

Vi læser for livet

En virkningsevaluering af en læseindsats

Vi læser for livet

En virkningsevaluering af en læseindsats

2012

Vi læser for livet

© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø
T 35 55 01 01
F 35 55 10 11
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	6
2.1	Aktiviteter og tiltag i Vi læser for livet	7
2.2	Evalueringsformål	8
2.3	Evalueringsdesign	8
2.4	Dataindsamling og datakilder	10
2.5	Projektgruppen	13
2.6	Rapportens opbygning	13
3	Indsatsteori for de eksemplariske forløb	14
3.1	Præsentation af insatsteorien	14
4	De eksemplariske forløbs virkning	18
4.1	Forløbet op til kursusrækken	18
4.2	Afholdelse af kursusrækken	22
4.3	Øget viden og engagement	25
4.4	Elevernes udbytte	29
4.5	Forankring og langsigtet læseløft	31
4.6	Konkluderende bemærkninger om de eksemplariske forløb	32
5	Øvrige aktiviteter i Vi læser for livet	34
5.1	Lån en ekspert	34
5.1.1	Indsatsteori for Lån en ekspert	35
5.1.2	Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	36
5.2	Regionale møder	38
5.2.1	Indsatsteori for de regionale møder	39
5.2.2	Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	40
5.3	Formidlingsaktiviteter	41
5.3.1	Indsatsteori for formidlingsaktiviteterne	41
5.3.2	Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	42
5.4	Læsekonsulenternes vurdering af projektets virkninger	43
5.4.1	Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	43
5.5	Konkluderende bemærkninger om Vi læser for livets øvrige aktiviteter	44

Appendiks

Appendiks A: Metode og dokumentation	46
Spørgeskemaundersøgelse blandt kontaktpersoner på skolerne	46
Spørgeskemaundersøgelse blandt læsekonsulenter	47
Spørgeskemaundersøgelse i medlemspanel	47
Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere i regionale møder 2012	48

1 Resume

Danmarks Lærerforening har i 2011 igangsat et større læseprojekt i folkeskolen kaldet Vi læser for livet. Vi læser for livet består af en række forskellige aktiviteter og tiltag, bl.a. de eksemplari-ske forløb, som udgør hovedvægten i denne evaluering. Formålet med Vi læser for livet er på længere sigt at reducere antallet af elever, der forlader folkeskolen med mangelfulde læsefærdigheder. På kort sigt er projektets formål at skabe engagement og viden om faglig læsning og skrivning hos lærere i alle fag, så læseindsatsen ikke kun varetages i danskfaget i de yngste klas-ser, men derimod i *hele* skoleforløbet og i *alle* fag.

Formålet med evalueringen er at analysere, om og hvordan de forskellige aktiviteter i Vi læser for livet virker i praksis. Der er tale om en virkningsevaluering, der stiller skarpt på, *hvad der virker for hvem og under hvilke omstændigheder*.

Evalueringen af de eksemplari-ske forløb viser overordnet, at det er lykkedes at motivere og enga-gere lærerne til at arbejde med faglig læsning og skrivning. I de tilfælde, hvor oplæggene opleves som relevante og anvendelige, bliver lærerne interesserede i faglig læsning og skrivning. Når læ-ernerne derudover synes at identificere en mere aktiv deltagelse i undervisningen blandt eleverne, øges engagementet, og flere oplever at blive "overbevist".

Evalueringen identificerer imidlertid samtidig en række udfordringer forbundet med gennemfø-relsen af de eksemplari-ske forløb. Dette gælder særligt processen, hvor lærerne mellem de enkel-te kursusgange afprøver det lærte og samler erfaringer, som næste kursusgang kan tage ud-gangspunkt i. En central udfordring i denne proces er bl.a., at det er svært at gøre teorierne fra kurset praktisk anvendelige, og at erfaringsopsamlingen ikke sker systematisk og koordineret.

Evalueringen af Vi læser for livets øvrige aktiviteter viser overordnet, at det er lykkedes DLF at sik-re et relativt stort kendskab til Vi læser for livet. Det tyder desuden på, at den information, som en række aktører på forskellig vis har modtaget, opleves som relevant, brugbar og inspirerende. Når det gælder projektets virkning i forhold til at igangsætte lokale projekter om faglig læsning og skrivning på skolerne, er billedet imidlertid mindre entydigt. Der lader til at ligge en udfordring i at påvirke den praksis, der ligger ud over aktørernes umiddelbare reaktion på de aktiviteter, som de deltager i, og den information, som de modtager. Udfordringen ses særligt i forhold til, om lærerne opsøger ny viden, og i forhold til igangsættelse af nye aktiviteter og tankegange inden for faglig læsning og skrivning. I den forbindelse er det væsentligt at bemærke, at evalueringen har fundet sted, mens indsatsen stadig er i gang, hvorfor ændringer og igangsættelse af nye akti- viteter stadig kan nå at finde sted.

2 Indledning

Der har gennem de seneste år været et massivt fokus på læsning i folkeskolen. Kommunale handleplaner for læsning er blevet udviklet, og der er på nationalt og lokalt niveau taget en række initiativer til at forbedre børns læseindlæring, bl.a. i form af efteruddannelsesforløb til lærere med fokus på læsning. På trods af disse tiltag viser undersøgelser, at der stadig er 15 % af eleverne, der forlader folkeskolen med mangelfulde læsefærdigheder¹. Det er en stor udfordring for denne gruppe elever sidenhen at gennemføre en uddannelse.

Undersøgelser af elevernes læsekompetencer viser desuden, at der siden 1990'erne er sket en fremgang inden for læsefærdigheder for eleverne i indskoling, men at der herefter er en tendens til, at læseudviklingen går i stå.

For at imødegå udfordringerne på læseområdet besluttede Danmarks Lærerforenings hovedbestyrelse i december 2010 med en bevilling på 5 mio. kr. at igangsætte et læseprojekt i folkeskolen kaldet Vi læser for livet. Vi læser for livet er et større projekt, der består af en række forskellige aktiviteter og tiltag og løber over to skoleår. Projektet blev søsat i skoleåret 2011/2012 og fortsætter i 2012/2013.

Formålet med Vi læser for livet er på længere sigt at reducere antallet af elever, der forlader folkeskolen med mangelfulde læsefærdigheder. For at dette kan lykkes, har projektet også til formål at skabe engagement og viden om faglig læsning og skrivning hos lærere i alle fag, så arbejdet med læsning ikke kun varetages i danskfaget i de yngste klasser, men derimod i *hæle* skoleforløbet og i *alle* fag.

Det er første gang, at Danmarks Lærerforening igangsætter et skoleudviklingsprojekt af denne størrelse. Foreningen ønsker derfor, at projektet og dets aktiviteter evalueres af en ekstern evaluator. Denne publikation formidler resultaterne af EVA's eksterne evaluering.

¹ Se fx PISA 2009.

I dette kapitel præsenteres først de aktiviteter og tiltag, Vi læser for livet består af. Dernæst redegøres for evalueringens formål, design og metoder efterfulgt af en gennemgang af rapportens opbygning.

2.1 Aktiviteter og tiltag i Vi læser for livet

Som del af projektet Vi læser for livet har Danmarks Lærerforening igangsat en række tiltag, der består dels af forskellige efteruddannelses tilbud til skolerne og dels af forskellige formidlingstiltag. Tiltagene kan samles i følgende hovedpunkter:

- 1 DLF har etableret en internetside for projektet, www.vilæserforlivet.dk. Internetsiden indeholder artikler, links, materiale til lærere til brug på forældremøder, eksempler på arbejde med faglig læsning og skrivning mv.
- 2 DLF har indgået et samarbejde med fagbladet Folkeskolen om at udgive særnumre om faglig læsning og skrivning.
- 3 DLF har tilbudt gratis artikler om faglig læsning og skrivning til de faglige foreningers fagblade.
- 4 DLF har i 2011 og 2012 afholdt en række regionale møder om faglig læsning og skrivning for kredsformænd, tillidsrepræsentanter, læsevejledere, læsekonsulenter, skoleledere og skolechefer. Formålet med møderne var at medvirke til at sætte læseprojektet på dagsordenen, at give inspiration til videreudvikling af arbejdet med faglig læsning og skrivning og at understøtte det kommunale samarbejde.
- 5 DLF har givet alle skoler mulighed for at søge om deltagelse i to forskellige efteruddannelsesforløb om faglig læsning og skrivning. Begge forløb indebærer oplæg og konsulentbistand, men i varierende omfang. Alle forløb gennemføres af et korps af læseeksperter fra landets professionshøjskoler. Læseeksperterne er udpeget af Nationalt Videncenter for Læsning. De to forløb er:
 - a. *Lån en ekspert*, som består af to timers oplæg om faglig læsning og skrivning for hele eller dele af skolen, samt seks timers efterfølgende konsulentbistand. 308 skoler har gjort brug af dette tilbud.
 - b. *Eksemplariske forløb*, som består af 16 timers kursus/undervisning af lærerne, efterfulgt af 10 timers konsulentbistand. 64 skoler ansøgte om at få bevilget et eksemplarisk forløb. DLF imødekom fem skolers ansøgninger.
- 6 Derudover har DLF udgivet en bog om faglig læsning og skrivning i samarbejde med Dafolo og afholder lærertræf som afslutning på projektet. Disse tiltag indgår ikke i evalueringen.

De enkelte tiltag uddybes og beskrives yderligere undervejs i evalueringsrapporten.

2.2 Evalueringens formål

I denne evaluering undersøger EVA de forskellige aktiviteter og tiltag i Vi læser for livet. Evalueringen søger at besvare fem forskellige evalueringsspørgsmål. De første fire evalueringsspørgsmål knytter sig til de fire indsats i Vi læser for livet, mens det sidste har en tværgående karakter. Hovedvægten i evalueringsforløbet og tyngden i denne rapport er på det første af evalueringsspørgsmålene, som omhandler virkningen af de eksemplariske forløb. De resterende evalueringsspørgsmål dækkes i rapporten, men med mindre vægt.

De fem evalueringsspørgsmål lyder:

- Oplever skolerne, at de eksemplariske forløb a) spiller ind på de enkelte skolers muligheder for at reducere antallet af elever med dårlige læsefærdigheder og b) har skabt engagement og viden om faglig læsning og skrivning hos skolens lærere i alle fag, så der arbejdes med læseindsatsen i hele skoleforløbet og i alle fag? Og i givet fald hvordan?
- Vurderer de skoler, der har lånt en ekspert, at forløbet har skabt engagement og viden om faglig læsning og skrivning hos lærere i alle fag?
- Oplever deltagerne i de regionale møder, at de regionale møder har medvirket til at igangsætte eller videreføre aktiviteter indenfor faglig læsning og skrivning på skolerne?
- Har DLF's formidlingsaktiviteter (særligt af Folkeskolen og www.vilæserforlivet.dk) medvirket til, at lærerne har opsøgt mere viden om faglig læsning og skrivning?
- Oplever landets læsekonsulenter (eller personer med tilsvarende funktion), at aktiviteterne i Vi læser for livet har bidraget til skoleudvikling på læseområdet?

Da læseprojektets langsigtede mål om et generelt løft af elevernes læsekompetencer ligger flere år ude i fremtiden, er det uden for rammerne af denne evaluering at måle dette. Derudover er det endnu for tidligt at måle elevernes udbytte af en undervisning, hvor der arbejdes med faglig læsning og skrivning. Denne evaluering har derfor fokus på at vurdere, i hvilken grad og hvordan læseindsatsen har motiveret skolerne til at arbejde med faglig læsning og skrivning i alle fag og i hele skoleforløbet. Det er således læseindsatsens evne til at motivere og engagere lærerne i arbejdet med faglig læsning og skrivning, der evalueres.

2.3 Evalueringsdesign

Evalueringen er tilrettelagt som en virkningsevaluering. En virkningsevaluering placerer sig i den realistiske evalueringstradition og i den processuelle tilgang til effektstudier. I modsætning til den eksperimentelle tilgang til effektmålinger forsøger en virkningsevaluering at identificere, *hvad* der virker *for hvem* og *under hvilke omstændigheder*. Dermed er formålet ikke kun at evaluere selve virkningen, men i lige så høj grad at identificere de forhold, der undervejs har betydning for, om de igangsatte aktiviteter virker efter hensigten, og dermed beskrive, hvad det er, der afgør, hvorvidt en indsats i sidste ende fører til de ønskede resultater eller ej.

Det centrale redskab i en virkningsevaluering er at opstille en model, der viser de begrundede antagelser og forventninger, der på forhånd findes om, hvordan og hvorfor en indsats tænkes at virke. Vi kalder modellen for en indsats teori. Indsats teorien er en visuel fremstilling af de implicite og eksplicite antagelser om, hvad der skal til, for at den igangsatte indsats med dertilhørende aktiviteter i sidste ende vil føre til de ønskede resultater. Indsats teorien afbilder altså et idealforløb af en virningskæde, der i virkelighedens verden kan variere mere eller mindre.

Denne evaluering tager udgangspunkt i fire indsats teorier, én for hver af de fire indsatser, som DLF har igangsat som en del af projektet Vi læser for livet: de eksemplariske forløb, lån en ekspert, regionale møder og formidlingsaktiviteterne.

Arbejdet med opstillingen af indsats teorierne tog afsæt i et møde mellem EVA og en gruppe involverede projektaktører fra DLF og Nationalt Videncenter for Læsning. Gennem deltagerne diskussioner fik EVA på mødet indsigt i, hvordan og hvorfor de enkelte tiltag i projektet antages at føre til de ønskede resultater. EVA fik også indsigt i, hvilke forudsætninger og kontekstforhold der antages at være betydningsfulde for projektets udvikling. Mødets diskussioner blev efterfølgende omsat til de fire førnævnte indsats teorier. De enkelte indsats teorier præsenteres løbende i rapporten.

I en virkningsevaluering tester man indsats teorien. Det betyder, at vi følger virningskæden nøje og led for led tester, om indsatserne i virkelighedens verden er forløbet, sådan som teorien foreskriver, eller om kæden er hoppet af undervejs. Det undersøges, hvorvidt og hvordan de virksomme mekanismer mellem hvert led i kæden enten aktiveres eller deaktiveres. Herigennem afdekkes de betingelser, der skal være til stede, og de betydningsfulde forhold, der spiller en rolle for, om det forløb, indsats teorien afbilder, rent faktisk finder sted. Indsats teorien anvendes med andre ord til systematisk at belyse, om der i praksis er den forventede sammenhæng mellem de igangsatte indsatser og de ønskede udfald og resultater. Kan det konstateres, at der er den forventede sammenhæng, taler man om, at indsatsen har haft en virkning. Tyder virkeligheden derimod på, at der ikke er den forventede sammenhæng, kan det skyldes, enten at antagelserne i indsats teorien ikke holder i praksis (teorifejl), eller at implementeringen af forskellige årsager har slået fejl (implementeringsfejl). Der kan dog være fornuftige forklaringer på, at implementeringen ændres undervejs (fx at deltagerne vurderer, at bestemte aktiviteter er meningsløse i forhold til deres praksis). I disse tilfælde tales imidlertid stadig om implementeringsfejl, da der – trods det meningsfulde i den ændrede implementering – er implementeret anderledes, end indsats teorien antog, og end projektet havde til hensigt.

2.4 Dataindsamling og datakilder

Evalueringen af indsatserne i Vi læser for livet inddrager en række forskellige datakilder. Evalueringen af de eksemplariske forløb, som udgør det primære fokus i denne rapport, baserer sig på kvalitativt datamateriale indsamlet af EVA, mens de resterende tiltag i Vi læser for livet baserer sig på kvantitativt datamateriale indsamlet af DLF.

I evalueringen af de eksemplariske forløb er der anvendt følgende datakilder:

- Interview med hhv. elever, lærere og ledelse på de fem skoler, der har deltaget i de eksemplariske forløb
- Fokusgruppeinterview med de læseekspertter, der har varetaget kursusforløb og konsulentbistand på de fem skoler.

I evalueringen af de resterende tiltag i Vi læser for livet er der anvendt følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt kontaktpersonerne på de skoler, der har lånt en ekspert
- Spørgeskemaundersøgelse blandt de tillidsrepræsentanter, læsevejledere og skoleledere, som deltog i de regionale møder
- Spørgeskemaundersøgelse blandt DLF's egne paneldeltagere om kendskab, synlighed og vurdering af projektets formidlingstiltag
- Spørgeskemaundersøgelse blandt landets læsekonsulenter om indsatsen i kommunerne.

Nedenfor beskrives de enkelte datakilder mere udførligt.

Kvalitative interviews på skolerne

EVA besøgte i maj 2012 de fem skoler, der har deltaget i de eksemplariske forløb. Skolerne er udvalgt af DLF blandt 64 skoler, der ønskede at deltage i de eksemplariske forløb. De fem deltagende skoler blev udvalgt ud fra bl.a. skolens status med hensyn til at arbejde med faglig læsning og skrivning, skolens beskrivelse af de konkrete problemstillinger, skolen ønskede at arbejde med, samt geografisk placering.

De fem deltagende skoler er:

- Christiansfeld Skole, Kolding Kommune
- Jægerspris Skole, Frederikssund Kommune
- Valhøj Skole, Rødovre Kommune
- Vestre Skole, Middelfart Kommune
- Virupskolen, Aarhus Kommune.

For at få så nuanceret og validt et datagrundlag som muligt har vi på alle skolerne gennemført følgende interviews:

- Et fokusgruppeinterview med en gruppe lærere, der har været involveret i de eksemplariske forløb
- Et fokusgruppeinterview med skolens ledelse og/eller projektets styregruppe (på en enkelt skole deltog kun en enkelt person i dette interview)
- Et gruppeinterview med elever, hvis lærere har været involveret i de eksemplariske forløb.

Det overordnede formål med interviewene er at få viden om, hvorvidt og hvordan de eksemplariske forløb har gjort en forskel for de enkelte skolers muligheder for at reducere antallet af elever med dårlige læsefærdigheder. Interviewene med henholdsvis lærere, ledelse og elever har dog haft forskelligt fokus og bidrager således med forskellige perspektiver i dataindsamlingen. Ledelsesinterviewene bidrager bl.a. med viden om skolens generelle engagement i læseområdet og de rammer og vilkår, der er for projektet på de enkelte skoler. Lærerinterviewene bidrager bl.a. med viden om, hvilke processer, refleksioner og/eller ændret praksis de eksemplariske forløb har igangsat, og hvad der spiller en rolle for deres motivation for at arbejde med faglig læsning og skrivning. Elevinterviewene bidrager bl.a. med viden om elevernes oplevelse af forskellige typer undervisning og beskrivelser af en eventuel oplevelse af lærernes ændrede praksis. En del af de elever, vi interviewede, havde kun et mindre kendskab til projektet, hvilket bl.a. kan skyldes, at ikke alle lærere havde italesat projektet direkte for eleverne. Elevinterviewene inddrages således primært til at eksemplificere, hvordan eleverne fx oplever det, når undervisningen er tilrettelagt med et fokus på forforståelse, notatteknikker mv.

