

Danish University Colleges

Faglig læsning

Evaluering af projekt i Hjørring Kommune

Miller, Tanja; Haslam, Trine Lolk; Schjoldager, Helle Højbo

Publication date:
2015

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Miller, T., Haslam, T. L., & Schjoldager, H. H. (2015). *Faglig læsning: Evaluering af projekt i Hjørring Kommune*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Cepra 2015
Center for Evaluering i Praksis
Trine Haslam, Tanja Miller og Helle Schjoldager

Faglig læsning

En evaluering

Et projekt i Hjørring Kommune
i perioden 2012 - 2015



Indhold

1. Forord	3
2. Resume	3
3. Baggrund	4
3.1 Projektets mål, indhold og organisering.....	4
4. Evalueringsdesign	6
4.1 Programteorier	6
4.2 Evalueringsspørgsmål	7
5. Metodiske overvejelser og valg	7
5.1. Evalueringens samlede datagrundlag.....	7
5.1.1 Spørgeskema	8
5.1.2 Interview.....	8
5.1.3 Casestudier	8
6. Analysestrategi	9
6.1 Faglig læsning	9
6.2 Skoleudvikling og teamsamarbejde.....	9
7. Programteori 1: Ny viden og nye handlemuligheder for lærerne	10
7.1 Ny viden.....	10
7.2 Nye handlemuligheder	11
7.3 Opsummering.....	11
8. Programteori 2: Ændringer i lærernes undervisningspraksis	11
8.1 Et lærerperspektiv	12
8.2 Et elevperspektiv	13
8.3 Opsummering.....	14
9. Programteori 3: Samarbejdet om faglig læsning	
9.1. Samarbejdet i teamet.....	15
9.2 Samarbejdet mellem lærere og læsevejleder	16
9.3 Opsummering.....	17
10. Programteori 4: Elevernes bevidsthed om og brug af forståelsesstrategier	17
10.1 Et lærerperspektiv	17
10.2 Et elevperspektiv	18
10.3 Opsummering.....	20
11. Faglig læsning i alle fag – et implementeringsperspektiv	20
11.1 Faktorer, der understøtter	20
11.2 Faktorer, der hæmmer	21
11.3 Opsummering.....	23

12. Sammenfatning	23
13. Litteratur	24

1. Forord

Denne evaluering er udført af Center for Evaluering i Praksis, CEPRA, for Hjørring Kommune i perioden 2012 – 2015.

CEPRA tilbyder fagligt funderet, kreativt og værdsættende evalueringsarbejde på alle organisatoriske niveauer. CEPRA løser en række konsulentopgaver for stat, kommuner, organisationer og institutioner og udbyder undervisning i evalueringsfaglighed og opbygning af evalueringskapacitet.

CEPRA udgiver endvidere tidsskriftet CEPRA-striben – hvis formål er at formidle forskning, undersøgelser, praksis og debat om evaluering i det pædagogiske felt. Formålet med tidsskriftet er at formidle viden om evaluering i teori og praksis. Vi ser tidsskriftet som en platform for seriøse debatter om evaluering, politik, forskning og erfaringer, hvor evaluering og dokumentation er mere end det, der kan måles og vejes. Her ligger også store potentialer for udvikling og rammesætning af udviklingsprocesser.

Organisatorisk er CEPRA placeret i Forskning og Udvikling, UCN.

Tanja Miller, Docent, er leder af forskningsmiljøet.

Læs mere på www.cepra.dk

Evalueringen er udført af Tanja Miller, Trine Lolk Haslam og Helle Schjoldager.

2. Resume

Evalueringen er tilrettelagt som en virkningsevaluering og omhandler et treårigt efter- og videreuddannelsesforløb, projekt ”Faglig læsning i alle fag”, rettet mod elevernes læseudvikling i skolens fase 3.

Projektet er gennemført i perioden 2012 - 2015. Deltagerne i projektet er kompetencecenterledere, læsevejledere, dansk- og matematikvejledere, dansk- og matematiklærere på 7. klassestrin samt enkelte faglærere i skolens øvrige fag i fase 3. Projektet er organiseret således, at de deltagende lærere på 7. klassestrin tilbydes supplerende opfølgingskursus i det efterfølgende skoleår.

Projektets formål har været at bidrage til, at eleverne i folkeskolens fase 3 bliver mere kompetente læsere i forhold til tidligere - læsere, der har udviklet bevidsthed om læseforståelsesstrategier, og som forholder sig bevidst til læseopgaven, så de får det størst mulige faglige udbytte af læsningen.

De grundlæggende antagelser bag projektets form og indhold er analyseret hver for sig, og resultaterne heraf er samlet i sammenfatningen. Resultatet af analyserne viser, at projekt ”Faglig læsning i alle fag” i projektets første fase verificerer de tre ud af fire grundantagelser, som projektet bygger på – lærerne får

ny viden og nye handlemuligheder, og disse nye indsigter omsættes i forskelligt omfang til ændringer i undervisningens praksis. Ændringerne bidrager – om end i forskellig grad - til, at elever i forhold til tidligere udvikler øget bevidsthed om og i højere grad gør brug af forståelsesstrategier. Den sidste grundantagelse om, at projektets form og indhold fører til et øget samarbejde blandt fagpersoner kan imidlertid ikke verificeres. Projektet udfordres undervejs af udefrakommende krav til skolen og dens ansatte – herunder ny lovgivning på skoleområdet – på en sådan måde, at deltagerne ikke ser sig i stand til at fastholde fokus, bl.a. pga. forandringspres og –tempo samt begrænsede muligheder for at samarbejde.

3. Baggrund

Hjørring Kommune har i forbindelse med DLF's initiativ på læseområdet i 2012 gennemført et treårigt efter- og videreuddannelsesforløb, projekt "Faglig læsning i alle fag", for lærere, læsevejledere og kompetencecenterledere. Projektet, der er gennemført i perioden efterår 2012 – forår 2015, er rettet mod folkeskolens fase 3 og i særlig grad mod 7. klassetrin. Projektet, der skriver sig ind i en række tidligere initiativer på læseområdet, blev udarbejdet af en bredt sammensat arbejdsgruppe bestående af skole- og dagtilbudschef, konsulent fra undervisningsområdet og repræsentanter for skoleledere, læsevejledere og den lokale lærerkreds. Projektet er efterfølgende behandlet i ledergrupperne. Projektets formål har været at bidrage til, at eleverne i folkeskolens fase 3 bliver endnu mere kompetente læsere end hidtil – læsere, der har udviklet bevidsthed om læseforståelsesstrategier, og som forholder sig bevidst til læseopgaven, så de får det størst mulige faglige udbytte af læsningen.

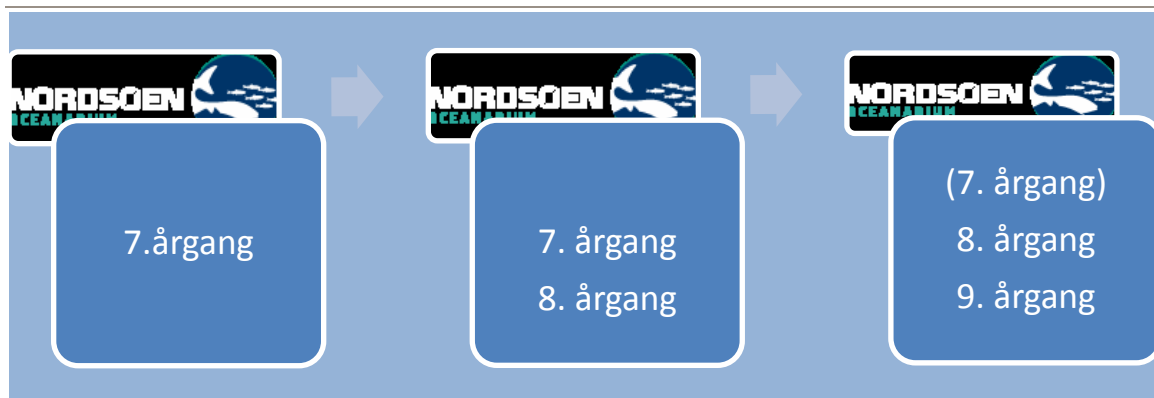
Deltagerne i efter- og videreuddannelsesforløbet har været kompetencecenterledere, læse- og matematikvejledere, dansk- og matematiklærere samt enkelte faglærere i skolens øvrige fag i skolens fase 3.

Denne rapport er den afsluttende evaluering af projekt "Faglig læsning i alle fag". Formålet med evalueringen er således at dokumentere og vurdere konsekvenser af det udbudte efter- og videreuddannelsesforløb i form af forandring som processer og resultater i den pædagogiske praksis.

