

# Viden der forandrer

Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn

2008

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

## **Viden der forandrer**

© 2008 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside

[www.eva.dk](http://www.eva.dk)

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-491-4

Forside-grafik: BGRAPHIC

# Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	9
2.1	Evalueringsens tema	9
2.2	Casen: Hvidovre Kommunes læseindsats og læsevejlederens rolle i den	11
2.3	Evaluerings spørgsmål	12
2.4	Evaluerings organisering	13
3	Forestillinger bag indsatsen	15
4	Udbudssporet: Obligatoriske læsekonferencer	21
4.1	<b>Virker læsekonferencen ad de kanaler som programteorien antager?</b>	<b>21</b>
4.1.1	Opmærksomhed og handlemuligheder i forhold til enkeltelevers læseudvikling	22
4.1.2	Refleksion om undervisningen som afsæt for udvikling	25
4.1.3	Fælles forståelse af læsning: Læsning er også et anliggende for faglærere	30
4.1.4	Konklusion og diskussion: Virker læsekonferencen på undervisningen ad de kanaler som programteorien antager?	32
4.2	<b>Hvordan og hvornår påvirker klasselæsekonferencen undervisningen?</b>	<b>35</b>
4.2.1	Den brændende platform	37
4.2.2	Udvikling i praksis	38
4.2.3	Teoretisk perspektivering: Den reflekterende praktiker	39
4.2.4	Strategier og forventninger i forhold til læsevejlederrollen	42
4.2.5	Mulighedsrummet for den "medpraktiserende" læsevejledning	43
4.2.6	Teoretisk perspektivering: Dilemmaer i den udbudsstyrede rådgivning	44
4.2.7	Konklusion: Hvordan og hvornår påvirker klasselæsekonferencen undervisningen?	46
4.3	<b>Hvad betyder klasselæsekonferencen for elevernes læsefærdigheder?</b>	<b>46</b>
4.3.1	Konklusion: Hvad betyder klasselæsekonferencen for elevernes læsefærdigheder?	52

5	Efterspørgselssporet: At stille viden til rådighed	55
5.1	Kender lærerne læsevejlederfunktionen, og bruger de den?	55
5.2	Hvilke problemer henvender lærerne sig om?	57
5.3	Hvilket udbytte har lærerne umiddelbart fået af læsevejledningen?	59
5.4	Hvilke ændringer af lærerens praksis har læsevejledningen været anledning til?	60
5.5	Hvad betyder det for elevernes læsefærdigheder?	62
5.6	Konklusion	63
6	Afrunding: Læsevejlederen og ideen om den faglige spydspidsfunktion	65
7	Evaluerings metode og datagrundlag	69
7.1	Valg af evalueringsdesign til vurdering af effekter	69
7.2	Virkningsevaluering som metode	70
7.3	Formulering af programteori	71
7.4	Strategier til undersøgelse af virkningskæden	72
7.5	Dataindsamling	73
<b>Appendiks</b>		
Appendiks A:	Den kommunale læsehandleplan	79
Appendiks B:	Litteraturliste	81

# 1 Resume

Mange kommuner har de senere år satset på at uddanne lokale læsevejledere der skal styrke arbejdet med læsning på de enkelte skoler. Udbredelsen af læsevejlederfunktionen er blevet understøttet fra statslig side, bl.a. da der i efteråret 2006 blev afsat 55 mio. kr. til uddannelse af læsevejledere.

Tanken bag satsningen på læsevejledere er selvfølgelig at de i sidste ende vil have en gavnlig betydning for elevernes læsefærdigheder. Men hvordan kan dét at ansætte læsevejledere i praksis betyde at elever bliver bedre læsere? Det sætter denne evalueringsrapport fokus på.

Rapporten bygger på en såkaldt virkningsevaluering. Den tager udgangspunkt i en række hypoteser om hvordan læsevejlederarbejdet virker – og tester hypotesernes holdbarhed på tre udvalgte skoler i en casekommune. Gennem interview, observationer, spørgeskemaresultater, mødereferater og læsetest følger evalueringen den "kæde" af mulige virkninger der går fra læsevejlederaktiviteter til undervisningsarbejde til elevernes læsefærdigheder.

Evalueringen undersøger to forskellige måder hvorpå en læsevejleder kan tænkes at kvalificere undervisningen – og derigennem elevernes læsefærdigheder:

- Læsevejlederen står til rådighed med vejledning og råd når lærerkollegerne henvender sig med spørgsmål om læsning (fx ved at have en fast træffetid eller rådgive mere løbende og uformelt). Det kalder vi "efterspørgselsbestemt læsevejledning".
- Læsevejlederen gennemfører obligatoriske klasselæsekonferencer hvor elevernes læseresultater drøftes med klasseteamet og skoleleder. Det kalder vi "udbudsbestemt læsevejledning".

## **Især nye lærere og dansklærere efterspørger læsevejlederens rådgivning**

Analysen viser at for hovedparten af de lærere der selv henvender sig til en læsevejleder, fører det til en oplevet forbedring af elevernes læsekundskaber. Det er imidlertid kun halvdelen af de adspurgte lærere der benytter muligheden for at henvende sig til læsevejlederen med spørgsmål og problemstillinger.

Det er primært dansklærere og lærere med lav anciennitet der på eget initiativ efterspørger vejledning og hjælp fra en læsevejleder, hvorimod faglærere og lærere med høj anciennitet i mindre grad henvender sig til læsevejleder.

Rapporten påpeger at hvis skolerne og kommunen opfatter den efterspørgselsbestemte læsevejledning som en selvstændig strategi for udviklingen af skolens arbejde med læsning, bør man overveje om det er tilstrækkeligt at man ad den vej primært får fat i dansklærere og lærere der er nyere i faget. Hvis ikke, ligger der en opgave med at sikre at faglærere og lærere med højere anciennitet også opfatter læsevejlederen som et relevant tilbud.

### **Klasselæsekonferencer kan forandre undervisningen, men gør det ikke altid**

Evalueringen undersøger tre hypoteser om hvordan en klasselæsekonference kan tænkes at påvirke undervisningen og dermed elevernes læsefærdigheder:

*Hypotese: Klasselæsekonferencen udvider lærerens handlerum i forhold til den enkelte elev fordi individuelle læsebehov afdækkes, og mulige løsninger identificeres.*

Analysen peger på at læsekonferencen er et forum hvor de enkelte elevers resultater er i centrum, men det er især elever med læsevanskeligheder der er i fokus. Det kan imidlertid ikke entydigt konkluderes at dette fokus omsættes i handlinger eller tiltag specifikt rettet mod disse elever som ikke ellers ville have fundet sted. En forklaring på dette, som lærerne selv peger på, er at der er tale om elever som læreren i forvejen har i fokus, og som der på mellemtrinet er etableret et samarbejde omkring, ofte med fagpersoner som ikke er til stede på læsekonferencen (fx fra skolens støtte- eller tosprogcenter). En anden forklaring er at det kan være svært efterfølgende at omsætte konklusioner om elevers læsevanskeligheder til konkrete handlinger i undervisningen.

*Hypotese: Faglæreres deltagelse i læsekonferencen betyder at der også arbejdes med elevernes læseforståelse i andre fag end dansk.*

Evalueringen giver ikke grundlag for at konkludere at læsekonferencen øger fokus på elevernes læseudvikling i andre fag end dansk. Men det beror først og fremmest på at faglærerne i praksis ikke deltager i læsekonferencerne.

At faglærerne ikke deltager, betyder at der kommer større fokus på læsekonferencen som en evaluering af lige netop dansklærerens arbejde. Læsekonferencen kan dermed risikere at virke modsat hensigten på dette punkt. Dvs. at ved at holde en læsekonference med den enkelte dansklærer og evaluere dennes (og ikke de øvrige læreres) arbejde ud fra læseresultaterne, har man eksplicit placeret ansvaret for elevernes læsning hos dansklæreren.

Rapporten konkluderer at der er brug for at tage stilling til om læsekonferencen først og fremmest er en måde at evaluere og udvikle dansklærerens arbejde på, eller om den også skal skabe fælles engagement og viden om elevernes læsning i klasseteamet. Hvis man satser på det sidste som en vej til at styrke elevernes læsefærdigheder via læsekonferencen, kræver det at skolerne prioriterer faglæreres deltagelse højere end det sker i dag.

*Hypotese: Læsekonferencen skaber udvikling af undervisningen fordi den giver anledning til refleksion om undervisningen – kombineret med at læreren får ny viden om materialer og metoder.*

Rapporten konkluderer at læsekonferencen *kan* have en betydning for undervisningen efterfølgende, og derigennem indvirke positivt på elevernes læsefærdigheder.

Men det er ikke givet at læsekonferencen har en sådan betydning: Analysen viser at råd og konklusioner fra læsekonferencen ikke automatisk udvider lærerens oplevede handlemuligheder i undervisningen og ikke nødvendigvis omsættes i praksis. Måske fordi de råd og konklusioner som læsevejledning munder ud i, sjældent er entydige løsninger som en lærer blot skal føre ud i livet bagefter. Nye materialer og metoder rejser nye spørgsmål i mødet med konkrete elever, og når man som lærer skal føre et generelt råd ud i livet, er det langt fra altid entydigt hvilke handlinger det indebærer i konkrete undervisningssituationer.

Det kan derfor være afgørende for læsevejlederfunktionens effekt at den faktisk giver plads til at læsevejleder kan gå sammen med læreren ind i mere afsøgende processer i klasseværelset – og være med når gode råd og mulige løsninger afprøves, og elever responderer på dem. Casematerialet viser netop at læsekonferencen primært får betydning for undervisningen når læsevejlederen og læreren fortsætter dialogen efter læsekonferencen, og når læsevejlederen går med ind i den praktiske omsætning af råd og konklusioner.

### **Giv plads til fælles analyse og refleksion på læsekonferencen**

Rapporten konkluderer at hvis læsekonferencen skal være anledning til refleksion om undervisningen, er det afgørende at rammerne om den også gør det muligt at tage fat i problemstillinger som ikke kan lukkes eller løses på konferencen, men som alligevel fylder i undervisningen.

En læsekonference vil ofte koncentrere sig om det løsnings- og resultatorienterede – hvad skal der gøres og af hvem. Dels fordi læsevejledere og ledere gerne vil være til nytte og føler sig forpligtet til at komme med løsninger og i øvrigt leve op til de forventninger som de regner med at lærerne har om at få nye ideer og gode råd med sig fra læsekonferencen. Dels fordi læsekonferencen skal udmunde i en form for handlingsplan som kan afleveres til kommunen, og som er skolens mulighed for at vise at den vil gøre noget ved de læseresultater der ikke er tilfredsstillende.

Men dermed kan samtalen få en "lukkende" karakter i forhold til de problemstillinger som ikke – eller ikke *umiddelbart* – kan besvares med gode råd eller ideer. Som lærer kan det opleves som at man bliver præsenteret for en række ideer og gode råd uden at det man synes er mest udfordrende eller svært, får plads. Resultatet bliver en ringe eller ingen kobling mellem det der sker på læsekonferencen, og det læreren efterfølgende gør i undervisningen.

Evalueringen peger her på at udfordringen i læsekonferencen bl.a. er at den er spændt ud mellem to typer formål, dvs. både skal være et forum der åbner for refleksion, og et forum hvor der træffes beslutninger og drages konklusioner. Her er det vigtigt at både leder og læsevejleder afklarer deres rolle i forhold til de to formål og ikke arbejder mod hinanden. Hvis læsevejlederen fx forfølger et undersøgende og reflekterende sigte på en læsekonference, er det uhensigtsmæssigt hvis lederen i den samme del af samtalen hele tiden føler sig forpligtet til at konkludere og beslutte.

### **"Brændende platform" + fælles afprøvning = forandringer**

Rapporten peger på at en given læsevejlederaktivitet ikke virker på én måde, men virker forskelligt i forskellige klasser og hos forskellige lærere.

Analysen viser bl.a. at i de tilfælde hvor læsetesten udgør en form for "brændende platform" – det vil sige at resultaterne bliver taget som udtryk for en nødvendighed af at skabe forandringer i undervisningen som helhed – så er det mere sandsynligt at læsekonferencen får en betydning for undervisningen efterfølgende.

Det er imidlertid ikke nødvendigvis "den brændende platform" i sig selv der skaber forandringer. Det er først når den brændende platform bliver anledning til at læsevejlederen efterfølgende går med ind i et forløb sammen med læreren og er med når konklusioner og beslutninger fra læsekonferencen afprøves eller omsættes i praksis, at der opstår identificerbare ændringer i undervisningen som fører til bedre læseresultater hos eleverne.

Læsekonferencens virkning er altså her afhængig af at der er en kollega der går ind i at støtte den praktiske afprøvning af ideer og tiltag, er med til at sikre at det sker, og kan være med i de spørgsmål der opstår, når mulige løsninger møder konkrete elever.



## 2 Indledning

Denne rapport fremlægger resultaterne af et pilotprojekt som har til formål at afprøve og indsamle erfaringer med *virkningsevaluering*.

Pilotprojektet er gennemført som led i et større metodeudviklingsprojekt på EVA der har til formål at afprøve og udvikle metoder til at afdække effekter og virkninger. Metodeudviklingsprojektet skal dermed bidrage med erfaringer inden for såvel klassisk kvantitativ effektmåling som alternative tilgange til effektspørgsmålet.

Virkningsevaluering er en sådan alternativ tilgang til at studere effekter. Metoden repræsenterer en mere processuel tilgang til effektevaluering end den klassiske effektmåling. Det overordnede formål med denne evaluering er at udforske og indsamle erfaringer med virkningsevaluering som metode. Metoden er kort præsenteret senere i dette kapitel og mere udførligt beskrevet i metodeafsnittet i kapitel 6.

### 2.1 Evalueringens tema

#### *Fokus på læsning*

Siden 1990'erne har *læsning* indtaget en central plads i den politiske debat om folkeskolen. Debatten tog fart da en international undersøgelse med deltagelse af 35 forskellige lande i 1991 placerede danske 3.-klasses-elever blandt de dårligste læsere i alle de undersøgte lande, og da en opfølgende nordisk komparativ undersøgelse i 1996 viste at danske elever på 1., 2. og 3. klassetrin, når de blev testet med henblik på henholdsvis bogstavkendskab og sproglig opmærksomhed, havde dårligere resultater end elever på tilsvarende alderstrin i Sverige og Finland.

Både på nationalt og lokalt niveau er der taget en række initiativer til at forbedre børns læseindlæring, og faglige specialer i emner som "læsevejledning", "reading recovery" mv. er aktuelle på Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er) og Pædagogiske Udviklingscentre (PUC'er) såvel som i de enkelte folkeskoler.

Der foretages altså store investeringer i forbedringer af elevers læseindlæring og læseniveau: Disse investeringer rejser ikke bare spørgsmål om hvordan initiativerne implementeres på de enkelte skoler, men også om hvilke virkninger de konkrete tiltag og indsatser har, og hvilke forhold der indvirker på resultaterne af de iværksatte tiltag.

#### *National satsning på læsevejledere*

En af de indsatser der har været prioriteret i mange kommuner, er etableringen af en læsevejlederfunktion på skolerne. Denne satsning er de senere år blevet understøttet fra statslig side.

I efteråret 2006 afsatte regeringen i alt 230 mio. kr. til efteruddannelse af lærere i perioden 2006-2009. Heraf var 55 mio. kr. afsat til uddannelse af læsevejledere på skoler. I en pressemeddelelse (28. september 2006) udtalte undervisningsminister Bertel Haarder at man med bevillingen til uddannelse af læsevejledere:

*(...) sørger for, at der på hver folkeskole kan være en ressourceperson i læsning, som kan rådgive om indhold og metoder i forhold til den enkelte elev, deltage i klassekonferencer, rådgive om valg af undervisningsmaterialer, udrede læsevanskeligheder, tilrettelægge læseprøver og evalueringer og koordinere samarbejdet mellem lærere, så læsning inddrages i alle fag. Dette er et meget vigtigt skridt i forhold til at sikre den bedst mulige læseundervisning for den enkelte elev.*

I forlængelse af regeringens bevilling blev der i maj 2007 udstedt en bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder (Bekendtgørelse nr. 473 af 10/05/2007). Ifølge bekendtgørelsen skal uddannelsen kvalificere den kommende læsevejleder til at:

- Vejlede lærere om indhold, metoder og materialevalg inden for læsning og skrivning
- Fortolke og formidle testresultater til skoleledelse, lærere og forældre
- Udvikle, koordinere og evaluere skolens læseundervisning
- Udrede elevers individuelle læsebehov.

#### *Ideen om det faglige fyrtårn i skolen*

Denne omfattende satsning på læsevejlederfunktionen er imidlertid ikke et enkeltstående initiativ. Den repræsenterer en generel ide som vinder frem på skoleområdet, nemlig ideen om at det er muligt at styre og fremme udvikling gennem uddannelse af faglige spydspidspersoner på skolerne.

Fænomenet faglige spydspidspersoner har vundet indpas inden for en række af skolens arbejdsområder. Det gælder f.eks. såkaldte akt-lærere (adfærd-kontakt-trivsel), tosproglærere og pædagogiske it-vejledere.

Når der kommer fokus på et bestemt aspekt af skolens opgave, er en mulig reaktion fra politisk side altså at afsætte midler til spydspidspersoner der kan drive den forandring og skabe de resultater som efterspørges. Men når denne udvikling foregår parallelt på en række områder, skabes der samtidig en ny organisatorisk virkelighed på skolerne: Der bliver etableret en ny struktur for videndeling og udvikling som skal finde sin plads mellem de allerede eksisterende strukturer, f.eks. teamsamarbejde og skoleledelse.

Denne udvikling rejser spørgsmålet om hvordan den faglige spydspidsfunktion egentlig fungerer som udviklingsstrategi for skolen. Hvad er forandringsteorien bag og hvordan fungerer denne i praksis? Ad hvilke kanaler skal spydspidspersonen kvalificere praksis og i sidste ende skabe forandringer og forbedringer for elever?

## 2.2 Casen: Hvidovre Kommunes læseindsats og læsevejleders rolle i den

### *Hvidovre Kommunes læseindsats*

Hvidovre Kommune har i en årrække arbejdet intenst med læsning – ikke mindst efter at kommunen placerede sig i bunden i en tværgående evaluering af læsning i ti kommuner i hovedstadsområdet i 1994-1995. På baggrund af et tværgående udvalgsarbejde har kommunen siden slutningen af 1990'erne fastsat mål og handleplaner for læseindsatsen i børnehaveklassen og på 1.- 5. klassetrin, og der har været udpeget og efteruddannet en eller to læsevejledere på hver af kommunens skoler.

Kommunen har i målsætningen "Vision og Mål 2004-2010" for skolevæsenet fastlagt at sprog og læsning i perioden 2004-2010 fortsat er et af i alt tre særlige indsatsområder. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har på den baggrund udarbejdet *Handleplan for læsning* der indeholder en række obligatoriske tiltag på førskoleområdet og på skoleområdets tre trin: indskoling, mellemtrin og udskoling. Handleplanen er vedtaget af byrådet og forpligter skolerne til at iværksætte en række obligatoriske initiativer inden for læseområdet. Den samlede handleplan er nærmere beskrevet i bilag 1.

### *Fokus på mellemtrinnet*

Siden midten af 1990'erne har der i hele landet været gjort en stor indsats for at styrke læseindlæringen på de første klassetrin. Sådan har det også været i Hvidovre. Men lige som andre steder er man også i Hvidovre inden for de sidste fem år blevet opmærksom på at en stærk, tidlig indsats ikke er tilstrækkelig. Trods gode resultater i test på 3. klassetrin kan en gruppe elever stadig have nedslående resultater i en test i 7. klasse. Derfor repræsenterer mellemtrinnet (4.-6. klasse-

trin) også et vigtigt indsatsområde i kommunens aktuelle handleplan for læsning og for læsevejledernes arbejde. Denne evaluering har fokus på netop mellemtrinnet.

#### *Læsevejlederen i den kommunale læseindsats*

Som det fremgår af læsehandleplanen og af interview med kommunens forvaltning, ses læsevejlederen som en nøgleperson i den kommunale læseindsats i Hvidovre Kommune. Læsevejlederen er den der i praksis skal sikre og styrke læseindsatsen på de enkelte skoler og kvalificere arbejdet med læsning i undervisningen.

Læsevejlederne gennemfører efter kommunal beslutning obligatoriske læsetest på 1., 3., 5. og 7. klassetrin. Som noget nyt forpligter den kommunale læsehandleplan skolerne til at holde *klasse-læsekonferencer* med udgangspunkt i læsetestene. Ifølge læsehandleplanen deltager – ud over læsevejlederen – også skolens leder og klasseteamet i konferencen. Efterfølgende indsender skolen et referat til læsekonulenten på PPR med angivelser af hvilke indsatser der sættes i værk i forlængelse af læsekonferencen.

## 2.3 Evalueringsspørgsmål

I denne evaluering har vi undersøgt én af de bærende ideer i Hvidovre Kommunes læseindsats som repræsenterer en mere generel ide: Ideen om at det er muligt at styrke elevers læsefærdigheder ved hjælp af faglige spidspersoner på skolerne. Det grundlæggende spørgsmål vi interesserer os for, er altså: Hvornår og hvordan er det hensigtsmæssigt at satse på læsevejledning som indgang til at udvikle lærernes praksis og derigennem forbedre elevernes læsefærdigheder?

Herunder vil evalueringen undersøge:

- 1 Hvornår og hvordan indvirker vejledning fra en læsevejleder på lærernes praksis? Har eventuelle ændringer i praksis påvirket elevernes læsefærdigheder?
- 2 Hvilke variationer kan vi iagttage i de processer og resultater som er knyttet til læsevejledernes vejledning af lærere?