Alle interviewene er semistrukturerede kvalitative interviews. Interviewene er optaget på diktafon, og der er efterfølgende skrevet referat, og særligt betydningsmættede passager er transskriberet.

Interviewene fandt sted på et tidspunkt i projektperioden, hvor skolerne stadig var midt i kursusforløbet og dermed midt i en proces, der endnu kunne nå at udvikle sig i forskellige retninger. For evalueringen af indsatsen betyder dette, at det for det første ikke er muligt at udtale sig om de langsigtede resultater, da de ligger flere år ude i fremtiden. For det andet er også de mere kortsigtede resultater behæftet med usikkerhed. Eksempelvis gjorde lærerne opmærksom på, at forandringerne er så nye, at det endnu er meget tidligt at udtale sig om elevernes udbytte af en undervisning, hvor der i højere grad end tidligere arbejdes med faglig læsning og skrivning. På samme måde kan lærerne også tænkes på et senere tidspunkt at opsøge mere viden om faglig læsning og skrivning, selvom dette ikke har været tilfældet endnu. På interviewtidspunktet havde de fleste skoler desuden gemt en kursusgang til efter sommerferien, og dermed kan lærernes engagement i og motivation for faglig læsning og skrivning også stadig nå at udvikle og ændre sig.

Fokusgruppeinterview med læseeksperter

EVA gennemførte i maj 2012 et fokusgruppeinterview med de fem læseeksperter, som har været ansvarlige for at gennemføre de eksemplariske forløb. Læseeksperterne er udpeget af Nationalt

Videncenter for Læsning, og de fem eksperter er tilknyttet som underviser og konsulent på hver deres skole.

Formålet med fokusgruppinterviewet var at perspektivere og diskutere læseeksperternes erfaringer med de ændringer, som de eksemplariske forløb har bidraget til på skolerne. Fokusgruppinterviewet lagde vægt på at skabe rum for refleksioner over, hvilke omstændigheder læseeksperterne vurderer, har hhv. hæmmet og fremmet skolernes arbejde med at omsætte og anvende viden fra kurset i praksis. Fokusgruppinterviewet skabte desuden rum for et tværgående perspektiv på, hvilke faktorer der har haft betydning for, om de igangsatte aktiviteter har medført de ønskede resultater på de enkelte skoler.

Fokusgruppinterviewet, der fandt sted på EVA, tog udgangspunkt i en semistruktureret spørgeguide med plads til at forfølge læseeksperternes udsagn og fortællinger. Interviewet blev optaget på diktafon, og der er efterfølgende skrevet referat.

Spørgeskemaundersøgelse

Som supplement til fokusgrupperne på skolerne og med læseeksperterne har DLF gennemført en spørgeskemaundersøgelse i første halvdel af 2012. De kvantitative data bruges i denne evaluering til at afdække de resterende tiltag i Vi læser for livet, som behandles i kapitel 5.

EVA har givet sparring i forbindelse med DLF's udarbejdelse af spørgeskemaundersøgelsen, bl.a. i forhold til om spørgeskemaerne afdækker de relevante forhold og kausalsammenhænge fra indsatsteorien, samt for at styrke dataindsamlingens validitet. DLF stod for den endelige tilretning på baggrund af EVA's input samt for at udsende og følge op på spørgeskemaundersøgelsen.

Data fra spørgeskemaundersøgelserne er opsat i tabelrapporter. I kapitel 5 bringes udvalgte dele af tabelrapporterne. Tabelrapporterne kan ses i deres fulde længde på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.

Der henvises til evalueringens appendiks for yderligere metodeovervejelser og beskrivelse af de kvantitative data.

Analysestrategi

Den anvendte evalueringsmodel, virkningsevaluering, har været udgangspunkt for den måde, hvorpå analysen er grebet an. Indsatsteorien har udgjort en grundstruktur for analysen af data med henblik på at undersøge sammenhængen mellem de forskellige led i kæden (de virksomme mekanismer). Med afsæt i indsatsteoriens centrale antagelser har vi gennem nærlæsning af datamaterialet identificeret en række temaer og dilemmaer, der synes at have afgørende betydning

for, om rækken af led i kæden i virkelighedens verden virker efter hensigten, dvs. sådan, som indsats teorien foreskriver, eller om kæden visse steder hopper af.

I det analytiske arbejde har vi både lagt mærke til indholdsmæssige mønstre på tværs af interviewene fra de fem skoler og vi har lagt mærke til særlige variationer eller modsætninger, der bryder de identificerede mønstre og viser, at noget, der virker på én skole, ikke nødvendigvis virker på samme måde på en anden skole.

Evalueringen lægger særligt vægt på, hvad der virker hhv. hæmmende og fremmende for, om kursusforløbet motiverer og engagerer lærerne, så de arbejder med faglig læsning og skrivning i alle fag og i hele skoleforløbet.

2.5 Projektgruppen

Evalueringen er gennemført af evalueringskonsulent Thea Nørgaard Dupont (projektleder), specialkonsulent Lluís Armangué (metode) og evalueringsmedarbejder Cæcilie Schou.

2.6 Rapportens opbygning

Som tidligere nævnt er hovedvægten i rapporten på de eksemplariske forløb, mens de resterende tiltag beskrives samlet i rapportens afsluttende kapitel.

Kapitel 3 præsenterer indsats teorien for de eksemplariske forløb. Kapitlet beskriver de begrundede antagelser og forestillinger, som ligger til grund for indsats teorien, samt den kontekst, indsatsen foregår i.

Kapitel 4 analyserer, hvordan de eksemplariske forløb har virket i praksis på de fem deltagende skoler. Kapitlet går med andre ord i dybden med de virksomme mekanismer mellem indsats teoriens enkelte led og undersøger, hvilke forhold der har betydning for, om indsatsen på skolerne rent faktisk virker efter hensigten.

Kapitel 5 beskriver de øvrige aktiviteter og tiltag, som Vi læser for livet indeholder, dvs. lån en ekspert, de regionale møder og formidlingsaktiviteterne, samt de kommunale læsekonsulenters vurdering af Vi læser for livets virkninger.

I rapportens appendiks uddybes og dokumenteres de metodiske valg og overvejelser.

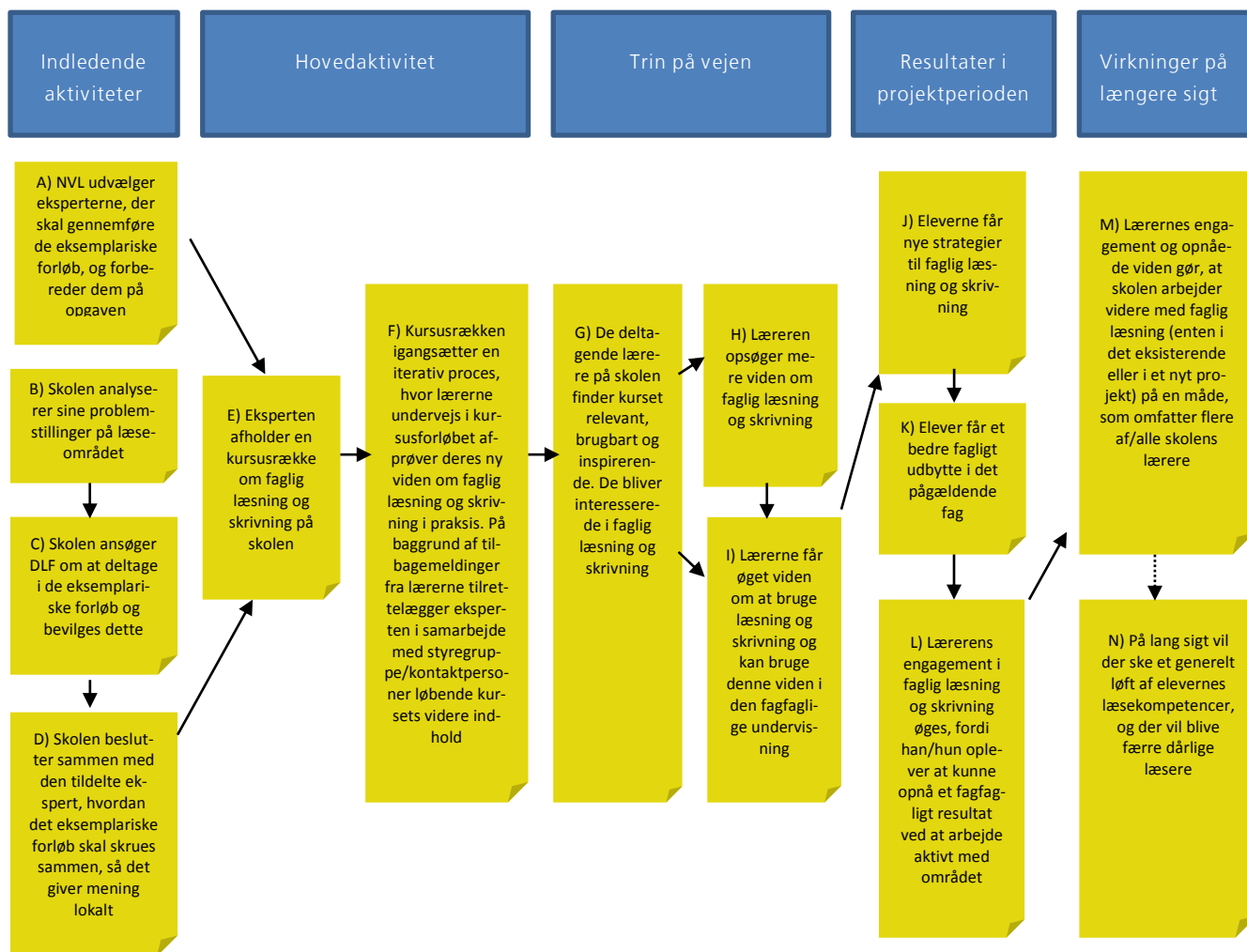
3 Indsatsteori for de eksemplariske forløb

En virkningsevaluering tager som tidligere nævnt udgangspunkt i en række begrundede forestillinger om, hvordan en indsats tænkes at føre til et bestemt resultat. Disse forestillinger og antagelser kaldes indsatsteorien.

I dette kapitel fremstilles indsatsteorien bag de eksemplariske forløb. De eksemplariske forløb er et efteruddannelsesstilbud bestående af en længerevarende kursusrække om faglig læsning og skrivning varetaget af en læseekspert i samarbejde med en styregruppe. En central hensigt med kurset er, at de deltagende lærere får input og drager egne erfaringer, så de efterfølgende er i stand til at indarbejde den nye viden i deres praksis og gennemføre egne eksemplariske undervisningsforløb bygget op omkring faglig læsning og skrivning.

3.1 Præsentation af indsatsteorien

I det følgende præsenteres indsatsteorien for de eksemplariske forløb. Bemærk, at kasserne i indsatsteorien er markeret med et bogstav. Dette bogstav henvises der til i den efterfølgende tekst, når de enkelte antagelser gennemgås.



KONTEKST

- Holdninger til DLF som afsender
- Tilgængeligheden af læremidler, der støtter faglig læsning og skrivning
- Skolens generelle engagement i læseområdet og i de igangsatte projekter
- Om kommunen har og gennem længere tid har haft fokus på læsning
- Lærernes oplevelse af tidspres i forbindelse med den daglige undervisningsopgave i faget

Antagelser om forløbet op til igangsættelse af kurset

Forud for selve igangsættelsen af kursusforløbet har skolerne ansøgt DLF om at deltage i de eksemplariske forløb og er blevet bevilget dette (C). Det antages, at ansøgningen sker i forlængelse af analyser på den enkelte skole af, hvilke problemstillinger der er aktuelle for den pågældende skole på læseområdet (B). Når læseeksperten kommer ud på den enkelte skole, udvikles kursusforløbene i et samarbejde mellem skole og ekspert, så de giver mening lokalt (D). Det afgøres fx, hvilke lærere/fag der skal deltage, hvor mange kursusgange timerne skal fordeles over, hvor lang tid der skal være mellem de enkelte kursusgange, hvilket indhold kurset skal have, og hvad der skal fokuseres særligt på m.m. Sideløbende antages det, at Nationalt Videncenter for Læsning har udvalgt og forberedt de læseeksperter, der skal gennemføre de eksemplariske forløb, og at det har klædt eksperterne ordentligt på til mødet med skolerne (A). Forestillingen er, at forberedelsen af eksperterne og tilpasningen til den enkelte skoles kontekst gør eksperten i stand til at afholde en motiverende og engagerende kursusrække i faglig læsning og skrivning på skolen. Det antages med andre ord, at skole og ekspert har haft en dialog omkring forløbets indhold og organisering, og at de beslutninger, der er blevet truffet, giver mening lokalt på skolen.

Antagelser om indsatsens hovedaktivitet

Hovedaktiviteten i de eksemplariske forløb er, at eksperten afholder en kursusrække i faglig læsning og skrivning på skolen (E). Indsats teorien forudsætter, at kursusrækken tilrettelægges som

en iterativ proces, hvor lærerne mellem de enkelte kursusgange afprøver deres nye viden om faglig læsning og skrivning i praksis. Den iterative proces indebærer, at ekspertten og styregruppen løbende tilrettelægger og tilpasser kursets videre indhold på baggrund af lærernes tilbagemeldinger om deres erfaringer med at bruge den nye viden i konkrete undervisningssituationer (F). Det er således en central antagelse i indsats teorien, at kurset løbende udvikles og tilpasses på baggrund af lærernes erfaringer med at arbejde med faglig læsning og skrivning i praksis.

Antagelser om de afledte trin på vejen

De første trin på vejen, som indsatsen forventes at medføre, er, at kursusrækken giver de deltagende lærere en øget viden om at arbejde med faglig læsning og skrivning, samt at lærerne er i stand til at bruge denne nye viden i deres undervisning (I). Indsats teorien antager, at dette forudsætter, at de deltagende lærere har fundet kursusrækken inspirerede, relevant og brugbar, og at de er blevet interesserede i faglig læsning og skrivning (G). Antagelsen er med andre ord, at lærerne bruger deres nye viden, når de føler sig inspirerede, er blevet interesserede og oplever faglig læsning og skrivning som relevant for deres konkrete praksis.

Indsats teorien antager derudover, at deltagelse i kurset motiverer den enkelte lærer til undervejs og efterfølgende at opsøge mere viden om faglig læsning og skrivning, som lærerne anvender i deres fagfaglige undervisning (H).

Antagelser om resultaterne i projektperioden

De forventede virkninger af indsatsen i selve projektperioden er, at lærerne oplever, at deres engagement i faglig læsning og skrivning øges, i takt med at de også oplever at kunne opnå et bedre fagfagligt resultat for eleverne ved at arbejde aktivt med området (L). Forudsætningen for lærernes øgede engagement er, at de oplever, at eleverne får nye strategier til faglig læsning og skrivning (J), og at de derigennem opnår et større fagligt udbytte i det pågældende fag (K). Indsats teorien antager med andre ord, at lærerne har været i stand til at bruge deres nye viden i praksis til at give eleverne nye strategier, som fører til et større udbytte af undervisningen hos den enkelte elev. Ifølge teorien vil elevernes øgede udbytte engagere lærerne yderligere og øge deres lyst til at arbejde videre med faglig læsning og skrivning.

Antagelser om indsatsens langsigtede virkninger

Det antages, at lærernes engagement, deres nye viden og brug af denne i praksis medfører, at skolen efter indsatsens afslutning arbejder videre med faglig læsning og skrivning enten i det eksisterende eller i nye projekter. Antagelsen er, at skolens videre arbejde tilrettelægges på en måde, som omfatter udbredelse til flere af eller alle skolens lærere (M).

På længere sigt er det antagelsen, at arbejdet med faglig læsning og skrivning i alle fag i hele skoleforløbet vil medføre et generelt løft af elevernes læsekompetencer, således at færre elever forlader folkeskolen med mangelfulde læsekompetencer (N).

Kontekstfaktorer der kan påvirke indsatsens forløb

Hele læseprojektet og de enkelte aktiviteter på skolerne foregår i en kontekst og i en lokal virkelighed, der antages at have betydning for, hvorvidt de virksomme mekanismer i indsats teorien aktiveres eller ej.

Den første kontekstfaktor er holdningen til DLF som afsender af projektet. Det er som tidligere nævnt første gang, at DLF igangsætter et læseprojekt af den størrelse, som Vi læser for livet er. Forestillingen er, at det, at projektet er forankret i lærernes egen organisation, kan have betydning for lærernes tilgang til indsatsen.

Den anden kontekstfaktor, som indsats teorien antager kan påvirke indsatsens forløb, er tilgængeligheden af læremidler, der understøtter lærernes arbejde med faglig læsning og skrivning.

Den tredje kontekstfaktor er skolens generelle engagement i læseområdet, dvs., hvorvidt læseområdet allerede er et område, som skolen er engageret i og arbejder med.

Den fjerde kontekstfaktor består i, hvorvidt kommunen har og gennem længere tid har haft et fokus på læsning, dvs., i hvilken grad der er et kommunalt fundament og fokus på vigtigheden af at arbejde med læsning.

Den sidste kontekstfaktor er lærerens oplevelse af tidspres i forbindelse med den daglige undervisningsopgave i faget. Det antages med andre ord, at et generelt tidspres er et vilkår, der kendetegner den kontekst, som Vi læser for livet foregår indenfor.

De enkelte kontekstfaktorer inddrages de steder i virkningskæden, hvor de har vist sig at have særlig betydning.

* * *

Indsatsteorien, der er blevet beskrevet i dette kapitel, skitserer et ideelt forløb, der ikke støder på forhindringer undervejs, som kan bringe projektet ud af kurs eller besværliggøre, at et trin fører til det næste. I praksis er der naturligvis en række forhold, begivenheder og omstændigheder, der i højere eller mindre grad spiller en rolle for, om indsatsteoriens virksomme mekanismer aktiveres eller ej. Vi har i datamaterialet identificeret en række forhold, der virker såvel fremmende som hæmmende på projektets udvikling og dermed på indsatsens virkninger. Kapitel 4 er en præsentation af disse forhold.

4 De eksemplariske forløbs virkning

Efter at have opstillet indsats teorien har næste skridt i evalueringen været at afdække, om forløbene på skolerne i praksis stemmer overens med teorien, dvs. at undersøge, hvorvidt de forskellige led i kæden rent faktisk har fundet sted, og identificere de forhold, der har vist sig undervejs at have betydning for indsatsens progression og virkning.