3.1 Projektets mål, indhold og organisering

Projektets mål har været dels at give lærerne i alle fag på 7. klassetrin indsigt i metoder, der kan anvendes i arbejdet med faglig læsning i alle fag, og dels at give lærerne mulighed for at lægge plan for kollegialt samarbejde om koordinering af den fælles læseundervisning. Som supplement til det første kursusforløb er de deltagende lærere i projektet i det efterfølgende skoleår blevet tilbudt opfølgingskursus under overskriften "Genrepædagogik – en vej fra hverdagsprog til fagsprog".

Projektets organisering kan illustreres således:



I forhold til den oprindelige projektbeskrivelse for "Faglig læsning i alle fag" har der været tale om nogle få justeringer undervejs. Justeringerne er foretaget på grundlag af den løbende interne evaluering af projektet. Således blev det planlagte kursusforløb i efteråret 2014 fx udskudt til foråret 2015 – med referencen til de udfordringer, der fulgte med opstarten på Folkeskolereformen i august 2014. Samtidig blev det indholdsmæssige fokus i kurset ændret, så det i højere grad tilgodeså et sideløbende kommunalt kursusforløb i forbindelse med implementering af læringsmål i undervisningen.

Det centrale og bærende indholdselement i efter- og videreuddannelsesforløbet har været en indføring i og ideer til arbejdet med læsestrategier i undervisningen. Kurset har fokuseret på både at kvalificere den enkelte lærers viden om læsestrategier og på at kvalificere det fælles koordineringsarbejde i temaet vedrørende læsning af faglige tekster.

De enkelte kursusforløb har omfattet 12 kursustimer fordelt over henholdsvis 3 og 2 kursusdage med efterfølgende arbejdsperiode på skolen.

I arbejdsperioderne har de enkelte skoler/teams selv kunnet definere, hvordan de ville gøre sig erfaringer med strategierne i undervisningen. Datamaterialet viser, at der er tale om meget forskellige valg. På nogle skoler har de deltagende teams omkring skolens 7. klasser fx valgt i fællesskab at sætte fokus på nogle få forståelsesstrategier, på andre skoler er det faggrupperne, der har defineret, hvilke strategier de hver især ønskede at arbejde med.

I alt har projekt "Faglig læsning i alle fag" omfattet følgende antal deltagere:

2012 – 2013: 113 tilmeldte

2013 – 2014: 93 lærere på 7. årgang og 102 tidligere 7. klasselærere, nu lærere på 8. årgang

2014 – 2015: 121 tilmeldte lærere på 8. og 9. årgang, primært dansk- og matematiklærere

Lederne af kompetencecentrene har været tildelt tovholderfunktionen for projektet i eget skolecenter.

4. Evalueringsdesign

Center for Evaluering i Praksis, CEPRA, har udarbejdet et design, som er inspireret af virkningsevaluering som model, da denne giver mulighed for at anvende både kvantitative og kvalitative data. Virkningsevaluering fokuserer på virkningsammenhænge mellem indsats, implementeringsprocesser og betydningen/effekten af indsatsen og kan generere viden om, hvad der virker for hvem og under hvilke omstændigheder. Udgangspunktet for virkningsevalueringen er programteori, hvilket vil sige den eller de hypoteser, som projektet opererer med gennem formulering af mål og formodede resultater og effekt ved en given aktivitet (Dahler-Larsen 2006a, Dahler-Larsen 2006b).

Afdækningen af programteorien i denne evaluering er foretaget ud fra projektbeskrivelsen, samtaler med og skriftlige notater fra projektlederen ved projektets start samt faglig teori.

4.1 Programteorier

Programteori 1:

Det antages, at lærerne gennem efter- og videreuddannelsesforløbet får ny viden og nye handlemuligheder i forhold til at kunne støtte eleverne i læsning af faglige tekster.

Programteori 2:

Det antages, at tilegnelsen af ny viden og nye handlemuligheder fører til ændringer i lærerens undervisningspraksis i forhold til arbejdet med faglig læsning.

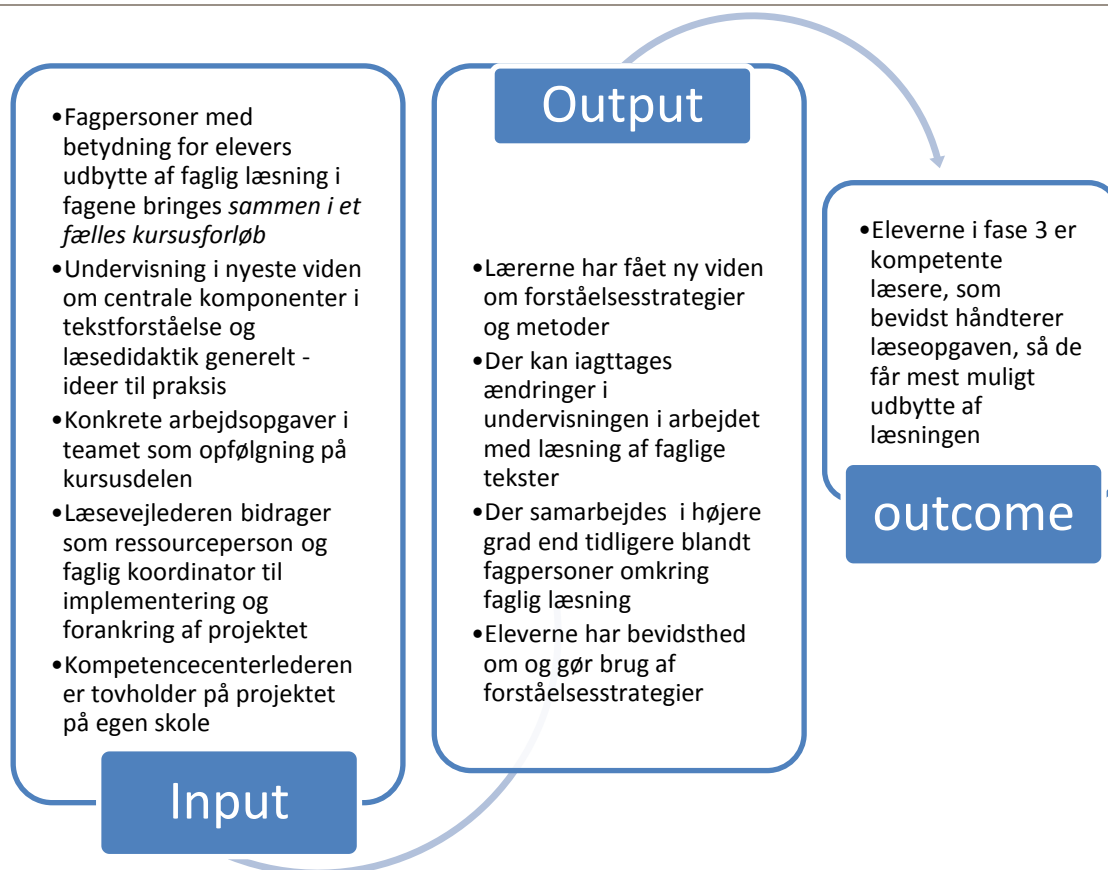
Programteori 3:

Det antages, at efter- og videreuddannelsesforløbets form og indhold medvirker til en øget grad af samarbejde blandt fagpersonerne på skolen omkring læsning i alle fag.

Programteori 4:

Det antages, at efter- og videreuddannelsesforløbet bidrager til, at eleverne i forhold til tidligere udvikler øget bevidsthed om og i højere grad gør brug af forståelsesstrategier.

Projektets mål og hensigt kan opstilles således:



4.2 Evalueringsspørgsmål

I hvilken grad har projekt "Faglig læsning i alle fag" understøttet elevernes aktive og målrettede tilgang til læsarbejdet?

5. Metodiske overvejelser og valg

5.1. Evalueringens samlede datagrundlag

Datagrundlaget består af såvel kvantitative som kvalitative data, der gensidigt kan validere hinanden og belyse evalueringsspørgsmålene.