#### *Om processen bag formulering af evalueringsspørgsmål og fokus*

Evalueringen blev sat i søen som et pilotprojekt der havde til formål at indsamle erfaringer med virkningsevaluering med en kommunal læseindsats som case.

I arbejdet med at afgrænse og beskrive den konkrete kommunale læseindsats var det naturligvis relevant at tage udgangspunkt i den gældende kommunale læsehandleplan som var vedtaget af byrådet, og som beskrev en lang række obligatoriske indsatser på læseområdet (se bilag 1).

En række af de initiativer som er beskrevet i læsehandleplanen, har imidlertid en implementeringsfrist der strækker sig længere end den periode som evalueringen skulle løbe og har derfor endnu ikke alle steder kunnet iagttages i praksis.

På den baggrund er der udvalgt én af de bærende ideer i den kommunale læseindsats – nemlig satsningen på lokale læsevejledere som forandringsdrivere – fordi denne satsning ses som et centralt element i den samlede læseindsats og samtidig afspejler en generel ide om vidensspredning der aktuelt vinder udbredelse.

## 2.4 Evalueringens organisering

Bag evalueringen står en projektgruppe på EVA bestående af evalueringskonsulenterne Eva Pallesen (projektleder) og Mia Lange, metodekonsulent Niels Matti Søndergaard og evalueringsmedarbejder Therese Bunnage. Rapporten er skrevet af Eva Pallesen og Niels Matti Søndergaard.

Herudover har professor ved Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet, Peter Dahler-Larsen været tilknyttet projektet som evalueringsmetodisk sparringspartner. Undervisningsråd Mona Lansfjord, Skolverket, Stockholm, har været tilknyttet projektet som sparringspartner vedrørende læsefaglige problemstillinger.

Læsekonsulent Karen Kjær, PPR, Hvidovre Kommune, har fungeret som evalueringens kontaktperson i Hvidovre Kommune.



### 3 Forestillinger bag indsatsen

Virkningsevaluering tager udgangspunkt i en række begrundede forestillinger om hvordan en indsats tænkes at lede til et bestemt resultat. Disse forestillinger kaldes også *programteorien* bag indsatsen.

I dette afsnit fremstilles de forestillinger bag læsevejlederarbejdet der danner udgangspunkt for denne evaluering.

De gengivne forestillinger (eller programteorien) er et resultat af EVA's bearbejdning, valg og afgrænsninger på baggrund af en række forskelligartede kilder, herunder forskningsinterview, interview og seminar med lærere og læsevejledere og desuden officielle dokumenter og litteraturstudier. I kapitel 6 findes en nærmere beskrivelse af hvad programteori er og hvordan der i denne evaluering er arbejdet med den.

Der findes en række forskellige forestillinger om hvilke typer af aktiviteter en læsevejleder virker gennem. I denne evaluering har vi valgt at koncentrere os om at følge to hovedspor:

- Læsevejlederen virker gennem arbejdet med læseprøver og obligatoriske læsekonferencer
- Læsevejleder virker ved at være til rådighed på skolen med sin viden om læsning.

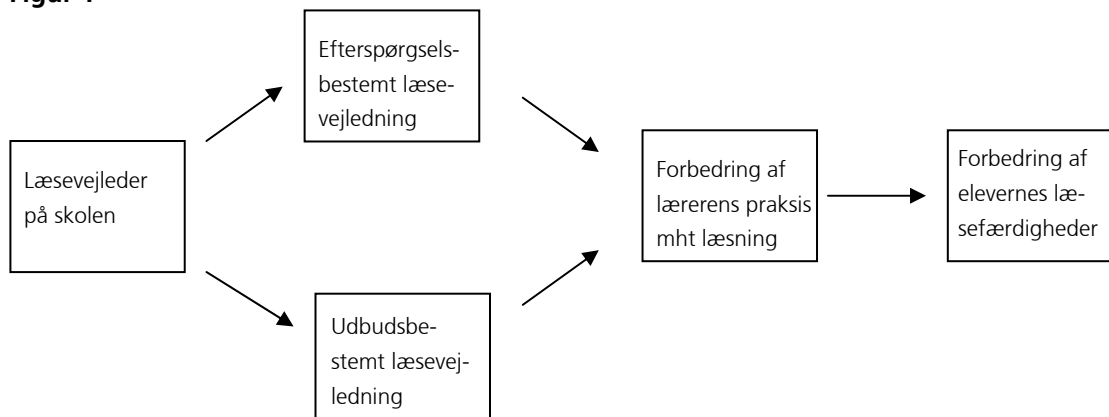
Det første spor er karakteriseret ved det man kunne kalde *udbudsstyret* vejledning og rådgivning med de obligatoriske læseprøver og klasselæsekonferencen som omdrejningspunkt. Det handler om vejledningssituationer som læreren eller lærerne er blevet bedt om at deltage i og som ikke kommer i stand fordi læreren har formuleret en problemstilling, et spørgsmål eller et behov for rådgivning og vejledning, men fordi det er besluttet i den kommunale læsehandleplan at denne vejledning eller rådgivning skal finde sted.

Det andet spor handler om det man kunne kalde *efterspørgselsstyret* vejledning og rådgivning: forestillingen om at læsevejlederen virker ved at være til rådighed på skolen med sin viden og ekspertise. Det vil sige at vejledningssituationer kommer i stand ved at læreren henvender sig til læsevejlederen (eller til de tilbud som læsevejlederen skaber) når behov, problemer eller spørgs-

mål opstår. Det kan være gennem løbende og uformel snak eller det kan være gennem en mere formel mødeform. Det fælles er at kontakten til læsevejleder altså tager afsæt i en anledning som læreren formulerer.

Det grundlæggende ræsonnement som evalueringen vil forfølge, ser altså sådan ud:

**Figur 1**



I arbejdet med programteorien stødte vi på forskellige antagelser om hvad der skal til for at læsevejlederrollen slår igennem. En gruppe af antagelserne var centreret omkring det forhold at det ligger i læsevejlederfunktionen at man både er almindelig lærer på skolen og en person med særlig kompetence og opgave der indebærer at vejlederen blander sig i kollegernes praksis. Der kan altså ligge en særlig udfordring i både at være både kollega og ekspert i forhold til de samme mennesker.

På den baggrund kunne man forvente at følgende forhold kan have betydning for om læsevejledning slår igennem i undervisningspraksis:

- Læsevejlederens anciennitet
- Samarbejdskulturen på skolen.

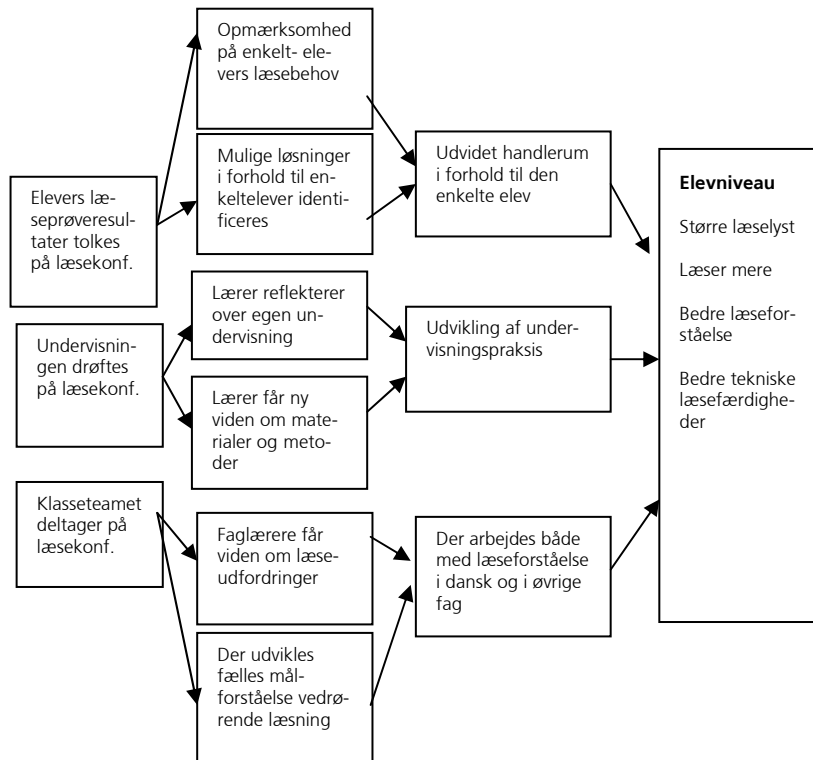
Ræsonnementet bag læsevejlederanciennitet som betydende faktor er at en erfaren læsevejleder principielt set har opbygget større viden og legitimitet i rollen end en ny læsevejleder der derfor vil have sværere ved at få lærerne til at tage den rådgivning og vejledning de får, til sig.

Ræsonnementet bag skolens samarbejdskultur som betydende faktor er at hvis lærerne er vant til at involvere hinanden i undervisningsspørgsmål, vil det være mindre følsomt og problematisk at modtage råd og vejledning af en kollega. Dermed vil læreren være mere tilbøjelig til at tage de råd og den vejledning der gives på læsekonferencen, til sig og omsætte den i praksis.

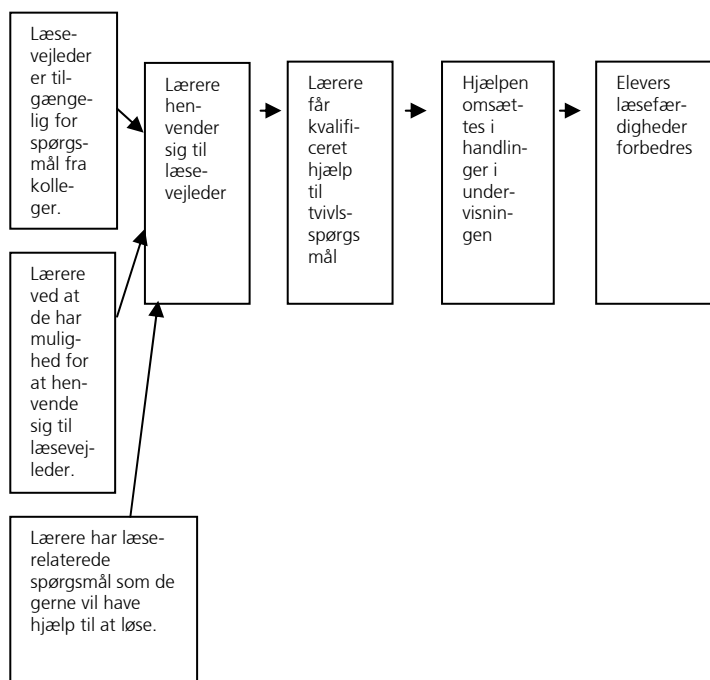


Hovedafsnittene i rapporten er hver især opbygget omkring en af de to hovedgrene i figuren ovenfor. Kapitel 4 behandler således den udbudsbestemte læsevejledning, mens kapitel 5 behandler den efterspørgselsbestemte læsevejledning. Under hver af de to hovedgrene ligger der en række forestillinger om virkningskæder som analysen i det enkelte afsnit vil tage udgangspunkt i. Figurerne på de næste to sider illustrerer disse forestillinger grafisk.

**Figur 2**  
**Virkningskæder i udbudsbestemt læsevejledning**



**Figur 3**  
**Virkningskæder i efterspørgselsbestemt vejledning**



Figur 4 sammenfatter de mekanismer i læsevejlederindsatsen som evalueringen søger at afdække.

**Figur 4**  
**Samlet programteori for læsevejlederindsatsen**

Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4
Der uddannes en eller flere læsevejledere på skolerne i Hvidovre Kommune	Læsevejledernes praksis	Ændring af lærernes praksis	Styrkelse af elevernes læsefærdigheder

*Fortsættes næste side ...*

Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4
	<p><b>Mekanisme:</b></p> <p><b>Efterspørgselsbestemt læsevejledning</b> Læsevejlederne er løbende til rådighed for vejledning af stemte læsevejledning lærerne</p> <p><b>Udbudsbestemt læsevejledning</b> Læsevejlederne gennemgår test med lærerne på klasse-læsekonferencer</p>	<p><b>Mekanisme:</b></p> <p>Lærernes praksis ændres som følge af den efterspørgsels- eller udbudsbestemte læsevejledning</p>	<p><b>Mekanisme:</b></p> <p>Elevernes læsefærdigheder styrkes af lærernes forbedrede praksis</p>
<b>Observerbare resultater:</b>			
	<p><b>Efterspørgselsbestemt læsevejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærerne henvender sig til læsevejlederen</li> <li>• Lærerne vejledes af læsevejlederen</li> <li>• Lærerne oplever et udbytte af vejledningen</li> </ul> <p><b>Udbudsorienteret læsevejledning</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klasselæsekonferencen holdes</li> <li>• Lærerne oplever et udbytte af klasselæsekonferencen</li> <li>• Lærerne igangsætter tiltag på baggrund af klasselæsekonferencen</li> </ul>	<p><b>Observerbare resultater:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opmærksomhed på konkrete elevers læseproblemer</li> <li>• et bredere spektrum af fagligt velbegrundede handlemuligheder i forhold til at imødekomme de enkelte elevers læseudfordringer</li> <li>• øget refleksion hos lærerne om egen undervisning i relation til læsning</li> <li>• ny viden om materialer, metoder og tilgange til læsning</li> <li>• lærerne arbejder ud fra fælles mål og fælles forståelse af læsning på tværs af fag og på tværs af skoleforløb</li> </ul>	<p><b>Observerbare resultater:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eleverne klarer sig bedre i læsetest</li> <li>• lærerne vurderer at eleverne læser bedre</li> </ul>



# 4 Udbudssporet: Obligatoriske læsekonferencer

Dette kapitel har tre delafsnit som tager udgangspunkt i hvert sit grundlæggende spørgsmål:

- Virker læsekonferencen på lærernes praksis ad de kanaler som programteorien antager (afsnit 3.1)?
- Hvornår har læsekonferencen betydning for undervisningspraksis – og på hvilken måde (afsnit 3.2)?
- Hvilke virkninger kan vi spore i elevernes læsefærdigheder (afsnit 3.3)?

I *afsnit 3.1* vil vi altså ud fra det samlede dokumentationsmateriale forsøge at fastslå om læsekonferencen virker på lærerens undervisning ad de "kanaler" som programteorien antager.

I *afsnit 3.2* vil vi undersøge fem læsekonference-cases og – på baggrund af observationer, referater og efterfølgende interview med lærere og læsevejledere – gå nærmere ind de kvalitative begrundelser for at en læsekonference får en betydning - eller ikke får en betydning - for lærerens undervisning.

I *afsnit 3.3* vil vi analysere virkningerne i kædens sidste led, dvs. elevernes læsefærdigheder. Hvor analysen i afsnit 3.1 altså primært foretages ud fra en samlet afvejning af datamaterialet, tager afsnit 3.2 og 3.3 udgangspunkt i de variationer som casene rummer.

## 4.1 Virker læsekonferencen ad de kanaler som programteorien antager?

Ifølge de forestillinger der er beskrevet i kapitel 3, virker arbejdet med læseprøverne og klasselæsekonferencen på flere måder:

**Figur 5**

<b>Forestillinger bag den udbudsstyrede læsevejledning</b>	
Eleven	Lærer bliver opmærksom på konkrete elevers læsebehov Lærer får et bredere spektrum af fagligt velbegrundede handlemuligheder i forhold til konkrete elevers læseudfordringer
Undervisningen	Lærer bringes til at reflektere over sin egen undervisning Lærer får og bruger ny viden om materialer, metoder og tilgange til læsning
Organisationen	Der skabes en fælles forståelse af læsning på skolen Det tydeliggøres at faglærere også har et ansvar for elevers læseudvikling

Figuren foreslår at forestillingerne bag læsekonferencen relaterer sig til tre forskellige niveauer for læsevejlederens virke. Et af niveauerne i læsevejlederarbejdet vedrører direkte de enkelte *elever*: Dvs. at opgaven består i at identificere konkrete elevers læsebehov og finde frem til indsatser der er hensigtsmæssige i forhold til dem. Et andet niveau i læsevejlederarbejdet vedrører *undervisningen* som helhed. Det drejer sig om at påvirke læreren, dvs. lærerens refleksion over egen undervisning og valg af materialer, metoder og tilgange til læsning. Et tredje niveau i læsevejlederarbejdet vedrører *samarbejdet* mellem lærerne eller skolen som *organisation*. Det drejer sig om at sikre at der lærerne imellem eksisterer fælles mål og forståelse af hvad arbejdet med elevernes læsning indebærer, og at også faglærere arbejder med elevernes læseudvikling.

Dette afsnit (3.1) er struktureret omkring de tre niveauer i skemaet: *eleven, undervisningen og organisationen*.

#### **4.1.1 Opmærksomhed og handlemuligheder i forhold til enkeltelevers læseudvikling**

En del af programteorien går altså ud på at læsekonferencen skal sikre opmærksomhed på konkrete elevers læsebehov, og at lærerne bliver udstyret med handlemuligheder i forhold til disse elever. Hermed sikres det at alle elever får den støtte og de udfordringer de har behov for.

I dette afsnit vil vi derfor forsøge at besvare følgende spørgsmål: 1) Foregår der faktisk en drøftelse af resultater og handlemuligheder i forhold til enkeltelevers resultater på klasselæsekonferencen? 2) Omfatter drøftelsen alle elever – hvis nej: Hvilke kriterier afgør om eleverne tages op til drøftelse? 3) Giver drøftelserne læreren en indsigt som han eller hun ellers ikke ville have haft – og omsættes denne til handlinger i tilknytning til undervisningen som ikke ellers ville have fundet sted?

Med hensyn til det første spørgsmål, så peger observationer og referater fra klasselæsekonferencer på at der i samtlige tilfælde foregår en drøftelse på klasselæsekonferencerne af enkeltelevers resultater. Denne drøftelse giver også anledning til diskussion, rådgivning og forslag til hvad der kan gøres for at den enkelte elev kommer til at læse bedre. Materialet fra læsekonferencerne peger på at tolkning af de enkelte elevers resultater samlet set fylder meget i læsekonferencerne.

Der er dog variationer i den (udtalte eller udtalte) strategi som styrer konferencens emner – og den måde enkeltelevers resultater drøftes på. Eksemplerne rummer tre grundformer for hvordan klasselæsekonferencen gribes an:

- Man drøfter klassens resultater som helhed sat over for andre klassers resultater. Elever med vanskeligheder inddrages som eksempler.
- Man starter med at drøfte de enkelte elevers resultater "fra bunden og opad" og slutter når resultaterne ikke bekymrer længere.
- Man gennemgår testresultater med udgangspunkt i en liste over alle elever. Der bruges mest tid på de elever der har de dårligste resultater.

Kriteriet for om – og i hvilket omfang – en elevs resultater drøftes i forbindelse med læsekonferencen er, ud fra datamaterialet at dømme, at elevens resultater er "bekymrende". "Bekymring" er især sammensat af to faktorer:

- Overrasker elevens læseprøve negativt?
- Ligger elevens læseprøveresultat samlet set "i bunden"?

Klasselæsekonferencen fungerer altså ikke i de eksempler vi har analyseret, som et forum for at diskutere de stærke læseseres resultater og muligheder, og kun i mindre omfang som et forum for at diskutere hvad der ligger bag når enkeltelever overrasker positivt. Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter dette billede. Her oplever 0 af 15 lærere der har deltaget i en klasselæsekonference, at den "I høj grad" har givet dem indsigt i stærke læseseres læseudvikling; 3 af 15 lærere at den har gjort det "I nogen grad"; hvorimod 9 af 15 lærere oplever at den "I nogen grad" har givet dem indsigt i udviklingen hos elever med læsevanskeligheder.

Interviewene peger på at læsevejlederne er bevidste om at de stærke læsere ikke fylder så meget, men at intentionen om at diskutere de stærke læsere nogle gange bliver overhalet af sager der ligger højere i problemhierarkiet – men at der er tillid til at de stærke læsere bliver tilgodeset: En læsevejleder siger:

*Vi snakkede ikke så meget om de dygtige elever. Det ville jeg ellers godt have gjort. Fordi hvis de gode unger skal blive ved med at synes at det er sjovt at gå i skole, så skal de have noget ud af det. Så det skal jeg lægge mig på sinde. Interviewer: Hvordan kan det være at I ikke snakkede om de dygtige? Læsevejleder: Det er fordi at i den klasse er der så mange*

*ting der er højere på dagsordenen. Jeg tænker i mit stille sind ... jeg ved godt at dansk læreren tilgodeser dem.*

Eftersom det kan konstateres at klasselæsekonferencen er et forum hvor der drages konklusioner om hvad de enkelte elever med læsevanskeligheder har behov for, er det relevant at undersøge om der er tegn på at dette omsættes i handlinger der ikke ellers ville have fundet sted.

#### *Virkning på handlinger i undervisningen*

Hvis læsekonferencen skal have en betydning for handlinger i forhold til enkeltelever, kræver det at den har givet en indsigt eller opmærksomhed som læreren ikke var i besiddelse af før konferencen.

Interviewene rummer også eksempler på at den enkelte lærer er blevet særligt opmærksom på enkeltelever som følge af læsekonferencen. Derimod er det sværere at finde eksempler på at de konklusioner som blev draget om bestemte elever i forbindelse med læsekonferencen, har ført til handlinger fra lærerens eller skolens side som ellers ikke ville have fundet sted, over for netop denne elev.

De begrundelser der kan udledes af interviewene for at klasselæsekonferencens konklusioner vedrørende enkeltelever ikke omsættes til forandret praksis, centrerer sig grundlæggende om to forhold:

- De elever der kommer i fokus i forbindelse med læsekonferencerne, var allerede i lærerens og skolens fokus.
- De råd og konklusioner der blev draget vedrørende enkeltelever er på et så overordnet niveau at det ikke umiddelbart er til at gå til i praksis.

