

Projekt VIS

(Viden, instruktion og strategier)

Læsevejlederprojektet



Elisabeth Arnbak i samarbejde med Louise Rønberg, Mia Finnemann Schultz,
Trine Nobelius og Karina Brunsgaard Bek

For Undervisningsministeriet og Danmarks Lærerforening, juni 2014.

Indhold

1. Resumé	4
2. Baggrund og rationale	7
a. Projektets metoder	10
b. Projektets deltagere	10
3. Læsevejlederprojektet: indhold og struktur	11
a. Læsevejlederprojektets indholdselementer	11
b. Læsevejledernes uddannelsesforløb	12
c. Projektets samarbejdsmodel	13
d. Metoder og redskaber til brug for læsevejlederens arbejde med faglærer og elever	16
e. Projektets forståelsesstrategier og redskaber	18
4. Projektets evalueringsredskaber	20
a. Læsevejlederdata	20
b. Historielærerdatab	21
c. Skoleledelsesdata	21
d. Elevdata	22
5. Resultatafsnit	24
a. Spørgeskema til læsevejlederen før praksisperioden	24
b. Spørgeskema til læsevejlederne efter praksisperioden	26
c. Spørgeskema til historielæreren før praksisperioden	31
d. Spørgeskema til historielæreren efter praksisperioden	33
e. Spørgeskema til skolelederen før praksisperioden	37
f. Spørgeskema til skolelederen efter praksisperioden	39
g. Elevernes læse- og sprogfærdigheder før praksisperioden	40
h. Elevernes læse- og sprogfærdigheder efter praksisperioden	42
i. Har projekteleverne lært VIS-strategierne 'hvordan' og 'hvorfor'?	45
6. Diskussion og perspektivering	48
a. Kollegasamarbejde og coaching	48
b. Struktur på læsevejlederens coachingarbejde på skolen	49
c. Undervisning i fag omfatter også undervisning i at lære at tilegne sig viden i faget	50
d. Praksisudvikling kræver refleksion over egen praksis	50
e. Er VIS-strategierne 'de vises sten'?	51
f. Projekt- og kontrolelevens læring og trivsel	53
g. Projektelevernes strategividen	53
h. Forudsætninger for samarbejdsmodellen	54
7. Litteratur	57
8. Bilag	59

Projekt VIS er etableret i et samarbejde mellem Danmarks Lærerforening og Undervisningsministeriet. Projektet har både fokus på samarbejdsstrukturer på skoleniveau og på elevernes faglige læsning, repræsenteret ved faget historie.

Vi ønsker at rette en varm tak til alle de engagerede læsevejledere, historielærere og skoleledere, der positivt og motiveret har hjulpet os med at afprøve vores samarbejdsmodel og de værktøjer, der er udviklet til dette arbejde. En særlig tak skal rettes til læsekonsulent Karen Kjær, der har bistået os med store og små praktiske forhold undervejs i projektet, og sidst, men ikke mindst en stor og varm tak til alle eleverne, som velvilligt har været 'prøveklude' for vores strategiundervisning.

Elisabeth Arnbak

Resumé

Projekt VIS er et projekt om faglig læsning, som er finansieret af UVM og DLF i fællesskab. Projektet omfatter to delprojekter: Læsevejlederprojektet og Historieprojektet. Denne rapport omhandler kun Læsevejlederprojektet.

Læsevejlederprojektet havde til formål at udvikle og afprøve en model (struktur) for det tværkollegiale samarbejde på skolen mellem læsevejleder og faglærer omkring udviklingen af gode faglige læsevaner blandt eleverne. 5 af Hvidovre kommunes 9 folkeskoler deltog som projektskoler, og de resterende 4 skoler indgik i undersøgelsen som kontrolskoler. På hver skole deltog to læsevejledere og to historielærere samt to 7. klasser (18 læsevejledere, 18 historielærere og 18 klasser).

Projektet blev planlagt i skoleåret 2012/13 og afviklet i efteråret 2013, da fælles undervisningstid og mødetid skulle lægges ind i lærernes skemaer. Projektet omfattede følgende faser

1. Efteråret 2012: planlægning og udvikling af projektets samarbejdsmodel, redskaber til kollegaobservation og refleksioner, materialer og oversigter til læsevejlederens modellering af syv forståelsesstrategier/redskaber (kaldet VIS-strategier), evalueringsredskaber til læsevejledere, historielærere og elever.
2. Foråret 2013- efterår 2013: 19 timers uddannelsesforløb for læsevejledere
3. Efterår 2013: Førmåling af projektets elever og spørgeskema til læsevejledere og lærere, 14 ugers praksisperiode og efterfølgende eftermåling af projektets elever og spørgeskema til læsevejledere og lærere.