- Elektronisk spørgeskemaundersøgelse via SurveyXact blandt:
 - Alle deltagende lærere på 7. årgang
 - Alle deltagende læsevejledere
 - Alle deltagende kompetencecenterledere
 - Alle elever på 7. klassetrin i skoleåret 2012 – 2013

-
- Interviews:
 - Fokusgruppeinterview med læsevejledere (Kvale 2008)
 - Casestudier på to skoler i perioden 2012 - 2015:
 - Fokusgruppeinterview med deltagende fagpersoner på skolen i projektets første og andet år
 - Fokusgruppeinterview med den samme gruppe elever på hver af skolerne, mens eleverne går på henholdsvis 7. og 8. klassetrin
 - Mødereferater, lærernotater og diverse materialer fra undervisningen
 - Deskresearch m.m.:
 - Undervisningsmateriale fra kurserne
 - Mødereferater fra arbejdsgruppen
 - Registreringer fra de enkelte teams/skoler af valgte forståelsesstrategier
 - Arbejds møder med konsulent og tovholder på projektet i projektets første fase og notater fra den ansvarlige på projektet i projektets slutfase

5.1.1 Spørgeskema

Spørgeskemaundersøgelserne blandt lærere, læsevejledere, kompetencecenterledere og elever er gennemført i maj 2013. Svarprocenten for de enkelte undersøgelser ser således ud:

- Lærere: 98 %
- Læsevejledere 58,3 %
- Kompetencecenterledere: 100 %
- Elever: 63 %

5.1.2 Interview

Alle interviews er gennemført som semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Interviewguiderne er bygget op med udgangspunkt i programteoriernes temaer (Kvale 2008).

5.1.3 Casestudier

Casestudierne er foretaget i perioden januar 2013 – januar 2015. De to skoler er udvalgt ud fra følgende kriterier:

- Skolerne skulle ikke være blandt de caseskoler, der indgik i en tidligere evaluering foretaget af CEPRA på læseudviklingsområdet ("Læseevaluering i Hjørring Kommune" 2008)
- Skolerne skulle afspejle bredden i de implementeringsvalg, der blev truffet på de enkelte skoler ifølge de registreringer, som skolerne skulle fremsende til forvaltningen
- Skolerne skulle sikre geografisk spredning

Interviewene med elever er foretaget med den samme elevgruppe, mens eleverne går i henholdsvis 7. klasse og 8. klasse. Eleverne er udvalgt ud fra kriteriet om at sikre spredning i form af deltagelse fra flere klasser på samme årgang, repræsentation af begge køn og faglig spredning i forhold til læsekompetence. Interviewene på skolerne er gennemført i juni 2013 og maj 2014.

6. Analysestrategi

Evalueringsspørgsmålene besvares gennem arbejdet med programteoriene. Programteoriene er delvist teoribaserede. Det drejer sig om teori om faglig læsning og om skoleudvikling og teamsamarbejde.

Analyseresultaterne fra undersøgelserne af de fire programteorier anvendes afslutningsvis i en samlet besvarelse af evalueringsspørgsmålene.

6.1 Faglig læsning

Faglig læsning beskrives af læseforskere som brugslæsning. Det handler om at læse for at lære - at tilegne sig viden gennem læsning af tekster i faget (Arnbak 2003). Faglig læsning er således en del af skolens opgave og indhold, som rækker ud over danskfaget. I den forbindelse er lærernes viden om centrale komponenter i tekstforståelse og læsedidaktik vigtig.

Pisa 2009, der har fokus på læsning, peger på, at der er en klar sammenhæng mellem elevernes læsekompetence og deres bevidsthed om og brug af hensigtsmæssige læsestrategier i læsarbejdet – eller sagt på anden vis: En sammenhæng mellem læsekompetence og metakognition (Arnbak og Mejding 2010).

Metakognition defineres af Elisabeth Arnbak og Jan Mejding som en betegnelse for vores bevidsthed om egen tænkning og i relation til læsarbejdet som en bevidsthed om og brug af en række hensigtsmæssige læsestrategier. Metakognition indeholder således to komponenter: Bevidsthed om og brug af strategier. At elever har viden om forskellige strategier er altså ikke ensbetydende med, at eleven anvender strategierne hensigtsmæssigt til at styre og regulere sin læsning med. Læseforskningen peger netop på, at eleverne har brug for støtte til at udvikle bevidsthed om og brug af hensigtsmæssige strategier, og at eksplisit undervisning heri er bedre end implicit undervisning (Arnbak og Mejding 2010). Strategier er de tiltag, som læseren gør for at forstå og huske indholdet af en tekst, så godt som det er muligt i forhold til det formål, der er med læsningen - det være sig før, under og efter læsningen (UVM 2011). Eksempler på strategier kunne være en hukommelsesstrategi som fx notatteknik, elaboreringsstrategi i form af spørgsmål til teksten, overvågningsstrategi i form af evaluering af egen forståelse af det læste og organiseringsstrategier i form af begrebskort og ordkendskabskort.

6.2 Skoleudvikling og teamsamarbejde

Forskning viser, at udviklingsprogrammer som fx projekt "Faglig læsning i alle fag" er afhængig af en vellykket implementeringsfase. Det er en væsentlig forudsætning for at opnå de resultater, der ønskes opnået (Sunnevåg og Andersen 2010). En succesfuld implementering afhænger imidlertid af flere faktorer,

men det afgørende er, at der arbejdes systematisk og målrettet i overensstemmelse med intentionen i programmet. Det i sig selv kræver tid og fokus, og som et led i institutionaliseringen af det aktuelle udviklingsprogram skal der udvikles arenaer for refleksion og faglig sparring, og der skal etableres nye rutiner.

I forlængelse af ovenstående er det værd at bemærke, at den canadiske skoleforsker Andy Hargreaves (1994) peger på, at selv om lærersamarbejde ofte og naturligt ses som det, der slår bro mellem skoleforbedring og lærerudvikling, så må fænomenet individualisme også medtænkes, når der fokuseres på forandringsprocesser. Hargreaves fremhæver her blandt andet begrebet strategisk individualisme, der kan ses som en måde at håndtere et tiltagende pres i arbejdslivet på – fx et pres i form af krav og forventninger til læreren fra det omgivende samfund.

Den newzealandske skoleforsker, John Hattie, understreger, at forandringsprocesser faktisk ofte mislykkes, og at den sværeste periode i en forandringsproces på en skole opstår mellem 3. og 6. måned. Det er på det tidspunkt, at implementeringsprocessen ofte mister fokus, blandt andet fordi det ikke lykkes til fulde at skabe kollektivt ansvar for processen med den konsekvens, at der langsomt vendes tilbage til de oprindelige rutiner (Holm 2013). Men, understreger Hattie, når forandringer lykkes, så er det oftest fordi, det lykkes at opbygge en kollektiv lærerkapacitet.

7. Programteori 1: Ny viden og nye handlemuligheder for lærerne

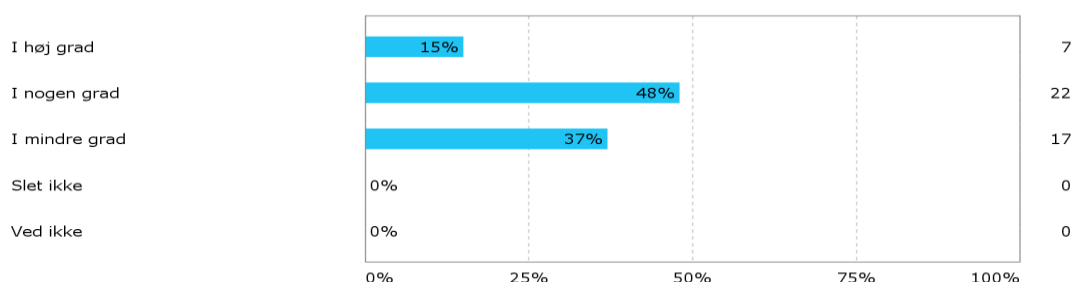
I programteori 1 er det en grundlæggende antagelse, at lærerne gennem efter- og videreuddannelsesforløbet får ny viden og nye handlemuligheder i forhold til at kunne støtte eleverne i læsning af faglige tekster.

7.1 Ny viden

Analyse af datamaterialet viser, at kurset har haft en effekt i forhold til at give lærerne ny viden om og nye metoder til at arbejde med læseforståelsesstrategier i undervisningen.

Alle deltagere vurderer, at de har haft et videnskæssigt udbytte af kurset, blot i forskelligt omfang. Således svarer 15 %, at de "i høj grad" har fået ny viden, knap halvdelen (48 %) mener, at de "i nogen grad" har fået ny viden, mens lidt over en tredjedel (37 %) mener, at de kun "i mindre grad" har fået ny viden. Ingen svarer, at kurset slet ikke har bidraget med ny viden om læseforståelsesstrategier. Grafisk ser billedet således ud:

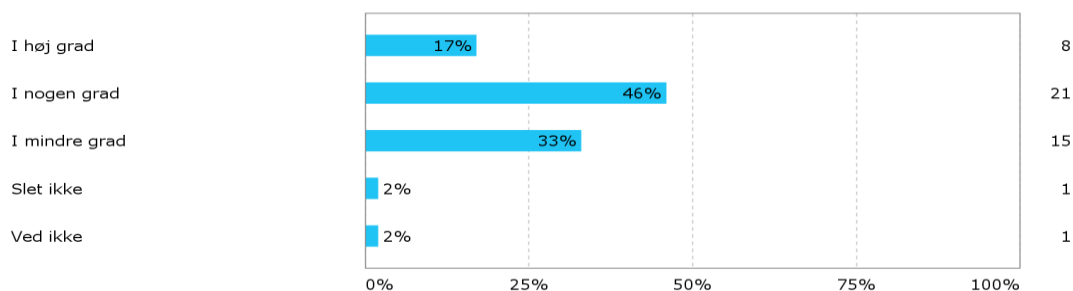
Har kurset givet dig ny viden om læseforståelsesstrategier?