Det første punkt handler dels om at de konklusioner der bliver draget vedrørende enkeltelever, har læreren allerede draget på forhånd, dels om at de elever der har behov for særlige indsatser, er nogen som skolen allerede fat i her på mellemtrinnet:

*"Der er ikke nogen af de børn der hænger, som vi ikke har haft fokus på i flere år", "Det er ikke sådan at prøven får elever til at poppe op som jeg havde glemt", "De elever der stikker ud kender vi godt i forvejen i systemet".*

Spørgeskemaundersøgelsen tegner dog et lidt andet billede. Her oplever 9 af de 15 lærere der har været til klasselæsekonference i år, at læsekonferencen har været anledning til at der i støtte- og sprogcenterregi er blevet igangsat en særlig indsats i forhold til en eller flere elever med læsevanskeligheder. Det tyder altså på at læsekonferencen i et vist omfang fungerer som et forum hvor enkelte elever der behøver men endnu ikke har modtaget særlig støtte, bliver tilgodeset.



Det andet punkt drejer sig i højere grad om udfordringen i at omsætte de råd og konklusioner der fremkom på konferencen vedrørende enkeltelever, til praksis. En lærer siger: "Jeg synes det var for diffust. Den og den skal læse med ørerne." En anden lærer siger (om den konklusion at nogle bestemte elever bør ligge bedre i læseresultater): "Jeg bliver ked af det, for det var ikke til at gøre noget ved."

Når drøftelsen af enkeltelevers resultater på klasselæsekonferencen ikke medfører at læreren ændrer praksis over for den enkelte elev, handler det altså ikke om at læreren er uenig i de råd eller konklusioner vedrørende enkeltelever der kom op på klasselæsekonferencen, eller mener at de råd der var knyttet til dem, mangler faglig legitimitet. Det er snarere tegn på at de pågældende råd eller konklusioner i praksis ikke altid udvider lærerens *handlerum* i forhold til arbejdet med den enkelte elevs læseudvikling.

Selvom læsekonferencen altså bekræfter eller forstærker en fornemmelse som lærer allerede havde, om hvilke elever der har brug for særlig opmærksomhed, udvider den ikke nødvendigvis mulighedsfeltet af handlinger i forhold til netop disse elever.

#### **4.1.2 Refleksion om undervisningen som afsæt for udvikling**

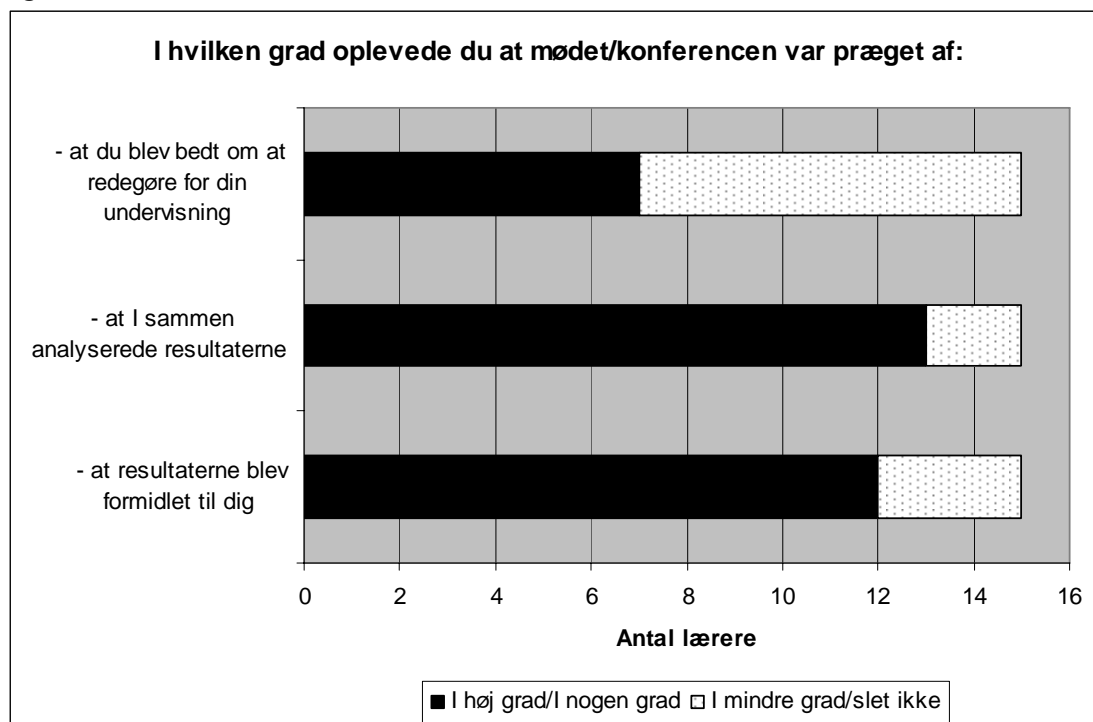
Det andet punkt i programteorien handler om at læsekonferencen skal give anledning til at lærerne reflekterer over deres egen undervisning som afsæt til at udvikle denne undervisning.

Vi vil derfor forfølge følgende spørgsmål: 1) I hvilket omfang er klasselæsekonferencen anledning til refleksion over undervisningen hos lærer? 2) Er der belæg for at tro at i de tilfælde hvor læsekonferencen er anledning til refleksion over undervisningen - så har det efterfølgende en betydning for lærerens undervisning?

En betingelse for at der skabes refleksion om undervisningen er at undervisningen som emne overhovedet er i fokus i læsekonferencen. Dette er ikke entydigt tilfældet, viser materialet. Især når konferencen tager sit udgangspunkt i en systematisk gennemgang af enkeltelevers resultater, bliver undervisningen som helhed kun tematiseret i et mindre omfang.

Spørgeskemaundersøgelsen indikerer at læseprøveresultaterne er læsekonferencens omdrejningspunkt, mens selve undervisningen kun i begrænset omfang er i fokus. Over halvdelen af lærerne mener ikke at læsekonferencen har givet anledning til at de blev bedt om at redegøre for deres undervisning. Derimod oplever næsten alle lærere at der foregår en tolkning og formidling af de enkelte elevers resultater på læsekonferencen. Resultaterne fremgår af figur 6.

Figur 6



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

N=15

Det næste spørgsmål er så: *Hvis* undervisningen tematiseres, giver det så anledning til at læreren reflekterer over den? Den kvalitative dokumentation peger på at lærers refleksion over undervisningen er en mulig konsekvens af læsekonferencen, men det samlede dokumentationsmateriale peger også på at det ikke nødvendigvis sker.

Svaret hviler på den præmis at refleksion – forstået som en effekt af læsekonferencen – afgrænses til noget mere præcist end alene dét at undervisningen har været inde i tankerne hos læreren, fordi man har talt om den.

Den amerikanske filosof John Dewey beskriver refleksion som noget der foregår i to faser: Den *første* fase er kendetegnet ved tvivl eller tøven. Man oplever at der er problemer eller vanskeligheder. Den *anden* fase er kendetegnet ved afsøgning, jagt på og undersøgelse af forhold som vil kunne bidrage til at mindske tvivlen.

Inspireret af Dewey har vi i observations- og interviewmaterialet været særligt opmærksomme på at identificere:

- Undersøgende overvejelser hos lærer (på konferencen eller i forlængelse af konferencen) om sammenhængen mellem handlinger i undervisningen og deres konsekvenser
- Formulering af tvivl eller problemer i relation til undervisningen efterfulgt af undersøgende og afsøgende processer (på konferencen eller i forlængelse af konferencen) som kan bidrage til at håndtere eller mindske problemet.

Et tegn på refleksion kunne være at læreren har fået et andet syn på hvilken type handlinger det at lære eleverne at læse, er knyttet til. Og det rummer casene netop et eksempel på. At dette imidlertid ikke er et generelt billede indikeres af spørgeskemaundersøgelsen. Her angiver ingen af de 15 lærere der har deltaget i en læsekonference, at den "I høj grad" har været medvirkende til at give dem et andet syn på hvad arbejdet med læsning indebærer. 5 angiver at det gælder "I nogen grad".

Observations- og interviewmaterialet peger på at der er en række tilfælde hvor lærer selv rejser tvivlsspørgsmål eller formulerer oplevede udfordringer omkring undervisningen. Det handler f.eks. om at:

- Det er en udfordring at håndtere en klasse der er meget differentieret i forhold til elevernes læseudvikling.
- Det er svært første gang at følge en klasse fra 1. til 9. klassetrin fordi hvert eneste år er nyt for én.
- Danskfaget rummer mange facetter – hvordan skal man håndtere de mange nødvendige valg og afgrænsninger?
- Hvordan kan man arbejde med at skabe tid og plads til læsning når klassen har sociale problemer?

Problemstillingerne bliver imidlertid ikke forfulgt nærmere på læsekonferencen eller bliver umiddelbart fulgt op med en konklusion som skrives ned i det referat der skal sendes til kommunen.

Interviewene peger på at leder og læsevejleder i høj grad anerkender det svære i de problemstillinger som lærerne peger på – så når spørgsmålene ikke forfølges nærmere, skyldes det ikke manglende forståelse for at de problemer som lærerne rejser, er reelle.

Tværtimod bliver tvivl fra lærer i nogle tilfælde netop fulgt op med et anerkendende udsagn om at læreren er "på vej" og har "taget hånd om" problemet. Eller med et udsagn om at det ikke er så meget der skal til, for at læreren kan gøre usikre læsere til sikre læsere.

Interviewene peger her på at der er en opmærksomhed blandt lærer og læsevejleder på det potentielt følsomme i at man som lærer sidder og får gennemgået sine "resultater". Men med de

opmuntrende råd skabes der paradoksalt nok også en understregning af at læreren er til evaluering fordi det bliver et spørgsmål om hvorvidt læreren "gør det godt nok", mere end om hvad der gemmer sig i den problemstilling som lærer rejser.

Et andet forhold som potentielt medvirker til at indsnævre "refleksionsrummet", er at læsekonferencen også er et besluttende forum.

En læsevejleder beskriver læsekonferencen sådan:

*(...) og så har vi den [læsekonferencen] hvor vi sidder med vores skolekasketter på og laver aftaler om hvad der skal gøres. Læsekonferencen handler om at have formelle aftaler. Og referatet sender vi til kommunalbestyrelsen. Hvis de ikke er gode læsere? Hvad har I så tænkt jer at skrive ind?*

At skolelederen deltager i læsekonferencen, opfattes som en god mulighed for at træffe bindende beslutninger og for at understrege læsekonferencens forpligtende karakter. Flere peger samtidig på at konferencens dagsorden er med til at fokusere samtalen og sørge for at den ikke løber ud i sandet.

Læsekonferencen er altså omfattet af forventninger om – i en eller anden grad – at kunne forme konklusioner eller løsninger på stedet. En forventning som kan være sværere at honorere med en mere flydende, udforskende samtale – hvor spørgsmål som ingen umiddelbart har nogle klare svar på, forfølges.

#### *Virkning på handlinger i undervisningen*

I nogle tilfælde giver læsekonferencen altså, ud fra observationer og interview at dømme, anledning til refleksion over undervisningen, og i nogle tilfælde gør den ikke, eller den gør det kun i begrænset omfang.

Det næste spørgsmål er derfor om det kan godtgøres at refleksion over undervisningen har nogen betydning for det læreren bagefter gør i undervisningen.

Lad os derfor se på det eksempel hvor en lærer mest eksplicit giver udtryk for at læsekonferencen har givet anledning til overvejelser om hendes måde at undervise på. Det fremgår af interviewet at disse overvejelser var igangsat både af det "chok" som resultatet af læseprøven i sig selv var ("Det er scoren." "De lærer ikke nok på min måde. De må lære på en anden måde."), og af en dialog som fandt sted på læsekonferencen, om hvad læseforståelse er, som har sat nogle tanker i gang om lærerens hidtidige praksis. Læreren opsummerer dialogen sådan:

*(...) det handler om at "læse på linjen, mellem linjen og under linjen" (...) det er noget med den litteraturoplevelse man kan få i alle aldre. Nu synes jeg at jeg har fået en metode til at de kan få oplevelsen.*

Dialogen på konferencen har altså her bibragt læreren en ny opfattelse af sammenhængen mellem hendes undervisning og den måde den påvirker eleverne. Hun har hidtil undervist på en bestemt måde ud fra den forestilling at det ville give eleverne en god litteraturoplevelse. Men nu har hun revideret sin opfattelse af hvad der kommer ud af denne måde at undervise på, og har til gengæld fået en ny tese om hvad der skal til for at bibringe eleverne en sådan litteraturoplevelse.

Denne lærer peger efterfølgende på en række virkninger som læsekonferencen har haft i forhold til undervisningen:

- Arbejdsformer: Eleverne arbejder mere to og to; der er mindre fælles tid i undervisningen.
- Metode: Eleverne undervises eksplicit i at læse mellem linjerne og over linjen (dvs. at eleverne undervises i at danne følgeslutninger af det som står i teksten).
- Materiale: Læreren har taget et nyt materiale i brug som læsevejlederen pegede på. Materialet understøtter arbejdet med at bevidstgøre eleverne om målet med egen læsning.
- Undervisningstilgang: læreren har nu større opmærksomhed på at få eleverne "på banen" (dvs. ind i en aktiv rolle i forhold til egen læsning).

Denne lærer har selv iagttaget en effekt på elevniveau: ændringerne har betydet at eleverne i højere grad er "kommet på en litteraturrejse" i undervisningen. Læreren nævner også at hun oplever at eleverne er blevet gladere for at læse.

#### *Lærerens kendskab til og brug af nye materialer og metoder*

Et punkt i programteorien som også relaterer sig til undervisningen som helhed, er at læsekonferencen skal give læreren et bredere kendskab til materialer og metoder.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på at 5 af de 15 respondenter der har været til klasselæsekonference i år, oplever at de "I høj grad" eller "I nogen grad" har fået kendskab til metoder de ellers ikke kendte, mens 8 oplever at de "I høj grad" eller "I nogen grad" har fået kendskab til materialer de ikke kendte.

Det næste spørgsmål er så om de materialer læreren får kendskab til på læsekonferencen, så og så tages i brug efterfølgende. Her viser spørgeskemaundersøgelsen at 8 respondenter – lige så mange som har oplevet at have fået et nyt kendskab til materialer – har taget andre materialer i brug i deres undervisning som en konsekvens af læsekonferencen.

I interviewmaterialet er der – som minimum – tre cases i hvilke nye materialer og metoder har været foreslået på læsekonferencen. I to af casene fastslår læreren efterfølgende at klasselæse-

konferencen har været direkte anledning til at vedkommende har taget bestemte materialer og metoder i brug. I tilfældet "Y" (som er beskrevet i eksemplet ovenfor) knytter læreren specifikt materialets brugbarhed til refleksionen over sin egen hidtidige måde at undervise på som er sat i gang som følge af læsekonferencen.

#### 4.1.3 Fælles forståelse af læsning: Læsning er også et anliggende for faglærere

En del af programteorien bag læsekonferencer er at alle teamets lærere deltager i diskussionen af elevernes læseresultater, og at der dermed opbygges en forståelse af at læsning også er faglærernes ansvar, og en fælles forståelse af hvad det vil sige at arbejde med elevernes læsning.

Første forudsætning for at læsekonferencerne kan virke på denne måde, er derfor at faglærerne deltager i læsekonferencerne.

Ingen af de læsekonferencer vi har observations- og interviewmateriale fra, har imidlertid haft deltagelse af andre lærere end dansklæreren. Forklaringerne på faglærernes fravær spænder fra at det er et spørgsmål om timeøkonomi, til at faglærernes deltagelse har været forhindret på grund af sygdom eller ferie.

I ét tilfælde er faglærernes fravær således et resultat af en eksplicit beslutning, i andre tilfælde skyldes det snarere praktiske omstændigheder eller forhindringer. Under alle omstændigheder kan det konstateres at en matematik- eller engelsklærers manglende mulighed for at deltage ikke er anledning til at flytte læsekonferencen til et tidspunkt hvor de pågældende lærere kan være med. Dette billede understøttes af spørgeskemaundersøgelsen, jf. tabel 1, hvor kun 4 ud af de 15 lærere der har været til klasselæsekonference i år, har deltaget i deres egenskab af faglærer.

**Tabel 1**  
**Deltog du i mødet:**

<b>Fordi du er dansklærer i klassen</b>	<b>Fordi du underviser klassen i andre fag end dansk</b>	<b>Fordi du er klasselærer</b>	<b>Som repræsentant fra støttecenter/ specialcenter</b>	<b>Som repræsentant fra sprogcenter</b>	<b>Total</b>
9	4	1	1	0	15

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen*

Når spørgeskemaundersøgelsen viser at næsten alle – også faglærerne – er enige eller overvejen- de enige i at arbejdet med elevernes læsning også er et anliggende for faglærere, er det derfor næppe et resultat af at læsekonferencerne findes.

**Tabel 2**  
**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn:**

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	Total
Arbejdet med elevernes læseudvikling er et anliggende for alle fag på mellemtrinnet	17	17	0	1	35
Lærere i alle fag bør have viden om hvor de enkelte elevers læsevaner og -styrker ligger	22	12	0	1	35

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen*

Som det fremgår af tabel 3 mener en stor del af de adspurgte lærere imidlertid ikke at man på skolen arbejder ud fra et fælles syn på arbejdet med elevernes læsning og skrivning. 13 af 34 oplever at det "I mindre grad" eller "Slet ikke" gør sig gældende i klasseteamet, mens 21 "I mindre grad" eller "Slet ikke" oplever at skolen arbejder ud fra et fælles syn på læsning på tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling.

**Tabel 3**  
**I hvilken grad oplever du, at I på skolen arbejder ud fra et fælles syn på arbejdet med elevernes læsning/skrivning**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I det/de klasse-ams du indgår i?	12	9	7	6	34
I det afdelings-team du arbejder i?	7	12	7	8	34
På tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling?	4	9	9	12	34

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen*

At faglærerne ikke deltager i læsekonferencen, betyder at det er de deltagende dansklærere der har ansvaret for at udbrede konklusioner og analyser til teamet som helhed. Der er imidlertid ikke på det tidspunkt hvor interviewene blev afviklet, blevet holdt teammøder med fokus på læsekonferencens analyser og konklusioner. Enten har dansklæreren endnu ikke valgt hvordan de vil formidle konklusionerne til teamet, eller læreren har valgt at gøre det mere uformelt – f.eks. ved samtale i frikvartererne.

#### **4.1.4 Konklusion og diskussion: Virker læsekonferencen på undervisningen ad de kanaler som programteorien antager?**

Virker læsekonferencen i første led ad de kanaler som programteorien antager?

*For det første:* Nej, læsekonferencen ser ikke ud til at bidrage i nævneværdig grad til at faglærere også tager et ansvar for elevernes læseudvikling, men det beror på at faglærerne ikke deltager i læsekonferencerne. Vi kan altså ikke ud fra dokumentationsmaterialet afgøre hvilken betydning faglærernes eventuelle deltagelse ville have.

*For det andet:* Ja, enkeltelevers læsebehov er i fokus, men der er først og fremmest tale om de læsesvage elever. Læsekonferencen er i et vist omfang anledning til at sætte særlige indsatser i værk i støttecenterregi, men på baggrund af det kvalitative materiale kan man ikke entydigt fastslå at læsekonferencen i sig selv har en betydning for handlinger i undervisningen specifikt rettet mod disse elever.

*For det tredje:* Ja, en læsekonference *kan* have den betydning at lærer gør sig mere grundlæggende overvejelser om – og reviderer sin opfattelse af – sammenhængen mellem undervisningen og elevernes udbytte af den. I en af casene er der belæg for at sige at disse overvejelser efterfølgende *har* haft en betydning for undervisningen. (Denne case vil blive analyseret nærmere i næste afsnit). Til gengæld viser dokumentationen også at en læsekonference ikke nødvendigvis afstedkommer en sådan refleksion over undervisningen. Næste afsnit vil undersøge forudsætningerne for at dette kan ske.

Med afsæt i den foregående analyse skitserer vi nedenfor tre mulige dilemmaer i læsekonferencen:

#### **Fokus på undervisningen vs. de enkelte elevers resultater**

Ifølge programteorien skal læsekonferencen både sikre opmærksomhed på den enkelte elevs læseresultater og skabe refleksion i forhold til undervisningen som helhed.

Analysen peger på at læsekonferencen er et forum hvor de enkelte elevers resultater er i fokus, men at det ikke kan konkluderes entydigt at dette fokus omsættes i handlinger som ikke ellers ville have fundet sted. Bl.a. fordi der ofte er tale om elever som læreren i forvejen har et samar-



bejde omkring - med fagpersoner som ikke er til stede på læsekonferencen (f.eks. medarbejdere fra skolens støtte- eller tosprogscenter).

Omvendt peger analysen på at *undervisningen* som helhed ikke altid er i fokus. I opmærksomheden på at drøfte de enkelte elevs resultater og de forhold i familie- og fritidsliv der kan forklare dem, bliver rummet for refleksion over undervisningen let trængt.

Måske er der her behov for at vælge læsekonferencens *primære* fokus og formål mere eksplicit: Skal læsekonferencen være et slags supplerende specialundervisningsforum som sikrer at elever som har behov for en særlig støtte, men ikke allerede får det, bliver tilgodeset? Og er skoleleder primært med for at man kan træffe bindende beslutninger om det på stedet?

Eller er læsekonferencen først og fremmest et didaktisk forum hvor spørgsmål og udfordringer i (læse)undervisningen drøftes med afsæt i de resultat-indikatorer (herunder læseprøveresultater) man nu engang har til rådighed? Og hvor skolelederen er med fordi vedkommende har ansvar for at sikre udvikling og sammenhæng i skolens undervisningssyn og undervisningspraksis?