I praksisperioden havde hver læsevejleder ansvaret for at planlægge, gennemføre og evaluere samarbejdet med en historielærer om at integrere undervisning af 7. klasses elever i syv forståelsesstrategier/redskaber i klassens historieundervisning. I projektets 14 ugers praksisperiode fulgte læsevejleder og lærer en fast møderutine/observations- og undervisningsrutine:

- Læsevejleder og lærer planlagde i fællesskab strategiundervisningen i klassen.
- Læsevejleder modellerede ugens strategi for klasse og lærer, mens denne observerede.
- Læsevejleder og lærer drøftede lærerens observationer.
- Historielærer modellerede for klasse, mens læsevejleder observerede.
- Læsevejleder og lærer drøftede læsevejlederens observationer og planlagde næste uges forløb.

Undervejs i praksisperioden modtog hver læsevejleder vejledning og støtte af et medlem af projektgruppen på følgende måder: projektgruppens medlemmer var på et månedligt skolebesøg, hvor forskeren fulgte undervisningen og efterfølgende holdt møde med parterne. Læsevejleder og historielærer noterede deres refleksioner over ugens arbejde i en ugentlig refleksionslog, som projektgruppen responderede på, og alle læsevejledere mødtes en gang om måneden til et netværksmøde, hvor de drøftede deres erfaringer med projektets metoder med hinanden og projektgruppen.

Før praksisperioden besvarede hver læsevejleder et spørgeskema om sin læsevejlederpraksis og historielæreren et spørgeskema om sin undervisning i faget historie. Elevernes faglige læsefærdighed, ordkendskab, strategibrug og -bevidsthed samt oplevelse af egen læring i skolen blev afdækket før og efter praksisperioden. Efter praksisperioden besvarede læsevejleder og historielærere igen et spørgeskema om forståelsesstrategierne og samarbejdsmodellen. Efter projektets kursusforløb og praksisperiode oplyste læsevejlederne, at de nu kendte VIS-strategierne rigtig godt, at de var blevet mere trygge ved at modellere forståelsesstrategier i klassen, og at de udleverede oversigter og redskaber til dette arbejde havde været nyttige.

Hovedparten af læsevejlederne (både i projekt- og kontrolgruppen) oplyste før projektets start, at de fandt, at kollegasamarbejdet var en stor udfordring, og at de ikke rigtig oplevede at blive inddraget af deres kolleger i den faglige læseundervisning. Samtidig ønskede mange læsevejledere mere tid til dette samarbejde. Læsevejlederne oplyste efter praksisperioden, at de endnu ikke var helt trygge i rollen som læsecoach. At blive en god læsecoach kræver, at man får mulighed for at gøre sig multiple erfaringer med kollegasamarbejde, og det er klart, at en praksisperiode på 14 uger med en enkelt kollega ikke opfylder dette behov i tilstrækkelig grad. Projektet har etableret en baseline, på basis af hvilken man på de enkelte skoler kan etablere en samarbejdsstruktur, der passer til læreres og elevers behov.

Endelig gav læsevejlederne udtryk for, at de fælles netværksmøder var meget nyttige. Læsevejledernes egne refleksionslogs og observationer dannede baggrund for denne erfaringsudveksling, der støttede og inspirerede den enkeltes praksis.

Før opstarten af praksisperioden gav en del historielærere udtryk for bekymring over, at strategiundervisningen muligvis ville komme til at tage for megen tid fra deres fagundervisning. Denne bekymring mindskedes i betydelig grad hen over projektperioden. Historielærerne blev i stigende grad bevidste om, at elevernes arbejde med VIS-strategierne bidrog til, at de bearbejdede stoffet mere grundigt, og at man derfor ikke kunne adskille strategiundervisning fra fagundervisning.

Projektet havde som nævnt til formål at udvikle faglærernes viden om VIS-strategiernes formål, procedure og nytteværdi og give faglærerne erfaringer med at samarbejde med en læsevejleder om undervisning i forståelsesstrategier i selve fagundervisningen. Også på dette område har projektet opfyldt sine ambitioner. Faglærerne følte sig både markant mere trygge ved at undervise i forståelsesstrategierne efter praksisperioden, de angav, at strategierne var nyttige for elevernes tekstforståelse og hukommelse, og at de fremover ville anvende et udvalg af disse i deres fagundervisning. Sidst, men ikke mindst udtrykte faglærerne deres tilfredshed med samarbejdet med læsevejlederen, og alle ville i høj grad anbefale metoden til andre kolleger.

Projektets indsats har været rettet mod læsevejledere og faglærere, og vi har ikke forventet at se en signifikant effekt på elevernes læse- og sprogfærdigheder efter undervisning i syv forståelsesstrategier i faget historie i en 14 ugers periode. Vi fandt da heller ikke signifikante forskelle i udviklingen af læse- og sprogfærdigheder mellem projekt- og kontrolelever. Man kan

således – på basis af dette projekt – ikke konstatere, om læsevejledercoaching af faglærere er en mere effektiv metode til udvikling af elevernes faglige læsefærdigheder end andre tiltag med dette formål.