De betydningsfulde forhold, som præsenteres i dette kapitel, kan have – og har i praksis ofte haft – betydning flere forskellige steder i virkningskæden. Fx har forhold som tidspres og ledelsesopbakning ikke kun betydning ét sted i forløbet. For overskuelighedens skyld optræder de enkelte forhold imidlertid dér, hvor deltagerne oplevede, at de havde størst betydning.

4.1 Forløbet op til kursusrækken

På de enkelte skoler og for læseekspertene foregår der en række indledende aktiviteter, som ifølge indsats teorien tilsammen er nødvendige for, at kursusrækken senere kan afholdes. Som det er beskrevet i indsats teorien på side 16, antages det, at skolen ansøger DLF om at deltage i de eksemplariske forløb (C) på baggrund af en analyse af sine problemstillinger på læseområdet (B) og bevilges dette. Derudover antages det, at NVL forbereder eksperterne (A), og at ekspert og skole sammen tilrettelægger forløbet, så det giver mening lokalt (D).

Datamaterialet viser, at især tre forhold har betydning for, om de virksomme mekanismer mellem indsats teoriens første fire bokse aktiveres. De tre forhold, der behandles hver for sig nedenfor, er:

- Om der både på individ- og på organisationsniveau er et allerede eksisterende engagement i læseområdet
- Om læseeksperten og styregruppen gennem en fælles forståelse opnår enighed om projektets indhold og formål, og om dette formål formidles videre til de deltagende lærere
- Om læseekspertene er klædt på til at møde lærernes mange forskellige fagligheder.

Engagement i læseområdet

For at komme fra boks B i indsats teorien, hvor skolen analyserer sine problemstillinger på læseområdet, til boks C, hvor der på baggrund af en ansøgning bevilges et kursusforløb, peger empirien på, at et allerede eksisterende engagement i læseområdet både på organisationsniveau og på individniveau er betydningsfuldt. Dette underbygger indsats teoriens antagelse om, at skolens generelle engagement i læseområdet er en central kontekstfaktor i forhold til gennemførelsen af de eksemplariske forløb. De fem deltagende skoler er alle kendetegnet ved allerede at have fokus på læseområdet. De har på egen hånd arbejdet med faglig læsning og skrivning eller på anden måde haft fokus på læsning, og dette projekt lå derfor med en lærers ord "lige til højrebænet i forhold til tidligere indsatser". Læseekspertene kunne således bygge videre på noget, som skolerne i forvejen havde fokus på og arbejdede med.

På tværs af de fem skoler fremhæver både de deltagende lærere og projektets styregruppe, at skolen imidlertid var dér, hvor der var behov for input udefra og støtte og vejledning til, hvordan man kunne komme videre. Det er typisk læsevejledere eller andre af skolens ildsjæle indenfor læseområdet, der har opdaget muligheden for at ansøge DLF om at få bevilget kurset. Og det er også typisk dem, der har været primus motor i forhold til ansøgningen og dernæst tilrettelæggelsen af kursusrækken sammen med læseeksperten. De deltagende skolers ansøgninger viser, at skolerne har gjort sig, om end relativt kortfattede, overvejelser over skolens status med hensyn til at arbejde med faglig læsning og skrivning i fagene, hvorfor de ønskede bistand til et projekt, samt hvad de kunne tænke sig, at projektet skulle omhandle. Skolernes ønsker gik fx på at arbej-

de med genrepædagogik, at udvikle læsevejlederens rolle i undervisningen og at arbejde med læseforståelsesstrategier.

Generelt oplever læsevejlederne, at skolelederen har bakket op om projektet: Der er blevet givet grønt lys til at ansøge, der er blevet afsat timer til kurset, og skolelederen har med en vejleders ord "troet på, at jeg bare kørte derudaf".

Læsevejlederne forklarer, at vejledningsopgaven og det at formidle deres viden om faglig læsning og skrivning til kolleger kan være en udfordring. De oplever, at input fra en udefrakommende ekspert er nødvendig for, at skolens lærere kan rykke sig, hvilket nedenstående to udsagn fra to forskellige læsevejledere eksemplificerer:

Det er svært, når man er vejleder for egne kolleger, ikke at være Kloge Åge, der fortæller dem, hvad de skal gøre. Derfor er det også vigtigt med en ekstern (...). Jeg er ikke andet end en lærer på lige fod med de andre. Når jeg skal sige noget om læsning til en lærer i 8. klasse, underviser jeg selv på mellemtrinnet. Jeg kan ikke komme og give gode råd.

Vi synes også, det var en stor opgave, hvordan man gør det [vejleder og spreder viden]. Derfor var det rart med én udefra til at hjælpe os med at sprede det gode budskab, så det ikke kun var os. At få det sat på dagsordenen med en anden udefra gør også noget, og det er fedt med en konsulent, som kunne hive noget viden med.

Selvom en eller flere engagerede ildsjæle kan sætte meget i gang, så viser empirien også, at det er vigtigt for forløbet, at det ikke kun bliver fx læsevejlederens projekt. Problemstillingen ligger i forlængelse af, at det som nævnt ovenfor primært er læsevejlederne, der har stået for analysen af skolens læserelaterede problemstillinger og for ansøgningen. Der har med andre ord ikke været tale om deltagelse i projektet som resultat af fælles, systematiske drøftelser på skolen ud over styregruppe og ledelse. Det gør rammesætning og opbakning fra ledelsen til vigtige forudsætninger for forløbets igangsættelse og videre succes. Vigtigheden af rammesætning og erkendelsen af de udfordringer, læsevejledere (og andre vejledere) kan stå med, var også en pointe i EVA's evalueringsrapport "Ressourcepersoner i folkeskolen" fra 2009.

Opsummerende kan det siges, at empirien for det første viser, at en ekstern ekspert kan understøtte læsevejledernes arbejde, samt at netop tilstedeværelsen af en læsevejleder på skolen, der igangsætter og motiverer ansøgningsprocessen, er afgørende for at komme fra boks B i indsats-teorien, hvor skolens problemstillinger på læseområdet analyseres, til boks C, hvor skolen bevilges et eksemplarisk forløb.

At sikre mening lokalt og en fælles forståelse

Indsats-teorien antager, at kursusforløbet tilrettelægges på en måde, så det giver mening lokalt på den enkelte skole (D). Hvad der giver mening, varierer selvsagt. For at give forløbet mening lokalt er det derfor tanken, at skolens styregruppe og den tildelte læseekspert gennem et afklarende planlægningsforløb taler sig frem til et fælles udgangspunkt og en fælles forståelse af skolens ønsker, behov og bevæggrunde.

På samtlige skoler har en sådan afklaring fundet sted. På en af skolerne er der imidlertid ikke nedsat en styregruppe. Der står læsevejleder og læseekspert alene med opgaven. Empirien viser, at organiseringen i styregrupper kan være med til at holde gejsten oppe blandt styregruppens medlemmer, bl.a. grundet muligheden for løbende intern sparring og inputs. Empirien viser endvidere, at det er forskelligt, hvor let det har været for skole og ekspert at opnå en fælles forståelse både af det indholdsmæssige, dvs., hvad kurset skal fokusere på og tage afsæt i, og af det organisatoriske såsom antal deltagere samt kursusgangenes længde og placering i løbet af året.

Nogle skoler var mere afklarede end andre med hensyn til deres ønsker, ligesom nogle ønsker umiddelbart harmonerede bedre med læseekspertens forestillinger og overbevisninger. Empirien viser, at netop forudgående afklaring af fokus og overensstemmelse mellem læseekspertens og skolens tanker om forløbet virker fremmende på igangsættelsen af projektet på skolen. Både ledelse, lærere og eksperter fremhæver, at det er vigtigt at afsætte den nødvendige tid til forvent-

ningsafstemning, og at begge parter evner at lytte, hvis en fælles forståelse skal opnås. En leder fortæller:

Det var svært i starten at få konsulenten med (...). Det var svært at italesætte, hvad vi mente, og hvor vi ville hen. Der gik et par møder med det (...). Efter det første møde gik vi derfra og tænkte, om det overhovedet kunne betale sig, fordi konsulenten kom med andre forventninger til, hvilken rolle hun skulle have.

Lederen fortæller videre, at skolens styregruppe og læseeksperterne måtte afsætte tid til at mødes flere gange for at nå til enighed om projektet og for at sikre, at begge parter fandt det meningsfuldt og følte ejerskab til processen. Omvendt findes også skoler, hvor afklaringsmødet var nemt, hurtigt og positivt, og hvor ildsjælene på skolen havde en klar plan, som det ifølge eksperterne var let at tage afsæt i.

Empirien viser desuden, at det er afgørende, at den bredere gruppe af deltagende lærere deler – eller i hvert fald kender til – den fælles forståelse af og formålet med projektet, da kursusforløbet ellers kan forekomme meningsløst. På de fem skoler er det forskelligt, hvor klart de interviewede lærere oplever formål og mening med indsatsen.

I den ene ende af spektret er en skole, hvor lærerne fortæller, at et introduktionsforløb til kursusrækken i høj grad fik dem til at se meningen med projektet. Introduktionen var tilrettelagt som en form for orienteringsløb med et antal poster, hvor lærerne på en alternativ og aktiv måde stiftede bekendtskab med faglig læsning og skrivning og på egen krop via små øvelser arbejdede med forskellige tilgange til fagtekster. De oplevede eksempelvis, hvor svært det kan være at læse en fagtekst med ukendte og indforståede ord. Introduktionen, der var baseret på de selvsamme principper, som lærerne ville stifte bekendtskab med i løbet af den efterfølgende kursusrække, beskrives af deltagerne som en "booster" for projektet. De fik både en appetitvækkende forsmag på faglig læsning og skrivning og et klart kendskab til projektets formål. Lærerne på denne skole er blandt dem, der giver udtryk for at have det største ejerskab til projektet.

I den anden ende af spektret er en skole, hvor lærerne giver udtryk for, at kursets indhold, mening og formål stadig ikke fremstår tydeligt for dem. De oplever, at de undervisningsgange, de indtil videre har haft, ikke har givet dem et klart billede af og en forståelse af projektets formål. De har tværtimod en oplevelse af at famle sig frem og være usikre på, hvad de skal med kurset, og om kursets indhold kommer til at ændre ved deres praksis.

Et andet aspekt af lærernes oplevelse af projektet som meningsfuldt har at gøre med deres holdning til DLF som afsender af projektet. Et synspunkt, der går igen i interviewene, er, at det især i starten havde betydning for lærernes syn på og tilgang til projektet, at det var iværksat af DLF. At DLF er afsender, kan opleves som en slags blåstempling af projektet, der gør, at man fra starten tænker, at det er meningsfuldt, at "det er mit projekt", og at man gerne vil deltage. Det modsatte synspunkt eksisterer imidlertid også, nemlig at nogle lærere principielt er imod, at medlemmernes penge skal finansiere deres egen efteruddannelse. Empirien peger dog ikke på, at de lærere, der mener, at andre burde finansiere efteruddannelse, vedbliver at være skeptiske eller have modstand overfor læseprojektet i dets videre forløb. Endelig eksisterer også det synspunkt, at det ikke spiller nogen rolle for lærerne, hvorvidt projektet er igangsat af DLF eller andre.

Empirien peger altså på, at tiden til at forventningsafstemme og dernæst videreformidle projektets mening og formål til de deltagende lærere kan ses som en investering, der er vigtig at prioritere fra starten. Bruges der ikke krudt på denne fase, risikerer man, at spørgsmål som "Hvad er formålet?", "Hvorfor skal jeg deltage?" og "Hvad kan jeg bruge det til?" begrænser kursets senere virkning.

At forberede læseeksperterne på mødet med forskellige fagligheder

Sideløbende med de indledende aktiviteter på skolerne har Nationalt Videncenter for Læsning udvalgt de eksperter, der skal varetage kursusforløbene på de fem skoler, og samlet dem til en dag, der skulle være med til at forberede dem på opgaven (A). Formålet med dette har været at

give eksperterne mulighed for at mødes og drøfte afholdelsen af en kursusrække, der skal engagere og motivere lærerne til at arbejde med faglig læsning og skrivning i alle fag.

Eksperterne oplever, at når der skal arbejdes med faglig læsning og skrivning i alle fag, så stiller det store krav til dem om netop at kunne møde lærere fra alle fag. Og det stiller krav om at være forholdsvis godt inde i andre fagligheder end deres egen. De fremhæver, at det at være klædt på til mødet med mange forskellige lærere med lige så mange forskellige baggrunde, fagligheder og forventninger er lige så vigtigt som at være kompetent til at undervise i det rent læsefaglige. På den læsefaglige side følte eksperterne sig godt klædt på. Mht. at kunne møde alle fagligheder og med en af eksperternes ord undgå at "blive set som læsedamen" er oplevelsen blandt eksperterne imidlertid, at de med fordel kunne være klædt bedre på. Især oplevede læseekspernerne, at mødet med matematiklærerne var udfordrende, og at de kunne komme til kort overfor denne gruppe lærere, hvilket følgende udsagn understreger:

Havde jeg haft en matematiklærer med ud [så der var to eksperter til i fællesskab at varetage kursusrækken], så havde jeg også rykket matematiklærerne. Jeg siger, jeg ikke har forstand på jeres fag, vi må mødes på midten (...). Men når jeg får et matematikfagligt spørgsmål, som jeg ikke kan svare på, er det svært. Hvis vi havde vidst det, skulle vi have haft en faglærer med i hånden.

I tråd hermed forklarer en anden ekspert, at når hun ikke er i stand til at foretage en kvalificeret vurdering af lærernes matematiske spørgsmål, så oplever hun, at det efterfølgende er vanskeligt at nå den faggruppe, at en del står af, fordi der med ekspertens ord "går danskfrøken i det", og at det er meget vanskeligt at fange disse lærere igen, hvis de først er stået af. Denne problematik behandles yderligere i afsnit 4.3.

Udover at ønske sig hjælp fra kolleger med matematisk baggrund kunne læseekspernerne tænke sig at have mødtes med hinanden undervejs i kursusforløbet for at udveksle erfaringer og bruge hinanden i forbindelse med udfordrende situationer.

Empirien peger altså på, at læseekspernerne føler sig udfordret især i mødet med matematiklærerne. I dette møde opstod situationer, hvor ikke alle følte sig tilstrækkeligt klædt på til opgaven. For at være i stand til at afholde en udbytterig og engagerende kursusrække i faglig læsning og skrivning på skolerne efterspørger eksperterne derfor, at de i højere grad var klædt på til mødet med lærernes mange forskellige fagligheder og baggrunde.

Opsamling

I forløbet op til selve kursusrækken har flere forskellige forhold haft betydning for, om de virksomme mekanismer i indsats teorien aktiveres eller ej. Indsats teorien forudsatte, at skolerne indledningsvis analyserer deres problemstillinger på læseområdet, og at ansøgningen om de eksemplariske forløb imødekommes af DLF. Her har det empiriske materiale vist, at tilstedeværelsen af en engageret læsevejleder eller andre ildsjæle på området til at varetage ansøgningsprocessen og igangsættelsen af projektet spiller en stor rolle. Empirien har desuden vist, at et allerede eksisterende engagement i læseområdet og en oplevelse af at have brug for hjælp fra en ekstern er med til at motivere læsevejlederne i ansøgningsprocessen.

Indsats teorien forudsatte videre, at kursusforløbets indhold og organisering besluttes i et samarbejde mellem den enkelte skole og læseeksperten, så de beslutninger, der træffes, giver mening lokalt på skolen. På alle skoler har et sådant samarbejde fundet sted. Det varierer imidlertid, hvor let eller svær aktørerne har oplevet denne proces. Det empiriske materiale har vist, at det afgørende i samarbejdet om planlægningen er, at man afsætter tilstrækkelig tid til at opnå en fælles forståelse af kursets formål, indhold og organisering. Og lige så vigtigt: at dette videreformidles til resten af skolens lærere. Opleves formål, indhold og organisering uklart af de deltagende lærere, hæmmer det indsatsens videre forløb.

Desuden forudsatte indsats teorien, at Nationalt Videncenter for Læsning udvalgte nogle læseekspertes og forberedte dem på opgaven, så de var i stand til at afholde en motiverende og engagerende kursusrække i faglig læsning og skrivning på skolerne. Dette er til dels sket. Udvælgelsen

og forberedelsen af eksperterne har fundet sted, men flere eksperter fremhæver, at de til tider kom til kort overfor matematiklærerne, og at dette virker hæmmende for, at lærerne i sidste ende vil arbejde med faglig læsning og skrivning i deres fag.

4.2 Afholdelse af kursusrækken

Indsatsteorien antager, at eksperten afholder en kursusrække i faglig læsning og skrivning på skolen (E). Kursusrækken antages at være tilrettelagt på en måde, så lærerne mellem de enkelte kursusgange afprøver deres nye viden om faglig læsning og skrivning i praksis, og at det videre forløb kontinuerligt tilpasses på baggrund af tilbagemeldinger til eksperten om lærernes erfaringer med at bruge den nye viden (F).

Det fremgår af det empiriske materiale, at især fire forhold har en afgørende betydning for, at kursets cyklus oplæg – afprøvning – opfølgning – nyt oplæg rent faktisk gennemløbes og virker efter hensigten. Disse fire forhold, der beskrives hver for sig i det følgende, er:

- Om lærerne ser det som deres opgave at undervise i faglig læsning og skrivning
- Om arbejdet med at omsætte teori til praksis opleves som overkommeligt
- Om ledelsen italesætter opgaven som en skal-opgave
- Om opfølgningen på lærernes erfaringer fungerer.

Faglig læsning og skrivning som en fælles opgave

Vi skal alle lære vores børn at læse på skolen. Den der med at sige, at det kun er noget for dansklæreren, det holder ikke mere.

Som citatet giver udtryk for, ses arbejdet med læsning og skrivning ikke længere kun som en danskfaglig opgave, men som en fælles opgave for alle lærere. Blandt de interviewede lærere var der påfaldende stor enighed om og bred erkendelse af, at læseindsatsen ikke udelukkende er noget, dansklæreren skal beskæftige sig med, men derimod er noget, som alle lærere har et ansvar for. Udgangspunktet blandt lærerne – selv blandt de mere kritisk indstillede – var med andre ord, at alle skal arbejde med læseindsatsen. Det empiriske materiale peger på, at dette ikke var en holdning, der havde ændret sig med kurset, men en holdning, lærerne allerede havde før Vi læser for livet. Denne holdning har betydning for, at lærerne går åbent til kurset og umiddelbart accepterer, at de skal arbejde med deres nye viden mellem kursusgangene.