### **Det udforskende/ reflekterende sigte vs. konkluderende/besluttende sigte**

Et andet træk som giver nogle udfordringer i praksis, er at læsekonferencen både skal producere reflekterende pædagogisk dokumentation (fastholde overvejelser som lærer kan bruge i udviklingen af undervisningen) og konkluderende politisk dokumentation (referater om hvad skolen gør der kan bruges i kommunens kvalitetsrapport).

Læsekonferencen skal med andre ord være et forum der på den ene side åbner for refleksion hos deltagerne og på den anden side giver deltagerne mulighed for at drage konklusioner og træffe forpligtende beslutninger.

Det første kræver at samtalen på læsekonferencen til en vis grad er åbnende og udforskende, dvs. at deltagerne kan forfølge et spørgsmål og afprøve forskellige perspektiver uden præcist at vide hvor samtalen fører dem hen. Det indebærer at man er indstillet på at problemer snarere bliver udvidet og åbnet for videre udforskning end lukket og løst. Men læsekonferencens besluttende funktion kræver på den anden side at samtalen holder et vist "lukkende" fokus. Deltagerne kan udveksle erfaringer og synspunkter, men må hele tiden have for øje at samtalen skal føre dem til en konklusion.

Når "refleksion over undervisningen" ikke kommer så tydeligt til udtryk i det empiriske materiale som i programteorien, kan det måske skyldes at det er en vanskelig opgave for deltagerne at skulle realisere både den "åbnende" og den "lukkende" karakter i samtalen på én gang. Det kan være svært at få rum til den udforskende samtale om de aktuelle udfordringer eller de grund-

læggende hypoteser bag lærerens undervisning når deltagerne véd at de efter halvanden times møde skal kunne redegøre for hvad skolen vil gøre ved resultaterne.

Også i denne sammenhæng er der behov for at definere i hvilken rolle skolelederen deltager i læsekonferencen: Skal lederen først og fremmest aktivt fremdrive og sikre den forpligtende og beslutningsorienterede karakter af samtalen? Eller skal lederen primært lytte med "på sidelinjen" for at få viden om hvilke undervisningsspørgsmål og udfordringer der fylder i lærernes hverdag, og dermed få et grundlag for at udøve den pædagogiske ledelse af skolen?

### **Opbygning af fælles målforståelse vs. evaluering af dansklærernes arbejde**

At faglærere ikke i særligt stort omfang deltager i læsekonferencen, betyder at der kommer større fokus på konferencen som en evaluering af lige netop dansklærerens arbejde.

En leder pointerer at: "Hovedopgaven i læsekonferencen er at sørge for at skolens output er højt. Man skal finde ud af om hun stadig er dansklærer, høre hvordan hun taler om det". Lederens rolle er ifølge eget udsagn at være den der holder fokus: "Yder læreren det hun skal?"

Men hvis 'læreren' altid er ensbetydende med 'dansklæreren', kan læsekonferencen risikere at virke modsat af programteorien på dette punkt. Dvs. at ved at holde en læsekonference med den enkelte dansklærer og evaluere dennes (og ikke de øvrige faglæreres) arbejde ud fra elevernes læseresultater har man eksplicit placeret ansvaret for elevernes læsning hos dansklæreren. Hvis der har været tvivl om det, er det dermed slået fast at det er dansklærerens ansvar at eleverne forstår det de læser.

Der er her behov for at kommunikere klart om læsekonferencen først og fremmest er en måde at evaluere dansklærerens arbejde på, eller om det er et forum der skal skabe fælles engagement og forpligtelse i arbejdet med elevernes læsning.

### **Anbefalinger og spørgsmål til det videre arbejde**

Klasselæsekonferencen er i praksis et led i forskellige strategier hvis realisering hver især afhænger af tilstedeværelsen af bestemte rammer. Det kan derfor være en god ide at afklare – generelt og situationsbestemt – hvilket formål der prioriteres i forbindelse med klasselæsekonferencen, og hvad det kræver at realisere det. Herunder kan det overvejes:

- Hvornår læsekonferencen primært har et konkluderende og besluttende sigte, og hvornår den også skal opfylde et mere undersøgende og reflekterende formål. Det reflekterende sigte fordrer at læsekonferencen giver plads til en udforskende samtale, og at denne ikke "for-

styrres" for meget af de dokumentationskrav der stilles til samtalen. Det kan også understøttes ved at læsekonferencen eksplicit indgår i et forløb hvor spørgsmål kan forfølges over tid. I de tilfælde hvor man derimod prioriterer det opsummerende og besluttende sigte, er det værd at overveje hvad man gør med de spørgsmål der er "for store" til klasselæsekonferencen, men som alligevel bringes op, og som er vigtige for skolen eller den enkelte lærer at forfølge – også selvom de ikke umiddelbart udmunder i beslutninger.

- Om læsekonferencen først og fremmest drejer sig om evaluering og udvikling af danskundervisningen eller om opbygning af en fælles forståelse blandt alle klassens lærere af hvad arbejdet med elevernes læseudfordringer indebærer. Hvis man vælger sidstnævnte som en vej til at fremme elevernes læseudvikling, kræver det at faglærernes deltagelse i læsekonferencen prioriteres højere end det sker i dag.
- Om læsekonferencen primært er et supplerende specialundervisningsforum med fokus på de elever der har læsevanskeligheder, eller om den først og fremmest er et didaktisk forum med fokus på undervisningsspørgsmål. Det første kræver at læsekonferencen eksplicit tænkes sammen med processer i skolens støttefunktioner. Det sidste kræver at gennemgangen af enkeltelevers resultater ikke optager mere af læsekonferencens tid end at det er muligt at bruge dem som afsæt for at diskutere undervisningsspørgsmål som helhed.
- Hvad skolelederens rolle er i klasselæsekonferencen: Er han eller hun primært mødeleder, beslutningstager eller observatør? Formålet med læsekonferencen skal harmonere med skolelederens rolle. Hvis en læsevejleder f.eks. har et undersøgende og reflekterende sigte med samtalen på læsekonferencen, kan det være kontraproduktivt hvis skolelederen konstant føler sig forpligtet til at drive dagsordenen videre og drage konklusioner.

## 4.2 Hvordan og hvornår påvirker klasselæsekonferencen undervisningen?

Dette kapitel forfølger spørgsmålet: I hvilke sammenhænge påvirker klasselæsekonferencen undervisningen og på hvilken måde?

Programteorien rummede en forventning om at læsevejlederens anciennitet har en betydning for virkningen af læsevejledning. Den antog også at læsevejledningens effektivitet afhænger af hvor følsomt lærerne oplever det er at diskutere spørgsmål fra egen undervisning. Antagelserne kan dog ikke bekræftes entydigt ud fra materialet. Eller mere præcist: Det kan ikke entydigt konkluderes at de *ræsonnementer* der ligger bag antagelserne, holder i praksis.

Ræsonnementet bag læsevejledererfaring som en betydende faktor er at en erfaren læsevejleder har opbygget en større viden og legitimitet blandt lærerne end en ny læsevejleder der derfor vil have sværere ved at få lærerne til at tage vejledningen til sig.

Materialet giver imidlertid ikke belæg for at sige at rollen som ny læsevejleder i sig selv betyder mindre gennemslagskraft i forhold til skolens andre lærere. Det fremgår ganske vist at læsevejlederen selv kan opleve det som en udfordring at være ny og finde legitimitet i rollen i forhold til kollegerne, men det kan ikke på baggrund af dokumentationen fastslås at årsagen til at konklusioner eller råd fra læsekonferencen ikke omsættes i praksis, bundet i manglende faglig tillid til råd fra en ny læsevejleder.

En anden af programteoriens forventninger var at det forekommer mindre følsomt og problematisk at modtage råd og vejledning om undervisningen hvis man som lærer er vant til at involvere andre i den. Dermed vil læreren være mere tilbøjelig til at tage imod de råd og den vejledning der tilbydes i forbindelse med læsekonferencen, og omsætte dem i praksis.

Denne sammenhæng bliver bl.a. omtalt i et af læsevejleder-interviewene. En læsevejleder peger på at hun ikke finder det svært at trænge igennem som læsevejleder i forhold til kollegerne. Som en af forklaringerne peger hun på at skolen har et stort omfang af to-lærer-undervisning, og at det derfor ikke opleves som problematisk at diskutere undervisningen med en kollega.

Hvis man skal prøve at forfølge dette ræsonnement i de konkrete læsekonference-cases, er det interessant at se nærmere på om lærerens oplevelse af læsekonferencen, faktisk har en betydning for om vejledningen på konferencen blev omsat i praksis.

Dokumentationen peger på at det muligvis har en betydning hvis en lærer oplever det som følsomt eller endda ubehageligt at deltage i en læsekonference, men ikke nødvendigvis den betydning som lå i antagelsen ovenfor.

Dokumentationen viser meget klart at det *er* en mulighed at en lærer oplever læsekonferencen som en evaluering af sin personlige "performance" – og at det kan opleves ubehageligt som lærer at deltage i læsekonferencen. Den *kan* være anledning til at man går "grædefærdig" derfra og tænker at "det er mig der ikke er god nok som lærer."

At en lærer oplever at læsekonferencen er en evaluering af vedkommende selv og føler sig personligt gået nær af vejledningssituationen, fører imidlertid ikke ifølge casene til at læreren afviser at kunne bruge indholdet i vejledningen – snarere tværtimod. Den case der mest tydeligt demonstrerer forskellige typer af effekter af læsevejledningen på undervisningen, er foregået i en kontekst som læreren synes var ubehagelig. Derimod er den case hvor læsevejledningen mest tydeligt

ikke producerer effekter i undervisningen, foregået i en kontekst som læreren meget klart afviser følte utryg.

#### 4.2.1 Den brændende platform

Vi må derfor stille spørgsmålet igen: Er der i vores cases en sammenhæng mellem hvor følsomt det opleves at blive vejledt på læsekonferencen – og så hvor meget læsekonferencen forandrer i lærerens praksis? Og i så fald: Hvordan kan denne sammenhæng beskrives kvalitativt?

En mulig forklaring er at når læreren oplever at det er ubehageligt eller føler sig "til eksamen", er det fordi læseprøveresultaterne er dårlige – og dermed er der skabt en "brændende platform" – en nødvendighed af at skabe forandringer. Det betyder at der er skabt en legitimitet af at gå tæt på lærerens undervisning hvilket øger sandsynligheden for at læsekonferencen får konsekvenser for undervisningen efterfølgende. Læsekonferencer virker altså (ud fra dette foreløbige ræsonnement) i højere grad når de holdes på baggrund af dårlige resultater der skaber en slags "brændende platform" for vejledningsseancen (illustreret i figur 6).

**Figur 6**

#### **Foreløbig tese: Den brændende platform**

Dårlige resultater -> brændende platform -> læsevejledningen går tættere på undervisningen, alvoren understreges -> efterfølgende ændringer i undervisningen

Rimelige eller gode resultater -> ikke brændende platform -> læsevejledningen foregår i en stemning der i mindre grad er præget af alvor, går ikke så tæt på undervisningen -> efterfølgende ingen betydning for undervisningen

I eksemplerne Y og X er der meget klart en brændende platform og en identificerbar effekt på undervisningen. Men ser vi på det samlede materiale, er der også tilfælde som casene U og V hvor læseresultaterne vurderes som mere eller mindre utilfredsstillende, men hvor læsekonferencen ikke – eller i meget begrænset omfang – har en identificerbar effekt på undervisningen.

**Figur 7****Stiliseret fremstilling af kontekst og virkning**

	Udgangspunkt	Oplevelse af at være til eksamen?	Kontakt efter læsekonferencen	Rollefortolkning	Ændringer i undervisningspraksis som konsekvens af læsekonferencen	Ændringer i elevernes læsefærdighed
Y	Brændende platform	Ja	Efterfølgende dialog  Fælles afprøvelse i praksis	Medpraktiker	Konkret initiativ igangsat Nyt læsebogssystem Ny metode/tilgang til litteratursamtaler med eleverne	+
X	Brændende platform	-	Efterfølgende dialog  Fælles afprøvelse i praksis	Medpraktiker	Konkret initiativ igangsat	+
Z	Gode resultater	Nej	Efterfølgende dialog	Medpraktiker	Ingen større ændring Dog er en enkelt konkret ide taget op.	Ikke gentestet
U	Mindre gode resultater	Nej	Ej efterfølgende dialog	Ekspert	Ingen ændring	Ikke gentestet
V	Brændende platform	Nej	Ej efterfølgende dialog	Både/og	Ingen større ændring Dog ekstra opmærksomhed til forældresamtaler	+

**4.2.2 Udvikling i praksis**

Det er altså ikke i alle de tilfælde hvor læsekonferencen holdes med udgangspunkt i dårlige resultater, at vejledningen skaber identificerbare forandringer i undervisningen. Det er derfor interessant at se nærmere på hvorfor den ene læsekonference omsættes i praksis, mens den anden ikke gør. Lærerne forholder sig selv til dette spørgsmål – i interviewet en måned efter læsekonferencen:

I case U hvor læsekonferencen ikke har haft betydning for praksis, oplever læreren at der er blevet givet mange råd og ideer på læsekonferencen, men at det ikke er ideerne i sig selv hun mangler:

*Det er overhovedet ikke til at gå til. At "læse med ørerne" eller at bruge "CD-ORD 5" – hvad vil det sige? Det har jeg ikke lært, det har jeg ikke set i praksis. Der er masser af ideer og forslag.*

*(...) Vi lærere er tit gode til at sige: Her er en hjemmeside, her er en masse bøger. Jeg synes det var for diffust (...) Det der skulle have fyldt mere var: Hvordan gør jeg i praksis, længere ned, ikke bare gode ideer og råd, du kunne jo gøre ... men at man blev hjulpet til at gøre det.*

I case Y hvor læsevejledningen mest tydeligt er blevet omsat til identificerbare forandringer i praksis, lægger Y vægt på at læsevejlederen var med til at føre en ide (som læsevejlederen fik i forlængelse af læsekonferencen) ud i praksis: "(...) og der ville hun (læsevejleder) gerne gå ind, efter konferencen kom hun og tilbød mig det".

Det fremgår at læreren og læsevejlederen i det konkrete tilfælde løbende har diskuteret ideen efter læsekonferencen. Læreren fortæller at læsevejlederen efter læsekonferencen blandt andet hjalp med at udforme læsekontrakter og breve til hjemmet.

I dette tilfælde afprøver læreren og læsevejlederen i fællesskab et råd der vel at mærke ikke tager form som en konklusion på læsekonferencen. Processen efter læsekonferencen bliver snarere set som en afprøvning af en tese, sådan som læsevejlederen fortæller om det: "Jeg sagde (til læreren efter læsekonferencen): Kunne det være en ide? Vil du være med? Vi kan ikke vide om det virker det her."

Læsevejlederen gør altså klart at det ikke er givet at hendes råd (om læsekontrakter) er løsningen på problemet – men at hun gerne vil være med til at afprøve det. I case U har læreren fået en række råd som hun ikke afviser som irrelevante. Men hun peger på at det først er når rådet skal anvendes i praksis at de spørgsmål som hun *egentlig* har brug for vejledning til, opstår.

#### **4.2.3 Teoretisk perspektivering: Den reflekterende praktiker**

Ovenstående afsnit peger på en mulig barriere i forhold til at udvikle undervisningen gennem vejledning på læsekonferencen: En formidling af generel viden eller gode råd på en læsekonference giver ikke nødvendigvis i sig selv en udvidelse eller kvalificering af de handlemuligheder som læreren trækker på i praksis.

Vi vil her udfolde og perspektivere problemstillingen i lyset af Donald A. Schöns teori om refleksion og udvikling i praksis. Schöns teori er interessant i denne sammenhæng fordi han har beskæftiget sig indgående med hvordan professionelle praktikere, som f.eks. lærere, bruger og skaber viden når de arbejder (Schön 1983).

Schön tager sit afsæt i en kritik af den tekniske rationalitet (med rødder i positivismen) som han mener bl.a. er kendetegnet ved en hierarkisk forestilling om viden – hvor den videnskabelige, generaliserede viden ligger øverst og den situationsbundne, praksisfunderede viden nederst. Udvikling af praksis finder sted når den generaliserede viden anvendes på de situationer den professionelle praktiker møder i hverdagen, og dermed bliver til konkret problemløsning på et kvalificeret grundlag.

Denne forestilling er måske relevant i forhold til løsning af klare, veldefinerede problemer i en stabil og entydig kontekst af mål og værdier, siger Schön. Men i forhold til sammensatte, komplekse og uforudsigelige opgaver der løses i unikke relationer omgivet af flertydige værdier, er det en utilstrækkelig forestilling om hvordan praksis kvalificeres.

Den er bl.a. utilstrækkelig fordi den bygger på en adskillelse af tænkning og handling som er problematisk i forhold til de komplekse og uforudsigelige opgaver som f.eks. en lærer løser.

I Schöns optik kan den viden der er knyttet til en lærers handlinger i undervisningen, nemlig ikke nødvendigvis beskrives som forudgående eksplicite overvejelser over hvad man skal gøre og hvorfor. Lærerens viden er derimod tæt forbundet med handlingen. Det er gennem dét han eller hun gør i de mangfoldige situationer som den daglige praksis består af, at læreren aktiverer, demonstrerer og udvikler sin viden.

Det betyder naturligvis ikke at den professionelle praktiker – læreren – ikke også tænker over hvad han eller hun vil gøre forud for handlingen, eller kan evaluere det gjorte bagefter (reflection-on-action). Pointen er at man overser noget vigtigt hvis man overser at væsentlige dele af praktikerens viden og udviklingen af denne er bundet til handlingen (refleksion-in-action).

Snarere end at se praktikerens problemløsning som et resultat af at han (mere eller mindre dygtigt) anvender en generaliserbar viden på et konkret problem, ser Schön den som en slags "samtale med situationen". Dvs. at den professionelle praktiker i hverdagens situationer kaster sig selv ind i problemet med sin viden, intuition og hypoteser. Dermed former og genformer praktikerens situationen – men samtidig giver situationen ham eller hende et modspil. Praktikerens egne forestillinger om og forståelse af problemet bliver "formet" og inspireret af de begrænsninger og muligheder som situationen kaster tilbage til ham eller hende.

Refleksion i praksis er altså en stadig eksperimenteren med handlinger der trækker på de mangfoldige situationer som praktikerens har stået i: Han eller hun afprøver hvad der kommer ud af at handle på en bestemt måde, eller afsøger om den ene eller anden handling fører til det forventede resultat.



### *Udvikling af praktikerens problemløsning*

Med denne forståelse af praktikerens form for problemløsning bliver den klassiske ekspertrolle en utilstrækkelig indfaldsvinkel til hvordan man udefra kan kvalificere praktikerens arbejde.

Hvor den klassiske vejledning kan forstås som en overlevering af råd fra ekspert til novice, må eksperthen og den vejledte part i Schöns forståelse i langt højere grad kaste sig ind i en fælles af-søgning af det konkrete problems definition og løsning.

At eksperthen eller vejlederen selv er tvivlende eller søgende i processen, betragtes som en mulig kilde til viden – ikke et tegn på manglende kompetence der frarøver eksperthen sin autoritet. Vejlederen inspirerer og guider ved hjælp af målrettede spørgsmål eller forslag til mulige veje at gå, men når vejlederen udpeger en løsningsmulighed, repræsenterer den ikke en lukning af problemet som "dermed løst" og afsluttet.

Tværtimod må en mulig løsning undersøges i praksissituationer. Og situationen vil altid "svare igen" ved at fremvise nye muligheder og nye problemer som problemløseren igen må "besvare" ved at afprøve nye forståelser eller vinklinger af problemet og dets løsning.

At hjælpe praktikerens problemløsning videre kan således ikke reduceres til viderebringelse af en generaliserbar viden som respons på praktikerens problem, selvom det naturligvis kan være en del af det. At vejlede og udvikle praktikerens problemløsning er bundet til en udforskning af hvordan konkrete situationer virker tilbage på praktikerens forståelse af hvad problemet består i – og på afprøvningen af forskellige løsninger.

Hvis man ser på casens eksempler på hvornår og hvordan vejledning får – eller ikke får – betydning for lærerens praksis, kan de – i lyset af Schön – ses som en vigtig nuancering af forestillingen om at læsevejleder kvalificerer lærerens undervisning fordi vejlederen har en generaliseret viden om læsning, f.eks. om metoder og materialer, som hun viderebringer til læreren der derefter går ud og leverer en bedre undervisning.

At få anbefalet et nyt materiale eller en metode til læsekonferencen *kan* være en hjælp der får betydning i undervisningen, men er det ikke nødvendigvis i sig selv. Løsninger og gode råd – såvel som metoder og materialer – omsættes ikke "uskuldigt" til praksis, men rejser en række nye spørgsmål når de møder konkrete elever i konkrete undervisningssituationer. Dermed "spiller" praksis tilbage på den problemhypotese som (udtalt eller udtalt) lå til grund for valget af en løsningsmulighed.

Det betyder også at læsevejlederens værdi ikke kan isoleres til om vedkommende har en viden hun kan "tilbyde" ethvert problem, hvilket interviewene i øvrigt også peger på kan være en tyn-

gende forestilling for læsevejlederen selv. Vejlederen kan ikke altid tilbyde råd og ideer i form af en "pakke" som læreren selv tager i brug. Til gengæld kan hun have en vigtig rolle i forhold til at følge med når nye ideer eller materialer implementeres, og være med til at trække de spørgsmål frem i lyset som nye løsninger frembringer når de møder praksis.

#### **4.2.4 Strategier og forventninger i forhold til læsevejlederrollen**

Om udbudsbestemt læsevejledning får en betydning for undervisningen, kan altså ikke ud fra de undersøgte cases alene forstås som et resultat af at læreren befinder sig på en "brændende platform". Spørgsmålet er nu i hvilke situationer læsevejlederen går ind i den praktiske afprøvning af et råd – og hvornår dette er vigtigt for at læsekonferencen får betydning for undervisningen.

