsen alligevel ikke bliver gennemført. Så oplever læsevejlederne, at lærerne bliver lidt "bange" for at melde tilbage, fordi de har dårlig samvittighed over ikke at have løst opgaven.

Denne pointe kan pege ind i flere problematikker i forholdet mellem lærere og læsevejledere. Der kan være brug for gennemsigtighed for lærerne om, hvad der sker, hvis lærer melder tilbage, at en indsats alligevel ikke er blevet til noget. Det kan have betydning for lærerne at vide, om der fx kan skrues på indsatsen, så den bliver mere mulig at gennemføre i en travl hverdag. Men pointen peger også på, at der fra læsevejleder og ledelses side er brug for, at indsatser altid udvikles, så de inkluderer en planlagt opfølgning, så det ikke bliver op til den enkelte lærer, om elever i vanskeligheder ender med at få den undervisning, de har brug for.

Hvad håber læsevejlederen at høre fra lærerne om?

Når jeg åbent spørger de tre informanter, hvad man som læsevejleder har brug for lærernes hjælp til at opdage og bringe videre til læsevejlederen, udpeger de som det første lærerens viden om familien. Da der er øget risiko for, at børn af forældre med ordblindhed selv bliver ordblinde, er ordblindhed i familien en vigtig information for læsevejlederne at have – med henblik på at have en særlig opmærksomhed på denne elevgruppe. Det kan være uklart, hvem der har ansvaret for at indsamle den information på skolerne, men informanterne peger alle på, at der er brug for lærerne/børnehaveklasselederne her, da det er dem, der har den tidligste og tætteste kontakt til forældrene.

Desuden forventer alle tre vejledere at høre fra lærerne, hvis de oplever, at der ikke er en progression i elevernes skriftsprogsudvikling. De peger dog på, at nogle lærere er bedre end andre til at komme til læsevejlederen med den slags observationer. Måske kan det bl.a. handle om, at ikke alle lærere er sikre på, hvilke typer observationer og andre data der er relevante at formidle til læsevejlederne?

Hvad kan data om skriftsprogsudvikling være?

Når jeg ud fra listen til højre spørger nærmere ind til, hvilke kvantitative og kvalitative data de tre vejledere ønsker at få fra lærerne, så står *testresultater, beskrivelser af situationer fra undervisningen, elevtekster og opgavebesvarelser* højest på ønskelisten. Og det er også overvejende den slags data, vejlederne i praksis får fra lærerne på deres skoler. Alle tre informanter oplever dog også, at lærere leverer *mundtlige og/eller skriftlige referater af både møder og mere uformelle samtaler med familien eller andre eksterne parter*, data som – når vejlederne skal prioritere – ikke opleves som de mest relevante. De har nok et ønske om at få at vide, om der er ordblindhed i familien, men derudover er referater af samtaler med familien ikke så højt værdsat hos vejlederne, når det gælder opsporing af elever i vanskeligheder. Til gengæld udpeger de alle tre *optagelser af elevoplæsning* som data, de kunne ønske sig, men faktisk ikke modtager.

Det kan altså være en ide, at man på skolen starter en samtale om, hvilke typer data skolens ressourcepersoner har brug for og ikke har brug for, så det, man bruger tid på at kommunikere om, også ender med at være det mest relevante – og at lærerne ved det. Når de tre vejledere i interviewet oplever at få *elevtekster*, men ikke *optagelser af elevoplæsninger*, kan det være, fordi det for mange lærere nok er nemt at dele *elevtekster* med læsevejlederen, hvis de er bekymrede for en elevs skriftsproglige udvikling. Men formentlig bemærker læreren også udviklingen i elevens *læsefærdigheder*, men oplæsning fastholdes ikke automatisk, så det kræver, at læreren selv er opmærksom på muligheden for at fastholde elevens oplæsning i en lydoptagelse.

Data

- ☐ testresultater
- ☐ evalueringer,
- ☐ elevtekster,
- ☐ opgavebesvarelser
- ☐ optagelser fra uv.
- ☐ billeder fra uv.
- ☐ optagelser af elevoplæsninger
- ☐ andre elevprodukter
- ☐ beskrivelser af situationer fra uv.
- ☐ beskrivelser af eleven
- ☐ beskrivelser af familie
- ☐ mundtligt referat/resume af møder m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ skriftligt referat/resume af møder m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ mundtligt referat/resume af samtaler m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ skriftligt referat/resume af samtaler m.
 - ☐ forældre/familie
 - ☐ eksterne parter
- ☐ andet _____

Man kan også overveje, om alle lærere ved, hvad de skal lytte efter i en elevs oplæsning for at afgøre, om det kan være relevant at optage den til læsevejlederen. I det følgende afsnit giver jeg bud på, hvad læreren kan lytte efter.