7.2 Nye handlemuligheder

Når der spørges til, om kurset har givet nye metoder til undervisningen, så er billedet overordnet set det samme. Knap 2/3 (63 %) vurderer, at de "i høj grad" eller "i nogen grad" har fået nye metoder til arbejdet med læsestrategier, 1/3 svarer "i mindre grad". Den eksakte fordeling er således:

Har kurset givet dig nye metoder til at arbejde med læsestrategier i din undervisning?



Ovenstående data understøttes og uddybes af de kommentarer, som lærerne har tilføjet i spørgeskemaundersøgelsen, og som fremkommer i fokusgruppeinterviewene. Nedenstående udsagn dækker bredt de mange udsagn:

- *Jeg er blevet langt mere opmærksom på det – altså på elevernes måde at arbejde med teksten på.*
- *Det her, det kan bruges. Det har relevans.*

7.3 Opsummering

Analyse af datamaterialet viser, at programteori 1 er verificeret. Kursusforløbene har – om end i forskellig grad og på forskellige områder - givet lærerne ny viden og nye metoder i forhold til at kunne kvalificere den lærerfaglige støtte til eleverne.

8. Programteori 2: Ændringer i lærernes undervisningspraksis

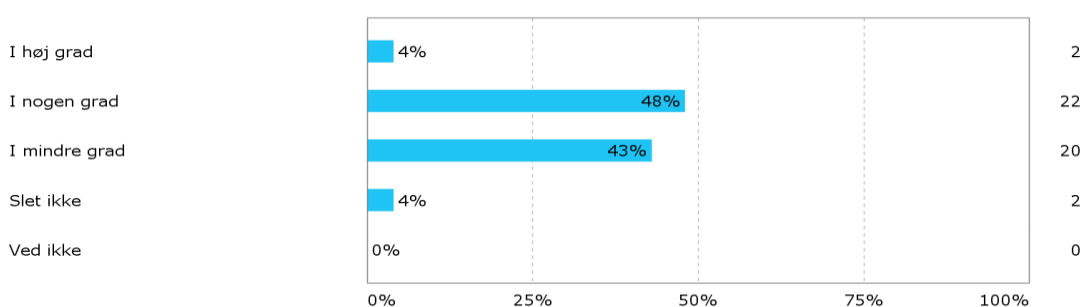
Endnu en antagelse bag projektet har været, at tilegnelse af ny viden og indsigt i nye handlemuligheder fører til ændringer i lærerens egen undervisningspraksis.

For at kunne undersøge denne antagelse er det nødvendigt ikke blot at analysere lærernes egne oplevelser og beskrivelser heraf, men også at undersøge om der reelt sker ændringer i den pædagogiske praksis, som kan iagttages af de aktører, som hele projektet retter sig imod, nemlig eleverne. I forlængelse heraf skal det også undersøges, om ændringer, der eventuelt iagttages af eleverne, kan siges at være en effekt af lærernes deltagelse i projektet. Data analyseres derfor ud fra henholdsvis et lærerperspektiv og et elevperspektiv.

8.1 Et lærerperspektiv

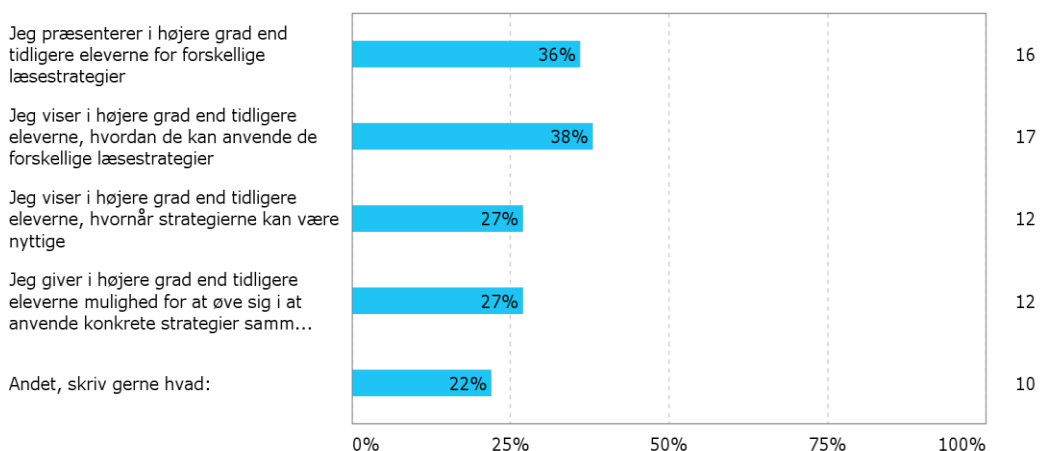
Når lærerne bliver spurgt om, hvorvidt kurset har ført til ændringer i deres måde at arbejde med faglige tekster på i undervisningen, så svarer flertallet (95 %) bekræftende herpå. Kurset har medført ændringer. Men data viser samtidig, at lærernes vurderinger af, hvor stort omfanget af de konkrete forandringer i praksis er, er forskellige. Lidt over halvdelen vurderer, at kurset ”i høj grad” eller ”i nogen grad” har medført ændringer – lidt under halvdelen vurderer, at der kun ”i mindre grad” eller ”slet ikke” er tale om ændringer. Af denne lille halvdel er det kun 4 %, der tilkendegiver, at der ”slet ikke” er sket forandringer overhovedet. Den præcise fordeling ser således ud:

Har kurset medført ændringer i din måde at arbejde med faglige tekster på i undervisningen?



Praksisændringerne kommer ifølge lærerne til udtryk på flere områder. Nogle lærere vurderer fx, at de i højere grad end tidligere præsenterer eleverne for forskellige læsestrategier, andre at de nu i højere grad end tidligere underviser eleverne i brug af strategier, mens endnu andre vurderer, at de i højere grad end tidligere viser eleverne, hvordan de kan anvende strategierne, og hvordan de kan gøre det på en hensigtsmæssig måde. Nedenstående tabel viser, hvordan svarene fordeler sig procentvis:

Sæt kryds ud for de udsagn, der passer til dig og din undervisning:



Ovennævnte data fra spørgeskemaundersøgelsen understøttes og uddybes af data fra interviewene med lærerne. Lærerne siger fx om udbyttet af kursudelen:

-
- *Systematikken med fjørlæsning, faglige ord, faglige begreber, foregribe faldgruberne - det gjorde jeg ikke før. Nu er jeg opmærksom på, at her er der simpelthen et tema, hvor der er noget, der er nødt til at blive forklaret, før vi går i gang.*

Andre lærere er dog lidt mere forsigtige i deres kommentarer, hvilket generelt kommer til udtryk i udsagn som disse:

- *En af de ting, der virkelig åbnede øjnene for mig – og jeg vidste det jo godt, men det blev fri-sket op – det var, hvor vigtigt det er, at det hele kommer med. Billedtekst, overskrift - men det er jo ikke sådan, at det har vendt op og ned på hele verden.*
- *Jeg har altid undervist med fokus på teksttyper og genre. Herunder også strategier, men nok på et som sagt mere implicit plan, med mindre det var direkte rettet mod læseprøven.*

En af faglærerne siger, at kurset har betydet, at al læsning af faglige tekster i hans undervisning nu foregår i skoletiden:

- *Alt hvad der skal læses, arbejdes der med her. Tidligere var det fx lagt ud til lektie – det dur altså ikke! For mig er det både en naturlig konsekvens af, at børn ikke er særligt gode til at læse lektier længere, og også en konsekvens af, at vi talte om de her fjørlæsningsstrategier.*

Det er således et gennemgående træk i datamaterialet, at lærerne generelt mener, at kurset i en eller anden grad har bidraget med ny viden og nye handlemuligheder, og at disse nye indsigter og metodikker også finder vej ind i undervisningen og dermed forandrer praksis i en eller anden grad.

I det følgende afsnit præsenteres delanalysen af elevernes iagttagelse af eventuelle ændringer i lærernes undervisningspraksis.

8.2 Et elevperspektiv

Data fra interviewene med de to elevgrupper – første gang på 7. klassetrin og anden gang på 8. klassetrin – understøtter, at der er sket en forandring til det bedre i form af et generelt øget fokus på arbejdet med faglig læsning. Data viser samtidig, at der arbejdes forskelligt og i forskellig grad hermed på skolerne.