Projektundervisningens fokus var som beskrevet at formidle og tydeliggøre syv forståelsesstrategiers formål og procedure. Projekteleverne havde rent faktisk udbytte af strategiundervisningen. De kunne formulere de syv strategiers formål og procedure med egne ord efter 2 lektioners historieundervisning over 14 uger. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at der er forskel på at kunne formulere sig om en strategis formål og procedure og så at kunne bruge strategien med udbytte i konkrete læseopgaver. Det kræver vedvarende lærerfokus på strategierne og træning, hvis eleverne skal udvikle deres strategibrug og på den måde effektivisere deres læsning.

Hvordan kan erfaringerne fra Projekt VIS gavne elevernes faglige læsefærdigheder?

Erfaringerne fra Projekt VIS har overbevist os om, at læsevejledernes kollegacoaching er et nyttigt tiltag i udviklingen af elevernes faglige læsefærdigheder. Men projektet får kun nytte, hvis VIS-modellen og redskaberne effektivt implementeres på skolerne. Baseret på erfaringer fra tidligere tiltag er det ikke tilstrækkeligt at publicere resultaterne i en rapport eller en vejledning. Vi mener derfor, der skal etableres et uddannelses tilbud til læsevejledere i kollegacoaching (VIS-modellen), så projektets metoder kan udbredes i praksis.

Juni 2014, Elisabeth Arnbak

Baggrund og rationale

Ansvar for at eleverne lærer at læse er traditionelt placeret hos dansklæreren, og i Fælles mål for faget dansk er de faglige mål for dette arbejde præciseret. Det gælder såvel for udviklingen af basale ordlæsefærdigheder som indholdslæsning med passende hastighed og præcision i forskellige typer af aldersvarende tekster. En stor del af læseundervisningens tekster er historier og småtekster med et engagerende indhold, som skal lokke eleverne ind i tekstens univers og motivere dem til yderligere læsning i og udenfor skolens regi.

Læsning er ikke alene et middel til oplevelse og refleksion. I et moderne informationssamfund er færdigheder i at tilegne sig viden gennem læsning, faglig læsning, en klar nødvendighed. Det afspejles også i skolens fagundervisning. Allerede i 1. klasse får eleverne nye fag som naturfag og kristendomskundskab og møder i fagundervisningen nye typer af tekster, der har et fagligt formidlende formål. Eleverne forventes relativt tidligt at kunne læse sig til ny viden om faglige emner og problemstillinger.

Ganske mange elever oplever vanskeligheder med at forstå og huske indholdet af fagenes tekster, og mange faglærere søger at kompensere for fagteksternes indholdsmæssige og sproglige kompleksitet ved at fortælle tekstens indhold, læse teksten højt i timen eller lade eleverne læse for hinanden i smågrupper. Det afhjælper den øjeblikkelige udfordring eleverne har i mødet med fagets tekster, men det bidrager ikke til, at eleverne udvikler effektive faglige læsefærdigheder. For at dette kan ske, må faglærere ikke alene mundtligt formidle deres fags særlige problemstillinger, metoder og redskaber. De må også undervise eleverne i, hvordan de selvstændigt tilregner sig viden i faget ved hjælp af såvel tekstbaserede materialer som andre formidlingsformer. En sådan tankegang afspejles da også i Fælles mål, hvor begreber som faglig læsning, ordkendskab og kendskab til teksters formål og struktur er skrevet ind i målbeskrivelserne for de enkelte fag.

Det er dog ikke nogen enkel sag for en faglærer, der er uddannet til at formidle viden i et fagområde, at inkorporere undervisning i forståelsesstrategier og bevidsthedsskabende aktiviteter i fagundervisningen. Undervisning i fagets særlige læsekrav og læsefaglige metoder og redskaber har traditionelt ikke været en del af undervisningen i fagene på professionshøjskolerne. De fleste faglærere vil derfor have behov for læsefaglig hjælp og vejledning til at se nye muligheder, redskaber og metoder, der kan gavne elevernes selvstændige videnstilegnelse. Projekt VIS har som ambition at bidrage med forskningsbaseret viden på dette område.

Udvikling af faglærerpraksis relateret til elevernes (faglige) læsning

Projekt VIS sætter fokus på det tværkollegiale samarbejde på skolen og på lærerens fortsatte professionsudvikling. I projektet får læsevejledere og faglærere mulighed for at afprøve nye samarbejdsrutiner under supervision af læseforskere, der underviser dem i nyere forskningsbaseret viden om effektive metoder og redskaber i den faglige læsning og superviserer og vejleder dem i deres afprøvning af nye samarbejdsrutiner og undervisningsformer, som kan støtte elevernes udbytte af den faglige læsning.