Fra kompleks kompetence til enkle observationer?

At lære at mestre skriftsproget er en kompleks kompetence, og derfor kan det også som lærer være komplekst at afgøre, hvilke observationer af elevers skriftsprogsudvikling der er relevante at dele med læsevejlederen. Spørgsmålet kan dog, når det gælder læsning, forenkles lidt, hvis man vælger at tage afsæt i den enkle læseligning: Læsning = Afkodning x Sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 32). Vanskeligheder med skriftsproget kan altså enkelt sagt og fra et kognitivt ståsted knytte sig til enten problemer med afkodningen eller sprogforståelsen, eller i nogle tilfælde begge dele.

” At lære at mestre skriftsproget er en kompleks kompetence, og derfor kan det også som lærer være komplekst at afgøre, hvilke observationer af elevers skriftsprogsudvikling der er relevante at dele med læsevejlederen.

Den vigtigste forudsætning for gode afkodningsfærdigheder er bogstavkundskab og fonembevidsthed, dvs. at eleven kender bogstavernes udseende, navn og lyd og har bevidsthed om og erfaring med at kunne bruge dem i fonologisk analyse (Frost, 2020, s. 33). Derfor er det i den tidlige skriftsprogsundervisning vigtigt, at læreren er opmærksom på, i hvilken grad eleverne udvikler deres evne til at forbinde bogstaver og lyd og kan bruge denne evne aktivt. Det kan fx undersøges i mundtlige eller skriftlige øvelser, hvor eleven skal identificere ords indlyde eller udlyde, eller – mere avanceret – skal fjerne lyde fra ord og afgøre, hvad der er tilbage (fx fjern lyden 'm' fra *mål*), eller omvendt skal lægge lyde til ord og afgøre, hvad der bliver til nye ord (fx læg lyden 'm' til *ål*).

Et kendetegn for elever i risiko for at udvikle ordblindhed er, at de har problemer med at udnytte skriftens lydprincip (Elbro, 2014, s. 149). Lydprincippet siger, at for hver lyd i udtalen af et ord svarer et bogstav i skriften. Dvs. når man hører ordet *sin*, kan der identificeres tre enkeltlyde, som kan omsættes til de tre bogstaver i *s-i-n*. Lydprincippet virker ikke den anden vej: Det er ikke sådan, at hvert bogstav i skriften svarer til en lyd i udtalen, da vi jo har stumme bogstaver i dansk – fx i ordet *sind*. Her hører vi kun tre lyde, men skriver fire bogstaver.

Når elever har svært ved at udnytte skriftens lydprincip, vil de ofte lave læseforsøg, som ikke er bogstavbevarende (Elbro, 2014, s. 149). Det vil sige, at de fx bytter om på bogstavernes lyde eller tilføjer eller fratrækker lyde i oplæsningen af et ord. Desuden vil de have tendens til at give bogstavet en lyd, som det aldrig får på dansk. De kan fx læse ordet *den* som 'dyn'. Den slags læseforsøg vil det være relevant for læreren at lægge mærke til, fordi bogstavet *e* aldrig siger 'y' på dansk. Til gengæld vil læseforsøget 'døn' være mindre problematisk, fordi *e* faktisk nogle gange i dansk har en 'ø'-lyd, fx når *e* kommer sidst i et ord (dyne). Eleven kan altså være i færd med at lære sig denne betingede udtale af *e*, men endnu være usikker på, *hvornår* *e* har denne udtale. Dette vil i begynderlæsningen være et uproblematisk læseforsøg og ofte faktisk være et godt tegn, nemlig på, at eleven er ved at bevæge sig fra en lydret afkodningsstrategi til en ortografisk, altså er i gang med at lære sig et nyt stavemønster.

Begynderlæseren vil selvfølgelig ofte kunne læse ord, hvor udtalen ikke er bogstavbevarende, al den tid han stadig er ved at lære at forbinde bogstaver og lyde. Men bliver denne type læseforsøg et mønster, vil det være relevant, at læreren informerer læsevejlederen.

Noget tilsvarende gælder for elevers skriveforsøg – her kan læreren lægge mærke til, om elevens skriveforsøg er lydbevarende, dvs. kobler eleven lyden til et bogstav, som det *kan* være koblet til i dansk, og får alle lyde et bogstav – i den rigtige rækkefølge (Elbro, 2014, s.151-52).