Lærere og ledere fremhæver desuden ovennævnte erkendelse af det fælles ansvar som baggrunden for, at en del lærere fra forskellige fag forud for kurset efterspurgte et fælles sprog og en fælles forståelse af faglig læsning og skrivning. Deltagelse i de eksemplariske forløb har netop bidraget til at give lærerne dette fælles sprog. Et synspunkt, der går igen, er også, at det at være en større gruppe på kursus sammen er med til at sikre både en fælles forståelse og et fælles sprog i arbejdet med læseområdet.

Det har dog vist sig, at der er forskel på at give udtryk for, at læsning er en fælles opgave, og så hvordan nogle lærere rent faktisk prioriterer og agerer i praksis. I interviewene gik det igen, at nogle lærere i mindre grad påtager sig arbejdet med og ansvaret for læseområdet i praksis. Empirien viser således, at man godt kan nedprioritere opgaven i praksis og samtidig være af den holdning, at det er nødvendigt at arbejde med læsning i alle fag og i hele skoleforløbet. Hensynet til afgangsprøven og det pensum, der skal nås i faget, nævnes som årsagerne til, at arbejdet med faglig læsning og skrivning ikke fylder så meget i nogle læreres praksis. Faglig læsning og skrivning bliver med andre ord en opgave, som man tager på sig, når der er overskud eller tid til det, fremfor en opgave, der prioriteres højt, fordi det ses som en forudsætning for læring. Det er værd at bemærke, at vi ikke er stødt på en eneste lærer, der mener, at det *ikke* er et fælles ansvar. Vi er derimod stødt på en række lærere, der føler sig nødsaget til at anvende tiden til andet end faglig læsning og skrivning og derfor i praksis ikke arbejder med og afprøver det, de lærer på kurset.

I forhold til indsatsteorien har lærernes erkendelse af, at læseindsatsen er et fælles ansvar, virket fremmende på deres tilbøjelighed til at afprøve den nye viden. Samtidig har empirien vist, at selv-

om man som lærer deler holdningen om det fælles ansvar, kan der i det daglige være forhold, der gør, at de i praksis ikke handler i overensstemmelse med deres overbevisning.

At omsætte teoretisk viden til praktisk handling

Lærerne fremhæver flere centrale forudsætninger for, at de i praksis afprøver deres nye viden. En af de forudsætninger, de fremhæver mest entydigt, er, at kurset skal være meget praksisnært, og at den teoretiske og abstrakte viden, de bliver præsenteret for i oplæggene, forholdsvis let skal kunne omsættes og anvendes i deres undervisning. Når lærerne oplever, at kurset bliver for abstrakt, kan det føre til frustrationer. Frustrationerne skyldes, at det abstrakte vedbliver at være abstrakt, og at de finder det vanskeligt at omsætte den teoretiske viden til noget konkret, der er anvendeligt i undervisningen. Det betyder, at det er svært for lærerne mellem de enkelte kursusgange at gøre sig egne erfaringer. Omvendt fremhæver lærerne, at de praksisnære kursusgange, der giver dem konkrete redskaber, som de efterfølgende gør sig erfaringer med, giver mening. Når næste kursusgang tager udgangspunkt i disse erfaringer, forekommer kurset i høj grad meningsfuldt.

Lærerne oplever som nævnt ovenfor, at det kan være svært at afprøve deres nye viden. En årsag til dette er, at kurset ikke giver færdige og nemme redskaber, men at det er hårdt og tidskrævende arbejde at omsætte den abstrakte viden fra oplæggene. Det kan endvidere være svært for lærerne at finde tidspunkter, hvor de kan arbejde sammen om at omsætte teorierne til praksis. Hvis ikke der er et umiddelbart anvendeligt redskab, fortæller lærerne, at det er vanskeligt "bare lige at gå ud og afprøve". Når lærerne ikke oplever at få umiddelbart anvendelig viden, og når der derfor skal bruges meget tid på forberedelse, før det lærte er anvendeligt i praksis, kan motivationen dale. Det kan endvidere være forbundet med frustrationer, når den nye viden skal afprøves, og nogle lærere så vælger ikke at afprøve den. Disse lærere oplever, at arbejdet med faglig læsning og skrivning nok er vigtigt, men efterspørger at få konkrete redskaber til, hvordan man rent faktisk kan arbejde med det.

I tråd hermed (men med modsat fortegn) fortæller andre lærere, at når de netop oplever at have fået redskaber "lige til at kaste ind i undervisningen", giver den iterative proces rigtig god mening for dem, og de får rent faktisk afprøvet deres viden i praksis. For de lærere, for hvem det lykkes at dykke ned i det abstrakte og få gjort det praktisk anvendeligt, er oplevelsen, at det kostede kræfter, men at det var godt givet ud. De oplevede både at nå eleverne på en anden måde end tidligere, og at samarbejdet med kollegerne blev forbedret.

Ekspertene fremhæver her, at der ikke findes lette løsninger, og at en del af læringen findes i lærernes overvejelser og refleksioner, når de arbejder med at omsætte den teoretiske viden til noget konkret og anvendeligt i undervisningen. Ekspertene synes med andre ord ikke nødvendigvis, at det er bedst med oplæg, der tilbyder "færdige" redskaber, hvilket følgende citat vidner om:

De kan ikke bare få et stykke papir, som de kan putte i kopimaskinen. Det didaktiske skal med ind også. Det er dem selv som reflekterende håndværkere, der skal gøre arbejdet [med at omsætte teorierne].

Det er tydeligt, at lærere og eksperter her har forskellig holdning til den proces, hvor den teoretiske og abstrakte bearbejdes og omsættes. I forlængelse heraf er det værd at bemærke, at det, der er tænkt som konkrete redskaber, ikke altid opfattes sådan af lærerne. Dette ses fx i forhold til "sneglen", som umiddelbart skulle være konkret og anvendelig, men som alligevel blev opfattet som abstrakt pga. det arbejde, der lå i at "udfylde" den og tilpasse den til konkrete undervisningsforløb. Det er således ikke alle, der ser værdien i omsættelsesarbejdet. Hvor nogle ser det analytiske arbejde og de didaktiske og pædagogiske overvejelser som en forudsætning for anvendelse i undervisningen, ses det af andre som en hæmsko i forhold til selvsamme anvendelse.

I forhold til indsatsteorien kan man sige, at det at afprøve det lærte mellem de enkelte kursusgange bliver til noget, når indsigter og redskaber fra kurset er direkte anvendelige, og når den nye viden kan bruges, uden at det kræver et svært og tidskrævende arbejde med at omsætte teori til praksis. Når lærerne oplever, at kurset har relation til deres praktiske hverdag, og når det at

omsætte den ny viden ikke kræver for meget efterarbejde, skaber kurset mest umiddelbar motivation og anvendelse. Til gengæld kan det skabe frustrationer, når lærerne selv skal omsætte teori til praksis for at kunne bruge det i en konkret sammenhæng. Hvis frustrationerne bliver store nok, kan det betyde, at lærerne ikke får afprøvet viden fra kurset i praksis. Spørgsmålet er imidlertid, om det umiddelbart anvendelige altid skal være et mål i sig selv, eller om der, som eksperterne påpeger, ligger en værdi og en pointe i selve processen med at omsætte abstrakt teori til konkret praksis. Empirien tyder på, at det optimale er en balancegang, hvor oplægget indeholder både elementer, som er umiddelbart anvendelige i praksis, og elementer, som kræver mere efterbearbejdning. Det vigtige lader til at være, at læreren kan se formålet med efterbearbejdningen, så den ikke forekommer meningsløs.

Ledelsens krav og forventninger

Der har på de fem skoler været forskellig praksis mht., om ledelsen meldte ud, at her var tale om en skal-opgave. Om deltagelse og engagement i projektet bliver meldt ud som en skal-opgave eller ej, har betydning for, hvordan indsatsen virker.

Ekspertene fortæller i fokusgruppen om meget varierende standarder for ledelsens udmeldinger. I den ene ende af spektret er en ledelse, der fra start meldte ud, hvad der er et krav, og hvad det forventes, at alle skolens lærere er forpligtede til at afprøve inden en bestemt dato. I den anden ende af spektret findes en skole, om hvilken eksperthen fortæller, at ledelsen ikke var "vant til at sige "skal" til noget som helst".

Den iterative proces med afprøvning og erfaringsopsamling virker bedst, når det fra ledelsens side er blevet formuleret, hvad der forventes af lærerne, eksempelvis når det er blevet formuleret som et krav, at lærerne selv skal tilrettelægge eksemplariske forløb, hvor de anvender dele af kursets indhold. Faktisk efterspørger nogle af lærerne, at der skal være formuleret den type krav fra deres leder eller fra styregruppen, gerne med deadlines for, hvornår det senest skal være gjort. Ellers får alle ikke gjort det, de skal, lyder erkendelsen.

Opsummerende kan det siges, at klare udmeldinger om deltagelse er afgørende for forløbets karakter. Ledelsens krav og forventninger har betydning for, om lærerne så at sige laver deres lektier. Som vi så ovenfor, fungerer det bedst, når de rent faktisk afprøver det lærte, fordi det er en forudsætning for, at kursusrækken fortsat kan bygge på lærernes erfaringer og tage udgangspunkt i deres hverdag og undervisning.

Erfaringsopsamling

Ifølge indsats teorien skal kurset være tilrettelagt på en måde, så der samles op på de erfaringer, lærerne gør sig i praksis mellem de enkelte kursusgange. Indsats teorien forudsætter, at en tovholder fra projektet videregiver lærernes erfaringer til eksperthen, der så lader dem være udgangspunkt for indholdet af næste oplæg.

På nogle skoler fungerer denne erfaringsopsamling efter hensigten: Lærerne gør sig erfaringer, som der systematisk bliver samlet op på, og de videregives i styregruppen, så næste undervisningsgang kan tage udgangspunkt heri. Og netop dette giver god mening for de deltagende lærere på kurset. Når erfaringsopsamlingen fungerer, oplever eksperterne også, at det er nemt at tilrettelægge det videre kursusforløb, så det bliver meningsfuldt og vedkommende for lærerne.

Andre steder fungerer erfaringsopsamlingen ikke efter hensigten. På en skole fortæller lærerne, at opsamlingen virker "løsrevet". De fortæller, at erfaringsopsamlingen ikke finder konsekvent og systematisk sted, og at de derfor heller ikke oplever, at næste oplæg tager afsæt i deres erfaringer fra sidst.

Endnu en barriere for erfaringsopsamlingen, som fremhæves i interviewene, er, at der kan gå for lang tid mellem oplæggene. Lærerne fortæller, at det kan være svært at genkalde sig erfaringerne, når tovholderen vil samle op på dem, hvis selve erfaringen ligger længere tid tilbage. Empirien tyder således på, at hvis den iterative proces skal fungere for lærerne, skal de rimelig hurtigt opleve en cirkulær proces, hvor viden afprøves og opsamles, og hvor der med udgangspunkt heri formidles ny viden på den næste undervisningsgang.

Erfaringsopsamlingen kan selvsagt kun fungere, når lærerne rent faktisk har gjort sig erfaringer. Og det er netop ikke alle, der har gjort dette, bl.a. fordi de fandt, at kursets teorier var svære at omsætte og gøre anvendelige. Dette illustrerer, at hvis kæden hopper af et sted i indsats-teorien, får det konsekvenser for indsatsens virkning senere i forløbet. Empirien viser imidlertid også, at lærerne på trods af manglende erfaringsopsamling kan nå til det punkt i indsats-teorien, hvor de oplever kurset som inspirerende.

Opsamling

Vender vi blikket mod indsats-teorien, kan det slås fast, at kursusrækkens oplæg finder sted, men at den iterative proces ikke alle steder virker sådan, som indsats-teorien antog. Processen, hvor lærerne afprøver det lærte, deres erfaringer opsamles, og det videre kursusforløb planlægges med udgangspunkt heri, har haft varierende grad af succes. Flere forskellige forhold har haft betydning for, om de virksomme mekanismer i forbindelse med kursets iterative proces blev aktiveret eller ej.

På nogle skoler fungerer erfaringsopsamlingen efter hensigten, mest af alt fordi lærerne rent faktisk gør sig erfaringer, og fordi der systematisk samles op herpå. Andre steder er dette ikke muligt, enten fordi lærerne ikke gør sig erfaringer med det lærte, og der derfor ikke er noget for tovholderen at samle op på, eller fordi selve opsamlingen virker ukoordineret og tilfældig. Der kan endvidere være gået så lang tid, at lærerne har svært ved at huske deres konkrete erfaringer. Uanset årsag er konsekvensen, at det videre kursusforløb ikke bliver planlagt med udgangspunkt i lærernes erfaringer og behov.

Noget af det, der har betydning for, om lærerne rent faktisk afprøver det lærte, er, om ledelsen har formuleret klare forventninger og krav til dem. Ikke alle skoleledelserne gjorde dette, og empirien har vist, at det får betydning – ikke kun for, om lærerne prøver kræfter med den nye viden, men også for det videre kursusforløb, da det ikke er muligt fortsat at basere indholdet på lærernes erfaringer.

Endnu et forhold, der har betydning for, om den iterative proces virker, som indsats-teorien antog, er, hvor praksisnært kurset opleves. Hvis lærerne oplever, at det er uoverskueligt at omsætte den teoretiske og abstrakte viden til anvendelige værktøjer, får mange lærere ikke anvendt deres nye viden i praksis. Er kurset derimod praksisnært og tilbyder lærerne umiddelbart anvendelige værktøjer, er det lettere for dem at arbejde med det lærte, sådan som indsats-teorien antog. Empirien har imidlertid også vist, at lærernes eget arbejde med at omsætte det lærte har en didaktisk og pædagogisk værdi. Ud fra eksperternes perspektiv er omsættelsesarbejdet således en investering, som er nødvendig for at sikre anvendelse på længere sigt.

Endelig er det afgørende, om lærerne ser arbejdet med faglig læsning og skrivning som deres ansvar. Empirien tyder på, at lærerne på de deltagende skoler allerede har en forståelse af, at faglig læsning og skrivning er noget, alle i princippet skal arbejde med. Der er imidlertid forskel på den principielle forståelse og de faktiske handlinger i en travl undervisning. Empirien tyder på, at man trods holdningen om det fælles ansvar ikke nødvendigvis påtager sig ansvaret i praksis. Dette kan skyldes, at man føler sig presset af eksempelvis afgangsprøver og et stort pensum.

4.3 Øget viden og engagement

Indsats-teorien antager, at hvis kursusrækken skal give de deltagende lærere øget viden om faglig læsning og skrivning samt gøre dem i stand til at anvende denne viden (I), så skal lærerne finde kursusrækken inspirerende, relevant og brugbar, og de skal være blevet interesserede i faglig læsning og skrivning (G). Denne interesse betyder, at de opsøger yderligere viden om emnet (H). De første trin på vejen, efter at kursusrækken er igangsat, handler med andre ord om lærernes motivation og engagement, fordi det antages, at de uden dette ikke vil arbejde videre med faglig læsning og skrivning i alle fag og i hele skoleforløbet.

Det empiriske materiale peger på, at især fem forhold spiller en afgørende rolle for, om indsats-teoriens virksomme mekanismer aktiveres eller ej, og dermed for, om kursusrækken formår at

engagere og motivere lærerne til at arbejde med faglig læsning og skrivning. De fem forhold, der beskrives hver for sig i det følgende, er:

- Om input udefra hilses velkommen af lærerne
- Om mødet mellem forskellige faglige baggrunde opleves som en barriere
- Om lærerne får ahaoplevelser
- Om det kollegiale samarbejde om indsatsen opleves meningsfuldt
- Lærernes oplevelse af tidspres, og hvordan de mener, at tiden prioriteres bedst.

Input udefra

Blandt lærerne eksisterer der modsatrettede opfattelser af behovet for en udefrakommende ekspert til at afholde kursusrækken om faglig læsning og skrivning. Interviewene viser, at nogle lærere oplever det som en nødvendighed, at der kommer en ekspert udefra. Dette gælder eksempelvis de tidligere nævnte læsevejledere, der oplever, at de ikke selv kan motivere deres kolleger til arbejdet med læseindsatsen i samme grad som en ekstern ekspert. Vejledere og andre, der brænder for læseområdet, har generelt stor respekt for deres tildelte læseekspert. Citatet nedenfor eksemplificerer dette:

De har trukket kompetente undervisere ind, hvilket er ret afgørende. Så det er ikke noget med, at man ikke gider høre det, for vi ved, at hun er anerkendt, at det er forskningsbaseret viden. Det er vigtigt.

Denne holdning findes ikke kun blandt læsevejlederne, men til dels også hos de "almindelige" lærere. Udsagn som "Hun er en guru" og "Det er som at få en energiindsprøjtning" vidner herom. Ud fra dette perspektiv er eksperten med til at give projektet legitimitet. Til gengæld viser datamaterialet også, at der blandt nogle lærere eksisterer en opfattelse af, at der anvendes for mange ressourcer på eksterne eksperter, og at pengene i stedet skulle bruges til kerneopgaven i skolen. For lærere med dette synspunkt opfattes kurset således ikke som en del af kerneopgaven, og eksperten ses snarere som et tegn på, at ressourcerne bruges forkert. Denne holdning medvirker til, at eksperten mødes med en vis portion skepsis allerede fra starten.

Begge synspunkter har betydning for, om indsatsteoriens antagelser finder sted – blot med modsat fortegn. Opleves eksperten som en energiindsprøjtning, fører det i høj grad til engagement blandt lærerne. Omvendt er det også tydeligt, at når lærerne på forhånd er af den opfattelse, at eksperten ikke giver valuta for pengene, hæmmer det deres engagement.

Mødet mellem forskellige fagligheder

Noget af det, lærerne fremhæver som absolut afgørende for deres engagement, er, om de føler sig talt til, dvs., om de oplever, at kursets indhold rammer dem, deres fag og de konkrete udfordringer, de står med i deres egen undervisning. Oplevelsen af kursets indhold som relevant for én selv og ens eget fag er således en af de mest centrale forudsætninger for, at kurset opleves som motiverende og brugbart af lærerne.

Empirien viser, at kursets indhold og oplæggene ikke giver lige meget mening for alle fag. Især matematiklærerne og deres oplevelse af oplæggene skiller sig ud fra de andre fags lærere, og matematik er det fag, hvor oplæggene synes mest problematiske i forhold til at skabe engagement. Matematiklærerne har ikke altid en oplevelse af, at kursets indhold giver mening for dem, og at oplæggene har været målrettet deres fag. En matematiklærer forklarer:

Da vi skulle have ekspertoplæg for matematiklærerne i udskolingen, døde den lidt. Der knækkede filmen. Matematiklærerne kunne se, at nogle af de ting, hun sagde, var forkerte. Hun havde ikke den matematiske dimension med. Vi sagde: "Vi forstår ikke, hvad du mener, for du sagde det modsatte før." Det var, fordi hun ikke var klædt på til matematikdelen.