Alle interviewede elever ved, at deres lærere har været på kursus.

På den ene skole bemærker en af eleverne i 7. klasse, at han synes, at *der er blevet en lille smule mere fokus på det* (faglig læsning). Men generelt er læsning for denne gruppe elever på dette tidspunkt noget, der hører hjemme i danskfaget. Eleverne vender i interviewet hele tiden tilbage til danskfaget og fokuser primært på, hvordan der arbejdes med at øge læsehastigheden. På 8. klassetrin formulerer den samme gruppe elever sig imidlertid med lethed om forskellige læsestrategier, og de fortæller samtidig, hvordan de i et af fagfagene opfordres til at angribe teksten på en bestemt måde. Eleverne bemærker her dét,

som den samme faglærer også selv peger på i et interview, nemlig at kurset virkelig *har rykket i gang*, og at det har skabt ændringer i især et af de fag, han underviser i.

På den anden caseskole tales der tilsyneladende fra projektets begyndelse meget med eleverne om faglig læsning, og der arbejdes konkret og målrettet med det i undervisningen. Eleverne er her ved slutningen af 7. klasse i stand til at definere begrebet, og de opremser selv en række forskellige måder at angribe en svær tekst på. *Det er viden – noget med viden*, siger en af pigerne og illustrerer det med, hvilken viden man fx kan tilegne sig i en fagbog om London.

På spørgsmålet om, hvor eleverne har denne viden om strategier fra, siger en af drengene, mens de øvrige i gruppen nikker:

- *Fra vores lærere!*

En anden fortsætter:

- *Hvis du sagde sådan her til os i 6. klasse, så vidste vi ikke ... det er her i 7. klasse. Vi har fået en masse om det her i 7.*

Endnu en elev supplerer, mens han finder et stort lamineret tankekort frem som et synligt tegn på det, han taler om:

- *Det er her i 7. – det er efter, at lærerne har været på kursus i det. Så er vi begyndt på tankekort. På et tidspunkt havde vi også meget andet om faglig læsning.*

Samme elev siger et år senere (8. klasse), hvor han ser tilbage på forløbet:

- *7. klasse – ja, det var der, hvor vi lige var kommet i gang med det, og så kom der bare mere og mere.*

Elevernes iagttagelser understøtter således lærernes vurdering af, at der er sket ændringer i praksis, og at ændringerne kan ses som en effekt af kursusforløbet.

8.3 Opsummering

Programteori 2 er hermed verificeret. Lærerne har – om end i forskellig grad - gennem efter- og videreuddannelsesforløbet fået ny viden og nye handlemuligheder, der – igen i forskellig grad og på forskellige måder – har medført ændringer i undervisningens praksis i forhold til at kvalificere den lærerfaglige støtte til eleverne i deres læsning af faglige tekster. Analysen af data viser samtidig, at det for en gruppe elever står helt klart, at ændringerne i undervisningen skyldes, at deres lærere har været på kursus.

9. Programteori 3: Samarbejdet om faglig læsning

En af hypoteserne bag projekt "Faglig læsning i alle fag" er, at den form og det indhold, der er valgt i efter- og videreuddannelsesforløbet, vil medvirke til en øget grad af samarbejde blandt fagpersonerne på skolen omkring faglig læsning i alle fag – nærmere bestemt samarbejdet mellem kollegerne omkring undervisningen og samarbejdet med læsevejlederen.

Med ordene form og indhold refereres der til, at projektet ikke organiseres fagfagligt, men at fagpersoner i stedet bringes sammen i samme kursusforløb, og at der efterfølgende arbejdes sammen i praksis på teamniveau om et selvvalgt fokus i arbejdet med læsning af faglige tekster.

I det følgende præsenteres analyseresultaterne i forhold til henholdsvis det kollegiale samarbejde i teamet og samarbejdet med læsevejleder.

9.1. Samarbejdet i teamet

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne spørges der ind til lærernes vurdering af, om kurset har bidraget til et øget samarbejde med kolleger. Svaret er ikke entydigt. Knap 1/3 vurderer "i nogen grad", lidt over 1/3 svarer "i mindre grad", og knap 1/3 svarer "slet ikke". Der er altså store forskelle i opfattelser af kursets effekt på dette område. Når data fra caseskolerne inddrages, tegner der sig et lidt tydeligere billede af forskellene.

På den ene skole er der i det team, der er blevet fulgt, tale om et systematisk og målrettet teamsamarbejde om faglig læsning i projektets indledende år. Lærerne fremhæver, at de i forvejen havde et velfungerende teamsamarbejde, og at de har en fælles forståelse af, hvad det vil sige at arbejde i teams. Der afholdes 4 - 5 møder årligt, hver med et enkelt fokus, der skrives mødereferat, den enkeltes rolle i arbejdet med faglig læsning er drøftet ud fra beskrivelserne i projektplanen, og der er ført faglige drøftelser med henblik på at nå frem til en fælles holdning – fx til den strategi, som teamet valgte at arbejde med i første omgang, nemlig tankekort. Der er udarbejdet plakater til eleverne med emnet: Tankekort og hvordan kan det anvendes – en plakat for dansk og en for matematik.

At kurset samtidig har bidraget til et øget samarbejde, fremgår af en af lærernes udtalelser. En af lærerne siger blandt andet i interviewet:

- *Nogle af strategierne har jeg brugt før i min undervisning, men aldrig i et så tæt samarbejde med dansklæreren. Det er noget, der er kommet ud af kurset – hvor vi har valgt at stå frem og gøre det sammen. Sammen løfter vi det meget bedre.*

Lærerne fortæller, at de som team har forpligtet sig på at have kendskab til og at kunne anvende et antal strategier som et minimum – strategier, som lærerne har forpligtet sig på i fællesskab. Teamet har endvidere valgt, at både dansk- og matematiklæreren er til stede, når strategien præsenteres. Denne fælles deltagelse i undervisningen er, mener de, helt central for elevernes tilegnelse af og bevidste brug af strategier. Det tilskriver arbejdet med strategier værdi, og det giver et fælles ordforråd, siges der. Faglærere,

der kommer i klassen, men som ikke har deltaget i efter- og videreuddannelsesforløbet, informeres om de valgte strategier og kan, hvis de ønsker det, konsultere det registreringskort, hvor der krydses af, om eleven har kendskab til og kan anvende x strategi.

På den anden skole er skolens indretning og teamstruktur en anden, og samarbejdet har, fortæller lærerne her, været lagt til rette *som ringe, der spredes i vandet* på tværs af teams. Kompetencecenterlederen har fx i projektets første fase indkaldt de lærere, der ikke deltog i kurset, og introduceret faglig læsning for dem, samtidig med at de også har fået udleveret materiale om emnet. Lærerne understreger tydeligt i interviewene, at kompetencecenterlederen har været den centrale person i processen og i projektets første år. Hun har været *initiativtageren og drivkraften og den, der samlede trådene* i samarbejde med læsevejlederen som faglig sparring, siges der. Selv om samarbejdsprocesserne på denne skole tilsyneladende ikke i så høj grad er knyttet til teamet som til lærerne i fase 3 generelt, så fremhæves samarbejdet med kolleger som *et plus*.

Analysen giver med andre ord ikke et entydigt svar på, på hvilken måde og i hvilken grad efter- og videreuddannelsesforløbet har bidraget til, at faglig læsning er blevet en naturlig og integreret del af det kollegiale samarbejde generelt. Men det er tydeligt, at forandringsprocessen afhænger af den konkrete kontekst, som efter- og videreuddannelsesforløbet udfoldes i.

På den ene skole udfoldes samarbejdet primært på skoleniveau, og det er kompetencecenterlederen, der er initiativtageren og drivkraften. Et fælles fokus på og samarbejde om faglig læsning og arbejdet med læsestrategier synes her i nogen grad at være afhængigt af, at enkelte personer på skoleniveau tager initiativer og holder fokus og retning i projektet.

På den anden skole implementeres projektet i en teamkultur, der tilsyneladende allerede understøtter en fælles og målrettet indsats på læseområdet. Her lykkes det tilsyneladende for lærerne i projektets første fase gennem de tiltag, de vælger, at opbygge en kollektiv lærerkapacitet omkring faglig læsning – den kapacitet, som John Hattie peger på som værende central i forandringsprocesser (Holm 2013).