Problemer med udnyttelsen af lydprincippet vil træde særligt tydeligt frem, når elever skal læse eller skrive nye ord, som de ikke har set før. Derfor kan læreren komme tættere på graden af elevens vanskeligheder ved at lade elever læse eller skrive non-ord (fordi dem kan man være sikker på, at eleven ikke har mødt i forvejen). Det kan fx gøres ved at lade elever læse eller skrive tekster, hvor non-ord indgår, fx som navne på fantasivæsener (fx trolden Bagu). Hvis elever er i vanskeligheder med den type øvelser, vil det være væsentligt at dele det med læsevejlederen.

Også en opgave for udskolingslærere

Hvis man er uddannet til primært at varetage dansk på mellemtrin og i udskolingen, kan man tænke, at opsporing af elever i vanskeligheder med afkodningen (fx ordblindhed) primært er en opgave for indskolingslærere. Men ordblindhed kommer i forskellige grader, hvilket betyder, at nogle elever med ordblindhed – ofte støttet af en stærk sprogforståelse – kan afkode tilstrækkeligt til at kunne læse teksterne i indskoling og på mellemtrin. Denne gruppe af elever vil ofte gå under radaren, fordi de kan deltage på lige fod med de andre elever i klassen. Måske kommer ordblindheden mest til udtryk som langsom afkodning eller stavforsøg i modstrid med skriftens lydprincip.

For denne elevgruppe kan det være, at problemerne først for alvor viser sig i udskolingen, når teksterne bliver sværere, ikke kun i dansk, men også, og måske især, i andre fag, samtidig med forventningerne stiger til, at elever kan læse for at lære, uden at der altid undervises eksplicit i læsning.

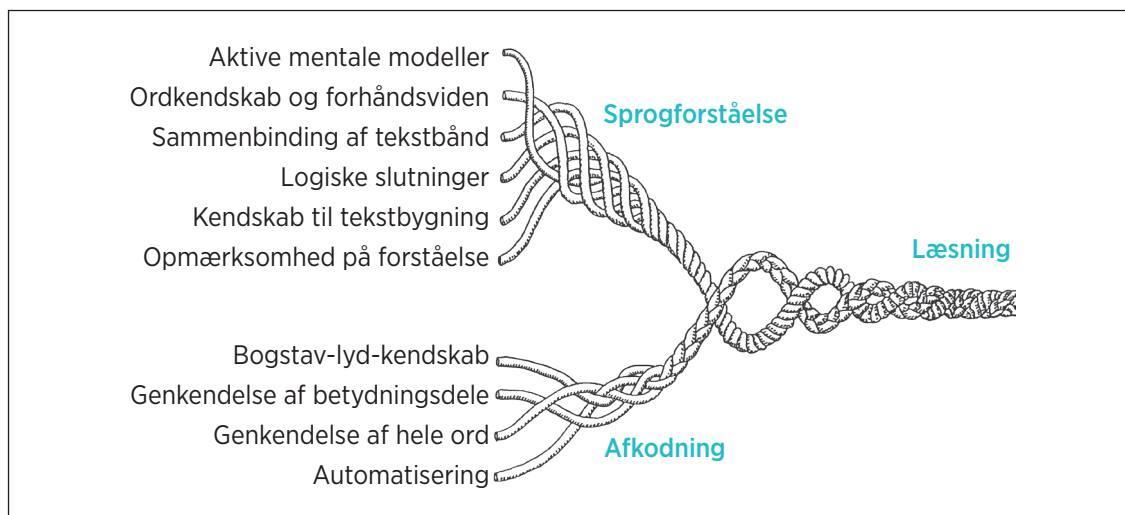
Fra mellemtrin og op er det derfor særligt vigtigt, at lærere er opmærksomme på elever, som læser langsomt og/eller er udfordrede med stavning. Det betyder også en opmærksomhed på elever, som undviger opgaver, der indeholder læsning og skrivning. Det er ikke usædvanligt, at børn udvikler strategier for, hvordan de kan undgå de ting, som er svære i og uden for skolen (Swallander, 2012, i Samuelsson (red.), 2012). Nogle lærere kan opleve elever i denne gruppe som dygtige, fx til at tage initiativ i gruppearbejde, men initiativet kan være del af en strategi, hvorved eleverne sikrer sig, at de ikke ender med opgaven med fx at skulle skriftliggøre gruppens svar.