Som citatet viser, kan lærerne eller en gruppe af lærere stå af, hvis de føler, at oplægget rammer skævt og ikke er henvendt til dem. Lærere og ekspert kan tale forbi hinanden, hvilket kan få nogle lærere til at føle, at projektet ikke har noget med deres fag eller faglighed at gøre. Hvis ikke lærerne føler sig talt til, så oplever de ikke kurset som relevant og brugbart og deres motivation

for at bruge det lærte daler. Noget af det, lærerne oplever som vigtigt for, om kurset rammer plet, er, at læseeksperter taler ind i de deltagende læreres faglighed og at oplægget relaterer sig til deres daglige pædagogiske praksis.

Noget af det, der går igen blandt matematiklærerne, er, at de fandt læseeksperter meget humanistisk og meget lidt målrettet matematikfaget. De oplevede, at eksperter ikke kunne give eksempler, der rettede sig mod matematiklærerne. Denne oplevelse går igen blandt læseeksperterne, der, som tidligere nævnt, ikke følte sig klædt på til at møde særligt matematiklærerne. En af eksperterne undrer sig under fokusgruppeinterviewet over, at hendes naturfaglige kollega brugte præcis de samme formuleringer som hun selv, men at kollegaen ramte plet af den årsag, at han havde naturfaglig baggrund. Det er naturligvis ikke muligt at konkludere, at det netop var hans naturfaglige baggrund, der gjorde, at han trængte igennem hos disse lærere. Men eksemplet indikerer, at der kan være mere på spil, når det gælder legitimitet, end om eksperter formår at svare på nogle fagspecifikke spørgsmål. Baggrund og faglig identitet spiller således en væsentlig rolle i forhold til, om kurset engagerer lærerne eller ej.

Ahaoplevelser

Jeg synes egentlig ikke, at vi får så mange redskaber. Jeg ser nok mere kurset som en øjenåbner.

En pointe, der går igen i datamaterialet, er, at lærerne ser kurset som en øjenåbner, der især i starten gav dem ahaoplevelser. Disse ahaoplevelser beskrives som noget, der har ændret lærernes bevidsthed og deres forståelse af eleverne og af måden, hvorpå de kommer længst med deres undervisning. Sådanne ahaoplevelser virker meget stærkt på lærerne. Det får dem til at være villige til at investere den nødvendige tid i at arbejde med faglig læsning og skrivning, selvom de ofte føler sig pressede netop med hensyn til tiden. Har man som lærer "set lyset", giver de udtryk for, at de svære ting ved at arbejde med faglig læsning og skrivning nemmere overkommes, og at man simpelthen ikke sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt dette arbejde skal prioriteres eller ej. I denne optik bliver den tid, man giver ud, set som en investering, og ahaoplevelsen har således en overbevisende kraft.

Det, der fører til ahaoplevelserne, er eksempelvis, når lærerne på egen krop erfarer, hvor vanskelig en indforstået fagtekst kan være at arbejde med, og når de helt konkret ser forandringer hos eleverne som følge af arbejdet med faglig læsning og skrivning. Sidstnævnte uddybes i afsnit 4.4.

I forhold til indsats teorien udgør ahaoplevelserne og den dertilhørende bevidsthedsændring et særligt positivt vendepunkt, der er afgørende for, at indsats teoriens virksomme mekanismer aktiveres, og at kæden så at sige ikke hopper af. Det er imidlertid værd at bemærke, at ahaoplevelsen ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at lærerne har anvendt deres nye viden intensivt i deres undervisning. På trods af ahaoplevelserne, som er noget af det, der virker allermest motiverende på de deltagende lærere, fører motivationen heller ikke til, at lærerne umiddelbart opsøger mere viden, sådan som indsats teorien antog. Kurset tilbyder i sig selv rigelig ny viden. Lærerne oplever med andre ord ikke et behov for på nuværende tidspunkt at opsøge endnu mere viden, sådan som indsats teorien antog, at de ville gøre, såfremt de blev engagerede og interesserede i emnet. Dette kan dog ske sidenhen. Men mere ny viden bliver således ikke en nødvendig forudsætning for anvendelse af den viden, som kurset allerede har givet lærerne.

Det meningsfulde kollegiale samarbejde

Endnu et forhold, der har vist sig at være medvirkende til at motivere lærerne i arbejdet med faglig læsning og skrivning, er deres samarbejde med kollegerne både i og udenfor diverse teams. Lærerne forklarer, at deres samarbejde får en anden og mere faglig karakter i modsætning til den praktiske planlægning, de ofte oplever optager tiden i teamene. I nedenstående to citater beskriver to lærere, hvordan det for dem er det kvalitative løft af teamsamarbejdet, der motiverer til at arbejde videre med faglig læsning og skrivning:

Jeg må sige, at arbejdet i teamene virkelig har betydet noget. Den sparring, vi har med hinanden, det løfter meget (...). Det er helt fundamentalt for mig, den viden, jeg får fra mine kolleger. Det løfter opgaven, og så bliver det fedt at gå på arbejde.

Nu med vores team. Det er mere inspirerende, at vi får tid sammen til at tale indhold og undervisning og dykke ned i vores fag.

Det går igen i datamaterialet, at det er i teamene, at arbejdet med at inddrage og anvende den nye viden i undervisningen for alvor bliver meningsfuldt. Teamsamarbejdet indgik ikke særskilt i indsats teorien, men empirien viser, at det er her, lærerne udvikler forløb sammen, hvor faglig læsning og skrivning kan være omdrejningspunktet. Teamsamarbejdet bliver med andre ord et forum, hvor lærerne hjælper hinanden med at tilpasse deres nye viden til praksis. På trods af dette opleves arbejdet med at omsætte teori til praksis som tidligere nævnt stadig som en stor og tidskrævende opgave for den enkelte lærer. Der lader således til stadig at ligge et potentiale i teamsamarbejdet som forum for fx sparring og videreudvikling af afprøvede forløb.

Udover samarbejdet i teamene fortæller lærerne også, at der sker et kvalitetsløft af samarbejdet generelt blandt skolens lærere. Det, at en større gruppe eller alle skolens lærere gennem kurset får et fælles sprog og en fælles forståelse af arbejdet med læseindsatsen, medvirker til, at de bedre kan arbejde sammen og imødegå udfordringen i fællesskab. Et synspunkt, der går igen, er, at når man er alene på kursus, som det oftest er tilfældet, kommer man hjem med en viden, som er svær ene mand at få i spil og sprede til kollegerne. Omvendt forholder det sig med dette kursus, hvor lærerne oplever, at det giver noget særligt at være en større gruppe (og evt. alle) på samme kursus.

Det løft, som det kollegiale samarbejde får i kølvandet på kursusrækken, virker i høj grad motiverende på lærerne. Man kan således sige, at såvel teamsamarbejdet som det generelle samarbejde mellem skolens lærere er med til at sikre aktivering af de virksomme mekanismer mellem indsats teoriens boks G, hvor lærerne finder kurset relevant og brugbart, og boks H, hvor de får øget viden om at bruge læsning og skrivning og kan bruge denne viden i deres undervisning.

Prioritering – bruges tiden rigtigt?

At være presset med hensyn til tiden går igen i datamaterialet som et forhold, der har betydning for, om lærerne engageres i og motiveres til at arbejde med faglig læsning og skrivning. Som tidligere nævnt viser datamaterialet, at det generelle tidspres, som lærerne oplever at være under, medfører en form for investeringstankegang – en tankegang, hvor man gør op med sig selv, hvorvidt den tid, det tager at inddrage faglig læsning og skrivning i ens undervisning, er godt givet ud. Herefter afvejer lærerne nøje, om den investerede tid betaler sig. På baggrund af denne afvejning prioriterer lærerne så, om der så at sige er plads til *også* at arbejde med faglig læsning og skrivning i deres fag. Nogle lærere ser således typisk faglig læsning og skrivning som noget ekstra, der kan tage tid fra det, de egentlig skal nå, og rationalet lyder i den forbindelse, at man ikke har tid til at inddrage faglig læsning og skrivning i alle forløb, fordi det ville tage for meget tid fra det, man skal nå at få eleverne igennem.

Datamaterialet viser samtidig, at der også findes en diametralt modsat forståelse af, om arbejdet med faglig læsning og skrivning er godt givet ud, hvilket følgende udtalelse vidner om:

Det er ikke et spørgsmål om, om jeg har tid til det – det er et spørgsmål om, at jeg ikke har tid til at lade være.

De lærere, der tænker i tråd med ovenstående udtalelse, giver udtryk for, at arbejdet med faglig læsning og skrivning ikke er en ekstra ting, man skal nå i undervisningen, men en måde at undervise på. De oplever dog, at det kan være en tidskrævende måde, men at den er godt givet ud, jf. investeringstanken, fordi eleverne måske når igennem mindre stof, men til gengæld lærer det gennemgåede stof bedre. En lærer forklarer, at de i hendes team hellere vil nå noget mindre, men til gengæld have nået det med en større forståelse. Hun forklarer:

Man er nødt til at bruge den tid, det tager, hvis det skal lykkes, selvom man har brugt mere tid på det end forventet. Måske nåede vi ikke det sidste emne, men jeg ved, at de kan det, de har været igennem. De skal hellere gennem nogle færre ting, men grundigere.

Ikke alle lærerne oplever det som en mulighed at tænke sådan, som ovenstående citat giver udtryk for. De oplever derimod ufravigelige krav og stresses af pensum og prøver.

Empirien peger således på, at lærernes oplevelse af konstant at være nødsaget til at prioritere tid og opgaver er et vilkår, der i meget høj grad har betydning for, om de vælger at arbejde med faglig læsning og skrivning i deres undervisning. Desuden viser datamaterialet, at dette vilkår opleves meget forskelligt blandt skolens lærere. For nogle lærere gør tidspresset, at de ikke oplever arbejdet med faglig læsning og skrivning som en reel mulighed. De frygter, at konsekvensen vil være, at der ikke er tid til det, de *skå/nå*. Andre lærere prioriterer netop at arbejde med faglig læsning og skrivning, fordi de ser det som deres mulighed for, at eleverne forstår det, de når. Der lader således stadig til at ligge et arbejde i at videreformidle netop erfaringen af, at eleverne forstår stoffet bedre, og at arbejdet med faglig læsning og skrivning kan være en investering, som kræver tid og omstilling, men som kan løfte elevernes læring og give et afkast på længere sigt.

Opsamling

Vender vi blikket mod indsats teorien, antog den, at for at lærerne får øget viden om faglig læsning og skrivning og kan bruge denne viden i deres undervisning (I), forudsættes det, at de fandt kurset relevant, brugbart og inspirerende (G), og at de eventuelt selv opsøgte mere viden om faglig læsning og skrivning (H). Det kan for det første slås fast, at lærerne på evalueringstidspunktet ikke opsøger mere viden. Grunden hertil er, at kurset har givet dem rigeligt at arbejde med indtil videre.

Det kan for det andet slås fast, at indsatsen faktisk i varierende grad har motiveret og engageret lærerne. Hvilke omstændigheder det er, der mere præcist sikrer engagementet, er imidlertid knap så entydigt. Mange forskellige forhold og omstændigheder spiller nemlig en rolle for lærernes motivation og engagement i faglig læsning og skrivning. Nogle forhold hæmmer motivationen, mens andre fremmer den. Det er et broget billede, da selvsamme omstændighed kan virke fremmende for nogle og hæmmende for andre.

Overordnet set er de forhold, der primært er med til at aktivere indsats teoriens virksomme mekanismer, de øjenåbnende ahaoplevelser og det kollegiale samarbejde, som lærerne oplever, at kurset er med til at styrke og løfte. De forhold, der modsat kan være med til at forhindre indsats teoriens virksomme mekanismer i at blive aktiveret, er lærernes oplevelse af tidspress og det mismatch, nogle lærere oplever mellem deres egen og læseeksperternes faglige baggrund.

4.4 Elevernes udbytte

Indsats teorien antager, at eleverne tilegner sig nye strategier til faglig læsning og skrivning (J), og at dette fører til, at de får et bedre fagligt udbytte af undervisningen (K). Indsats teorien antager videre, at lærernes engagement i forhold til faglig læsning og skrivning øges, i takt med at de oplever at opnå bedre fagfaglige resultater for eleverne (L). Elevernes øgede udbytte af undervisningen antages altså at være forudsætningen for lærernes øgede engagement på området.

Datamaterialet peger på, at især to forhold har betydning for, om elevudbyttet øger engagementet blandt lærerne. Disse to forhold, der beskrives hver for sig i det følgende, er:

- Om lærerne oplever, at eleverne deltager, vokser fagligt og accepterer forandringerne
- Om lærerne har forventninger om øget udbytte.

Da læseindsatsen på interviewtidspunktet stadig var meget ny, var interviewene prægede af, at det endnu var for tidligt at vurdere den enkelte elevs udbytte og elevernes eventuelt forbedrede læsekompetencer som følge af den ændrede undervisning. Til gengæld viser interviewene, at nogle lærere allerede havde mærket elevernes reaktioner på arbejdet med faglig læsning og skrivning, og at de også kunne identificere ændringer i elevernes deltagelse i undervisningen. Det følgende er således baseret på lærernes professionelle vurdering og oplevelse af eleverne i den daglige undervisning.

Elevernes deltagelse og reaktioner

Noget af det, lærerne fremhæver, er, at eleverne reagerer på ændringerne og de nye metoder i undervisningen. Datamaterialet viser, at arbejdet med faglig læsning og skrivning kræver omstilling ikke kun for lærerne, men også for eleverne. Desuden peger datamaterialet på, at eleverne kan have svært ved at forstå, at der bliver undervist med de nye metoder i nogle, men ikke i alle fag. En lærer sammenligner det med et computerprogram og forklarer, at hvis man har lært et program at kende, er det frustrerende, hvis det pludselig skifter, eller hvis det kun virker i nogle sammenhænge. På samme måde frustreres nogle elever ifølge lærerne, hvis de undervisningsmetoder, eleverne har lært at kende i et fag, ikke benyttes i de andre fag.

En pointe, som desuden går igen i interviewene med lærerne, er, at arbejdet med faglig læsning og skrivning kan ses som en ekstraopgave af nogle af eleverne, og som noget, de skal vænne sig til. Argumentet går på, at elevernes tilvænning ville være lettere, hvis metoderne blev anvendt i alle fag.

Endnu et synspunkt i forbindelse med elevreaktioner er, at et tidligere helle fra læsning i mange fag nu er væk, hvilket ifølge lærerne kan skabe modstand særligt blandt drenge, der ikke er boglige. En lærer forklarer, hvordan disse drenge tidligere "slap for læsning" i en række fag, men at de nu oplever, at dette ikke længere er tilfældet, og at de modsætter sig dette, fordi det opleves som en irriterende ekstraopgave.

Det er ikke kun elevernes modstand, lærerne lægger mærke til. En del lærere fortæller, at de kan se et højere aktivitetsniveau i deres klasser. Elevernes deltagelse er med andre ord steget, hvilket lærerne motiveres meget af at opleve. En lærer fortæller:

For første gang i dag havde jeg en time, hvor det har rykket. Hvor der har siddet et par stykker, der ikke kunne sige noget, ellers var alle med. Alle havde fået læst, alle kendte teksten, ordene var på plads, og man kendte historien, så der var en skov af hænder. Så vil man gerne vise, hvad man kan. Det vil de jo gerne. Det er første gang i dag, at det har kørt, som jeg havde tænkt. Næsten 100 % var med.

I forlængelse af ovenstående er lærernes oplevelse desuden, at eleverne bliver mere præcise i deres spørgsmål og kan formulere meget mere præcist, hvad det er, de ikke forstår. Dette gør det nemmere for lærerne at imødekomme eleverne og nå dem, præcis hvor de er.

Nogle lærere oplever endvidere, at eleverne har været særligt engagerede i nogle forløb, der har været bygget op over Derewiankas' "snegl". Dette betyder bl.a., at man starter med det, der ellers ville have været guleroden i slutningen, såsom film, ekskursioner el. lign. De interviewede elever finder denne opbygning af forløb positive, og en pige fra 3. klasse fortæller:

To gange har vi været på museum først. Vi fik noget forklaret om Heerup på museet, så kiggede vi på malerierne, og næste dag fik vi en bog med bokse udenfor, hvor vi skulle skrive noget om det, vi havde fået at vide og vidste. Sådan startede vi også med vores eventyr, med at man kigger på noget, prøver at skrive så meget, man ved, og så kommer man på museum og lærer lidt mere.

Når det gælder spørgsmålet om, hvilke elever der i særlig grad profiterer af arbejdet med faglig læsning og skrivning, har lærerne forskellige opfattelser. Nogle mener, at faglig læsning og skrivning gør det lettere at sikre udfordringer til alle, andre fremhæver særligt tosprogede elever, og atter andre mener, at faglig læsning og skrivning er metoder, der især kan anvendes til at hæve bunden.

Forventninger om udbytte

Ud over rent faktisk at se ændringer i elevernes aktivitetsniveau og deltagelse i undervisningen peger empirien på, at nogle lærere ikke behøver at se et faktisk udbytte for at være motiveret for at arbejde videre med faglig læsning og skrivning. Disse lærere forklarer, at de tænker, at det må virke, og at de derfor bliver ved og engageres yderligere. De tror så at sige på sagen og behøver ikke at vente, til de har set resultater. Deres overbevisning siger dem, at dette må virke. Derfor

skriker de direkte til indsatssteoriens boks L, hvor deres engagement øges, fordi de oplever et øget udbytte – dog uden faktisk at have oplevet dette. De skyder med andre ord genvej i indsatssteori- en, fordi de føler sig overbeviste og har en forventning om, at udbyttet vil realiseres før eller senere.

Opsamling

Vender vi blikket mod indsatssteorien, antog den, at elevernes nye strategier (J) og deres bedre faglige udbytte (K) vil føre til, at lærernes engagement øges, idet de oplever at kunne opnå et bedre fagfagligt resultat ved at arbejde med faglig læsning og skrivning (L). Det er endnu for tidligt at konkludere, om eleverne har tilegnet sig nye strategier, og om de vil opnå et bedre udbytte af undervisningen i de fag, hvor der arbejdes med faglig læsning og skrivning. Lærerne kan imidlertid allerede nu se visse ting, der kan tænkes at have betydning for, om eleverne får et bedre udbytte, og om lærerne grundet dette vil engageres yderligere.

De forhold, der ser ud til at være betydningsfulde for, om de virksomme mekanismer aktiveres eller ej, har at gøre med elevernes reaktioner på den nye undervisning. Nogle lærere oplever modstand blandt eleverne, fordi måden at arbejde med læseindsatsen på lige nu varierer fra fag til fag. Lærerne giver udtryk for, at eleverne har brug for omstilling og tilvænnning og om muligt, at der arbejdes med læseindsatsen på samme måde i de forskellige fag.