I casematerialet fremgår det som et generelt træk at læsevejlederne stiller store krav til sig selv og rollen som læsevejleder. Det fremgår også at læsevejlederne håndterer de forskellige forventninger på forskellige måder. Case U og Y er karakteriseret ved at læsevejleder følger to forskellige strategier i deres håndtering af kravene.

At læsevejlederfunktionen er en "rolle" der kan fortolkes eller udfyldes på forskellige måder, bliver især tydeligt for læsevejlederen fordi han eller hun ikke er blevet læsevejleder på en historieløs baggrund. Casene illustrerer at læsehandleplanens bestemmelser om læsevejlederens opgaver og målet med dem ikke kommunikerer ud på "bar bund". Der er allerede traditioner og forventninger på skolerne om hvad en læsevejleder gør. Der er valg og handlinger som tidligere læsevejledere er blevet værdsat for - som er med til at forme forventninger og arbejdsbetingelser for de nuværende læsevejledere.

At læsevejlederens praksis formes i mødet med de traditioner og forventninger der allerede eksisterer på skolen, udtrykkes i de to citater fra læsevejledere nedenfor:

*Jeg har stor respekt for lærerne. De ved utroligt meget. Jeg synes kun jeg kan sidde og nikke til det de gør. De er meget selvkørende. (...) Jeg mangler et landskab af metoder (...) ligesom hende der var der før. Hun kunne komme med noget brugbart til stort set enhver situation. Noget brugbart til strukturering. Hjælp til differentiering. At man kunne komme med noget brugbart til enhver situation.*

*Jeg kunne godt tænke mig at vi fik gjort det mere tydeligt hvad det er vi kan eller skal. Så kollegerne ved hvad det er vi kan og bruges til ... fordi hende der var der før havde en helt anden uddannelse og funktion. Og det er noget andet end det [læsevejlederkollegaen] og jeg kan, skal – og vil. [Den tidligere læsevejleder] vidste enormt meget om at læse og skrive, og hun holdt det møde hvert andet år, men så var det det. Og man kunne godt kom-*

*me og spørge: hvad er der med den og den dreng, han læser ikke så godt, og få et råd, men det var glemt når man gik derfra.*

Begge interview peger på at læsevejlederen oplever en forventning om at kunne komme med et brugbart råd til enhver situation.

I det første tilfælde har læsevejlederen en forventning til sig selv om at skulle have et brugbart svar klar som adgangsbillet til at gå ind i problemstillinger – og oplever at det var det den tidligere læsevejleder altid havde. Der eksisterer altså et pres – som muligvis forstærkes af det udbudsstyrede udgangspunkt for læsekonferencen (dvs. at læreren ikke selv har henvendt sig) – for at kunne komme med råd eller løsningsforslag til "enhver situation" hvis man som læsevejleder skal kunne blande sig i eller spørge til en lærers undervisning.

I det andet tilfælde formulerer læsevejlederen imidlertid eksplicit sine forventninger til sig selv i opposition til de forventninger som allerede findes hos lærerne.

Når denne læsevejleder skal fortælle hvordan hun går til problemløsning, fremgår det at hun trækker "læreren i sig selv" frem:

*Jeg spørger mig selv hvad jeg selv godt kunne have tænkt mig som lærer (...) Jeg har selv siddet som dansklærer og fået de der læseresultater at vide i 1½ time af læsevejlederen og så tænkt, jamen hvad skal jeg så gøre (...) Det er meget ensomt at være alene med det her ansvar om at nu skal de her elever lære noget.*

Læsevejlederen er altså her i sin vejlederrolle også en slags "medpraktiker", og hun distancerer sig eksplicit fra den forestilling at hendes legitimitet skulle ligge i at have et umiddelbart svar parat på ethvert spørgsmål. Hun foreslår en lærer at gå ind i et konkret forløb med eleverne men siger til læreren "Vil du være med? Vi kan ikke vide om det virker, det her". Her ligger legitimiteten ikke i at viderebringe en "skudsikker" viden som læreren umiddelbart kan omsætte til praksis, men i at sætte en indsats i gang og følge med i dens praktiske udførelse.

#### **4.2.5 Mulighedsrummet for den "medpraktiserende" læsevejledning**

Det er imidlertid ikke givet at denne vejlederstrategi fører til et identificerbart resultat i undervisningen.

Interviewene peger på at den "medpraktiserende" tilgang til rollen – dvs. at læsevejleder går med ind i at omsætte råd og konklusioner i praksis – udløses når læsevejleder står over for en lærer der er søgende og føler at læsekonferencen gik personligt meget tæt på. Når den "medpraktiserende" læsevejleder skal forklare forskellen på at vejlede en lærer der "føler sig til eksamen", og

en der ikke oplever læsekonferencen sådan, siger hun bl.a.: "Jeg tror med dem som har været usikre (...) så siger jeg at jeg skal nok gøre alt muligt for at hjælpe dem med det bagefter."

Det er altså ikke i sig selv den brændende platform i case Y og X der gør at læsekonferencen får en konsekvens for handlinger i undervisningen. Men den skaber et mulighedsrum for at læsevejleder går med ud i praksis, når konklusioner og beslutninger skal omsættes.

Omvendt: Hvis læsevejlederen derimod mener at legitimiteten som læsevejleder ligger i en klassisk ekspertrolle og samtidig står over for en lærer der er meget sikker eller erfaren, er det måske sværere at skabe det rum hvor det efterfølgende er muligt at hjælpe læreren i praksis og læsevejlederen er mindre tilbøjelig til at deltage i mere afsøgende processer sammen med læreren.

Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt at en af de lærere der ikke oplevede læsekonferencen som personligt "tæt på", faktisk giver udtryk for at hun savner at læsevejlederen efterfølgende påtager sig denne rolle – dvs. at læsevejlederen deltager i den praktiske omsætning af råd og beslutninger – ikke fordi læreren føler sig slået ud efter læsekonferencen, men fordi det er når beslutningerne skal føres ud i livet at de spørgsmål hun egentlig ønsker vejledning til, opstår.

### Figur 8

#### Revideret tese: Hvornår virker vejledning på undervisningspraksis?

Kontekst 1: Læsevejlederen som "medpraktiker" [forstærkes af søgende lærer på "brændende platform"] -> problemstillinger åbnes og udforskes -> læsevejlederen går ind i problemløsningen efterfølgende -> der sker konstaterbare ændringer i undervisningen.

Kontekst 2: Ekspertforventning til læsevejlederrolle [forstærkes af en sikker lærer hhv. gode testresultater] -> læsevejlederen er tilbageholdende med at gå ind i problemstillinger hvis ikke hun har et sikkert løsningsbud -> der opstår ikke anledning til at gå ind i fælles problemløsning og afprøvning i praksis -> der sker ikke nogen ændringer i praksis som ikke ville være sket uden læsevejledningen.

#### 4.2.6 Teoretisk perspektivering: Dilemmaer i den udbudsstyrede rådgivning

Ovenstående afsnit peger på en modsætning: På den ene side kan en læsevejleder føle sig presset af en oplevet forventning om at kunne præsentere ideer og råd til enhver situation, på den anden side kan en lærer føle sig overvældet af gode råd og ideer som derfor ikke får betydning for handlinger i praksis.

Forskere har – fra flere forskellige teoretiske vinkler – beskæftiget sig med de dilemmaer der findes i rådgivnings- og vejledningsaktiviteter, og deres betydning for effekten på adfærden hos den vejledte part.

Én indfaldsvinkel til denne problemstilling kan findes i konversationsanalysen der er afsættet for Sue Sefi og John Heritages artikel "Dilemmas of Advice". I artiklen der bl.a. bygger på studier af rådgivning og vejledning af førstegangsmødre i England, behandles de særlige udfordringer i "udbudsorienteret" rådgivning, dvs. rådgivning som ikke tager afsæt i at den vejledte part har henvendt sig med et oplevet problem eller en efterspørgsel på viden, men i at en tredje part har besluttet at rådgivnings- eller vejledningsseancen skal finde sted.

En grundlæggende pointe hos forfatterne er at vejlednings- og rådgivningsaktiviteters effekt ikke alene afhænger af om substansen i rådgivningen er fagligt velfunderet og relevant, men i lige så høj grad af den mikrokontekst (dvs. den konversationelle sammenhæng) som et råd formuleres og bliver til i.

Forfatterne peger her på nogle særlige udfordringer og dilemmaer i forhold til den "udbudsstyrede" vejledning og rådgivning. I en vejledningsseance som ikke tager udgangspunkt i en henvendelse fra den vejledte part, findes der ikke nødvendigvis et erfaret problem eller spørgsmål som vejlederen kan tage udgangspunkt i, og som legitimerer hendes rolle.

Vejlederens "adgangsbillet" til en rådgivningsseance er altså her at hun kan bidrage med noget som den vejledte part mangler. Hun er i særlig grad nødt til at opretholde legitimiteten i at hun "blander sig" ved at komme med løsninger som den vejledte part ikke selv har formuleret. Sefi og Heritage peger her på risikoen for "overrådgivning". Dvs. at vejlederen kommer til at overfokusere på forpligtelsen til at komme med råd og løsninger – og at der dermed ikke er rum i vejledningsseancen til at forfølge den viden som den vejledte part selv bringer med ind i analysen af et muligt problem.

Dokumentationsmaterialet i denne evaluering har netop vist at det på den ene side fra lærerens synsvinkel kan opleves som om der fremkommer *for* mange gode råd og ideer, mens læsevejlederen på den anden side kan føle sig presset netop af en oplevet forventning fra lærerne om umiddelbart at kunne præsentere gode råd og ideer.

Men derudover kan man, på baggrund af ovenstående afsnit, spørge om det samme dilemma også kan føre til "underrådgivning", dvs. at læsevejlederen synes at det er nødvendigt at kunne præsentere de "vises sten" før det er legitimt over for en erfaren lærer som ikke selv har bedt om at blive vejledt, overhovedet at stille spørgsmål der udfolder eller udfordrer de problemstillinger der kommer op på læsekonferencen.

#### 4.2.7 **Konklusion: Hvordan og hvornår påvirker klasselæsekonferencen undervisningen?**

Analysen peger på at det har betydning for læsekonferencens virkning på ændringer i undervisningen at den holdes på baggrund af kritiske resultater, men analysen viser samtidig at det ikke alene er presset fra "en brændende platform" der er den virkende mekanisme. Derimod peger analysen på at dårlige testresultater kan åbne muligheden for at klasselæsekonferencen bliver starten på en afsøgende proces hvor læsevejlederen er med til at afprøve råd og indsatser i praksis, og hvor læreren kommer ind i grundlæggende overvejelser om de antagelser som hidtidig undervisning har bygget på.

Vi kan hermed nuancere forestillingen om at læsekonferencen i sig selv virker ved at formidle viden til en lærer der derefter går ud og udvikler sin undervisning. Gode råd og ny viden omsættes ikke nødvendigvis "uskyldigt" i undervisningspraksis. Materialer og metoder producerer nye spørgsmål i mødet med konkrete elever i konkrete undervisningssituationer, og når man som lærer skal føre et generelt råd ud i praksis, er det langt fra entydigt hvilke handlinger det indebærer i forskellige konkrete situationer. Selv enkle råd kan kræve en grundlæggende revision af viden og antagelser som man hidtil har anset for rigtige og produktive i praksis.

Casene peger her på nogle udfordringer i læsevejlederrollen: På den ene side har nogle af de problemstillinger der dukker op på læsekonferencen, en karakter der betyder at de ikke umiddelbart kan besvares med egentlige råd, men snarere kræver fælles afprøvning og udforskning i praksis. På den anden side kan man som læsevejleder opleve at blive mødt af en forventning om at man kan komme med de "vises sten" – dvs. løsninger på ethvert problem.

To mulige måder at håndtere dette dilemma på som begge kan repræsentere "en prop" i virningskæden, kan være at læsevejlederen (og skolelederen) enten "overrådgiver", dvs. lancerer en række materialer og gode råd som reelt ikke udvider lærerens handlerum, eller tværtimod holder sig tilbage fra at gå ind i de problemstillinger der rejses. Begge tilfælde indebærer en risiko for at ræsonnementer og konklusioner på læsekonferencen aldrig kobles til den efterfølgende undervisning.

### 4.3 **Hvad betyder klasselæsekonferencen for elevernes læsefærdigheder?**

Analysen i dette afsnit tager udgangspunkt i et nærstudie af tre af de fem klasser hvorfra vi har data fra klasselæsekonferencen. Alle børn i 5. klasse i Hvidovre Kommune testes i læsning ved hjælp af to læsetest, Uroksen og Malmbanen. I begge læsetest inddeles eleverne på baggrund af deres score i kategorierne 1- 9 hvor 1 er de bedste læsere og 9 er de dårligste. På baggrund af

kategorierne karakteriseres eleverne som læsere (kategori 1-3), usikre læsere (4-6) og ikkelæsere (7-9).

Grunden til at vi følger de tre klasser, er at de ud over den obligatoriske test i februar eller marts er blevet gentestet i juni måned. Sammenholdt med den indsamlede viden om hvilke processer læsekonferencen har igangsat, giver disse tre klasser mulighed for at analysere om den udbudsorienterede læsevejledning har betydet en forbedring af elevernes læsefærdigheder.

Data fra læsetesten kræver dog nogle metodiske overvejelser før de kan anvendes.

For det første må analysen af resultaterne tage højde for en gentestningseffekt da det er den samme test eleverne er blevet udsat for i marts og juni. Alt andet lige vil eleverne anden gang de gennemfører den samme test, have mulighed for at klare sig bedre selv om de ikke har fået udleveret en facitliste efter den første test og derfor ikke ved om de svar de har givet i foråret, er rigtige eller forkerte. For det andet skal man tage højde for en modningseffekt. Ud over de tiltag der blev igangsat på læsekonferencen må der formodes at være en effekt af at eleverne har gået i skole tre måneder længere end da de tog testen første gang.

Hvis de initiativer der er sat i gang på læsekonferencen, har haft en effekt, må vi forvente at den viser sig som en væsentlig forbedring af læseresultaterne da det alene af de to ovennævnte grunde kan forventes at man kan se en fremgang.

Som det er beskrevet i forrige afsnit, var klasselæsekonferencen i to af de klasser der blev gentestet (X og Y), direkte anledning til at der blev igangsat et forløb hvor læsevejlederen gik med ud i praksis og var med i afprøvningen af en konkret ide der bl.a. bestod i et såkaldt "læsebånd". Ideen bag læsebåndet er at eleverne skal forbedre deres læsefærdigheder ved at læse hver dag på skolen, og gerne i et længere tidsrum som f.eks. 20-30 minutter. (Det kaldes et læsebånd fordi man normalt lægger læsningen i det samme tidsrum hver dag uanset hvad der ellers står på skoleskemaet). I klasse Y angav læreren desuden at læsekonferencen havde givet anledning til en mere grundlæggende refleksion om hendes egen måde at undervise på og de antagelser der lå bag. Hun oplevede at hun på læsekonferencen havde fået en metode til at støtte elevernes litteraturoplevelse som hun ikke havde haft før og generelt var blevet mere opmærksom på at få eleverne ind i en mere aktiv rolle.

Resultaterne af læsetesten i februar og marts og gentesten i juni i de to klasser fremgår af tabellerne og figurerne nedenfor.

**Tabel 4**  
**Læseresultater, Klasse X**

	Antal læsere	Antal usikre læsere	Antal ikkelæsere
<b>Uroksen</b>			
Marts (ordinær test)	1	6	12
Juni (gentest)	8	6	3
Forskel	<b>+7</b>	<b>0</b>	<b>-9</b>
<b>Malmbanen</b>			
Marts (ordinær test)	1	4	14
Juni (gentest)	4	3	10
Forskel	<b>+3</b>	<b>-1</b>	<b>-4</b>

Note: To elever blev ikke gentestet i juni. Den ene blev i marts klassificeret som ikkelæser i begge test og den anden som usikker læser i Uroksen og ikkelæser i Malmbanen.

Kilde: Læsetest

**Tabel 5**  
**Læseresultater. Klasse Y**

	Antal læsere	Antal usikre læsere	Antal ikkelæsere
<b>Uroksen</b>			
Februar (ordinær test)	3	9	6
Juni (gentest)	9	5	3
Forskel	<b>+6</b>	<b>-4</b>	<b>-3</b>
<b>Malmbanen</b>			
Februar (ordinær test)	2	2	14
Juni (gentest)	8	4	5
Forskel	<b>+6</b>	<b>+2</b>	<b>-9</b>

Note: Én elev blev ikke gentestet i juni. I februar blev eleven klassificeret som usikker læser i Uroksen og som ikkelæser i Malmbanen.

Kilde: Læsetest

Hvis man analyserer resultaterne ud fra kategorierne læser, usikker læser og ikkelæser, viser der sig i begge klasser en række forskydninger som indikerer at eleverne er blevet bedre til at læse. Der er blevet færre ikkelæsere og usikre læsere og flere læsere. De præcise forskydninger svinger fra klasse til klasse og er også forskellige fra test til test. Men det samlede billede er klart. I klasse X er antallet af ikkelæsere f.eks. faldet fra 12 til 3 eller 4 (én elev blev ikke gentestet i juni). Og antallet af læsere er steget fra 1 til 8.

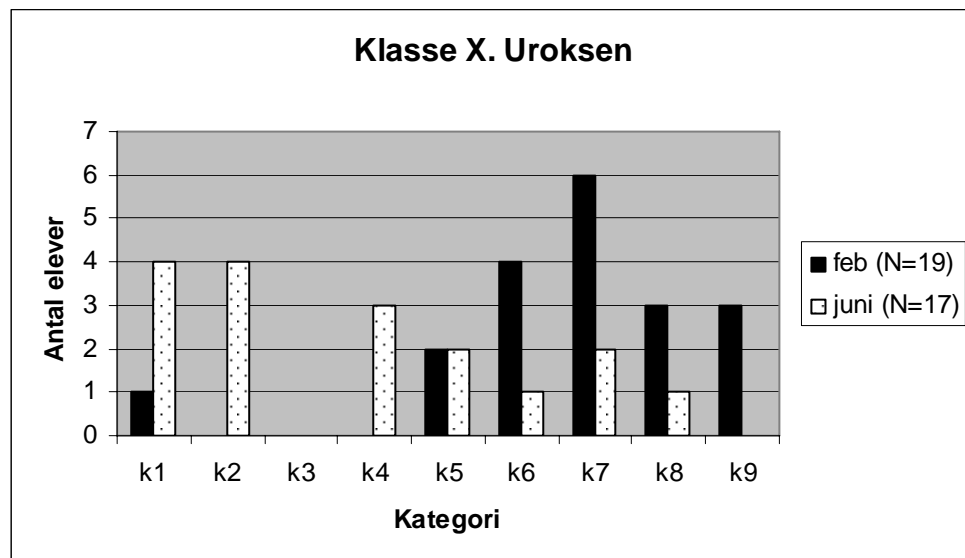


Ud over at se på forskydninger mellem læsere, usikre læsere og ikkelæsere kan man supplere med en analyse af bevægelserne mellem de mere findelte kategorier k1-k9 i perioden februar til juni. Igen viser der sig for begge klasser og begge test en række forskydninger mellem resultaterne i henholdsvis februar og juni. Der tegnes et klart billede af at mens flertallet af elever i februar placerer sig i de svageste kategorier 5-9, befinder flertallet af elever sig i juni i kategorierne 1-4.

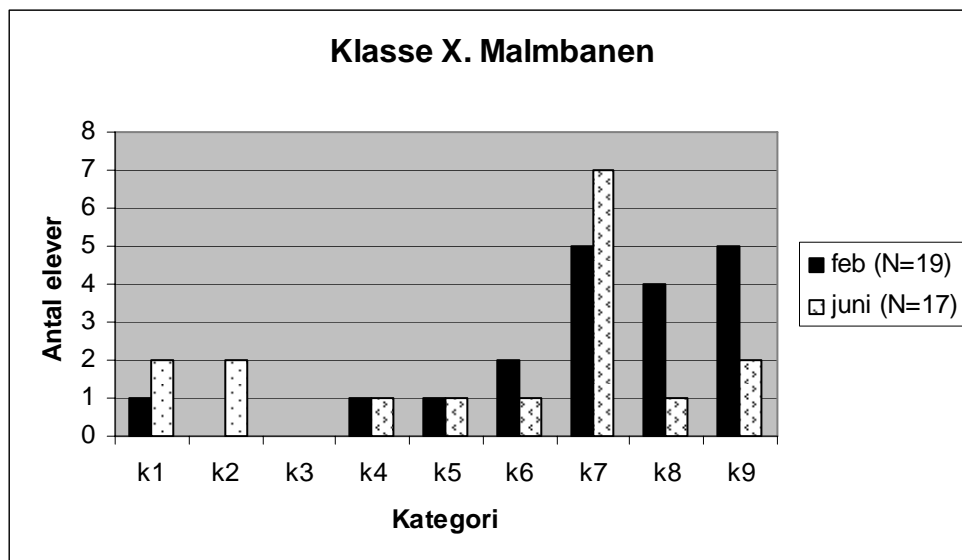
Figurene viser desuden et interessant mønster i forskydningerne. For det første tyder figurene på at bevægelserne mellem de finere kategorier er mere gradvise end bevægelserne mellem de grovere kategorier læser, usikker læser og ikkelæser antyder. Der er næppe tale om at nogen af de 9 elever i klasse X der ifølge Uroksen er ikkelæsere i februar, er læsere i juni. Derimod er de snarere flyttet en eller to kategorier på skalaen til k1-k9, og nogle af eleverne i de højere kategorier er flyttet en eller to kategorier længere op.