Der er altså brug for, at lærere er opmærksomme på elevers skriftsproglige udvikling på alle skolens trin og i alle skolens fag. Og der er brug for, at lærere udover at være opmærksomme på, hvad elever gør med skriftsproget, er mindst lige så opmærksomme på, hvad elever *ikke* gør med skriftsproget.

” Der er brug for, at lærere udover at være opmærksomme på, hvad elever gør med skriftsproget, er mindst lige så opmærksomme på, hvad elever *ikke* gør med skriftsproget.

Observationer af elever i vanskeligheder med sprogforståelsen i læsning

Det andet element i læsningen er sprogforståelsen, som på mange måder er en mere sammensat kompetence end afkodning. Elbro visualiserer det med afsæt i Scarboroughs læsereb. De mange tråde i den øverste del af rebet udgør tilsammen sprogforståelsen i læsning (Elbro, 2014, s. 43), og der kan opstå vanskeligheder på alle tråde. Jeg vil her udfolde, hvad læreren kan være opmærksom på vedrørende tre af trådene.



Model 2. Scarboroughs 'læsereb' viser delfærdigheder i læsning (frit efter Elbro, 2014, s. 43).

Reprinted with permission of Guilford Press.

Ordkendskab er den vigtigste forudsætning for god sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 107), men også en forudsætning, som det kan være svært at afdække. Børn i 1. klasse kender omkring 9000 ord, mens børn i 7. klasse kan omkring 30.000 ord, dvs. børn lærer ca. 10 ord om dagen i den periode (Oakhill et al., 2015, s. 99). Men det vil være svært, hvis ikke umuligt – og unyttigt – at tælle, hvor mange ord forskellige elever kan. Som lærer kan man dog godt være opmærksom på bredden og dybden af elevers ordforråd inden for forskellige emner, men lige så meget er det værd at lægge mærke til, hvilke strategier elever bruger til at tackle nye ord. Vi ved, at stærke læsere ikke bare har et godt ordforråd, men også formår at udlede betydningen af nye ord ved fx at gå ind i ordet og lede efter kendte betydningsdele eller at afsøge konteksten rundt om ordet for spor, som kan bruges til at danne hypoteser om ordets betydning (Halaas Lyster, 2009). Kan eleven bruge nogle af disse strategier, er der god sandsynlighed for, at han over tid vil udvikle sit ordkendskab.

For at forstå tekster må man dog ikke alene forstå alle ordene og deres konkrete betydning. Man er også nødt til at kunne lave *logiske slutninger* mellem informationer forskellige steder i teksten, også kaldet at danne *inferenser* eller at læse mellem linjerne. For at opdage elever, som er i vanskeligheder med inferensdannelse, kan læreren stille forskellige typer spørgsmål til teksterne (se fx Mortensen-Buan, 2009). Man kan spørge til informationer, som kan findes direkte i teksten, fx *Hvad hedder Emils lillesøster?*, men man kan også spørge på måder, som kræver, at læseren kan forbinde informationer fra forskellige steder i teksten, fx *Hvordan kan vi se, at Emil ikke gjorde det med vilje?*, eller kan forbinde informationer i teksten med viden, som kommer fra andre kilder, fx læseren selv, fx *Hvordan ville du have det, hvis du blev låst inde i et skur af din far?* Elever i vanskeligheder med sprogforståelsen i læsning vil tit have svært ved at svare på spørgsmål, som kræver, at

flere informationer skal forbindes. De vil, hvis de kan svare, tit enten svare meget tekstnært, altså næsten bruge formuleringer fra teksten (Oakhill et al., 2015, s. 42-43), eller svare uden relation til teksten, non-relation (Hansen & Gissel, 2021, s. 167-68).

Centralt i at forstå tekster står evnen til at kunne danne *aktive mentale modeller*. Denne evne handler i første omgang om at kunne aktivere den forforståelse, læseren har om indholdet i den tekst, han skal læse. Jo mere læseren ved om det emne, han skal læse om, jo nemmere vil det være at forstå teksten. Men for at være god til at forstå tekster må denne *mentale model* også være *aktiv* – dvs. læseren må være i stand til at revidere sin model af tekstens indhold, efterhånden som han læser sig frem til nye informationer. Læreren kan fx gennemføre fælles langsomlæsning med stop, hvor eleverne skal opsummere det læste og drøfte, hvordan forestillingen om det læste har ændret sig siden forrige stop, og hvilke tekstelementer der er årsag til denne ændring (Hansen & Gissel, 2021, Brudholm & Sørensen, 2016). Metoden kan bruges til at styrke elevernes evne til at skabe aktive mentale modeller, men også til at finde de elever, som har svært ved dette.