Forskning i praksisudvikling har vist, at lærere bedst udvikler deres undervisningspraksis i et samarbejde med andre interesserede kolleger og støttet af læsefaglige eksperter, der vejleder og støtter dem i deres eget miljø (Knight, J., 2007; Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B., 2004). Det kræver ekstra overskud og engagement for en faglærer at ændre på sin sædvanlige undervisningspraksis. Først og fremmest skal faglæreren have viden om nye effektive metoder og redskaber og lyst til og mod på at afprøve disse i sin undervisning, men det er ikke nok til at skabe forandring. For at en faglærer vedvarende ændrer på/justerer sin vante undervisningspraksis, så må denne underkaste sin sædvanlige praksis et kritisk eftersyn. Faglæreren må vide, hvorfor han vælger at undervise på en bestemt måde, han må identificere de elever, der har særlige vanskeligheder med at klare de krav, der stilles i undervisningen, han må være bevidst om de valg og fravalg, som han løbende foretager i sin daglige forberedelse og undervisning, og han må overveje alternative måder at gennemføre sin undervisning på.

Især i USA (men også i Canada og Australien) har man i en årrække indsamlet erfaringer med læsecoaches, der inspirerer og støtter faglærere i en praksisudvikling i relation til elevernes faglige læsning. Det skyldes, at man i Reading First-delen af loven 'No child left behind' fra 2001 fastlagde, at der skulle være tilknyttet en læsecoach på skoler, der fik økonomisk tilskud til læseindsatser (Reading First Schools), som kunne støtte og vejlede lærerne i implementeringen af forskningsbaserede metoder og redskaber. Som konsekvens heraf blev der etableret en del forskellige uddannelser til læsecoaches (typisk med basis i universiteter i de enkelte stater). Disse indsatser er løbende blevet evalueret (se fx Lockwood, J.R., McCombs, J.S. & Marsh, J., 2010), og på basis af disse erfaringer har International Reading Association udviklet en kvalifikationsprofil for amerikanske læsecoaches, som tydeliggør nødvendige faglige og personlighedsmæssige kvalifikationer samt typiske arbejdsområder for læsecoaches (IRA, 2006).

Det er af gode grunde vanskeligt at dokumentere en direkte effekt på elevernes faglige læsefærdigheder af et samarbejde mellem en læsecoach og en faglærer. Der er ganske mange ubekendte i denne 'effektivitetsligning', fx læsecoachens faglige, personligheds- og samarbejds-mæssige kvalifikationer, faglærerkvalifikationer og motivation samt elevgruppens faglige og sociale sammensætning. Undersøgelser af effekten af læsecoaches i arbejdet med at kvalificere elevernes læseundervisning (herunder deres faglige læsning) viser da også blandede resultater. Der ses ikke en direkte effekt af læsecoaches på elevers udvikling af faglige læsefærdigheder (melletrin og overbygning), men der ses en effekt af samarbejdet mellem læsecoach og faglærer. Faglærere, der har samarbejdet med en læsecoach implementerer i højere grad forskningsbaserede metoder og redskaber i hverdagens faglige læseundervisning og fortsætter med at bruge dem i undervisningen (Knight, 2007). Dette må betragtes som en første forudsætning for en samlet indsats for at integrere forståelsesstrategier og redskaber i skolens fagundervisning og dermed støtte udviklingen af gode læsevaner blandt eleverne.

Udvikling og afprøvning af en model for det tværkollegiale samarbejde på skolen omkring udviklingen af gode faglige læsevaner

I Danmark er læsevejlederen det tætteste, vi kommer på 'læsecoachen', selv om den danske læsevejleder ikke i lige så høj grad som læsecoachen er uddannet til at vejlede og støtte faglærere i deres praksisudvikling. Læsevejlederen er den ressourceperson på skolen, som er særligt uddannet til at vurdere elevernes læsefærdigheder og til at anbefale metoder og redskaber, der kan støtte eleverne i deres faglige læsning. Derfor sættes der i dette projekt særligt fokus på læsevejlederen som omdrejningspunktet for faglærerens arbejde med at indarbejde nye metoder og redskaber i fagundervisningen, som kan fremme elevernes forståelse af fagets tekster og selvstændige arbejde med dem.

Overordnet havde projektet til formål

- at afgrænse og beskrive de involverede faggruppers særlige ansvarsområder i forbindelse med elevernes undervisning i faglig læsning og tydeliggøre grænsefladerne mellem disse faggruppers arbejdsfunktioner
- at udvikle og afprøve en model (struktur) for det tværkollegiale samarbejde på skolen omkring udviklingen af gode faglige læsevaner blandt eleverne.