Et andet forhold, der ser ud til at være afgørende for lærernes videre engagement, er, at de allerede nu oplever eleverne deltage mere aktivt i undervisningen, at flere elever deltager aktivt, og at eleverne er mere præcise i deres spørgsmål. Dette tolker lærerne, som om eleverne får mere ud af undervisningen end tidligere.

Endelig har empirien også vist, at det er muligt at springe de bokse over, der handler om at se elevernes udbytte, og skride direkte til boksen med yderligere engagement og arbejde med området. De lærere, der springer bokse over, gør det på baggrund af forventninger om et kommende fagligt udbytte.

4.5 Forankring og langsigtet læseløft

Indsatsens langsigtede virkninger antages at være et generelt løft af elevernes læsekompetencer, så færre forlader folkeskolen med mangelfulde læsefærdigheder (N). For på sigt at nå dertil antages det, at skolen efter indsatsens afslutning arbejder videre med faglig læsning og skrivning enten i det eksisterende eller i nye læseprojekter på en måde, så der arbejdes videre med faglig læsning og skrivning i alle fag i hele skoleforløbet (M).

Som tidligere nævnt falder både det generelle læseløft hos eleverne og forankringen af projektet uden for rammerne af denne evaluering, da en eventuel målopfyldelse med hensyn til indsatsens langsigtede virkninger ligger ude i fremtiden. Lærere, ledere og læseeksperter har imidlertid pegt på en række forhold, de anser som betydningsfulde i arbejdet med at sikre, at projektet forankres med succes. Disse forhold er:

- **Ledelsesopbakning**

Der eksisterer blandt lærerne en frygt for, at projektet vil løbe ud i sandet, efter at læseeksper- ten ikke har flere timer på skolen. Når lærerne snakker om, hvordan man kan sikre, at dette ikke sker, nævnes først og fremmest, at ledelsen skal holde gryden i kog vha. opbakning og opfølgning.

En gentaget bemærkning er, at sommerferien er det værste, der kan ske for en indsats. Læ- rerne oplever, at ferien "visker tavlen ren", og at et nyt skoleår er lig med nye indsats og dertilhørende projekter. Dermed bliver forholdet til andre projekter og indsatsområder på sko- len en betydningsfuld ting. Når skolerne arbejder med mange samtidige indsatsområder, bli- ver det en ledelsesopgave kritisk at prioritere skolens projekter, så dette projekt ikke drukner blandt alle de andre. Tværtimod skal det rammesættes på en måde, så det i stedet spiller sammen med skolens andre indsats.

- **Skolens ressourcepersoner**

Både lærere og styregrupper fremhæver, at læsevejlederne har haft og fortsat kommer til at have en særlig rolle for arbejdet med faglig læsning og skrivning på skolerne. Læsevejlederne selv er bevidste om dette og vil arbejde for at forankre projektet på skolerne. Flere af vejlederne gør imidlertid opmærksom på, at de ser det som en særlig udfordring at sprede både viden og engagement til lærerne i overbygningen, da netop disse lærere henviser til et massivt tidspres som en årsag til, at det kan være svært at tage nye ting ind i undervisningen.

- **Teamsamarbejdet.**

Lærerne fortæller ret entydigt, at især teamsamarbejdet har haft godt af kursusforløbet. De oplever, at samarbejdet er blevet styrket og løftet. En stor del af arbejdet med at omsætte teori fra oplægget til anvendelige redskaber er netop sket i teamene, og lærerne fremhæver derfor, at det er vigtigt, at projektet i fremtiden vil være forankret i teamene. En af skolerne havde forud for kursusrækken ikke organiseret sig i teams. Kurset har imidlertid ført til, at en teamstruktur er under udvikling på skolen, og også her håber lærerne, at en eventuel forankring af projektet vil ske i teamene.

4.6 Konkluderende bemærkninger om de eksemplariske forløb

Samlet set kan det konkluderes, at indsats teoriens indledende aktiviteter, hvor skolerne ansøger DLF om et eksemplarisk forløb, hvor eksperterne udvælges, og hvor skole og ekspert sammen planlægger kursusrækken, har fundet sted. Planlægningen har ikke alle steder været lige let. De afgørende betingelser for at løse planlægningsopgaven og sikre et fælles udgangspunkt er alle parter evne til at lytte, at den nødvendige tid til at nå den fælles forståelse afsættes, og at denne fælles forståelse viderefremmes til resten af de deltagende lærere på skolen.

Det kan også konkluderes, at NVL i tråd med indsats teori har udvalgt og forberedt læseeksperterne. Et afgørende forhold for indsatsens virkning er, at læseeksperterne føler sig klædt på til mødet med lærernes mange forskellige faglige baggrunde. Eksperterne oplevede imidlertid at komme til kort overfor især nogle af matematiklærerne. Man kan således sige, at hvis eksperterne skal lykkes med at møde lærerne, er det lige så vigtigt, at de er dygtige til det udviklingsarbejde, de med deres kursusrække er en del af, som at de er dygtige inden for det læsefaglige område, som kursusrækken omhandler.

Det empiriske materiale har vist, at kursusrækken er gennemført/er ved at blive gennemført, men at den iterative proces, hvor lærernes praktiske erfaringer opsamles og fungerer som afsæt for det videre kursus, er forbundet med udfordringer. Disse udfordringer handler om flere forskellige ting, nemlig 1) at ledelsens forventninger kan være utydelige, 2) at mange finder det svært at omsætte abstrakt teori fra kurset til konkrete og anvendelige redskaber, 3) at erfaringsopsamlingen ikke fungerer systematisk og i god nok tid til, at lærerne kan huske deres erfaringer, og 4) at lærerne i forskellig grad påtager sig ansvaret for at arbejde med læseindsatsen.

Empirien viser imidlertid tydeligt, at indsatsen på trods af ovennævnte udfordringer i høj grad har kunnet motivere lærerne og engagere dem i arbejdet med faglig læsning og skrivning. Forskellige betingelser har vist sig at være afgørende for lærernes motivation, nemlig 1) hvor tidspressede lærerne føler sig, og om de oplever, at den tid, de bruger på faglig læsning og skrivning, er godt givet ud, 2) deres syn på ekspertens rolle, 3) deres samarbejde både i og udenfor skolens teams, 4) om de undervejs får øjenåbnende ahaoplevelser og 5) om mødet mellem ekspertens og lærernes forskellige baggrunde opleves som en barriere.

Det er endnu for tidligt at konkludere, om eleverne opnår et øget udbytte af undervisningen, når der arbejdes med faglig læsning og skrivning. En del lærere oplever imidlertid allerede, at flere elever deltager i undervisningen, og at der er en øget faglig aktivitet blandt eleverne. Helt i tråd med indsats teori motiverer dette lærerne yderligere til at arbejde med faglig læsning og skrivning. Desuden skyder nogle lærere så at sige genvej i indsats teori. De motiveres af deres tro på og overbevisning om, at de på sigt vil nå et bedre fagfagligt resultat for eleverne. De er med andre ord overbeviste og engageres af deres forventninger om et fremtidigt udbytte.

Evalueringen kan således konkludere, at indsatsen samlet set ser ud til at have en virkning både på lærernes engagement og på elevernes faglige aktivitet og deltagelse i undervisningen.

5 Øvrige aktiviteter i Vi læser for livet

Sideløbende med gennemførelsen af de eksemplariske forløb har DLF igangsat en række øvrige aktiviteter i forbindelse med projektet Vi læser for livet. De øvrige aktiviteter er I) Lån en ekspert, II) Regionale møder og III) Formidlingsaktiviteter, der består af hjemmesiden www.vilæserforlivet.dk, to særnumre af fagbladet Folkeskolen og et antal artikler i faglige foreningers fagblade.

De enkelte aktiviteter gennemgås nedenfor i tre separate afsnit efterfulgt af et afsnit, der beskriver de kommunale læsekonsulenters overordnede vurdering af projektet Vi læser for livet.

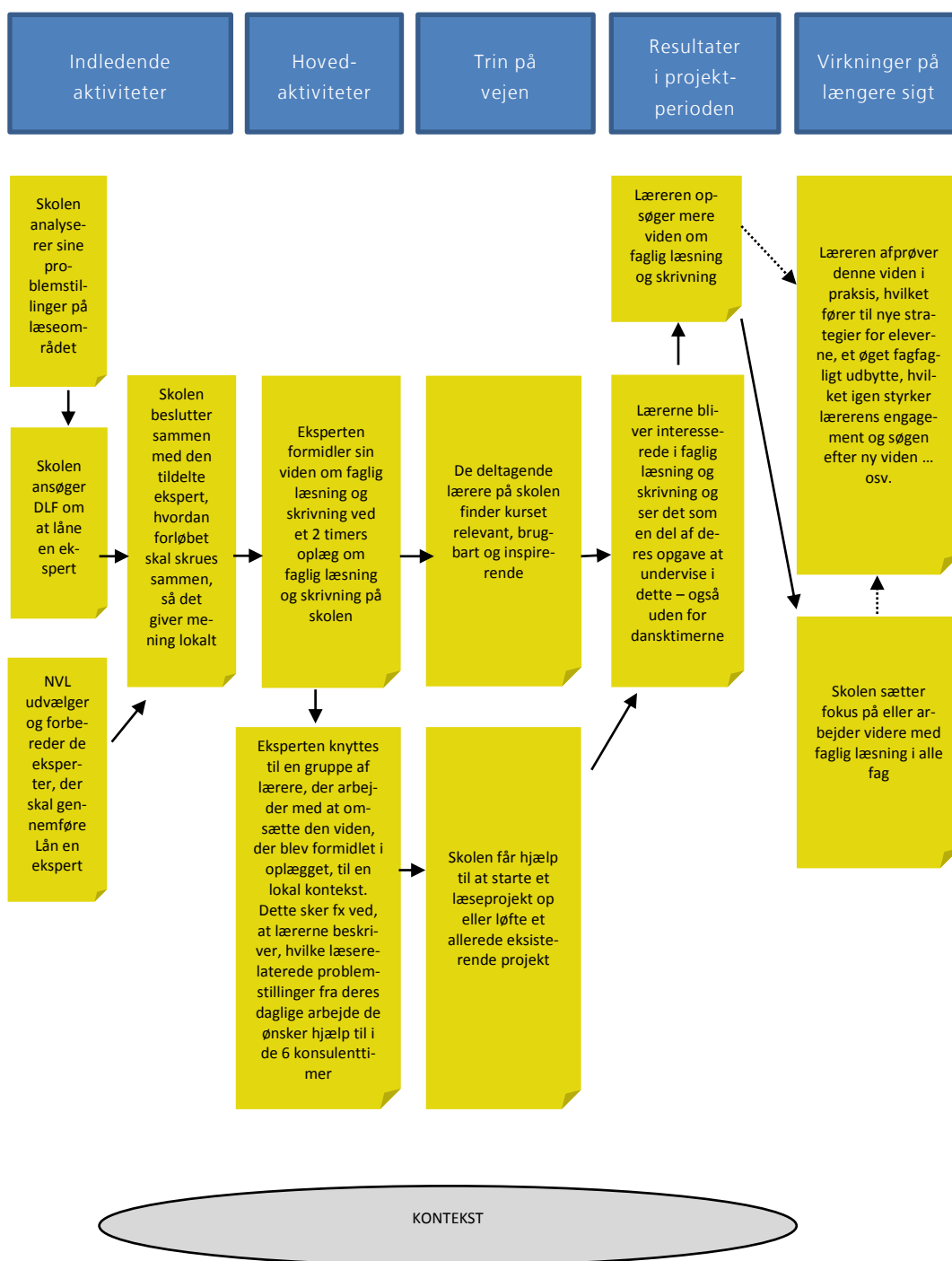
Da evalueringens hovedvægt er på de eksemplariske forløb, har gennemgangen af de øvrige aktiviteter en kortere og mere overordnet form. Hvert afsnit starter med en præsentation af den indsats-teori, der knytter sig til den pågældende aktivitet. Derefter præsenteres resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse, som DLF har gennemført, og som evalueringen af de øvrige aktiviteter baserer sig på. Formålet er med udgangspunkt i de kvantitative data at teste, om indsats-teoriernes antagelser holder stik.

5.1 Lån en ekspert

Som en del af projektet Vi læser for livet gav DLF alle skoler mulighed for at byde ind på forløbet *Lån en ekspert*. 308 skoler sagde ja tak til dette forløb, der bestod af to timers oplæg om faglig læsning og skrivning for hele eller dele af skolen efterfulgt af seks timers konsulentbistand. Det var op til den enkelte skole at bestemme, hvordan skolen ville bruge de tildelte konsulenttimer. Forløbene blev gennemført af et korps af undervisere fra landets professionshøjskoler udpeget af Nationalt Videncenter for Læsning. Videncentret stod også for styring og planlægning af forløbene.

5.1.1 Indsatsteori for Lån en ekspert

Indsatsteorien for Lån en ekspert ser således ud:



Nedenfor gennemgås indsatsteorien.

Antagelser om processen op til oplægget

Indsatsteorien antager, at skolerne har analyseret deres problemstillinger på læseområdet og på baggrund heraf har ansøgt DLF om at låne en ekspert. Forløbet forventes herefter at være blevet udviklet i et samarbejde mellem skole og ekspert, så det giver mening lokalt på den enkelte skole. Sideløbende antages det, at NVL har udvalgt og forberedt de eksperter, der skal varetage Lån en ekspert, på at varetage kurset.

Antagelser om indsatsens hovedaktivitet

Indsatsteorien antager, at ekspertens holder et oplæg om faglig læsning og skrivning for alle eller en gruppe af skolens lærere. Indsatsteorien antager videre, at ekspertens knyttes til en gruppe af lærere, der arbejder med at omsætte viden fra oplægget til skolens lokale kontekst.

Antagelser om de afledte trin på vejen

Indsatsteorien antager, at de deltagende lærere finder kurset relevant, brugbart og inspirerende. Sideløbende antages det, at samarbejdet med læseeksperter medfører, at skolen får hjælp til enten at igangsætte et læseprojekt eller at løfte et allerede eksisterende projekt.

Antagelser om resultaterne i projektperioden

På baggrund heraf antager indsatsteorien, at skolens lærere bliver interesserede i faglig læsning og skrivning og ser det som en del af deres opgave at undervise i faglig læsning og skrivning i alle fag. Antagelsen er, at interessen får lærerne til at opsøge mere viden om faglig læsning og skrivning.

Antagelser om indsatsens langsigtede virkninger

På længere sigt antager indsatsteorien, at lærerne afprøver deres nye viden i praksis, og at dette fører til, at eleverne tilegner sig nye læsestrategier og får et øget fagfagligt udbytte, hvilket igen antages at styrke lærerens engagement og søgen efter ny viden. Det antages også, at skolen efterfølgende arbejder videre med faglig læsning og skrivning i alle fag.

Kontekstfaktorer

En central kontekst for Lån en ekspert er holdningen til DLF som afsender af projektet, samt om kommunen gennem længere tid har haft et fokus på læsning.

5.1.2 Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

Afsnittet bygger på data fra en spørgeskemaundersøgelse gennemført af DLF blandt kontaktpersonerne på de 308 skoler, der har lånt en ekspert. Kontaktpersonerne består primært af læsevejledere, lærere, specialundervisningslærere og skoleledere. Det skal således bemærkes, at der er tale om kontaktpersonens vurdering af lærernes opfattelse og udbytte af oplægget. Der henvises til bilag på EVA's hjemmeside for information om de deltagere, der henholdsvis var tilhørere til ekspertoplægget og modtog den supplerende konsulentbistand.

Organisering og afholdelse af ekspertoplægget

Indsatsteorien antog, at forudsætningen for, at lærerne ville anvende den nye viden, var, at de fandt ekspertens oplæg relevant, brugbart og inspirerende. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at henholdsvis 60 % og 37 % af kontaktpersonerne på de skoler, der har deltaget i Lån en ekspert, vurderer, at ekspertoplægget samlet set var meget relevant eller relevant for deltagerne. Derudover vurderer henholdsvis 45 % og 48 % af kontaktpersonerne, at ekspertoplægget i høj grad eller nogen grad gav deltagerne ny viden om faglig læsning og skrivning.

Indsatsteorien antog også, at oplægget igangsatte en udviklingsproces hos den enkelte lærer, i takt med at lærerne afprøver deres nye viden i praksis. Kontaktpersonerne vurderer, at ekspertoplæggen rummer muligheden for en sådan udviklingsproces. Henholdsvis 39 % og 49 % af kontaktpersonerne svarer, at indholdet i ekspertoplægget i høj grad eller nogen grad kan anvendes til at udvikle deltagerens daglige praksis, mens 11 % vurderer, at dette i mindre grad eller slet ikke var tilfældet.

Organisering af konsulenttimerne

Størstedelen af kontaktpersonerne (69 %) vurderer, at skolerne har modtaget den konsulentbistand, der supplerer ekspertoplægget i forløbet Lån en ekspert. 13 % af kontaktpersonerne angiver, at deres skole ikke får supplerende konsulentbistand, mens 19 % angiver, at de endnu ikke har modtaget den supplerende konsulentbistand.

En central antagelse i indsatsteorien var, at den tildelte ekspert i samarbejde med en gruppe af den enkelte skoles lærere arbejdede med at omsætte ekspertens viden til skolens lokale kontekst. Omsætningen kunne bl.a. ske ved at tage udgangspunkt i de læserelaterede problemstillinger,

som lærerne oplever i deres daglige praksis. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at henholdsvis 49 % og 42 % af de kontaktpersoner, hvis skoler har modtaget konsulentbistanden, vurderer, at de personer, der modtog konsulentbistanden, i høj grad eller nogen grad var med til at udvælge de læserelaterede problemstillinger, som konsulentbistanden omhandlede. 8 % vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke var tilfældet.

Overordnede virkninger af Lån en ekspert

Som indsats teorien viser, var et af målene med Lån en ekspert at få skolerne til at sætte fokus på faglig læsning og skrivning. Henholdsvis 35 % og 46 % af kontaktpersonerne vurderer, at dette i høj grad eller nogen grad er lykkedes. 8 % angiver, at det er lykkedes i mindre grad, mens 9 % angiver, at det allerede var et prioriteret fokusområde på skolen.

Derudover vurderer størstedelen af kontaktpersonerne, som det ses af tabel 1 nedenfor, at Lån en ekspert enten allerede har medført eller forventes at medføre nye tankegange, fokusområder og/eller arbejdsformer inden for faglig læsning og skrivning på skolerne.