For det andet ændrer kategoriseringen af eleverne mønster. I februar er klasse X' resultater f.eks. klokkeformede med en k1'er som en enlig undtagelse. I juni er de på ingen måde klokkeformede, men derimod snarere venstreskæve og langt mere spredt ud. Var der tale om at resultaterne i juni udelukkende var forbedrede på grund af en gentestnings- eller modningseffekt, virker det mere sandsynligt at klassens resultater var blevet skubbet mod venstre, men også at de i højere grad havde bevaret en genkendelig form i forhold til februarresultaterne.

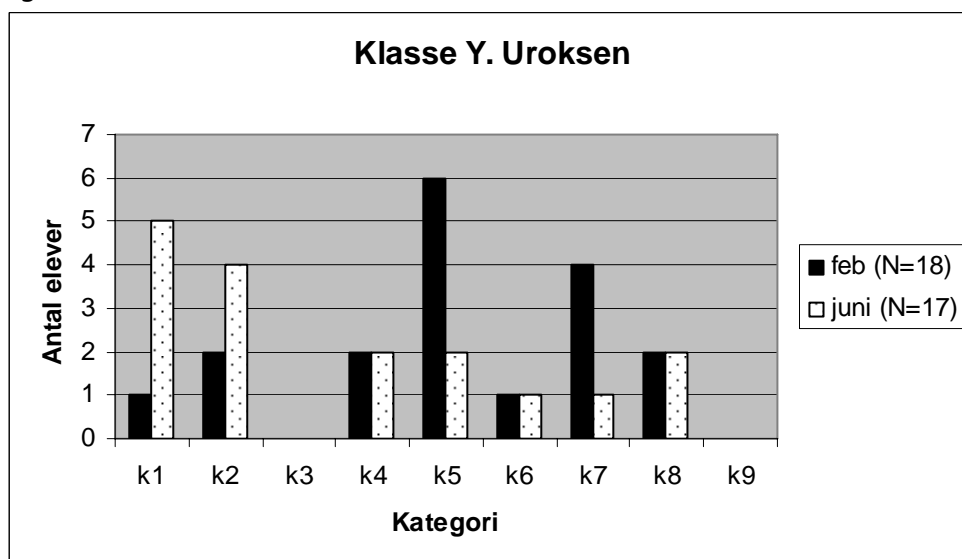
**Figur 9**



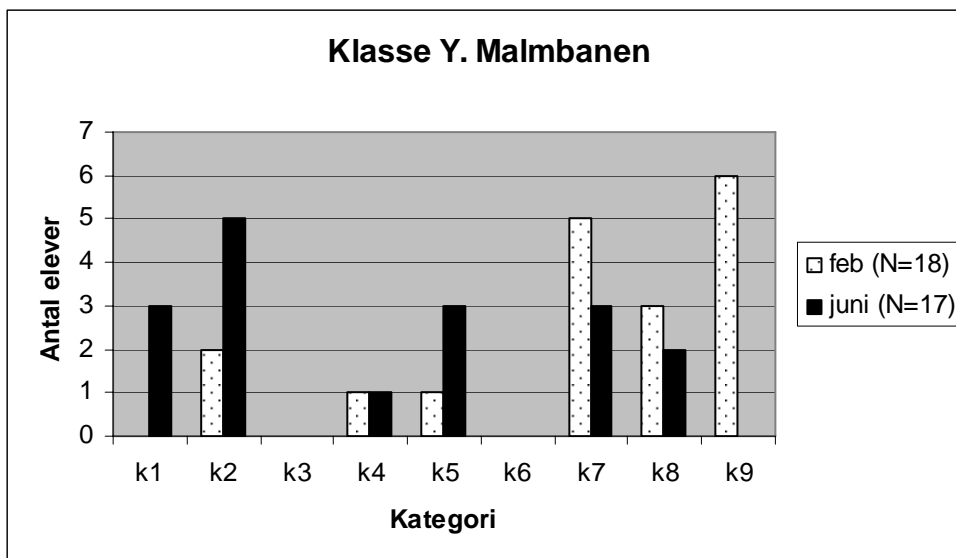
Figur 10



Figur 11



Figur 12



Samlet set konkluderer vi derfor at man kan følge virkningskæden fra klasselæsekonference over læsevejlederens efterfølgende dialog med læreren og medvirken i afprøvningen af en konkret indsats – til synligt forbedrede læsefærdigheder hos eleverne. Dermed konkluderer vi at klasselæsekonferencer og det forløb der fulgte efter, i disse to tilfælde, X og Y, har haft en virkning på elevernes læsefærdigheder.

Den samme konklusion kan vi imidlertid ikke drage når det gælder den tredje af de tre 5.-klasser der blev gentestet (klasse V). I denne klasse kan der også konstateres en fremgang i læsefærdigheder, men her kan det ikke på samme måde sandsynliggøres at det er klasselæsekonferencen der i sig selv har medvirket til denne fremgang.

Konteksten for læsekonferencen var at denne klasses erfarne lærer havde været væk fra arbejdet i længere tid, og undervisningen derfor havde været varetaget af forskellige vikarer. På læsekonferencen var konklusionen at grunden til de dårlige testresultater skulle søges i forløbet med forskellige vikarer. Det blev derfor aftalt på klasselæsekonferencen at dansklæreren, som nu var tilbage, skulle fortsætte sit arbejde med elevernes læsning.

Der blev således ikke igangsat nye initiativer på læsekonferencen ud over en aftale om at klassen skulle gentestes. Dog blev det aftalt at sætte særligt fokus på læsning i de forestående forældre-

samtaler i klassen. Læreren angiver imidlertid at vedkommende ville have gjort dette også hvis læsekonferencen ikke havde været holdt.

Det kvalitative materiale giver således i dette tilfælde ikke grundlag for at fastslå at læsekonferencen har ført til tiltag eller handlinger i tilknytning til undervisningen som ikke ellers ville have fundet sted. Dermed er det ikke muligt kvalitativt at forklare en forbindelse mellem selve læsekonferencen og de forbedrede læseresultater.

Resultaterne for klassen fremgår af tabel 6.

**Tabel 6**  
**Klasse V**

	<b>Antal læsere</b>	<b>Antal usikre læsere</b>	<b>Antal ikkelæsere</b>
<b>Uroksen</b>			
Marts (ordinær test)	2	9	3
Juni (gentest)	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
Forskel	<b>+3</b>	<b>-3</b>	<b>0</b>
<b>Malmbanen</b>			
Marts (ordinær test)	1	3	10
Juni (gentest)	1	7	6
Forskel	<b>0</b>	<b>+4</b>	<b>-4</b>

#### **4.3.1 Konklusion: Hvad betyder klasselæsekonferencen for elevernes læsefærdigheder?**

I to klasser kan vi altså konstatere at "udbudsstyret" læsevejledning, i form af klasselæsekonferencen, har haft en positiv indflydelse på elevernes læsefærdighed. I den tredje klasse kan vi konstatere at elevernes læsefærdighed er forbedret, men at det ikke kan sandsynliggøres at klasselæsekonferencen i sig selv har haft nogen indflydelse på dette. Til gengæld ved vi at der er andre forhold i klassen der har ændret sig i perioden fra første til anden læsetest.

Når vi på denne baggrund tillader os at konkludere at "udbudsstyret" læsevejledning – under de givne betingelser – er effektiv, skyldes det at vi kombinerer vores viden om resultaterne af læsetesten med en nærmere undersøgelse af virningskæden bag læsekonferencen.

Virningskæden som den opstår i "de givne" betingelser, er forsøgt kortlagt i dette kapitel. Analysen peger bl.a. på at når læsetesten udgør en form for brændende platform, skabes der en mulighed for at læsevejlederen går med ind i en afprøvning af ideer, er med til at sikre det sker og understøtter håndteringen af de spørgsmål der opstår i praksis. At denne mulighed udnyttes, fremmes af at læsevejleder ser sig selv som en slags "medpraktiker", hvis legitimitet ligger i at

deltage i praksis snarere end at have sikre løsninger som adgangsbillet til at gå ind i problemstillinger.

I case Y skaber den brændende platform tillige et rum for at læreren kommer ind i en mere grundlæggende refleksion – og revision – af antagelser bag dele af den hidtidige undervisning. En refleksion som læreren knytter til de forslag om metoder og materialer der kom op i forbindelse med læsekonferencen, og som efterfølgende tages i brug i undervisningen.

### **Anbefalinger og spørgsmål til det videre arbejde**

Den virkende faktor i læsekonferencen er ikke nødvendigvis formidling af viden om materialer, gode råd og konklusioner i sig selv, men snarere det at en kvalificeret kollega er involveret i en afsøgende proces og efterfølgende kan følge og støtte den praktiske afprøvning af løsninger. Det kan derfor være relevant at overveje:

- Hvordan man kan skabe bedre muligheder for at læsevejlederen kan følge og deltage i den praktiske afprøvning af de beslutninger – eller teser – som læsekonferencen munder ud i?
- Herunder: Hvad læsevejlederens tidsforbrug og rolle skal være i forhold til gennemførelse og retning af test: Kan man eventuelt lægge (dele af) dette arbejde ud til lærerne og frigøre tid i læsevejlederfunktionen?
- Om der med læsehandleplanen er sket en ændring i den rolle læsevejlederen tillægges i kommunen: Hvordan er rollen i dag i forhold til tidligere? Svarer den til lærernes forventninger?



## 5 Efterspørgselssporet: At stille viden til rådighed

Den efterspørgselsstyrede læsevejledning handler om at læreren skal have et sted at henvende sig med de tvivlsspørgsmål om læsning som han eller hun støder på i undervisningen.

Antagelsen er altså at lærerne i deres daglige undervisning oplever nogle udfordringer mht. læsning som de kan få kvalificeret hjælp af læsevejlederen til at tackle.

Hvis denne mulighed skal realiseres, forudsætter det at lærerne *ved* at der er en læsevejleder på skolen, og at lærerne er klar over at de kan henvende sig til læsevejlederen med deres spørgsmål. Dernæst skal de *bruge* tilbuddet, have et udbytte af det – og omsætte dette udbytte i undervisningspraksis. Endelig skal denne praksisændring have en betydning for læseudviklingen hos eleverne.

I dette afsnit vil vi forsøge at følge denne kæde af antagede virkninger med udgangspunkt i de forskellige dele af evalueringens materiale.

### 5.1 Kender lærerne læsevejlederfunktionen, og bruger de den?

Hvis den efterspørgselsbestemte læsevejledning skal have en indflydelse på elevernes læsning, er den første betingelse at lærerne er klar over at tilbuddet findes, og at de ved hvem der varetager læsevejlederfunktionen på deres skole.

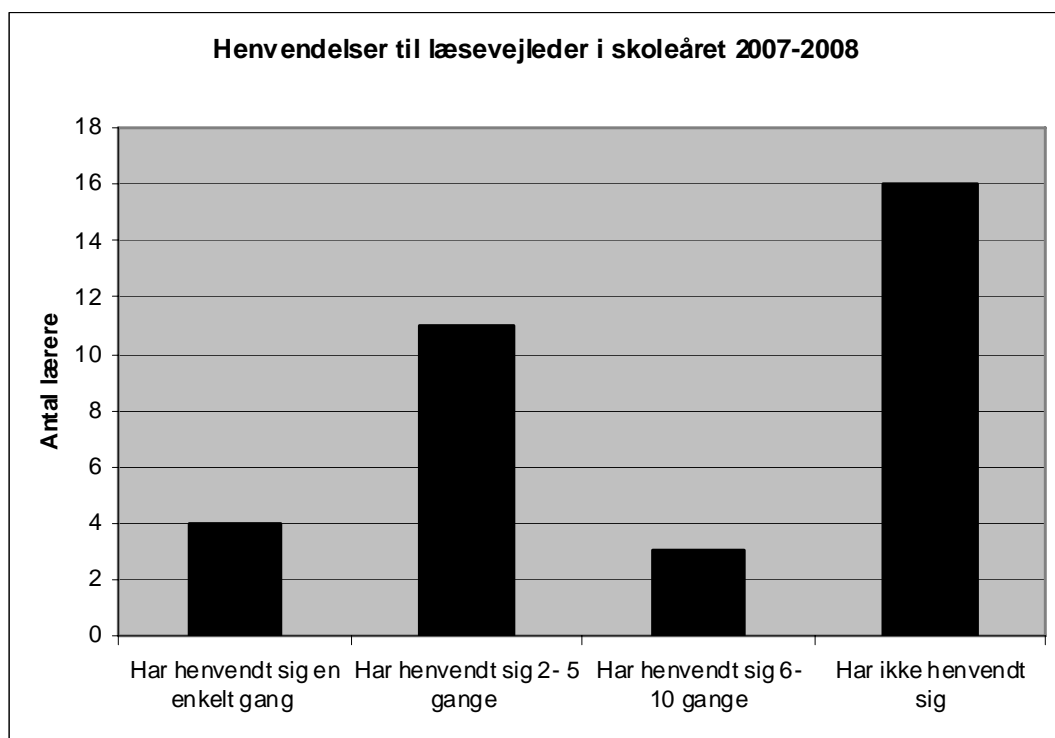
**Tabel 7**

**På alle skoler i Hvidovre Kommune er der uddannet en eller flere læsevejledere. Ved du hvem der varetager funktionen på din skole?**

Ja	Nej	I alt
33	2	35

Som det fremgår af tabel 7, ved 33 ud af de 35 lærere der har besvaret undersøgelsen, hvem der er læsevejleder på deres skole. De to lærere der har svaret nej, er begge lærere der ikke har undervist i dansk i skoleåret 2007/08.

Næste betingelse for at udbudsbestemt vejledning realiseres er at lærerne rent faktisk bruger tilbuddet og henvender sig til læsevejlederen.

**Figur 13**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

N=34



Figur 13 viser i hvilket omfang lærerne har henvendt sig til læsevejlederen på deres skole. I løbet af skoleåret 2007/08 har 18 ud af 34 lærere henvendt sig til læsevejlederen.

For de lærere der har henvendt sig til læsevejlederen, er det mest almindeligt at henvende sig 2-5 gange. Det har 11 ud af de 18 lærere gjort.

Især lærere der har undervist i dansk har benyttet sig af tilbuddet om læsevejledning. Mens 13 ud af 18 dansklærere har henvendt sig til læsevejlederen, har 5 ud af 18 faglærere benyttet sig af tilbuddet.

Der er en tendens til at nye lærere (lærere med under 5 års anciennitet) henvender sig oftere til læsevejlederen end erfarne lærere (lærere med mere end 5 års anciennitet). Hvor alle lærere (7 af 7) med under 5 års anciennitet har været i kontakt med læsevejlederen mere end én gang, gælder det 7 af 11 af lærerne med mere end 5 års anciennitet.

En af læsevejlederne reflekterede over dette i det efterfølgende interview.

*De ny lærere kommer og spørger mere (...) Det er sådan nogle spørgsmål a la "hvordan skal jeg få dem til at forstå det de læser?". De siger: "Vi sidder der i natur-teknik, og jeg beder dem om at læse noget op, og så viser det sig at de ikke har forstået noget som helst af det."*

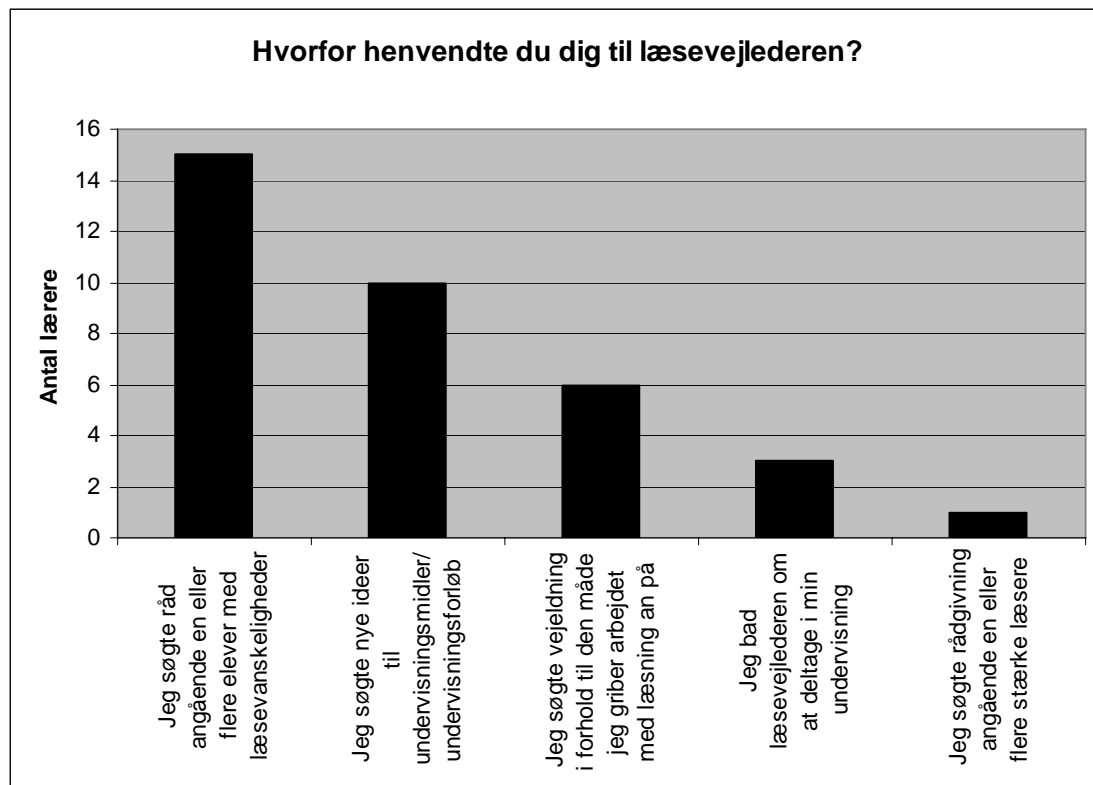
En anden læsevejleder beskrev at nye lærere efter hendes erfaring ofte var mere usikre i forhold til om de gjorde det rigtige i undervisningen, og samtidig også mere modtagelige for råd. At de i mindre grad end erfarne lærere anså klassen som deres eneansvar.

I interviewene pegede nogle lærere og læsevejledere på at konteksten kan have en betydning for om man henvender sig til læsevejlederen eller ej. Det blev nævnt at der er risiko for at læsevejledning ender som "frikvarterssnak". De problemstillinger læreren står over for, er ofte for store til at de kan løses på den korte tid der er til rådighed. En af lærerne sagde i interviewene: "Jeg vil ikke spørge om det i frikvarteret. Det er for stort (...) Det er tit sådan i frikvartererne: det må vi se på og så bliver det ikke til noget."

## 5.2 Hvilke problemer henvender lærerne sig om?

Figur 14 viser hvilke problemer der får lærerne til at henvende sig til læsevejlederen.

Figur 14



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Note: Lærerne har kunnet angive mere end ét svar.

N=18

Lærerne henvender sig især til læsevejlederne når det drejer sig om elever med læsevanskeligheder. Af de 18 lærere der har henvendt sig til læsevejlederen i skoleåret, har 15 henvendt sig vedrørende en eller flere elever med læsevanskeligheder. Det står i modsætning til at kun én lærer har henvendt sig for at få rådgivning om stærke læsere.

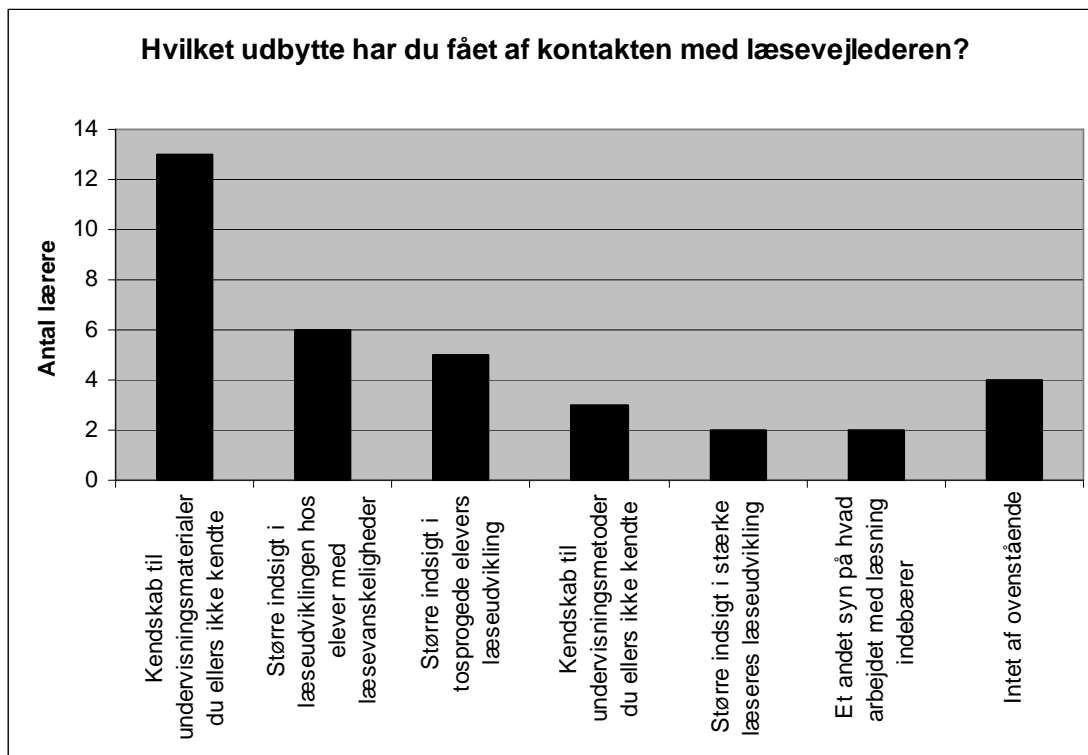
Derudover har 10 ud af 18 lærere henvendt sig for at få nye ideer til undervisningsmidler og undervisningsforløb, mens 6 har henvendt sig for at få vejledning til den måde de arbejder med læsning på. 3 ud af 18 lærere har bedt læsevejlederen om at deltage i deres undervisning.