Vi havde følgende forventninger til projektet:

- Projektets kursusdel og VIS-gruppens løbende coaching af læsevejlederne i praksisperioden bidrager til øget bevidsthed blandt læsevejledere om de syv udvalgte forståelsesstrategier 'hvad, hvordan og hvorfor', så de kan forklare deres nytteværdi og kan modellere brugen af dem for kolleger og elever.
- Projektets samarbejdsmodel for kollegacoaching tydeliggør fagpersonernes ansvarsområder og udvikler faglærerens undervisning i faglige læsestrategier.
- Læsevejledernes kollegacoaching og modellering af strategier i klassen udvikler historielærernes bevidsthed om VIS-strategiernes nytteværdi for elevernes udbytte af den faglige læsning – fagundervisningen.
- Projektets historielærere får øget bevidsthed om det nyttige i at samarbejde med læsevejledere om elevernes faglige læseundervisning.
- Projekteleverne udvikler deres bevidsthed om de syv VIS-strategier i en sådan grad, at de kan vælge at anvende dem, hvis de oplever at have behov for det.
- Der vil være forskel på, hvilke forståelsesstrategier den enkelte læsevejleder og faglærer finder nyttige – ligesom den enkelte elev også vil foretrække nogle strategier frem for andre.

Fokus på faget historie og elevernes arbejde med fagets tekster

De modeller og værktøjer, som blev udviklet til projektet, er ikke knyttet specifikt til et bestemt fag, men læsevejlederprojektet er forankret i faget historie på 7. klassetrin. Faget historie er valgt, fordi læsning af fagets tekster stiller relativt store krav til elevernes forståelses- og følgeslutningsarbejde. Mange elever har derfor svært ved at læse og forstå de tekster, der arbejdes med i faget. Teksterne i faget historie er ofte relativt lange, og forståelse af indholdet kræver, eleven undervejs i læsningen får etableret et overblik over en lang række informationer. Teksterne har ofte en kompliceret struktur med narrative elementer (små fiktive fortællinger) og faglige tekstdele, der skal opfylde forskellige faglige formål og derfor har forskellig informationsstruktur (fx berettende, forklarende og beskrivende tekstdele). Historietekster er præget af ord og begreber, der hører til den erfarne sprogbrugers ordforråd (fx krigserstatning, opgangstider), de indeholder ældre sprogbrug, som ikke indgår i elevernes hverdagsordforråd (fx harnisk, spinderulle, skyttegravskrig, høvding, bedrift) samt metaforer som 'kilde'. Læsning af historietekster kræver derfor en bevidst målrettet læsning, hvor eleven ofte skal leve sig ind i vilkår og samfundsforhold, som denne er ukendt med fra sin egen hverdag.

Projektets metoder

I Læsevejlederprojektet har vi anvendt et mixed-methods design til erfaringsindsamling og evaluering af læsevejlederprojektets nytteværdi. VIS-gruppen har lavet klasserumsobservationer, hvor forskerne overværede læsevejlederen eller historielæreren modellere forståelsesstrategier for klassen. I dette arbejde har VIS-gruppen indsamlet og udnyttet kvalitative data ved hjælp af observationsguides (se bilag 6). VIS-gruppen har ligeledes gennemført vejledningssessioner med læsevejleder og faglærer, hvor forskerne drøftede aktuelle udfordringer med de deltagende læsevejledere og faglærere (baseret på deres observationsguides) og anbefalede forskellige praktiske løsninger og mulige redskaber i fagundervisningen. Læsevejledere og faglærere har ligeledes anvendt observationsguides i evalueringen af kollegaens modellering af forståelsesstrategier, ligesom de hver især har udfyldt ugentlige refleksionslogs (se bilag 2-5). Deltagernes refleksionslogs har primært været til brug for deres egen løbende evaluering af og tilfredshed med projektets coachingmodel og redskaber.

I evalueringen af læsevejlederprojektet er der tillige indsamlet data ved hjælp af spørgeskemaer til læsevejledere og faglærere, og der er anvendt sprog/læsetests til evaluering af elevudbytte, som er analyseret ved hjælp af statistiske analysemetoder.

Projektets deltagere

I læsevejlederprojektet udvikledes i efteråret 2012-foråret 2013 en model for det tværfaglige samarbejde på den enkelte skole om udviklingen af elevernes faglige læsefærdigheder med læsevejlederen som omdrejningspunktet. I samarbejdsmodellen blev ansvarsområder, arbejdsfunktioner og redskaber for de involverede faggrupper på skolen beskrevet (historielæreren,

læsevejlederen og skolens ledelse). Projektet var forankret i Hvidovre kommune, hvor Avedøre skole, Dansborg skole, Risbjerg skole, Holmegaard skolen og Præstemoseskolen deltog som projektskoler, og Engstrandskolen, Langhøjskolen, Frydenhøjskolen og Gungehusskolen deltog som kontrolskoler. Fra hver skole deltog to læsevejledere, to faglærere, der underviste i historie på 7. årgang, og to 7. klasser (disse har kun deltaget i forbindelse med evalueringen af projektet, dvs. før og eftermåling). Projektgruppen bestod af projektleder og lektor Elisabeth Arnbak, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, Post Doc. Louise Rønberg, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, Ordblindkonsulent Karina Brunsgaard Bek, VUC Hvidovre-Amager, Lektor Trine Nobelius, Professionshøjskolen UCC, Faglig konsulent Mia Finnemann Schultz, Socialstyrelsen.