9.2. Samarbejdet mellem lærere og læsevejleder

Læsevejledernes vurdering af forandringer i samarbejdet varierer, men det generelle billede er, at læsevejlederne oplever, at de har taget mange initiativer og været opsatte på at bidrage til at implementere projektet, men at kollegerne ikke i så høj grad som forventet har ”brugt” dem. Det skyldes måske, siger læsevejlederne, at området ikke er nyt, men har været et indsatsområde flere gange, og deres vurdering er også, at det i vid udstrækning skyldes de øvrige tiltag og udefrakommende krav på skoleområdet. Læsevejlederne fortæller, at de har inviteret til samarbejds møder, de har informeret kolleger yderligere om, hvad opgaven gik ud på, de har vist dem materialer og tilbudt dem deres hjælp. Men de og kollegerne er pressede, og det er svært at finde tid. (For uddybning heraf se afsnit 12).

Kompetencecenterlederne er også opmærksomme på, at der er et stykke vej endnu, før ”Faglig læsning i alle fag” er et fælles og koordineret projekt for fagpersoner. Men samtidig peger de på, at læsevejlederne

har været aktive og vigtige personer i de bestræbelser, der har været gjort indtil nu. Følgende udsagn er med til at illustrere dette:

- *Læsevejlederne har været en stor hjælp til denne udfordring.*
- *Læsevejlederen har håndteret sit ansvarsområde rigtig flot.*

9.3 Opsummering

Når der opsummeres i forhold til programteori 3 - projektets grundantagelse om, at kursusforløbets form og indhold vil medvirke til et øget samarbejde mellem fagpersoner – så bliver svaret, at programteorien ikke er verificeret. Data giver ikke belæg for at sige, at projektet generelt har bidraget til øget samarbejde blandt fagpersoner. Læsevejlederne oplever ikke nogen stor forskel i graden eller i indholdet af deres samarbejde med kolleger. Kompetencecenterlederne peger heller ikke på markante ændringer. Til gengæld kan der på den caseskole, hvor projektet implementeres i en eksisterende teamkultur, der understøtter fælles planlægning af undervisning, koordinering og målfastsættelse for egen teamlæring, identificeres et øget og intensiveret samarbejde om faglig læsning som effekt af projektet.

10. Programteori 4: Elevernes bevidsthed om og brug af forståelsesstrategier

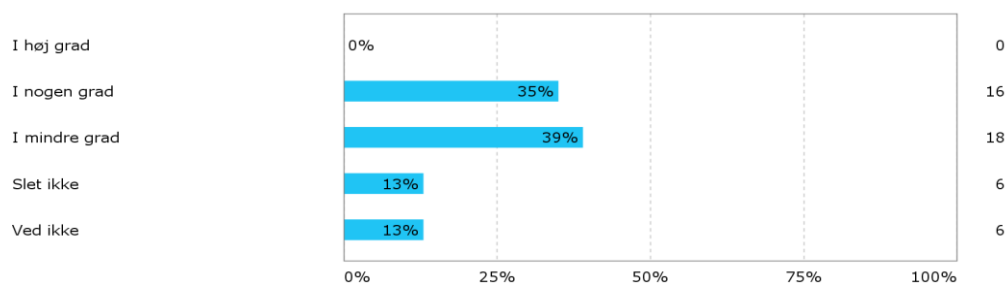
Den sidste grundantagelse i projektet er, at efter- og videreuddannelsesforløbet bidrager til, at eleverne i forhold til tidligere udvikler øget bevidsthed om og i højere grad gør brug af forståelsesstrategier.

Rammerne for evalueringen af projekt "Faglig læsning i alle fag" har ikke givet mulighed for at observere eleverne, mens de løser læseopgaven. Datagrundlaget er elevernes formuleringer om, hvad de selv mener, de gør, hvis de fx læser noget, de ikke forstår, og det er lærernes iagttagelser i undervisningen. Spørgsmålene til eleverne har i interviewene været meget konkrete og direkte, fx: *Hvad gør du, hvis du møder et ord, du ikke forstår?* I forlængelse heraf er det vigtigt at bemærke, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem at kunne sige, at man bruger bestemte strategier og at kunne gøre det – og vel at mærke gøre det på en hensigtsmæssig måde.

10.1 Et lærerperspektiv

Når lærerne ved afslutningen af projektets første fase skal vurdere, om kursusforløbet og den tilhørende arbejdsperiode i teamet har medført, at eleverne i forhold til tidligere er blevet mere bevidste om brug af læsestrategier, så tegner der sig et lidt uskarpt billede. 13 % svarer "slet ikke", andre 13 % "ved ikke" og den øvrige gruppe fordeler sig på "i nogen grad" (35 %) og "i mindre grad" (39 %). Grafisk ser billedet således ud:

Har kurset og det efterfølgende arbejde i teamet medført, at eleverne i forhold til tidligere er blevet mere bevidste om brug af læsestrategier?



Med reference til at undervisning og læring er komplekse systemer, giver nogle af lærerne alligevel udtryk for, at de kan iagttage tegn på forandring i elevernes håndtering af læseopgaven – forandringer, som de tilskriver deres deltagelse i projektet med efterfølgende ændringer i egen undervisning. Disse lærere peger fx på følgende:

- *De kigger mere grundigt på tekster, inden de starter deres læsning.*
- *De er mere opmærksomme på de små, men vigtige ord i fx matematikopgaverne.*
- *De er blevet bedre til notatteknik og søgelæsning.*

De lærere, der i mindre grad eller slet ikke ser forandringer, uddyber det typisk på denne måde:

- *Det er svært at svare på, synes jeg. Jeg har jo hele tiden gjort mange af de ting, vi har hørt om, så jeg synes ikke, jeg rigtigt kan skelne mellem før og efter kurset.*

Lærerne er generelt forsigtige med at tilskrive kurset den helt store betydning her og nu. Måske handler det om, som udsagnet ovenfor antyder, at den gruppe af lærere, som måske i forvejen underviste implicit i læsestrategierne, ikke ser den helt store forandring endnu, mens den gruppe af faglærere, for hvem arbejdet med faglig læsning tidligere var noget, der foregik i tilknytning til danskfaget, nu underviser eksplicit i det og derfor også lettere kan iagttage forandringer. Data fra både læsevejledere og kompetencecenterledere understøtter en sådan tolkning. Nogle lærere tilføjer eksplicit, at det endnu er for tidligt at sige noget herom. Følgende citat fra en af caseskolerne beskriver den holdning, der generelt er i lærer- og ledergruppen: Det er en stor udfordring – også på skoleniveau:

- *Det er for kort tid. Det skal arbejdes ind, det der med at få dem til at sætte sig med en tekst og gøre et stykke arbejde. For det er ikke noget, man lærer hen over en weekend.*

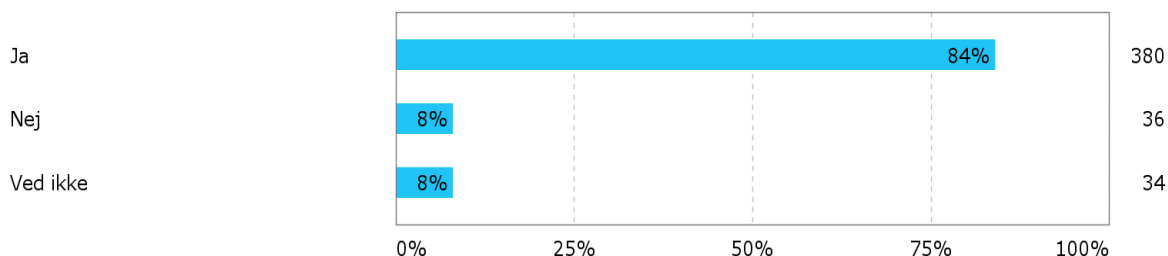
10.2 Et elevperspektiv

Med reference til de evalueringsmæssige forbehold, der er anført i indledningen til dette hovedafsnit, så præsenteres i dette afsnit den del af analysen, der skal indfange eventuelle tegn på, at lærernes deltagelse i projekt "Faglig læsning i alle fag" har haft betydning for elevernes udvikling af bevidsthed om og brug af læsestrategier. Afsnittet skal ses i forlængelse af afsnit 9.2, hvori der blev gjort rede for elevernes iagttagelser af forandringer i den pædagogiske praksis som effekt af lærernes deltagelse i projektet.

Selv om der ikke er belæg for at sige, at det er en direkte effekt af lærernes deltagelse i projekt "Faglig læsning i alle fag", så er flertallet af elever tilsyneladende ikke i tvivl om, hvad de skal gøre, hvis de skal

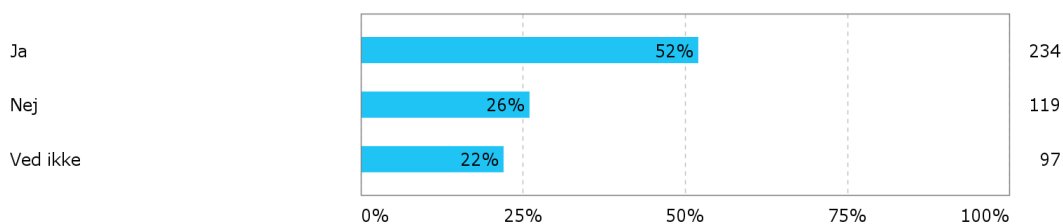
læse en tekst og forstå en tekst bedst muligt. 84 % svarer ja til, at de ved, hvad de selv kan gøre for at opnå bedst mulig forståelse. 8 % svarer "nej" – 8 % "ved ikke".