Det er således ikke så meget undervisningen som helhed som det er konkrete elevers læsevanskeligheder der er i fokus, når lærere henvender sig til en læsevejleder med spørgsmål.

### 5.3 Hvilket udbytte har lærerne umiddelbart fået af læsevejledningen?

Det næste trin i undersøgelsen af virkningskæden er at undersøge om lærerne får et udbytte af læsevejledningen – og hvad det består i.

Figur 15



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

N=15

Note: Lærerne har kunnet angive mere end ét svar.

De fleste lærere oplever at de får et udbytte af kontakten med læsevejlederen. For de fleste lærere (13) består udbyttet i kendskab til undervisningsmaterialer de ellers ikke kendte. Langt færre lærere (3) angiver at have fået kendskab til nye undervisningsmetoder.

6 lærere angiver at de af kontakten med læsevejlederen har fået større indsigt i læseudviklingen hos elever med læsevanskeligheder. Hermed afspejler udbyttet ikke den efterspørgsel som lærer-

ne selv angiver at de henvendte sig til læsevejleder med. Langt de fleste lærere (13) henvendte sig nemlig fordi de netop ønskede støtte i forhold til en eller flere svage læsere.

Spørgeskemaundersøgelsen tegner altså dét billede at den nye viden om materialer som vejledningen har bibragt, ikke nødvendigvis er kædet sammen med viden om de metoder eller det syn på læseudvikling som materialet bygger på.

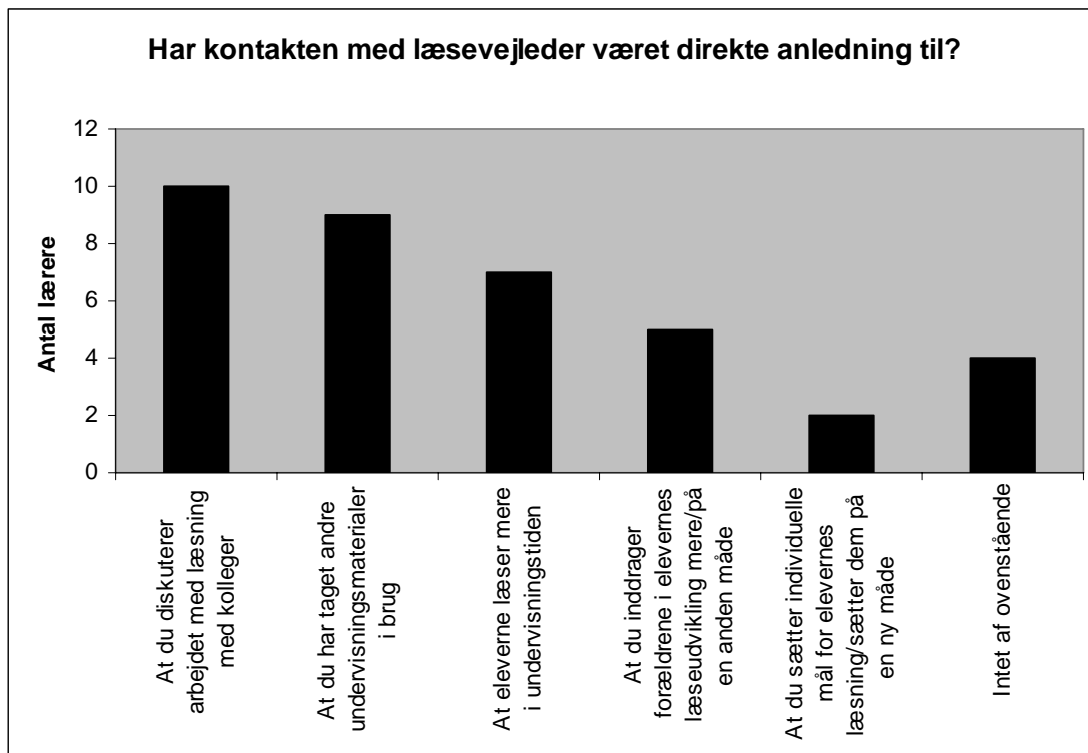
#### 5.4 Hvilke ændringer af lærerens praksis har læsevejledningen været anledning til?

Ovenfor har det kunnet konstateres at tilbuddet om efterspørgselbestemt læsevejledning er kendt af lærerne på de tre skoler, og at det benyttes af cirka halvdelen af lærerne. Det er imidlertid især dansklærerne der bruger tilbuddet. Desuden fremgår det af materialet at flertallet af lærerne angiver at have fået udbytte af at henvende sig til læsevejlederen – navnlig når det handler om kendskab til nye materialer.

Det næste led i virkningskæden der skal undersøges, er om den rådgivning lærerne får, også fører til en ændring af deres praksis i undervisningen.

Figur 16 viser hvilke ændringer læsevejledningen har medført i lærernes praksis.

Figur 16



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

N=15

Note: Lærerne har kunnet angive mere end ét svar.

4 lærere angiver ikke at have ændret noget i deres praksis på baggrund af læsevejledningen, mens 11 lærere angiver at have ændret praksis.

Figuren viser at ændringer i praksis især drejer sig om at lærerne har taget nye undervisningsmaterialer i brug. Det er dog bemærkelsesværdigt at 13 lærere fik kendskab til nye materialer som led i vejledningen, men kun 9 har taget dem i brug.

En lærer peger i et interview på at det at få præsenteret en vifte af materialer og ideer ikke automatisk skaber flere handlemuligheder i praksis: "Vi lærere er tit gode til at sige: Her er en hjemmeside, her er en masse bøger. Men det tager lang tid at gå i gang med at omsætte det til praksis." At have kendskab til et materiale er altså ikke det samme som at kunne bruge det i praksis.

En anden forklaring på at viden om materialer ikke altid betyder anvendelse i praksis, kunne være at der ikke er skabt tilstrækkelig motivation eller begrundelse hos lærer for at tage materialet i brug. Det kvalitative materiale peger på at det har en betydning om anbefalinger af nye materialer formuleres i sammenhæng med overvejelser om de metoder og de antagelser som undervisningen hviler på. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er indsigt i metoder og læseudvikling netop ikke et udbytte af læsevejledning i lige så høj grad som kendskab til materialer.

I spørgeskemaet er der spurgt til mulige konkrete ændringer i selve undervisningspraksis. 7 af 15 lærere angiver at eleverne læser mere i timerne som følge af det udbytte lærerne har fået af læsevejledning, mens kun 2 lærere angiver at kontakten med læsevejlederen har været anledning til at der sættes individuelle mål for elevernes læring på en ny måde.

Endelig er der spurgt til andre effekter af læsevejledningen i tilknytning til undervisningen. Skemaet viser at 10 ud af 15 lærere vurderer at kontakten med læsevejlederen har været direkte anledning til at de diskuterer arbejdet med læsning med kolleger. Og 5 lærere inddrager forældrene mere i elevernes læseudvikling eller gør det som følge af læsevejledningen på en anden måde end tidligere.

## 5.5 Hvad betyder det for elevernes læsefærdigheder?

I afsnittet ovenfor om efterspørgselsorienteret læsevejledning fandt vi ud af at 18 ud af 34 lærere havde henvendt sig til læsevejlederen på deres skole i løbet af det seneste skoleår. Af disse vurderede 15 lærere at de havde fået et udbytte af henvendelsen til læsevejlederen.

Spørgsmålet er nu i hvilken grad henvendelsen til læsevejlederen har gavnnet læseudviklingen hos eleverne. Vi har bedt lærerne selv om at vurdere dette.

Resultaterne fremgår af tabel 8.

**Tabel 8**

**I hvilken grad vurderer du at disse tiltag har gavnnet læseudviklingen hos:**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Elever med læsevanskeligheder (N=15)	3	11	1	0	15
Stærke læsere (N=14)	1	8	3	3	15
Klassen som helhed (N=15)	2	11	2	0	15

Tabellen viser at 14 ud af 15 lærere vurderer at tiltagene "I høj grad" eller "I nogen grad" har gavnet læseudviklingen hos elever med læsevanskeligheder, og 13 ud af 15 lærere vurderer at tiltagene "I høj grad" eller "I nogen grad" har gavnet klassen som helhed.

Det er værd at bemærke at også når det gælder elevernes læseudvikling er der færre lærere der vurderer at tiltagene har gavnet stærke læsere. 9 af 15 lærere vurderer at tiltagene "I høj grad" eller "I nogen grad" har gavnet stærke læsere. Der er 1 lærer der vurderer at tiltagene "I høj grad" har gavnet stærke læsere.

Samlet set fører den efterspørgselsbestemte vejledning for hovedparten af de lærere der bruger den, til en oplevet forbedring af elevernes læsekundskaber.

## 5.6 Konklusion

Undersøgelsen af virkningskæden viser altså at den efterspørgselsbestemte læsevejledning for hovedparten af de lærere der bruger den, fører til en oplevet forbedring af elevernes læsekundskaber. Det er imidlertid kun halvdelen af lærerne (18 ud af 36) der i skoleåret 2007/08 benytter sig af tilbuddet om at henvende sig til en læsevejleder – og af dem er det ikke alle der vurderer at læsevejlederen har fået dem til at ændre noget i undervisningspraksis.

Analysen peger på at følgende faktorer har betydning for om læreren overhovedet efterspørger vejledning og hjælp fra læsevejleder:

- Om der er tale om en dansklærer eller faglærer
- Om der er tale om nye eller mere erfarne lærere.

Desuden peger analysen på at det udbytte som lærerne efter deres egen opfattelse især får af læsevejledning, er kendskab til materialer, men at anledningen til at de henvender sig, især er et ønske om at få hjælp til en eller flere elever med læsevanskeligheder.

Endvidere viser analysen at et tilkendegivet udbytte i form af anbefalede materialer ikke nødvendigvis fører til at materialet tages i brug i praksis.

## Anbefalinger og spørgsmål til det videre arbejde

Der er en gruppe lærere som henvender sig løbende til læsevejleder med spørgsmål om læsning, og lærerne giver selv udtryk for at henvendelserne har betydning for efterfølgende undervisningspraksis og elevresultater. Men hvis den efterspørgselsbestemte læsevejledning skal være led i en egentlig strategi for videnspredning, er der behov for at gå nærmere ind i at sikre bredden og dybden i den. Herunder kan man overveje:

- Hvad der skal til for at også faglærere opfatter læsevejlederfunktionen som et relevant tilbud til dem. En mulighed er at (op)prioritere deres deltagelse i klasselæsekonferencer og efteruddannelse med fokus på læsning.
- Hvorfor de erfarne lærere henvender sig i mindre grad til læsevejleder. Er det vigtigt at også de gør det? Hvis ja, hvad skal der til for at de vil opfatte læsevejlederen som et relevant tilbud for dem.
- Om der er brug for en formalisering af rammerne for den løbende brug af læsevejleder. En mulighed kan være at oprette en fast træffetid hvor lærerne kan henvende sig. En anden mulighed kan være at sikre at læsevejleder deltager i udvalgte teammøder.



## 6 Afrunding: Læsevejlederen og ideen om den faglige spydspidsfunktion

I indledningen blev det nævnt at læsevejlederfunktionen afspejler en mere generel ide om faglige fyrtårne eller spydspidsfunktioner på skolerne: dvs. ideen om en specialist der udstyres med en særlig viden, og som spreder sin viden til kollegerne der dermed kan levere en mere kvalificeret undervisning.

Denne evaluering kan også ses som et bidrag til en diskussion og videreudvikling af virkningsforestillingerne bag de faglige spydspidspersoner, og hvad de betyder for den organisatoriske virkelighed på skolerne. Hvad er det for en slags processer de skal virke gennem? Hvordan går det til at viden ændrer undervisningspraksis – og dermed elevernes læreprocesser?

Evalueringen peger på at der kan være behov for at supplere og nuancere forestillingen om at læsevejlederens virke tager udgangspunkt i at vedkommende har en generaliseret viden om metoder og materialer mv. som hun videregiver til lærerne der så omsætter denne viden i forbedret undervisningspraksis med bedre elevresultater til følge.

Ikke alene kan det i praksis være et svært udgangspunkt for læsevejlederen selv at det forventes at man besidder al relevant viden om læsning og kan udpege løsninger som lærerne umiddelbart kan implementere. Det kan også som lærer være frustrerende at få præsenteret en generaliseret viden i form af ideer og gode råd med en underliggende forventning om at man umiddelbart kan anvende dem i praksis og dermed opnå bedre resultater.

Det kan netop være svært fordi materialer og metoder producerer nye spørgsmål i mødet med konkrete elever i konkrete undervisningssituationer. Og når en lærer skal føre et generelt råd ud i praksis, er det langt fra altid entydigt hvilke handlinger det indebærer i forskellige situationer.

Denne evaluering peger på at den virkende faktor ikke nødvendigvis er selve formidlingen af materialer, gode råd og ideer, men det at der er en faglig kvalificeret kollega der støtter den prakti-

ske afprøvning af ideer og tiltag, er med til at sikre at det sker og kan være med i de spørgsmål der opstår undervejs.

Det kan derfor være afgørende for virkningen af læsevejlederfunktionen at den rent tidsmæssigt rummer mulighed for at læsevejleder i et eller andet omfang kan være med dér hvor mulige løsninger møder praksis.

En forudsætning for dette er at der rent praktisk er plads til det i læsevejlederens opgaveportefølje og timer. Interviewmaterialet peger på at den altovervejende del af læsevejlederens tid går med arbejde der centrerer sig omkring gennemførelse, retning og formidling af læsetestene. Det kan her være værd at overveje om læsevejlederens tidsforbrug og rolle i forhold til gennemførelse og retning af test er hensigtsmæssig. *Skal* det f.eks. først og fremmest være læsevejlederens kompetence at gennemføre og rette test, eller kan man give lærerne en større rolle i dette arbejde og dermed frigive plads til andre dele af læsevejleders arbejde?

Det er et vilkår at læsevejledere – og andre specialister på skolerne – aldrig vil være eksperter i betydningen udefrakommende personer som er fuldtidsbeskæftigede med sagsområdet. Men måske kan de gøre en dyd ud af det de netop er: kollegaer som arbejder i og kender de praksisbetingelser som læreren har, men med en særlig mulighed for stille skarpt på et bestemt aspekt af undervisningen, nemlig læsning.

Viden er dermed ikke noget en læsevejleder "leverer" til lærerne, men noget hun skaber sammen med lærere – idet læsevejlederen selvfølgelig inddrager den særlige viden om læsning hun har fra sin efteruddannelse mv. Det betyder også at læsevejlederen ikke kun kvalificerer lærerne – men at kvalificeringen går begge veje – og at det er helt legitimt. Den erfarne og dygtige lærer kan spille en vigtig rolle i forhold til at udvikle og kvalificere læsevejlederfunktionen. Som lærer kan man ikke nøjes med at vente på at få råd man kan bruge, man har også et ansvar for at identificere og beskrive de problemstillinger der er på spil i det daglige arbejde med læsning i konkrete klasser.

Rapporten peger på at læsevejlederfunktionen netop ikke må blive en ekspertfunktion i den forstand at ansvaret for læsning kan parkeres her. "Læsevejlederfunktionen" betegner netop *mere* end arbejdsopgaverne hos den eller dem der har titlen: Funktionen dækker over processer hvor leder, læsevejleder, lærere (og elever og forældre) har hver deres opgaver.

Ledelsen har i denne forbindelse en vigtig rolle i forhold til at afklare og understøtte læsevejlederfunktionen i den organisation som skolen er. Heri ligger også forpligtelsen til at forholde sig aktivt til den tradition og de forventninger der allerede eksisterer på skolen og blandt lærerne, og som er med til at forme arbejdsvilkårene for nye læsevejledere.

Det er med andre ord afgørende at funktionen bruges som anledning til organisatorisk læring, ikke til "ansvarsparkering". Hvis funktionen bruges til at man kan sende "aben" til læsevejlederen som så kan sende den videre til dansklæreren, vil der i alle led lettere være fokus på at man kan forsvare sig og forklare mangelfulde resultater ved at henvise til andre forhold end dem man selv har indflydelse på.

Omvendt kan det faglige fyrtårn være en vej til udvikling hvis funktionen bruges som anledning til at der skabes forpligtende "læringsrum" på skolen og på tværs i kommunen – hvor forvaltning, skoleledelse, læsevejledere og lærere ser det som et fælles ansvar at blive klogere på elevernes læseudvikling og udforske de udfordringer der er en del af arbejdet med at gøre eleverne til gode læsere.



# 7 Evalueringens metode og datagrundlag

## 7.1 Valg af evalueringsdesign til vurdering af effekter

Når man skal evaluere effekten af et tiltag, kan man anvende to forskellige grupper af metoder eller tilgange. "Klassisk" effektmåling er en kvantitativt orienteret tradition der bygger på lodtrækningsforsøg eller forskellige statistisk baserede tilnærmelser til lodtrækningsforsøg. Hovedideen er at sammenligne udfaldet for en bestemt gruppe mennesker der modtager en bestemt pædagogisk eller social indsats med det udfald der opnås af en sammenlignelig gruppe der ikke modtager indsatsen (f.eks. Rossi et al. 2004, s. 235 ff.; Shadish, Cook og Campbell 2002; Winship og Morgan 1999, 2007; Munk 2008).

Som et alternativ til "klassisk" effektmåling har den danske evalueringforsker Peter Dahler-Larsen formuleret et koncept om virkningsevaluering. Inspirationen er bl.a. Nick Tilley's og Ray Pawsons bog "Realistic Evaluation". Ideen i virkningsevaluering er at tage udgangspunkt i de forestillinger der på forhånd findes om hvordan en indsats fungerer, og gennem en undersøgelse af praksis at konstatere om forestillingerne har ladet sig omsætte til praksis, om de har haft den ønskede effekt og i givet fald for hvem og under hvilke omstændigheder (Dahler-Larsen og Krogstrup 2004, s. 51). Kort sagt kan virkningsevaluering kaldes en processuel tilgang til effektevaluering.

I denne evaluering er der taget udgangspunkt i virkningsevaluering som metode. Først og fremmest fordi det har været et ønske at afprøve virkningsevaluering som metode til at evaluere en pædagogisk indsats. Men dernæst fordi der også er en række fordele ved at anvende en virkningsevaluatorisk tilgang. Virkningsevaluering forekommer bedre til f.eks. at håndtere den kompleksitet evaluator står over for når det drejer sig om at evaluere en indsats der som læsevejlederindsatsen i Hvidovre Kommune allerede er igangsat, og som er implementeret på forskellige måder afhængigt af hvilken skole man undersøger. Det skyldes at tilgangen er følsom over for lokale

forholds betydning. Endelig kan virkningsevaluering også i højere grad end klassisk effektmåling bidrage med procesviden om hvordan en indsats kan forbedres.

## 7.2 Virkningsevaluering som metode

Virkningsevaluering tager udgangspunkt i formuleringen af en programteori bag den indsats der er i fokus. En programteori er en række begrundede forestillinger om hvorfor en indsats tænkes at virke i en bestemt retning. F.eks. kan programteorien bag et tiltag der bringer flere politibetjente på gadepatrulje, være at nedbringe bestemte typer af kriminalitet i et område, dels ved at betjentene har en afskrækkende virkning på potentielle kriminelle, dels ved at betjentene arresterer flere forbrydere der dermed afskæres fra yderligere kriminalitet.

I nogle tilfælde kan programteorien udledes af policydokumenter knyttet til indsatsen såsom lov-bemærkninger eller handlingsplaner. I andre tilfælde skal man som i denne evaluering af læsevejlederindsatsen i gang med et rekonstruktionsarbejde ud fra interview med de forskellige aktører i feltet for at kunne beskrive hvordan, hvornår og for hvem en indsats kan forventes at have en bestemt virkning.

Programteorien kan ofte beskrives som et procesforløb. F.eks. 1) der kommer flere betjente på gaden, 2) de arresterer flere forbrydere, 3) forbryderne sidder i fængsel i stedet for at begå ny kriminalitet, 4) kriminalitetsraten falder. Dette omtales også som virkningskæden fordi det kortlægger de forskellige led i kæden som indsatsen skal gennemgå for at opnå den ønskede virkning.

Ideen i virkningsevaluering er derefter at undersøge om det også i praksis forholder sig som programteorien forudsiger. Dette sker ved at gennemgå virkningskæden led for led. Først ser man på de led der er tættest på indsatsen: Arresterer det større antal betjente på gadepatrulje rent faktisk også flere forbrydere? Dernæst går man videre til de næste led i kæden: Sidder der flere forbrydere i fængsel som følge af indsatsen? Til sidst kan man se på om det udfald man ønskede at opnå med indsatsen, er opnået: Falder kriminalitetsraten? Hvis vi kan konstatere at de enkelte led i virkningskæden følger efter hinanden, kan vi ifølge virkningsevalueringstraditionen fastslå at indsatsen er virkningsfuld.

En metodologisk grundpointe inden for virkningsevaluering er at effekterne af en indsats vil være stærkt kontekstafhængige. Selv hvis programteorien er rigtig og implementeret korrekt, må man forvente at effekterne af indsatsen også afhænger af lokale forhold på den konkrete skole, daginstitution, i den enkelte politikreds osv. Det ovennævnte tiltag med flere betjente på gaden kan f.eks. tænkes at fungere i Københavns tæt befolkede politikreds, men ikke i Syd- og Sønderjyllands politikreds hvor den øgede patruljeringsindsats skal fordeles over et langt større geografisk

område, og hvor det derfor bliver sværere at fange en indbrudstyp tilfældigt. Derudover vil der ofte være større eller mindre forskelle mellem implementeringen af tiltaget i den enkelte kontekst. Hvor én politikreds øger patruljeringen med 40 patruljetimer pr. uge, øger en anden måske patruljeringen med 55 patruljetimer. For virkningsevaluatoren er det interessant at fastlægge hvad forskellige typer af kontekst betyder for om en indsats fungerer eller ej. Udbyttet heraf kan f.eks. være en forbedret programteori om i hvilke tilfælde man skal anvende bestemte indsatser.