Læsevejlederprojektet: indhold og struktur

Læsevejlederprojektet omfattede en udviklingsdel og en praksisdel. Udviklingsdelen lå et skoleår (efterår 2012) før opstarten af projektets praksisdel (efteråret 2013), hvor læsevejlederne afprøvede projektets samarbejdsmodel og de dertil udviklede redskaber. Dette skyldtes, at projektets læsevejledere og faglærere skulle have skemalagt deres arbejdstid, så de havde en fælles ugentlig undervisningstime og en fælles mødetime, og at læsevejlederne skulle deltage i et uddannelsesforløb inden praksisperiodens start og i månedlige netværksmøder i praksisperioden med kolleger fra de øvrige projektskoler.

I løbet af efterår/vinter 2012/13 blev der afholdt møder på hver projektskole med henholdsvis skolelederen og de to læsevejledere og med de to deltagende historielærere fra hver projektskole. På disse møder blev projektets formål og struktur præsenteret, og skoleledelsens, læsevejledernes og historielærernes ansvarsområder og arbejdsopgaver blev klarlagt.

Læsevejlederprojektets indholdselementer

I læsevejlederprojektet blev der udviklet og afprøvet en samarbejdsmodel, der fungerede som ramme for elevernes undervisning i syv forståelsesstrategier (i historieundervisningen). Til projektet blev der udviklet følgende:

1. Et uddannelsesforløb for læsevejledere i kollegial coaching og vejledning, herunder modellering af nyttige strategier og redskaber for elever og lærer
2. Et kort kursus for faglærere i faglig læsning
3. En model for samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer
4. Metoder og redskaber til brug for læsevejlederens modellering af forståelsesstrategier i fagundervisningen
5. Metoder og redskaber til brug for det kollegiale samarbejde med faglæreren
6. Evalueringsredskaber til projektet

Læsevejledernes uddannelsesforløb

I projektet indgik et uddannelsesforløb for læsevejlederne. Uddannelsesforløbet var delt i 2 dele, hvor første del omfattede læseteoretisk og læsedidaktisk viden (forår 2013), og anden del omfattede voksenpædagogik og kollegacoaching (efterår 2013).

Uddannelsesforløbet omfattede

- a. Læseteoretisk viden (fx viden om forståelsesstrategiers og kognitive redskabers 'hvad, hvordan og hvorfor', viden om tegn på kvalitet i elevernes brug af strategier og redskaber)
- b. Læsedidaktisk viden (fx modellering, stilladsring og evaluering af elevernes udbytte af arbejdet med metoder og redskaber)
- c. Viden om voksenpædagogik (fx kollegacoaching og vejledning)
- d. Kollegial sparring (læsevejledernes egen erfaringsudveksling).

Læsevejlederkursets første del omfattede 13 lektioner fordelt på 4 undervisningsgange. Kursets formål var at sikre, at

- læsevejlederen havde den nødvendige læseteoretiske viden til at kunne begrunde, eksemplificere og vise (modellere) 'best practice' til faglærere og elever
- læsevejlederen var didaktisk 'klædt på' til at vejlede faglæreren i valg af metoder og redskaber i en differentieret undervisning af forståelsesstrategier og redskaber
- læsevejlederen kunne vejlede faglæreren i evaluering af elevernes udbytte af arbejdet med metoder og redskaber.

Læsevejleder coaching-kursus, del 2 omfattede 6 lektioner fordelt på 2 undervisningsgange. Kursets formål var at

- bibringe læsevejlederen viden om professionsudvikling og voksenpædagogik (fx kollegacoaching og vejledning)
- sikre, at læsevejlederen kan anvende forskellige metoder og redskaber i kollega coaching og vejledning
- læsevejlederne gør sig erfaringer med kollegial sparring (læsevejledernes erfaringsudveksling).

Coaching eller supervision?