Ved du, hvad du selv kan gøre, når du skal læse en tekst, så du forstår den bedst muligt?

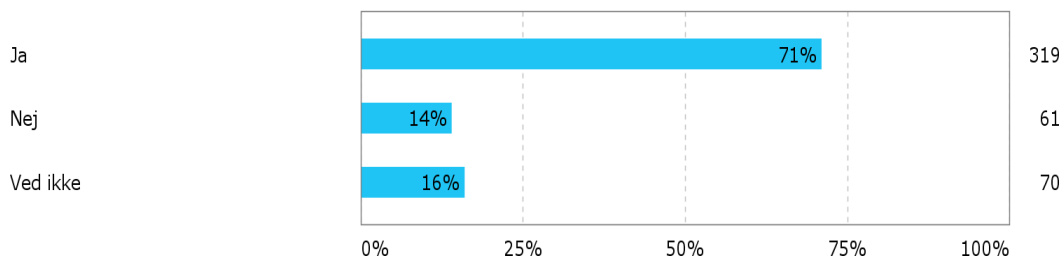


Når der efterfølgende spørges uddybende ind til læsefaserne, så viser svarene, at flere elever bliver usikre – ikke mindst i forhold til hvordan de kan kvalificere deres forståelse i forlæsningsfasen. Elevernes svar fordeler sig sådan:

Ved du, hvad du selv kan gøre, inden du læser teksten?



Ved du, hvad du selv kan gøre, mens du læser teksten?



Elevernes mange kommentarer i den åbne del af spørgeskemaet viser helt klart, at når de skal konkretisere, hvad det er, de gør, når teksten bliver svær at læse og forstå, så er den klare tendens den, at eleverne i første omgang læser det igen, og at mange derefter spørger læreren.

I interviewene peger eleverne dog – det gælder både de elever, der vurderer, at de har let ved og svært ved at læse - på en lang række forskellige strategier, fx:

- Man kan skrive noter undervejs.
- Man kan starte med overskriften for sådan at få et overblik.
- Hvis det er en hel bog, så kan man kigge i indholdsfortegnelsen og kigge på kapitlerne.
- Man kan også kigge bag på bogen – ja sådan for at få lidt at vide om, hvad den handler om.
- Eller skimme ...

Data viser også, at det betyder noget for eleverne, at der arbejdes eksplicit med læsestrategierne. En af eleverne fortæller, hvordan hendes lærer har udarbejdet hjælpeark med overskrift til brug for elevernes noter, og hvordan læreren efterfølgende drøfter med eleverne, på hvilke områder de kan forbedre deres notatteknik og samtidig *giver dem nogle fif til, hvordan de kan gøre det*. Elevens udsagn viser, at der her undervises eksplicit i strategien, og at der metakommunikerer om elevernes bevidsthed om og brug af strategien.

Det store flertal af eleverne har tilsyneladende bevidsthed om forståelsesstrategier, og en stor del af eleverne er også i stand til at kommunikere om, i hvor høj grad og hvordan de bruger strategierne eller ikke bruger dem. Nogle enkelte elever er yderligere i stand til at begrunde valg af strategi, og hvorfor netop den strategi virker for dem i den sammenhæng. Det betyder dog ikke, at der er entydigt belæg for at sige, at det skyldes lærernes deltagelse i projektet, og at det også er sådan, eleverne agerer undervejs i læseprocessen. Men når lærerne beskriver ændringer i deres undervisning som effekt af kursusdeltagelsen, og når disse ændringer samtidig også kan iagttages af eleverne som ændringer i forbindelse med, at lærerne kom på kursus, og når for det tredje disse ændringer samtidig er nogle, der ifølge læseforskningen støtter eleverne i at håndtere læseopgaven bevidst og på en hensigtsmæssig måde, så er der noget, der tyder på, at der er tale om en effekt af kurset på evalueringstidspunktet.

10.3 Opsummering

Den fjerde programteori indfanger antagelsen om, at efter- og videreuddannelsesforløbet bidrager til, at eleverne i forhold til tidligere udvikler øget bevidsthed om og i højere grad gør brug af forståelsesstrategier. Programteorien kan verificeres i den forstand, at hvor komplekst genstandsfeltet end er her, så er der belæg for at pege på effekt – ikke generelt – men for *nogle af eleverne på evalueringstidspunktet*. Denne gruppe af elever har bevidsthed om forståelsesstrategier og kan formulere sig om, hvordan de bruger strategierne, og vel at mærke også formulere sig om, på hvilken måde de ser en sammenhæng mellem deres læreres ændringer i arbejdet med faglig læsning og deres egen tilgang til læseopgaven. Det er imidlertid ikke muligt at generalisere.

11. Faglig læsning i alle fag – et implementeringsperspektiv

I dette hovedafsnit præsenteres den del af analysen, der retter sig mod at afdække, hvad der har virket fremmende – henholdsvis hæmmende – i forhold til implementering og forandring. Fremstillingen er disponeret således, at der indledes med de faktorer, der synes at have understøttet processen, derefter følger de hæmmende faktorer, inden der afsluttes med en opsummering.

11.1. Faktorer, der understøtter

Datamaterialet viser, at der generelt er enighed om, at projektet er velgennemarbejdet, inden det søsættes. Projektet bygger videre på de tiltag, der tidligere har været i kommunen med hensyn til elevernes læseudvikling, der er forsøgt etableret ejerskab i alle aktørgrupper gennem en arbejdsgruppe med repræ-

sentation af samtlige aktører i projektet, der foreligger klare beskrivelser af de forventninger, som projektet har til de forskellige aktørgrupper, og endelig er projektet præsenteret og drøftet i ledergruppen.

Det generelle billede af de tiltag, som kompetencecenterlederne og læsevejlederne foretager sig i projektets første fase er ligeledes, at de understøttes af teoretisk viden om implementering. Begge parter søger nemlig på forskellig vis at fastholde det systematiske og målrettede i implementeringen af projektet.

Kompetencecenterlederne fokuserer ifølge egen vurdering på de områder på deres egen skole, som er mest centrale i forhold til at bære projektet videre fra kursUSDelen til en skolehverdag. På nogle skoler handler det fx om at følge op på aftaler, der indgås under kursUSDelen, på andre skoler om at motivere faglærere til at se det betydningsfulde i projektet, og på andre skoler igen om at rammesætte møder om faglig læsning og at få faglig læsning med som et element i årsplanerne osv.

Læsevejlederne peger på, at de tog initiativ til møder, fulgte op og spurgte ind til kollegers arbejde i processen – igen på forskellig vis i de forskellige skolekontekster. Læsevejlederne fremhæver samtidig betydningen af den form og det indhold, som kursUSDelen rammesatte. To af læsevejlederne formulerer det retrospektivt således:

- *En fantastisk mulighed med de her oplæg og at skulle samles hjemme på skolerne – fantastisk godt tiltag.*
- *Vi var nogle, der blev tændt af den hellige ild efter første omgang. Vi gik i gang med planer. Det var drevet af engagement.*

Endelig følges projektet tæt internt i dets første fase. Den centrale tovholder på projektet fra forvaltningsniveau tager initiativ til en intern evaluering efter første gennemløb og forsøger efterfølgende i samarbejde med arbejdsgruppen at indarbejde justeringer i projektforløbet i forhold til de kritikpunkter, som nogle af deltagerne peger på.

Opsummerende kommer projektet fra start på en måde, hvor der arbejdes systematisk og målrettet i overensstemmelse med intentionen i programmet - også selv om der nogle steder i datamaterialet peges på, at enkelte faglærere oplevede, at kurset var top-down initieret, og at alle faglærere ikke var motiverede for at deltage ved projektets begyndelse. Der holdes fokus, og der søges udviklet arenaer for refleksion og faglig sparring – ganske i overensstemmelse med teori om implementering.

11.2 Faktorer, der hæmmer

Når fokus rettes mod de faktorer, der hæmmer implementeringen af projektet, så er det tydeligt, at det i høj grad drejer sig om faktorer, der relaterer til uddannelsespolitiske ændringer på nationalt og kommunalt niveau. Projekt "Faglig læsning i alle fag" mister pludselig kraft i en grad, som iagttages af alle aktører.