Tabel 1

Har ekspertoplægget/konsulenttimerne medført nye tankegange, fokusområder og/eller arbejdsformer inden for faglig læsning og skrivning på din skole? (N = 242)

	Antal	Procent
Ja, det er allerede i gang	132	55 %
Ja, vi forventer nogle tiltag	86	36 %
Nej	20	8 %
Ved ikke	4	2 %
Total	242	100 %

Kilde: Danmarks Lærerforenings spørgeskema til kontaktpersoner for delindsatsen "Lån en ekspert"

Nedenstående tabel viser, hvad ekspertoplægget/konsulenttimerne ifølge kontaktpersonerne har givet anledning til i relation til faglig læsning og skrivning på deres skole.

Tabel 2

Hvad har ekspertoplægget/konsulenttimerne givet anledning til inden for faglig læsning og skrivning på din skole? (N = 242)

	Antal	Procent
Refleksioner over undervisning	117	48 %
Drøftelser i teams	90	37 %
Drøftelser af emnet i fagteams	67	28 %
Drøftelser af emnet i pædagogisk råd	36	15 %
Nye fokusområder for læsevejlederen	78	32 %
Afprøvning af nye metoder i undervisningen	107	44 %
Kurser	13	5 %
Andet	22	9 %
Ved ikke	0	0 %
Total	530	219 %

Kilde: Danmarks Lærerforenings spørgeskema til kontaktpersoner for delindsatsen "Lån en ekspert"

Note: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds, derfor er totalsummen over 100 %.

De lærere, der deltog i forløbet med den supplerende konsulentbistand, har ifølge kontaktpersonernes vurdering fået viden og hjælp til at igangsætte udvikling af deres daglige praksis. Således vurderer henholdsvis 42 % og 48 % af kontaktpersonerne, at de personer, der modtog konsulentbistanden, i høj grad eller nogen grad fik ny viden om faglig læsning og skrivning, mens 8 %

vurderer, at det i mindre grad er tilfældet. Samtidig vurderer henholdsvis 43 % og 48 %, at konsulentbistanden i høj grad eller nogen grad kan anvendes til at udvikle den daglige praksis blandt dem, der modtog konsulentbistanden.

Overordnet set vurderer henholdsvis 45 % og 43 % af kontaktpersonerne, at de lærere, der modtog konsulentbistanden, i høj grad eller nogen grad har fået et ekstra udbytte set i forhold til dem, der udelukkende var tilhørere til ekspertoplægget.

Virknings af Lån en ekspert på længere sigt

Som det ses i indsats teorien, antages det, at Lån en ekspert på længere sigt vil igangsætte en proces, hvor læreren afprøver sin viden i praksis, hvilket fører til, at eleverne tilegner sig nye strategier og får et øget fagligt udbytte. Dette antages videre at styrke lærerens engagement og søgen efter og afprøvning af den nye viden. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 47 % af kontaktpersonerne vurderer, at eleverne har fået nye strategier til faglig læsning og skrivning, mens 7 % vurderer, at eleverne har fået et bedre fagligt udbytte. 45 % af kontaktpersonerne vurderer, at det er for tidligt at vurdere udbyttet, mens 135 ikke har svaret på spørgsmålet. Størstedelen (henholdsvis 58 % og 38 %) af kontaktpersonerne vurderer, at Lån en ekspert har været meget relevant eller relevant i arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer.

Rettes blikket mod forløbets betydning for det faglige engagement blandt lærerne på skolen, vurderer henholdsvis 14 % og 66 %, at ekspertoplægget/konsulentbistanden samlet set i høj grad eller nogen grad har medvirket til at øge engagementet i faglig læsning og skrivning blandt skolens faglærere. Henholdsvis 17 % og 2 % vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.

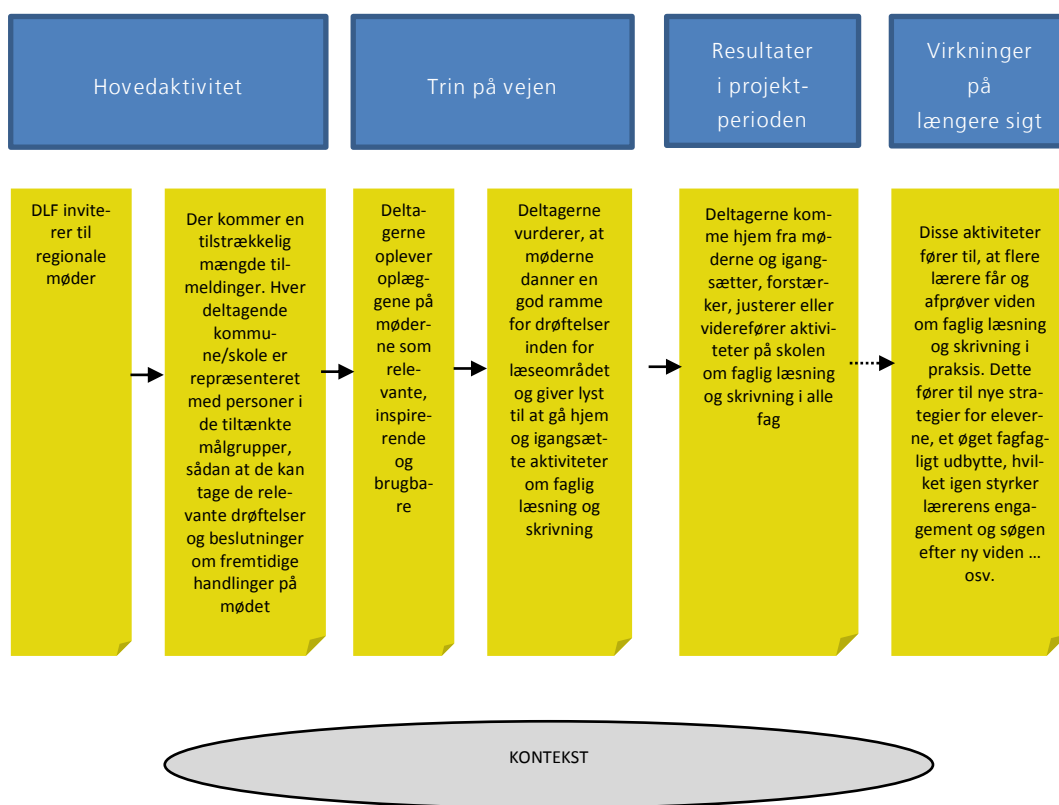
Vender vi tilbage til indsats teorien, er det således muligt at konkludere, at ekspertens oplæg ifølge kontaktpersonerne har været relevant, brugbart og inspirerende, og at lærernes arbejde med faglig læsning og skrivning er blevet styrket på en række parametre. Kontaktpersonerne vurderer også, at konsulentbistanden har givet deltagerne noget ekstra i forhold til ekspertoplægget. Overordnet set tyder spørgeskemaundersøgelsen på, at Lån en ekspert har skabt fokus på faglig læsning og skrivning, har været relevant for arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer og for nogle skolars vedkommende har igangsat nye aktiviteter og tankegange. En del af kontaktpersonerne vurderer, at eleverne har fået nye strategier. Omtrent lige så mange vurderer dog, at det enten er for tidligt eller ikke er muligt at udtale sig om betydningen af forløbet for den enkelte elevs kompetencer.

5.2 Regionale møder

DLF afholdt i maj 2011 seks regionale møder om faglig læsning og skrivning for kredsformænd, læsekonsulenter, skoleledere og skolechefer. DLF havde planlagt møderne i samarbejde med Børne- og Kulturchefforeningen (BKF), Skolelederforeningen og Læsekonsulenternes Landsforening. Møderne havde til formål at understøtte det kommunale samarbejde. Formålet var at samle de væsentlige kommunale aktører med henblik på at skabe et fælles udgangspunkt samt et forum for synergi og fælles målsætninger. Disse møder fulgtes, grundet stor efterspørgsel, i marts 2012 op med regionale møder for tillidsrepræsentanter, læsevejledere og skoleledere. Anden runde af de regionale møder havde til formål at give inspiration til videreudvikling af skolernes arbejde med faglig læsning og skrivning.

5.2.1 Indsatsteori for de regionale møder

Indsatsteorien for de regionale møder ser således ud:



Nedenfor gennemgås indsatsteorien.

Antagelser om indsatsens aktiviteter

Indsatsteorien antager, at DLF har inviteret til de regionale møder, samt at der kommer nok tilmeldinger fra de tiltænkte målgrupper. Dette antages at være forudsætningen for, at deltagerne på baggrund af mødets drøftelser kan træffe beslutninger om skolens fremtidige handlinger.

Antagelser om de afledte trin på vejen

Indsatsteorien antager, at de regionale møder opleves som relevante, inspirerende og brugbare af deltagerne, og at de danner en god ramme for drøftelser inden for læseområdet, således at deltagerne får lyst til at igangsætte aktiviteter om faglig læsning og skrivning.

Antagelser om resultaterne i projektperioden

Indsatsteorien antager, at mødets deltagere hjemme på skolerne igangsætter nye eller viderefører eksisterende aktiviteter om faglig læsning og skrivning.

Antagelser om indsatsens langsigtede virkninger

Det langsigtede mål med indsatsen er, at det fører til en proces, hvor lærernes praktiske afprøvning af den nye viden om faglig læsning og skrivning giver eleverne et øget udbytte af undervisningen, hvilket igen fører til større engagement og afprøvning i praksis blandt lærerne.

Kontekstfaktorer

En central kontekst for de regionale møder er deltagernes holdning til DLF som afsender, de deltagende skolers generelle engagement i læseområdet, samt hvorvidt kommunen har og gennem længere tid har haft et fokus på læsning.

5.2.2 Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

DLF har gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt deltagerne på de regionale møder i henholdsvis 2011 og 2012. Der henvises til bilag på EVA's hjemmeside for information om deltagerne på de regionale møder.

Afholdelse af de regionale møder

Indsatsteorien antager, at deltagerne oplever oplæggene som relevante, brugbare og inspirerende. I 2012 fandt henholdsvis 72 % og 22 % af deltagerne i høj grad eller nogen grad oplægget om faglig læsning relevant, og henholdsvis 21 % og 45 % angiver, at oplægget i høj grad eller nogen grad gav dem ny viden om faglig læsning. Der er ligeledes stor tilfredshed med relevansen af oplægget om implementering af projekter i folkeskolen i 2012. Her svarer henholdsvis 60 % og 32 %, at oplægget i høj grad eller nogen grad var relevant for dem.

I 2011 blev deltagerne bedt om at vurdere relevansen af det regionale møde som helhed. Her vurderede 80 % relevansen til 4 eller 5 på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst. 84 % vurderede relevansen af oplægget om faglig læsning til 4 eller 5 på samme skala, og 77 % vurderede relevansen af oplægget om læsning og ledelse til 4 eller 5, igen på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst.

Indsatsteorien antog bl.a., at de regionale møder skulle danne ramme for drøftelser inden for læseområdet. I 2012 peger deltagernes svar på, at gruppedrøftelserne på de regionale møder var udbytterige. Således svarer henholdsvis 48 % og 42 %, at dette i høj grad eller nogen grad var tilfældet.

I 2011 vurderede henholdsvis 44 % og 24 % relevansen af gruppedrøftelserne om læseindsatsen i egen kommune til enten 4 eller 5 på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst.

Igangsættelse af aktiviteter

Indsatsteorien antager, at oplæggene giver lyst til at igangsætte eller arbejde videre med allerede eksisterende aktiviteter om faglig læsning og skrivning på skolerne. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at dette resultat kan siges at være nået for de regionale møder i 2012, idet henholdsvis 69 % og 28 % svarer, at mødet samlet set i høj grad eller nogen grad har givet dem lyst og inspiration til at igangsætte/videreføre aktiviteter inden for faglig læsning og skrivning på deres skole. Henholdsvis 50 % og 41 % af deltagerne i 2012 vurderer endvidere, at oplægget om faglig læsning i høj grad eller nogen grad kan anvendes til at udvikle deres daglige praksis. Samme billede tegner sig, når det gælder oplægget om implementering af projekter i folkeskolen. Her vurderer henholdsvis 53 % og 39 % i 2012, at oplæggets indhold i høj grad eller nogen grad kan anvendes i skolens arbejde med faglig læsning.

De langsigtede virkninger

Det langsigtede mål med indsatsen er, at aktiviteterne fører til, at flere lærere får viden om faglig læsning og skrivning i praksis, samt at den ny viden og de nye aktiviteter giver eleverne et øget fagfagligt udbytte, hvilket igen styrker lærernes engagement og søgen efter ny viden. Det har imidlertid ikke været muligt at afdække dette via spørgeskemaundersøgelserne i hverken 2011 eller 2012, da spørgsmålet er rettet mod andre målgrupper end lærere, som ikke kan forventes at kende til ovennævnte forhold.

Opsummering

Opsummerende kan det siges om de regionale møder, at størstedelen af deltagerne i både 2011 og 2012 vurderer, at mødet var relevant for dem. Samlet set tyder resultaterne derudover på, at møderne, særligt i 2012, skabte en god ramme for drøftelser mellem deltagerne. Endelig viser spørgeskemaundersøgelsen fra 2012, at anden runde af møderne har formået at skabe lyst til at arbejde videre med faglig læsning og skrivning blandt deltagerne.

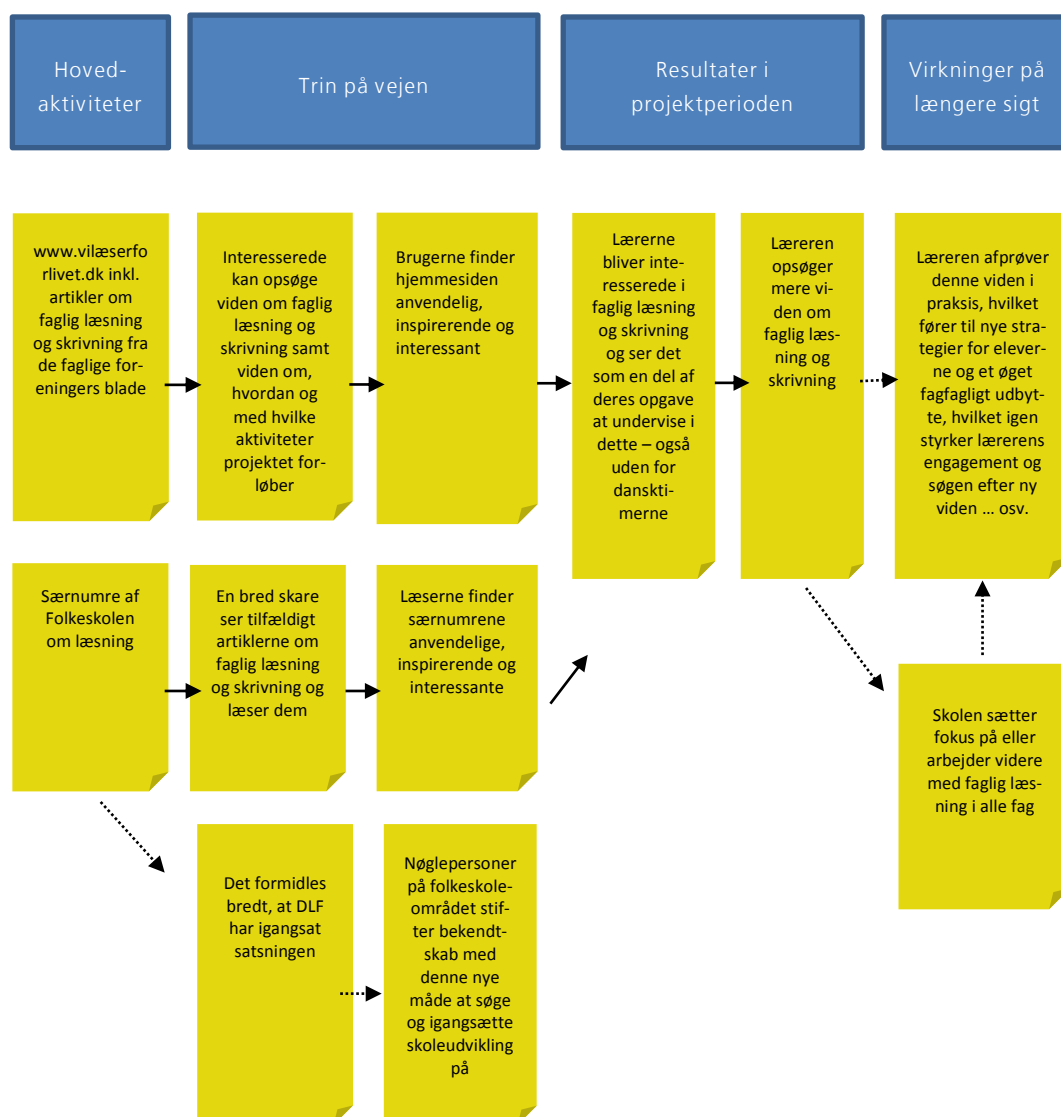
5.3 Formidlingsaktiviteter

Sideløbende med de eksemplariske forløb, Lån en ekspert og de regionale møder har DLF igangsat en række formidlingstiltag for at styrke arbejdet med faglig læsning og skrivning. Der er tale om følgende aktiviteter:

- Etablering af projektets internetside www.vilæserforlivet.dk. Internetsiden indeholder artikler, links, forældremateriale, eksempler på arbejde med faglig læsning og skrivning mv.
- Samarbejde med fagbladet Folkeskolen om udgivelse af 2 særnumre, et om faglig læsning og et om skrivning. Særnummeret om faglig læsning udkom i maj 2011, og særnummeret om skrivning udkom i april 2012.
- Tilbud til faglige foreninger om gratis artikler om faglig læsning og skrivning til deres fagblade. Artiklerne blev målrettet de respektive faglige foreninger og bragt løbende i de enkelte fagblade i efteråret 2011. Artiklerne findes også på hjemmesiden www.vilæserforlivet.dk.

5.3.1 Indsatsteori for formidlingsaktiviteterne

Indsatsteorien for formidlingsaktiviteterne ser således ud:



Nedenfor gennemgås indsatsteorien.

Antagelser om indsatsens aktiviteter

Indsatsteorien antager, at internetsiden www.vilæserforlivet.dk etableres, og at Folkeskolen udgiver særnumre om faglig læsning og skrivning.

Antagelser om de afledte trin på vejen

Indsatsteorien antager, at interesserede via hjemmesiden kan opsøge viden om aktiviteterne i projektet og om faglig læsning og skrivning generelt, og at brugerne af siden finder den anvendelig, inspirerende og interessant.

Det antages også, at en bred skare af Folkeskolens læsere ser og læser artiklerne, og at de finder særnumrene anvendelige, inspirerende og interessante.

Indsatsteorien antager endvidere, at særnumrene i Folkeskolen betyder, at det formidles bredt, at DLF har igangsat satsningen, og at nøglepersoner på folkeskoleområdet stifter bekendtskab med denne nye måde at søge og igangsætte skoleudvikling på.