I de følgende afsnit præsenteres det hvordan de enkelte dele af virkningsevalueringen er blevet gennemført i denne evaluering.

### 7.3 Formulering af programteori

I tråd med tankerne i virkningsevaluering har første skridt i evalueringen af læsevejlederfunktionen i Hvidovre Kommune været at opstille en programteori for hvordan indsatsen tænkes at virke.

Programteorien for evalueringen af læsevejlederindsatsen er opstillet på baggrund af en række kilder, herunder:

- Interview på skolerne
- Interview med forvaltningen
- Programteoriseminar
- Officielle dokumenter
- Forskerinterview og forskningsbaseret litteratur
- Anden litteratur om læsning og læsevejledning.

#### *Interview på skolerne*

Som optakt til arbejdet med programteorien er der blevet gennemført seks interview med lærere og læsevejledere på de tre deltagende skoler i kommunen. Formålet med interviewene var at afdække læreres og læsevejlederes forestillinger om hvordan man som læsevejleder og lærer kan påvirke elevernes læseudvikling – og hvilke faktorer der erfaringsmæssigt har indflydelse på om påvirkningen lykkes.

#### *Interview med forvaltningen*

Desuden er der blevet gennemført interview med forvaltningen (forvaltningschef og chefkonsulent). Formålet med interviewet var at afdække forestillingerne bag den kommunale læseindsats og læsevejledernes rolle i denne.

Herudover er der løbende holdt møder med den kommunale læsekonsulent fra PPR.

### *Programteoriseminar.*

Efter interviewene blev der holdt et halvdagsseminar for lærere og læsevejledere på de tre skoler. Formålet med seminaret var – i samarbejde med deltagerne – at kvalificere og nuancere EVA's bud på de virkningsforestillinger bag arbejdet med læsning som kom frem i interviewene – samt at diskutere en forskningsmæssig perspektivering af antagelserne (ud fra oplæg v. Mona Lansfjord fra Myndigheten för Skolutveckling, Stockholm).

Oplæg og diskussion på seminaret var tilrettelagt med henblik på at udfolde forestillingerne om læsevejlederarbejds betydning for undervisningsarbejdet og om undervisningsarbejds betydning for elevernes læseudvikling.

### *Officielle dokumenter*

Desuden har arbejdet med programteorien inddraget en række officielle dokumenter, herunder:

- Den kommunale læsehandleplan
- De kommunale retningslinjer for læsevejlederfunktionen
- Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder.

### *Litteratur, forskerinterview mv.*

Arbejdet med programteorien har desuden inddraget forskningsmæssige perspektiver, herunder:

- Interview med professor Vibeke Hetmar, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Myndigheten för skolutveckling (Sverige): *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, Stockholm 2007.

Endelig har programteoriarbejdet inddraget andre udgivelser om læsning og vejledning, herunder:

- Sigrid Madsbjerg: *Læsevejlederen*, Dafolo 2008
- Danmarks Evalueringsinstitut: *Læsning i folkeskolen – indsatsen for at fremme elevernes læsefærdigheder* (EVA 2005).

## **7.4 Strategier til undersøgelse af virkningskæden**

Efter at programteorien er blevet opstillet, har næste skridt i evalueringen været at undersøge virkningskæden for at afgøre om de enkelte led i indsatsen fører til de forventede ændringer i lærernes praksis og bedre læsefærdigheder hos eleverne. Til at fokusere dataindsamlingen har vi anvendt følgende strategier:

*For det første* har vi fokuseret på om de aktiviteter som programteorien forudsiger skal finde sted, i praksis har fundet sted sådan som programteorien forudsiger det. Det gælder f.eks. om lærerne har benyttet tilbuddet om at kunne henvende sig til læsevejlederne, om der er holdt klas-



selæsekonferencer og om der har været de deltagere i klasselæsekonferencen som programteori-  
en forudsiger.

*For det andet* forudsiger programteorien en række observerbare resultater af de enkelte led i  
virkningskæden. Programteorien forudsiger f.eks. at et af resultaterne af den efterspørgselsorien-  
terede læsevejledning er at lærerne får kendskab til nye materialer, reflekterer over egen praksis  
osv. Hvis en forbedring af elevernes læseresultater skal kunne forklares som en følge af den efter-  
spørgselsbestemte læsevejledning, er det et krav at læsevejledningen også fører til de udfald som  
programteorien forudsiger. F.eks. at læsevejlederne får kendskab til nye materialer eller metoder.  
I næste led af virkningskæden drejer det sig om om dette kendskab til nye metoder også slår  
igennem i lærernes praksis. F.eks. at de nye undervisningsmaterialer også anvendes i undervisnin-  
gen (denne strategi er bl.a. inspireret af Davidson 2005, 74).

*For det tredje* har vi anvendt to forskellige metoder til at vurdere om læsevejledningen slår igen-  
nem i det sidste og ultimative led, dvs. om den skaber bedre læsere på mellemtrinnet. For det  
første har vi i nogle klasser haft målinger direkte på "outcome", dvs. elevernes læsefærdigheder,  
via en læsetest gentaget med tre måneders mellemrum. For det andet har vi indsamlet data om  
oplevet effekt, hvilket vil sige at vi har bedt lærerne om deres professionelle vurdering af om de  
tiltag læsevejledningen har sat i gang, har haft en effekt i forhold til elevernes læsefærdighed.  
Denne sidste strategi rummer både en række muligheder og en række begrænsninger. Rent intu-  
itivt giver det god mening at bede folk om at vurdere effekterne af en indsats såfremt det gøres  
på en metodologisk forsvarlig måde. De fleste mennesker bliver jævnligt i deres professionelle liv  
bedt om at skulle vurdere om en bestemt indsats har haft den ønskede virkning (Davidson 2005,  
s. 71 -74). Begrænsningerne ligger i muligheden for bias, dvs. at man overvurderer effekten af et  
tiltag man selv har været med til at igangsætte, og som man har investeret tid og kræfter i. Der-  
udover er det et problem at man i vurderingen af effekter sjældent er i stand til at vurdere hvor-  
dan det ville være gået hvis man ikke havde igangsat indsatsen. Måske havde situationen ikke set  
så meget anderledes ud? (Skipper 2007).

Et strategisk valg har derudover været at foretage en særligt intensiv dataindsamling vedrørende  
læsekonferencerne. Valget er truffet fordi læsevejledere i interview har peget på at arbejdet med  
test og læsekonferencer optager størstedelen af den tid de har til rådighed til at varetage deres  
funktioner.

## 7.5 Dataindsamling

Undersøgelsen er gennemført på 3 af kommunens 12 skoler. I udvælgelsen af skoler er der lagt  
vægt på at få repræsenteret forskellige typer af skoler i forhold til en række baggrundsvariable,

f.eks. andelen af tosprogede elever og elevernes sociale baggrund. Tabel 9 gennemgår nogle karakteristika for de deltagende skoler.

**Tabel 9**  
**Kendetegn ved de deltagende skoler**

Skole	Andel af udlændinge og efterkommere i skolens nærområde (1.1.2006)	Gennemsnitlig årlig bruttoindkomst i skolens nærområde (2004) (afrundet til nærmeste 10.000 kr.)	Andel arbejdsløse pr. 1.1.2005
A	40 %	160.000 kr.	9 %
B	11 %	240.000 kr.	2 %
C	6 %	250.000 kr.	3 %

Kilde: Hvidovre Kommunes hjemmeside

På disse tre skoler er der udvalgt fem undercases, idet vi har valgt at rette en del af analysen mod fem af skolernes 5.-klasser gennem observation af klasselæsekonferencen (eller referater af samme) og opfølgende interview med læsevejledere og lærere samt analyse af læsetestresultater.

I forbindelse med evalueringen er der gennemført følgende dataindsamling.

#### *Observation af klasselæsekonferencer*

Som udgangspunkt for at studere virkningerne af den udbudsbestemte læsevejledning er der gennemført observation af klasselæsekonferencerne i tre af de fem 5.-klasser der fungerer som undercases i evalueringen. Disse observationer er suppleret med de skriftlige referater af klasselæsekonferencerne der udarbejdes af læsevejlederne efter konferencen.

#### *Kvalitative interview med lærere og læsevejledere efter læsekonferencer*

To til fire uger efter klasselæsekonferencen er der gennemført kvalitative interview med de lærere og læsevejledere der har været involveret i de fem klasselæsekonferencer. Der er i alt gennemført syv kvalitative interview af 1-1½ times varighed.

Formålet med interviewene har dels været at undersøge hvordan lærere og læsevejledere har oplevet klasselæsekonferencerne, dels at undersøge om konferencerne efterfølgende har givet anledning til ændringer i lærernes praksis.

### *Spørgeskemaundersøgelse blandt alle lærere på mellemtrinnet*

Dernæst er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige lærere på mellemtrinnet på de tre skoler. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen har været at få et samlet overblik over aktiviteter og udfald af såvel efterspørgsels- som udbudsbestemt læsevejledning og at indhente data vedrørende oplevet effekt.

Spørgeskemaet er udarbejdet af EVA og efterfølgende pilottestet af fire lærere. Data er indsamlet i perioden 29. maj-25. juni 2008.

Spørgeskemaet er udsendt til 51 lærere. Blandt disse har det efterfølgende vist sig at fire af lærerne falder uden for undersøgelsens målgruppe da de enten underviser ganske få timer om ugen eller på undersøgelsestidspunktet kun har været ansat på den pågældende skole i få måneder.

Tabel 10 gengiver svarprocenten i spørgeskemaundersøgelsen.

**Tabel 10**  
**Svarprocent i spørgeskemaundersøgelsen**

Bruttopopulation	51
Respondenter der falder uden for målgruppe	4
Nettopopulation	47
Indkomne svar	36
<b>Svarprocent</b>	<b>77 %</b>

I alt er der modtaget 36 ud af 47 mulige besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 77 %.

For at sikre undersøgelsen mod skævt bortfald er der gennemført to bortfaldsanalyser hvor populationen er sammenlignet med de indkomne svar på en række kendte karakteristika. Sammenligningerne fremgår af tabellerne 11 og 12.

**Tabel 11**  
**Andel af mænd og kvinder i population og indkomne svar**

	<b>Andel af population</b>	<b>Andel af indkomne svar</b>
Mænd	36 %	36 %
Kvinder	64 %	64 %

**Tabel 12**  
**Andel af lærere på de enkelte skoler**

	<b>Andel af population</b>	<b>Andel af indkomne svar</b>
B	45 %	42 %
A	23 %	22 %
C	32 %	36 %
I alt	100 %	100 %

Bortfaldsanalyserne viser at der er god overensstemmelse mellem populationen og de indkomne svar. Dog er lærere fra skole C en smule overrepræsenterede, og lærere fra skole B en smule underrepræsenterede i datamaterialet.

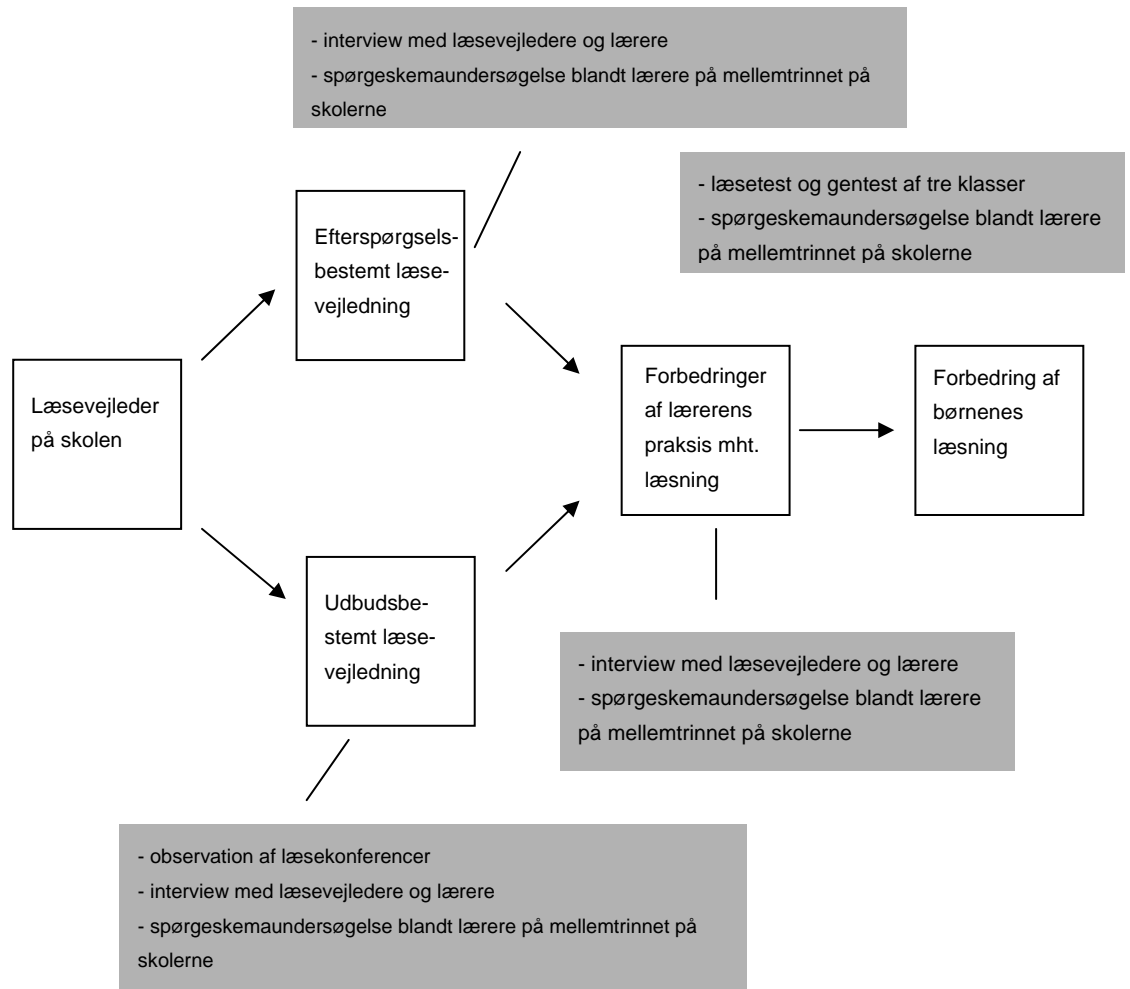
Samlet viser bortfaldsanalyserne at undersøgelsen giver et dækkende billede af de forhold der undersøges.

#### *Læseprøveresultater marts og juni 2008*

Endelig har evalueringen benyttet resultaterne af de læsetest der gennemføres i 5. klasse på skolerne i kommunen. Tre af de 5.-klasser der indgår som undercases i evalueringen, er blevet gentestet i juni. Testene fra disse klasser er blevet anvendt til at vurdere effekten af de tiltag der er blevet igangsat på klasselæsekonferencerne umiddelbart efter den første test i april. Som gennemgået i kapitel 4 kan testene kun anvendes til dette formål med en række metodiske forbehold. For det første fordi der i resultaterne kan være tale om en gentestningseffekt da det er den samme test eleverne er blevet udsat for i april og juni. Alt andet lige vil eleverne, når de for anden gang tager den samme test, have mulighed for at klare sig bedre selv om de ikke har fået udleveret en facitliste efter den første test. For det andet skal man tage højde for en modningseffekt. Ud over de tiltag der blev igangsat på læsekonferencen, er der en formodet effekt af at eleverne har gået i skole tre måneder længere end ved den første test. Når resultaterne af testen kombineres med den viden vi har om processer fra analysen af virkningskæden, opnår vi dog en sikrere viden ved at triangulere data fra forskellige kilder.

Figur 17 illustrerer hvordan de enkelte dataindsamlingskilder medvirker til at belyse virkningskæden.

Figur 17. Hvordan de enkelte datakilder belyser forskellige dele af virkningskæden





# Appendiks A

## Den kommunale læsehandleplan

På *kommunalt niveau* står man først og fremmest for at koordinere den samlede indsats og den handleplan som også er udarbejdet på dette niveau. Der etableres en samlet videndelingsplatform som giver adgang til aktuel forskning og undersøgelser på det læsepædagogiske område og adgang til forskellige undervisningsforlag, metoder og materialer.

På *skole- og lærerniveau* skal man i skoleåret 2007/08 udarbejde lokale handleplaner for indsatsen over for særligt svage og særligt gode læsere og udarbejde fælles procedurer for kommunikation med forældrene om elevers læsefærdigheder, f.eks. via elevplanerne. På skolerne gennemføres der allerede på nuværende tidspunkt læsetest på 1., 3., 5. og 7. klassetrin. Læsetestene foretages af lokale læsevejledere som sender resultaterne til bearbejdning hos PPR som herefter sender dem tilbage til skolerne til brug i klasselæsekonferencer som er et af de nye tiltag beskrevet i handleplanen, og som involverer skoleledere, klasseteam og læsevejledere.

En del af handleplanen på skole- og lærerniveau omfatter etablering af flere it-arbejdspladser til brug i den almindelige undervisning. Målet er at der i 2009/10 bliver adgang til mindst to af sådanne arbejdspladser i alle klasselokaler. Forud for dette skal der i skoleåret 2007/08 efteruddannes en række pædagogiske it-vejledere på alle skolerne. Hvad angår efteruddannelse skal alle læsevejledere på kommunens skoler i løbet af to skoleår efteruddannes til et niveau svarende til CVU's toårige læsevejlederuddannelse. Alle lærere skal i løbet af en fireårig periode fra skoleåret 2006/07 have deltaget i efteruddannelseskurser vedrørende læsning for henholdsvis indskoling, mellemtrinnet og udskoling, og faglærere skal via efteruddannelse sættes i stand til at evaluere og målsætte læseudvikling for den enkelte elev i faglig læsning og fagfaglig læsning. Hermed forsøger man at imødekomme det forhold at læsning netop ikke foregår og trænes i danskfaget alene. For at understøtte denne udvikling skal der desuden i løbet af skoleårene 2007/08 og 2008/09 udarbejdes foldere målrettet alle faglærere på de forskellige klassetrin. Endelig skal dansklærerne med start fra skoleåret 2009/10 udvikle og styrke deres kompetencer i

forbindelse med evaluering og målsætning af læseudvikling for den enkelte elev. Det skal ske via lokale kurser afholdt af læsevejlederne.

Ydermere skal der etableres lektiehjælp eller lektieklubber med henblik på at sikre alle børns mulighed for støtte til læseindlæringen. Der er dog ikke på kommunalt plan fastsat tidsrammer eller konkrete mål for udmøntningen af dette.

*Forældrene* skal i højere grad inddrages aktivt i læseindlæringen. Det skal ske dels ved skriftlig information der uddeles til forældre på alle klassetrin om hvordan de bedst giver læsestøtte til deres børn, dels ved mundtlig information fra læsevejledere på forældremøder. Der skal i den forbindelse udarbejdes et særligt materiale til tosprogede forældre der oversættes til en række forskellige sprog. Disse informationstiltag igangsættes i skoleåret 2008/09 hvor der også skal udarbejdes succeskriterier for hvornår informationerne er formidlet godt nok til forældrene. Hvad angår forældreinddragelse skal der gennemføres et forældrekursus på alle skoler i perioden 2007/09. Kurserne skal give forældrene mulighed for at støtte deres børns lektielæsning.

*Skolebibliotekerne* er det sidste niveau i den del af indsatsen der kan siges at rette sig mod eleverne på mellemtrinnet. Skolebibliotekerne står for at holde kommunale læseuger der finder sted hvert andet år, foruden projektet "den gode historie" som gennemføres i samarbejde med kommunens folkebiblioteker. Skolebibliotekerne skal desuden i løbet af skoleåret 2007/08 udarbejde differentierede klasselæsekurser til alle årgange og afholde disse i samarbejde med faglærerne.



# Appendiks B

## Litteraturliste

Brudholm, M.: *Læseforståelse*, Alinea 2002

Danmarks Evalueringsinstitut: *Læsning i folkeskolen – indsatsen for at fremme elevernes læsefærdigheder*, EVA 2005

Dewey, J.: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston 1933

Dahler-Larsen, Peter: *Selvevalueringens hvide sejl*, Syddansk Universitetsforlag 2003

Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine: *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*, Systime Academic 2004

Davidson, E. Jane: *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*, Thousand Oaks 2005

Madsbjerg, S.: *Læsevejlederen*, Dafolo 2008

Munk, Martin: "Metoder til at måle kausale effekter af socialpolitiske indsatser". *Dansk Sociologi*, vol. 19, nr. 1, s. 53-71, København 2008

Myndigheten för skolutveckling (Sverige): *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, Stockholm 2007

Pawson, Ray og Tilley, Nick: *Realistic Evaluation*, London 2004

Rossi, Peter, et al: *Evaluation: A Systematic Approach*, 7th Edition, Thousand Oaks 2004

Shadish, William, Cook, Thomas og Campbell, Donald: *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, 2nd edition, 2002

Schön, Donald A: *The Reflective Practitioner*, London 1983

Sefi, S. og Heritage J: "Dilemmas of Advice" i Drew P. og Heritage, J: *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*, Cambridge University Press, 1992

Skipper, Lars: *Evaluering og effektmåling i praksis*. Oplæg, Dansk Evalueringssekelskabs konference 2007

Wahlgren m.fl: *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur 2002

Winship, Christopher og Morgen, Stephen L.: "The Estimation of Causal Effects from Observational Data" i *Annual Review of Sociology*, 1999, 25, s. 659-707.

Winship, Christopher og Morgen, Stephen L.: *Counterfactuals and Causal Inference. Methods and Principles for Social Research*, Cambridge 2007