Noget af det komplekse ved at afdække sprogforståelse i læsning er, at komponenterne er så indbyrdes afhængige. Fx kan evnen til at skabe aktive mentale modeller både hænge sammen med ordforråd, forhåndsviden og flere af de øvrige komponenter i sprogforståelse. Dvs. læreren kan ikke altid udpege, hvad der præcis forårsager den svage sprogforståelse i læsning. Her må læsevejlederen på banen med en mere individuel afdækning, men det er vigtigt, at læreren lægger mærke til nogle af tegnene i forbindelse med tekstlæsning i klassen og kan sende børn med tegn på skriftsprogsvanskeligheder videre til læsevejlederen.

” Noget af det komplekse ved at afdække sprogforståelse i læsning er, at komponenterne er så indbyrdes afhængige.

Så hvem samarbejder om hvad og hvordan?

I samtalen med vejlederne kom også en nyere problemstilling frem i lyset. Flere skoler får nu uddannet ordblindelærere, som indgår i vejlederkorpset, og når man spørger til, om lærerne forventes at gå til læsevejleder eller ordblindelærere med observationer vedrørende elevers skriftsprogsudvikling, er svaret uklart. Der er formentlig endnu ikke på alle skoler en klar arbejdsdeling mellem ordblindelærer og læsevejleder, og selv de steder, hvor der er en klar fordeling af ansvarsområder, kan det godt fortsat være uklart for *lærerne*, hvem der varetager hvilke områder angående skriftsprogsvanskeligheder. For nyuddannede lærere kan det være hjælpsomt, hvis dette er tydeligt på skolen.

Læsevejlederen kan således ikke undvære lærerens opmærksomhed på og tilbagemelding vedrørende elevers læsning i klassen. Hun har brug for den lokale evidens, som læreren bidrager med, både når det gælder elevers afkodning og sprogforståelse i læsning. Artiklen giver bud på, hvad der skal samarbejdes om, og hvordan samarbejdet kan tilrettelægges og drøftes på skoler. Artiklen har især berørt lærerens opmærksomhed på elevers afkodning i modstrid med skriftens lydprincip, begrænset ordkendskab samt vanskeligheder med at danne inferenser og aktive mentale modeller under læsning. Der kan være en række andre opmærksomhedspunkter, som er relevante i samarbejde om opsporingen af elever i vanskeligheder. Men artiklens pointer kan være et startsted for drøftelser om samarbejdet på den enkelte skole.

Referencer

- Albrechtsen, T. (2016). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber. Reflekterende dialoger om elevdata. I F. Boye Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Klim.
- Brudholm, M., & Sørensen, P. (2016). *Læseforståelsens fantastiske fire*. Akademisk Forlag.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Frost, J. (2020). *Mærk sproget – skriv og læs*. Forlaget Pøhler.
- Halaas Lyster, S.-A. (2009). Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi? I J. Frost (red.), *Håndbog i læsevejledning* (kap. 12). Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Undersøgelser i klasserummet. I T. I. Hansen & S. T. Gissel (red.), *Tilbage til teksten* (kap. 6). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, J. H. (2016). Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv. I F. Boye Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Klim.
- Mortensen, P., & Roed Heiden, T. (2021). Afdækning af skriftsproglig udvikling i 1. klasse. I T. Roed Heiden, L. Nielsen & B. Orluf (red.), *Læsning og skrivning i indskolingen – en differentieret praksis*. Kvan.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2009). Læsestrategier og metode. I E. Maagerø & E. Seip Tønnesen (red.), *At læse i alle fag* (kap. 9). Klim.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, M., & Elbro, C. (2019) Test, og hvad enhver læseunderviser bør vide om dem. *Viden om Literacy*, nr. 25. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Swallander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- UVM, (2018). *Vejledning til Ordblindetesten*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet, og Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet.

Om forfatteren

Pia Mortensen er ansat ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Hun underviser i Dansk 1.-6. kl. på Læreruddannelsen i Odense og på PD Læsevejledning i grundskolen. Hun har været del af udviklingen af Odense Kommunes Læseindsats, hvor lærere, læsevejledere og skoleleder blev bragt sammen om at kvalificere indsatsen med læsning og skrivning i indskolingen. Hun har desuden deltaget i forskningsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.