Antagelser om resultaterne i projektperioden

Indsatsteorien antager, at formidlingsaktiviteterne gør lærerne interesserede i faglig læsning og skrivning, og at de ser det som en del af deres opgave at undervise i dette i alle fag. Antagelsen er også, at lærerne efter at være blevet interesserede opsøger mere viden om faglig læsning og skrivning.

Antagelser om indsatsens langsigtede virkninger

Indsatsteorien antager, at formidlingsaktiviteterne i sidste ende får skolerne til at sætte fokus på og arbejde videre med faglig læsning og skrivning i alle fag. Det antages, at dette fører til en proces, hvor lærernes afprøvning i praksis giver et øget elevudbytte, hvilket igen fører til øget engagement og afprøvning i praksis blandt lærerne.

5.3.2 Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

For at få indblik i virkningerne af formidlingsaktiviteterne har DLF gennemført en spørgeskemaundersøgelse i sit medlemspanel. Der er således tale om en undersøgelse blandt et udsnit af DLF's medlemmer. Tabel 4 nedenfor viser, at 79 % af deltagerne har læst eller hørt om projektet. Der henvises til bilag på EVA's hjemmeside for information om deltagerne i medlemspanelet samt om, hvor de har hørt om projektet.

Tabel 4

Har du læst eller hørt om Danmarks Lærerforenings projekt "Vi læser for livet", som skal styrke elevernes faglige læsekundskaber? (N = 601)

	Antal	Procent
Ja	475	79 %
Nej	100	17 %
Ved ikke	26	4 %
Total	601	100 %

Kilde: Danmarks Lærerforenings spørgeskema til medlemmer af medlemspanelet

Blandt de paneldeltagere, der ikke har hørt om Vi læser for livet, har 92 % hørt om faglig læsning og skrivning inden for det seneste år. Størstedelen af disse paneldeltagere har hørt om faglig læsning og skrivning gennem kolleger/TR/ledere (74 %), Folkeskolen generelt (38 %), kursus (30 %) eller faglitteratur (29 %), mens 25 % har hørt eller læst om det i særnummeret af Folkeskolen.

Anvendelige og inspirerende formidlingsaktiviteter

Indsatsteorien antager, at brugerne finder hjemmesiden anvendelig, inspirerende og interessant. Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at denne antagelse holder stik, idet henholdsvis 26 % og 70 % af de 104 paneldeltagere, der har besøgt hjemmesiden og læst og hørt om projektet, svarer, at hjemmesiden i høj grad eller nogen grad var fagligt inspirerende. Henholdsvis 7 % og 55 % af samme gruppe vurderer, at indholdet i høj grad eller nogen grad har været anvendeligt i undervisningen.

De umiddelbare virkninger af formidlingsaktiviteterne

Indsatsteorien antager, at formidlingsaktiviteterne betyder, at lærerne bliver mere interesserede i faglig læsning og skrivning og ser det som en del af deres arbejdsopgave. Blandt de paneldelta-

gere, der har læst eller hørt om projektet, vurderer henholdsvis 15 % og 57 %, at projektet har betydet, at de i høj grad eller nogen grad har fået større interesse i faglig læsning og skrivning.

Indsatsteorien antager også, at lærerne opsøger mere viden om faglig læsning og skrivning. Blandt dem, der har læst eller hørt om projektet, svarer henholdsvis 8 % og 41 %, at projektet i høj grad eller nogen grad har givet anledning til dette. Til sammenligning svarer henholdsvis 33 % og 18 %, at det i mindre grad eller slet ikke har givet anledning til, at de har opsøgt mere viden.

Endelig antager indsatsteorien, at særnumrene af Folkeskolen betyder, at det formidles bredt, at DLF har igangsat projektet. Som nævnt ovenfor kender størstedelen af paneldeltagerne Vi læser for livet, hvilket indikerer, at projektet er bredt kendt. I spørgeskemaundersøgelsen spørges paneldeltagerne om deres holdning til, at det er DLF, der står bag projektet, i stedet for fx kommunen eller Ministeriet for Børn og Undervisning. Henholdsvis 23 % og 38 % er meget positive eller positive over for DLF's rolle, 26 % er hverken positive eller negative, mens henholdsvis 6 % og 3 % er negative eller meget negative. De paneldeltagere, der er negative, begrundet det typisk med, at kompetenceudvikling skal varetages af det offentlige, kommunerne eller skolerne og ikke af DLF.

Langsigtede virkninger af formidlingsaktiviteterne

Det langsigtede mål med formidlingsaktiviteterne er, at lærerne afprøver deres ny viden i praksis, hvilket giver eleverne nye strategier og et øget fagfagligt udbytte. Dette antages igen at styrke lærernes engagement og søgen efter ny viden. Det har imidlertid ikke været muligt at afdække disse virkninger af spørgeskemaundersøgelsen blandt paneldeltagerne.

Opsummerende kan det siges, at spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at formidlingsaktiviteterne har medført et bredt kendskab til Vi læser for livet. Derudover vurderes hjemmesiden at være relevant og anvendelig i undervisningen, og formidlingsaktiviteterne har givet paneldeltagerne større interesse i faglig læsning og skrivning. Undersøgelsen peger imidlertid også på, at lærerne ikke har søgt ny viden i den grad, indsatsteorien antog.

5.4 Læsekonsulenternes vurdering af projektets virkninger

Som supplement til de øvrige spørgeskemaundersøgelser har DLF gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt landets læsekonsulenter (eller personer med tilsvarende funktion) om indsatser i kommunerne på baggrund af Vi læser for livet. Formålet er at få indblik i, hvilke konkrete tiltag inden for faglig læsning og skrivning projektet har igangsat i de enkelte kommuner.

5.4.1 Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

Tabeller over læsekonsulenternes stillingsbetegnelse, samt hvor mange år de har haft denne stilling, kan ses i bilag på EVA's hjemmeside. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at henholdsvis 36 % og 61 % af læsekonsulenterne kender projektet meget godt eller godt. Tabel 5 nedenfor viser, hvor de har hørt om projektet.

Tabel 5

Hvor har du hørt om projektet? (N = 61)

	Antal	Procent
Regionalt møde om projektet	54	89 %
Særnummer af "Folkeskolen"	56	92 %
"Folkeskolen" generelt	39	64 %
Lærerforeningens hjemmeside/www.vilæserforlivet.dk	40	66 %
Læsekonsulenternes Landsforening	46	75 %
Kredskontoret/tillidsrepræsentanter	21	34 %
Medierne	16	26 %
Eksemplarisk forløb i forbindelse med "Vi læser for livet"	9	15 %

Lån en ekspert i forbindelse med "Vi læser for livet"	36	59 %
Andet	2	3 %
Total	319	523 %

Kilde: Danmarks Lærereforenings spørgeskema til læsekonsulenter tilknyttet hovedindsatsen "Vi læser for livet"

Note: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds, og derfor er totalsummen større end 100 %.

Læsekonsulenternes overordnede holdning til projektets faglige indhold er overvejende positiv. Således er 39 % meget positive, mens 56 % er positive over for det faglige indhold. Også DLF's rolle vurderes overvejende positivt. Således svarer henholdsvis 36 % og 34 %, at de er meget positive eller positive over for, at det er DLF, der står bag projektet, i stedet for fx kommunen eller Ministeriet for Børn og Undervisning.

Tiltag inden for faglig læsning og skrivning

Som det ses af tabel 6, svarer 44 % "ja" til, at Vi læser for livet har givet anledning til konkrete tiltag inden for faglig læsning og skrivning fra kommunens side. I uddybningen af, hvilke konkrete tiltag der er tale om, går særligt kurser og information til læsevejledere på netværksmøderne samt foredrag og temadage for skoleledere og lærere igen. Derudover fremhæves det, at projektet har igangsat en udvikling af kommunale læsepolitikker, og at faglig læsning er blevet en del af kommunernes læsestrategier, ligesom projektet har igangsat en række forskellige projekter på skolerne med fokus på faglig læsning, fx læsebånd eller læseprojekter for særlige klassetrin. Endelig nævnes det, at projektet har hjulpet til at skabe forståelse af vigtigheden af faglig læsning og skrivning, samt at projektet byggede videre på et allerede eksisterende fokus på faglig læsning i kommunen.

Tabel 6

Har "Vi læser for livet" givet anledning til konkrete tiltag inden for faglig læsning og skrivning fra kommunens side? (N = 61)

	Antal	Procent
Ja	27	44 %
Nej	28	46 %
Ved ikke	6	10 %
Total	61	100 %

Kilde: Danmarks Lærereforenings spørgeskema til læsekonsulenter tilknyttet hovedindsatsen "Vi læser for livet"

I de tilfælde, hvor læsekonsulenterne har svaret, at projektet ikke har givet anledning til konkrete tiltag inden for faglig læsning og skrivning fra kommunens side, svarer størstedelen (75 %), at det skyldes, at kommunen allerede havde iværksat tiltag på området inden projektet.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt læsekonsulenterne giver et indtryk af, hvilke konkrete tiltag Vi læser for livet har igangsat i kommunerne. Undersøgelsen viser også, at der er et stort kendskab til projektet blandt læsekonsulenterne, og at dette projekt har været primus motor for igangsættelsen af andre projekter, der relaterer sig enten direkte eller indirekte til Vi læser for livet.

5.5 Konkluderende bemærkninger om Vi læser for livets øvrige aktiviteter

Samlet set tyder de fire spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. kontaktpersoner, deltagerne i de regionale møder, medlemspanelet og læsekonsulenterne på, at der er et relativt stort kendskab til Vi læser for livet. Projektet lader med andre ord til at være nået ud til en stor del af projektets målgruppe. Respondenternes vurdering af de aktiviteter, de har stiftet bekendtskab med, fx oplæg og artikler, er også overvejende positiv. Overordnet set tyder det på, at den information, som respondenterne på forskellig vis har modtaget, opleves som relevant, brugbar og inspirerende.

Når det gælder projektets langsigtede virkninger, fx virkningen på elevernes præstationer og igangsættelsen af projekter om faglig læsning og skrivning på skolerne, er billedet imidlertid mindre entydigt. Dette kan der være flere årsager til. Det kan skyldes, at det endnu er for tidligt

at vurdere eventuelle virkninger af projektet. Der lader imidlertid også til at ligge en udfordring i at påvirke den praksis, der ligger ud over respondenternes umiddelbare reaktion på de aktiviteter og den information, som de deltager i og modtager. Udfordringen ses særligt i forhold til, om lærerne opsøger ny viden, og i forhold til igangsættelse af nye aktiviteter og tankegange inden for faglig læsning og skrivning. På trods af dette lader Vi læser for livet samlet set til at have skabt et bredt fokus blandt respondenterne på arbejdet med faglig læsning og skrivning.

Appendiks A

Metode og dokumentation

Danmarks Lærerforening har i forbindelse med en evaluering af projektet 'Vi læser for livet' gennemført fire spørgeskemaundersøgelser. EVA har givet sparring i forbindelse med udformningen af spørgeskemaerne, især med henblik på at sikre, at skemaerne var egnede til at kunne teste relevante dele af indsats teorien for de forskellige aktiviteter. I det følgende beskrives metoden for hver af de fire undersøgelser. Redegørelsen er udarbejdet af DLF og suppleret med præciseringer fra EVA.

Spørgeskemaundersøgelse blandt kontaktpersoner på skolerne

Målgruppen for undersøgelsen var kontaktpersoner på de skoler, der havde fået bevilget oplæg og konsulentbistand i forbindelse med 'Lån en ekspert'. Et første udkast blev sendt til EVA, som kommenterede og anbefalede nogle ændringer vedr. spørgsmålsformulering og svarkategorier. På baggrund af EVA's kommentarer blev der foretaget en række ændringer. Spørgeskemaet blev derefter pilottestet af otte kontaktpersoner i december 2011. På baggrund af pilottesten blev der foretaget enkelte ændringer i spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i to runder: Runde 1 omfattede de skoler, der deltog i 'Lån en ekspert' i efteråret 2011, og i runde 2 omfattede de skoler, der deltog i det i foråret 2012. De to dataindsamlingsperioder var hhv. 28. februar – 18. april og 6.-28. juni 2012. Spørgeskemaet blev udsendt pr. mail til besvarelse online. Der blev udsendt en påmindelse pr. mail efter svarfristens udløb. Efterfølgende blev de kontaktpersoner, som stadig ikke havde svaret, forsøgt kontaktet telefonisk. Da runde 2 lå tæt på sommerferien, lykkedes det ikke at få kontakt til alle.

I alle de tilfælde, hvor en mailadresse viste sig at være forkert, er spørgeskemaet udsendt på ny til en anden adresse. Det samme gælder de tilfælde, hvor vi har fået en tilbagemelding om, at vedkommende ikke længere var kontaktperson. De skoler, der meldte tilbage, at man (endnu) ikke havde deltaget i Lån en ekspert, blev slettet fra undersøgelsen.

De to tabeller herunder viser antal udsendte, frafaldne, svar mv. for hver af de to runder. Sammenlagt har i alt 242 kontaktpersoner besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 83. EVA vurderer svarprocenten som tilfredsstillende.

Kontaktpersoner, runde 1 - svarprocent mv.

Antal udsendte spørgeskemaer	108
Antal skoler uden for målgruppen (fordi projektet gennemføres på kommuneplan)	1
Antal skoler, der endnu ikke har deltaget i Lån en ekspert (overført til runde 2)	3
Antal udsendte ekskl. frafaldne	103
Antal svar	88
Svarprocent	85 %

Kontaktpersoner, runde 2 - svarprocent mv.

Antal udsendte spørgeskemaer	206
Antal skoler, der endnu ikke har deltaget i Lån en ekspert	16
Antal udsendte ekskl. frafaldne	190
Antal svar	154
Svarprocent	81 %

Da svarprocenten er tilstrækkelig høj, vurderede Danmarks Læreforening, at det ikke var nødvendigt at lave en bortfaldsanalyse med henblik på at afdække evt. systematisk skævhed i respondentgruppen. Den beslutning er EVA enig i.

Spørgeskemaundersøgelse blandt læsekonsulenter

Målgruppen for undersøgelsen var de kommunale læsekonsulenter. Listen over læsekonsulenterne blev udarbejdet af DLF på baggrund af en deltagerliste fra de regionale møder i 2011 samt telefoniske henvendelser til de kommuner, hvor DLF ikke havde navnet på en læsekonsulent eller en person med tilsvarende funktion. I alt 13 kommuner havde på det tidspunkt, hvor DLF henvendte sig, ingen læsekonsulent (Allerød, Helsingør, Fredericia, Solrød, Sorø, Langeland, Ærø, Samsø, Struer) eller har ikke besvaret DLF's henvendelse herom (Dragør, Stevn, Ikast-Brande, Læsø).

Inden undersøgelsen blev gennemført, var spørgeskemaet blevet kommenteret af EVA og efterfølgende pilottestet af fem læsekonsulenter i december 2011. På baggrund af pilottesten blev der foretaget enkelte ændringer i spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt de kommunale læsekonsulenter blev gennemført i perioden 19. april – 24. maj 2012. Spørgeskemaet blev udsendt pr. mail til besvarelse online. Der blev udsendt en påmindelse pr. mail efter svarfristens udløb.

Læsekonsulenter - svarprocent mv.

Antal udsendte spørgeskemaer	86*
Antal kommuner med læsekonsulent	85
Antal forkerte mailadresser (efter 2. forsøg)	1
Antal udsendte ekskl. frafaldne	84
Antal svar	61
Svarprocent	71 %

* Note: Spørgeskemaet blev udsendt til en læsekonsulent, som viste sig at være fratrådt, og der var p.t. ikke ansat en ny. Derfor er der udsendt 86 spørgeskemaer, men der er kun læsekonsulenter eller personer med tilsvarende funktion i 85 kommuner.

Spørgeskemaundersøgelse i medlemspanel

Målgruppen for undersøgelsen var lærere og børnehaveklasseledere. Spørgeskemaet blev kommenteret af EVA og i januar 2012 pilottestet af ni medlemmer af Danmarks Lærerforening. På baggrund af pilottesten blev der foretaget enkelte ændringer i spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført af Megafon i Danmarks Lærerforenings medlemspanel. Dataindsamlingen fandt sted i perioden 22. maj – 5. juni 2012. Spørgeskemaet blev udsendt pr. mail til besvarelse online. Der blev udsendt en påmindelse pr. mail efter svarfristens udløb.

Medlemspanel - svarprocent mv.

Antal udsendte spørgeskemaer	1511
Antal forkerte mailadresser	179
Antal udsendte ekskl. antal forkerte mailadresser	1332
Antal svar	635
Antal svar fra målgruppen	601
Svarprocent (totalt antal svar)	48 %

Undersøgelsen skulle udelukkende have været udsendt til lærere og børnehaveklasseledere efter en *screening*, men ved en fejl kom Megafon til at sende den ud til hele medlemspanelet, dvs. og så skoleledere, skolepsykologer mv. Det må formodes at have givet en lavere svarprocent, ved at en del er faldet fra efter at have læst de første linjer i følgemailen, som lød: "*Danmarks Lærerforening ønsker at belyse kendskabet til og arbejdet med faglig læsning og skrivning gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og børnehaveklasseledere.*" Da der ikke er oplysninger om antal lærere og børnehaveklasseledere i panelet, er det ikke muligt at lave en bortfaldsanalyse. De respondenter, som faldt uden for målgruppen, men som alligevel påbegyndte besvarelsen af spørgeskemaet, blev frafiltreret i første spørgsmål om stilling.

Spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere i regionale møder 2012

Målgruppen for undersøgelsen var deltagerne i de 11 regionale møder om 'Vi læser for livet' i foråret 2012, dvs. skoleledere, tillidsrepræsentanter og læsevejledere.

Undersøgelsen er gennemført som 11 delundersøgelser, hvor spørgeskemaet blev udsendt samme dag, som mødet blev afholdt. Første møde blev afholdt 8. marts, og sidste møde blev afholdt 15. juni, og den samlede dataindsamlingsperiode var hermed fra 8. marts til 28. juni 2012. Spørgeskemaet blev udsendt pr. mail til besvarelse online. Der blev udsendt en påmindelse pr. mail efter svarfristens udløb.

Det bemærkes, at spørgeskemaet er udsendt til alle, som var *tilmeldt* et møde, og ikke (kun) dem, som rent faktisk deltog, hvilket formentlig har påvirket svarprocenten negativt.

Mødedeltagere - svarprocent mv.

Antal udsendte spørgeskemaer	1082
Antal frafaldne (forkerte mailadresser og manglende deltagelse)	41
Antal udsendte ekskl. frafaldne	1041
Antal svar	713
Svarprocent	68 %