I projekt VIS har vi uddannet læsevejledere i kollegacoaching. Med begrebet coaching mener vi en proces, der har fokus på udvikling af undervisningspraksis gennem et samarbejde mellem to ligeværdige partnere med hver deres ekspertise. Læsevejlederen støtter sin kollega i at afdække dennes undervisningsmæssige udfordringer og ønsker, fx gennem gode spørgsmål, der bringer den enkelte videre i sine egne overvejelser og beslutninger om, hvilke indsatser denne vil implementere i sin undervisning og hvordan. Læsevejlederen stiller sin ekspertise til rådighed, fx ved at modellere forståelsesstrategier i klassen for elever og lærer, ved at observere læreren implementere de ønskede tiltag i undervisningen og ved at drøfte disse observationer med læreren efterfølgende. Ved kollegial supervision forstår vi en proces, der har ligeledes fokus på praksisudvikling, hvor den ene

part er 'eksperten', der stiller sin viden til rådighed for den anden (fx om hvilke tiltag, der skal implementeres) og aktivt overvåger, at kollegaen implementerer de nye tiltag, som de er tænkt.

Et kort kursus for faglærere i faglig læsning

Inden projektets praksisperiode var historielærerne på et kort kursus på fire timer i faglig læsning, der skulle sikre, at alle havde samme udgangspunkt for arbejdet med elevernes faglige læsning. Faglærerkurset skulle sikre, at

- historielæreren har viden om vigtige basale og avancerede komponenter i tekstforståelse, der har betydning for elevernes udbytte af deres selvstændige faglige læsning
- historielæreren er bevidst om karakteristika ved fagets tekster og de krav, disse stiller til elevernes faglige og sproglige forudsætninger
- historielæreren har kendskab til forskningsbaserede metoder og redskaber, der kan støtte elevernes aktive og målrettede læsning.

Projektets samarbejdsmodel

I Læsevejlederprojektet blev der valgt en enkel samarbejdsstruktur. Den enkelte læsevejleder var ansvarlig for både at samarbejde med og vejlede en historielærer i forbindelse med dennes undervisning i historie i 7. klasse. Projektet søgte således ikke at afspejle hverdagens komplekse samarbejdsrelationer og arbejdsopgaver, men havde til formål at sikre, at læsevejleder og faglærer havde rimelige muligheder for at gøre sig erfaringer med projektets samarbejdsstruktur.

Læsevejlederen var til stede i klassen i én ugentlig historietime; historielæreren underviste selv i ugens anden time.

Forberedelse (første coaching-møde)

Ved projektets opstart blev der aftalt et coaching-møde før selve undervisningen (fx i uge 35). Læsevejleder og faglærer holdt et kort møde, hvor arbejdet med de 2 ugers redskaber/strategier konkretiseredes.

På mødet forklarede læsevejlederen strategiens 'hvad, hvordan og hvorfor' for faglæreren. På mødet præsenterede faglæreren planen for de 2 ugers historieundervisning, og de tekster klassen skulle læse. Faglæreren udpegede centrale elementer i teksten/afsnittet (centrale læringsmål), som drev gennemgangen af emnet, og som eleverne skulle kunne besvare efter sidste lektion i uge 2.

Læsevejleder og faglærer udvalgte i fællesskab de fagord og før-faglige ord, som skulle indgå i fagets ordbog. Disse ord skulle gennemgås i løbet af de 2 ugers historieundervisning. Læsevejleder og faglærer udarbejdede elev-venlige forklaringer og eksempelsætninger til første uges undervisning. Disse blev udleveret til eleverne, så de havde dem, når de læste fagteksten.

Uge 1, første lektion

I ugens første undervisningstime modellerede læsevejlederen ugens ¹strategi(er). Dette element måtte vare max 20 min. Derefter tog historielæreren over og gennemførte resten af undervisningen med fokus på de planlagte faglige mål samt de udvalgte fagord og før-faglige ord. Læsevejlederen havde her mulighed for at observere elevernes arbejde – evt. med fokus på elever, der havde særlige læsemæssige/sproglige udfordringer. Eleverne fik udleveret en ordliste med elev-venlige ordforklaringer til næste læselektie.

Uge 1, anden lektion

Faglæreren fortsatte alene arbejdet med den udvalgte strategi/redskab og arbejdet med emnet.

Uge 2, første lektion

Læsevejlederen overværede faglærerens undervisning og brug af strategi/redskab. Læsevejlederens observationer havde fokus på, om læreren tydeliggjorde formål og fremgangsmåde for strategien, og om eleverne blev aktivt inddraget i gennemgangen. Læsevejlederen noterede i sin observationsguide undervejs (faglærer og læsevejleder havde evt. aftalt, hvad læsevejleder skulle fokusere på).

Uge 2, anden lektion

Faglærer fortsatte gennemgangen af emnet og brug af strategien/redskabet. Faglæreren evaluerede elevernes udbytte af den faglige læseundervisning – især med fokus på 'strategiens hvordan og hvorfor'.

Coaching-møde sidst i uge 2

På dette møde drøftede læsevejleder og faglærer deres erfaringer. Læsevejleder opsummerede disse og noterede dem ned i 'Faglærermøde: aftaleark'. Disse mødeplaner samt læsevejleders og faglærers refleksionslogs var udgangspunktet for møde med VIS-gruppen på det månedlige skolebesøg (og på læsevejledernes netværksmøde).