En af lærerne formulerer det fx i projektets fase 2 således:

- *Der er ikke så meget fokus nu i forhold til det, vi var på vej mod.*

En af eleverne i 8. klasse siger, når han ser tilbage på arbejdet med faglig læsning i de sidste to års undervisning:

- *De (lærerne) gjorde det meget i 7. Men det er ikke er så tit mere.*

To af læsevejlederne beskriver det således:

- *Ledere og konsulenter forsvandt, tovholderen er væk – det er et samspil af mange ting. Vi har så mange bolde i luften.*
- *Mange flytterier – det er i virkeligheden den største hurdle i det her. Det er kommet i en turbulent tid, og vi ser det igen i år, hvor vi har det her med læringsmål, inklusion osv.*

Tendensen er klar: Der er tale om nogle få faktorer, der i særlig grad får en begrænsende virkning på implementeringen af projektet: Lærerlockouten i april 2013 i særdeleshed, lærernes nye arbejdstidsparadigme, de skolepolitiske tiltag i kommunen i form af ny skolestruktur med efterfølgende ændringer i personalegruppen og ikke mindst implementeringen af den nye skolereform.

Projektet mister fokus under lockouten i april 2013 – altså på et tidspunkt, der ifølge John Hattie (Sunne-våg og Andersen 2010) er den sværeste tid i en forandringsproces. Lockouten ender med et regeringsindgreb, der afskaffer de centralt aftalte arbejdstidsregler for lærerne. Herefter tilrettelægges lærernes arbejdstid som en del af implementeringen af skolereformen på en ganske anden måde end hidtil – tilstedeværelse og øget undervisning er nogle af de ændringer, der kommer til. Indholdsmæssigt og organisatorisk er der tale om en lang række ændringer og udfordringer for skolens samlede personalegruppe og for den enkelte leder og lærer som fagperson. Det kommer til udtryk mange forskellige steder i data-materialet. Fx:

- *Tiden er der bare ikke i dag, og når man er presset og har travlt i den fastlagte tidsramme, så ...*
- *Vi er presset på tid i år – helt vildt.*
- *Vi har ingen huller, hvor vi kan mødes alle mand – det er vildt frustrerende.*

Dertil kommer de forandringsprocesser, som et faldende børnetal og omlægning af skolestrukturen giver anledning til. En af læsevejlederne siger fx:

- *Mange teams er forandrede, det er en udfordring for et hvilket som helst projekt. Og så kommer reformen oveni.*

Skolelukninger, etablering af nye distrikter, afskedigelser og forflytninger, omplaceringer af centrale personer i projektet plus øvrige mere almene brud på kontinuitet som fx barsel, pensioneringer, fraflytninger og langtidssygemeldinger. Alle faktorer kan identificeres i dette projekt. Den periode, som projekt "Faglig læsning i alle fag" skal implementeres i, er altså i høj grad præget af række faktorer, der presser skolen og den enkelte lærer – et pres, som nogle lærere ifølge datamaterialet møder med en strategisk individualisme for at modstå presset (Hargreaves 1994). Det understøttes både af data fra kompetencecenterledere, læsevejledere og lærerne selv.

11.3 Opsummering

Datamaterialet giver grundlag for at identificere nogle få, men markante faktorer, der i særlig grad har haft afgørende betydning på implementeringen og en efterfølgende forankring af projekt "Faglig læsning i alle fag".

Som udgangspunkt giver den måde, som projektet er organiseret på, grundlag for at sætte udviklings- og forandringsprocesser i gang, som følger den intention, der er i projektet. Data viser, at der arbejdes systematisk og målrettet i projektets første fase. Ret tidligt i projektet tager en række hæmmende faktorer imidlertid form på samme tid og i en sådan grad, at det får stor betydning for projektets videre færd: Lærlockouten, ny arbejdstidsregler, ny skolestruktur med efterfølgende ændringer i personalegruppen og ikke mindst implementeringen af den nye skolereform.

12. Sammenfatning

Det overordnede evalueringsspørgsmål lød:

I hvilken grad har projekt "Faglig læsning i alle fag" understøttet elevernes aktive og målrettede tilgang til læsearbejdet?

Analyserne af programteoriene viser, at der i projektets første fase for nogle elevers vedkommende kan identificeres en positiv sammenhæng mellem lærernes deltagelse i efter- og videreuddannelsesforløbet og elevernes muligheder for og oplevelse af at få øget støtte til at gå aktivt og målrettet til læsearbejdet.

Lærerne tilkendegiver generelt, at de har fået ny viden og nye handlemuligheder i forhold til at kunne støtte elevernes håndtering af læseopgaven på en bevidst og strategisk måde, og data viser, at det har medført ændringer i deres undervisningspraksis i forskelligt omfang og på forskellige vis. De ændringer, som lærerne beskriver, viser, at der er tale om ændringer, der ifølge forskning i læsning understøtter eleverne i at kunne håndtere læseopgaven bevidst og strategisk i forhold til at kunne få det størst mulige faglige udbytte ud af læsningen. Nogle lærere vurderer fx, at de i højere grad end tidligere præsenterer eleverne for forskellige læsestrategier, andre vurderer, at de i højere grad også viser eleverne, hvordan de kan anvende strategierne – dvs. ikke blot implicit er opmærksom på det, men også eksplicit underviser i det. Det afgørende i en evalueringssammenhæng er imidlertid, at disse ændringer samtidig også kan iagttages og anvendes af eleverne i undervisningen.

Analyserne viser, at de elevgrupper, der er fulgt gennem forløbet på de to caseskoler, tilkendegiver, at de - om end i forskellig grad, i forskellige tempi og med forskellig interesse – kan iagttage forandringer i lærernes undervisning i forbindelse med faglig læsning. Eleverne har bevidsthed om læsestrategier, de kan alle efter projektets andet år (8. klassetrin) formulere sig herom, og de kan reflektere over og begrunde, på hvilken måde og hvorfor de gør, som de gør, når de læser. Endelig kan de beskrive tegn på sammenhængen mellem lærernes deltagelse i efter- og videreuddannelsesforløbet og deres eget fokus på brug af læsestrategier.

Analyserne peger samtidig på, at projektets intensitet – og dermed også grundlaget for og støtten til elevernes kontinuerligt øgede fokus på brug af læsestrategier på en hensigtsmæssig måde - forsvinder, da andre og større implementerings- og forandringsprocesser på såvel organisationsniveau som individniveau sættes i gang. Her er der tale om både nationalt og kommunalt initierede processer.

Fælles for de faktorer og processer, der i sidste fase ser ud til at hæmme projektets mulighed for forankring – lockout, nyt arbejdstidsparadigme, skolereform, skolelukninger med omplaceringer og afskedigelser til følge - er, at disse faktorer ikke kunne forudsiges i projektets planlægningsfase. Det har med andre ord ikke været muligt ved projektets begyndelse at tage højde for de nationale beslutninger, der efterfølgende sætter sig spor på det kommunale niveau og igen på skoleniveauet. Disse udefra kommende krav synes bl.a. at være medvirkende til, at den grundantagelse, der omhandler sammenhæng mellem deltagelse i projektet og et øget samarbejde blandt fagpersoner omkring faglig læsning som en integreret del af teamets planlægning, ikke kan verificeres. Alle føler sig pressede, samarbejdsmulighederne opleves begrænsede, og skoleteksten opleves helt ny. Afmatningen i projektet bemærkes af alle aktører – også eleverne.

13. Litteratur

Arnbak, Elisabeth (2003): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal.

Arnbak, Elisabeth og Jan Mejdning (2010): Læsning, tekstforståelse og læseundersøgelser. I: Egelund, Niels (2009), (red.): *Pisa 2009. Danske Unge i en international sammenligning*. Bd. 1. DPU og forfatterne.

Dahler-Larsen, Peter (2006a): Opskrift på virkningsevaluering. I: Dahler-Larsen, Peter og Hanne Katrine Krogstrup (red.), (2006): *Nye veje i evaluering*. Academica.

Dahler-Larsen, Peter (2006b): Om at overvinde forhindringer i virkningsevaluering. I: Dahler-Larsen, Peter og Hanne Katrine Krogstrup (red.), (2006): *Nye veje i evaluering*. Academica.

Hargreaves, Andy (1994): *Nye lærere, nye tider – lærersamarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Forlaget Klim.

Holm, Claus (2013): Kend jeres virkninger – interview med John Hattie. I: *Skolen i morgen*, nr. 4, 2013. Dafolo.

Kvale, Steinar (2008): *Introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzel.

Sunnevåg, Anne-Karin og Pia Guttorm Andersen (2010): *Udviklingsarbejde og innovationsprocesser*. Dafolo.

Undervisningsministeriet (2011): *Læsning i fagene*. Tilgængelig på:
<http://pub.uvm.dk/2011/fagliglaesning/intro.html>