Parterne planlagde næste uges indsats og drøftede fagmål (centrale faglige spørgsmål) og vigtige fagord og begreber til ordlisten. Læsevejleder og faglærer udarbejdede elev-venlige forklaringer og eksempelsætninger til første uges undervisning.

Uge	Redskab eller strategi	Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4
36-37	Se teksten an! (+ læseformål)	LV modellerer 'hvad, hvordan, hvorfor' og konkretiserer dette ift. dagens tekst (20 min). FL observerer.	FL modellerer strategi for klassen. Vis/fortæl mig, hvordan i ny tekstdel (10 min)	FL modellerer 'se teksten an'. LV observerer (10 min)	FL udspørger elever om strategiens 'hvordan og hvorfor' (10 min).

¹ I nogle tilfælde indgik en allerede indlært strategi (fx se teksten an) i forberedelsen af den nye strategi.

38-39	Afsnittets emnesætning	LV modellerer 'hvad, hvordan, hvorfor' og konkretiserer dette i dagens tekst (20 min). FL observerer	FL modellerer strategi for klassen i en kolonne/del af teksten (10 min.). Eleverne arbejder i par.	FL modellerer strategi for klassen i teksten (20 min.). LV observerer. Eleverne arbejder i par med resten af teksten.	FL udspørger elever om strategiens 'hvordan og hvorfor' (10 min).
-------	-------------------------------	---	--	---	--

Tabel 1. Struktur på projektets 14-dages perioder. Læsevejleder = LV og faglærer = FL.

Deltagerrefleksioner

En vigtig del af denne proces var at udvikle deltagerens bevidsthed om egen praksis og egne reaktioner over de nye tiltag. Derfor havde både læsevejleder og historielærer til opgave at skrive om deres erfaringer i en ugentlig refleksionslog (se bilag 3 og 5). Såvel læsevejleders som historielærers logs blev uploadet til projektets mapper på Hvidovres Fællesnet. Her havde projektgruppen adgang til deltagerens logs og kunne følge processen 'on-line', kommentere og besvare spørgsmål efter ønske. Der var forskel på, hvor ofte og hvor udførligt den enkelte læsevejleder og historielærer besvarede deres logs, men VIS-gruppen bestræbte sig på at kommunikere med deltagerne om deres logs og dermed fastholde og vise nytten af refleksionerne for den enkeltes udbytte af projektet og dets fremdrift. Endvidere filmede læsevejlederne sig selv og/eller deres kollega, fx vha. iPad og brugte disse filmklip – enten til refleksion over egen praksis eller som støtte for deres kollegacoaching.

Vejledning og støtte i læsevejleders kollegacoaching

Læsevejlederne mødtes en gang om måneden med de andre læsevejledere i projektet. På disse netværksmøder udvekslede læsevejlederne erfaringer med kollegasamarbejdet og med projektets forståelsesstrategier og redskaber og udvekslede gode ideer. Netværksmøderne havde en fast mødestruktur:

1. Siden sidst (15 min.)
2. Gruppedrøftelser med opsamling i plenum (45 min.)
Læsevejledere drøfter deres erfaringer i smågrupper (ser udvalgte videoklip). Hver gruppe vælger en eller et par eksempler, som trækkes frem i plenum
3. Hverdagen med VIS-strategier og redskaber
4. Aktuelle problemstillinger (15 min.)

Struktur på samarbejdet mellem læsevejleder og forsker

Hver læsevejleder havde en repræsentant fra VIS-gruppen tilknyttet. En gang om måneden (4 gange i praksisperioden) kom hver enkelt VIS-forsker på skolebesøg, hvor de overværede læsevejleders (eller historielærers) modellering i klassen og deltog i mødet mellem parterne. Læsevejlederen var mødeleder og gav historielæreren feedback på dennes modellering, styrede mødets dagsorden og

sørgede for, at de fælles aftaler blev klargjort. VIS-forskeren supplerede læsevejlederens feedback til faglæreren, hvis der var behov for det, og drøftede efterfølgende undervisning og møde med læsevejlederen. De aftalte, hvilke erfaringer og observationer, udfordringer og spørgsmål, der skulle trækkes frem på netværksmødet.

Der var tillige løbende mail-korrespondance mellem læsevejleder og forsker, som indgik i den løbende erfaringsindsamling.

Metoder og redskaber til læsevejlederens arbejde med faglærer og elever

I projektets 14 ugers praksisperiode var læsevejlederens opgave at observere historielærerens undervisning, give konstruktiv feedback på arbejdet med elevernes faglige læsning og modellere strategibrug for elever og historielærer. En vigtig del af arbejdsprocessen for læsevejleder og historielærer var at udvikle bevidsthed om egen praksis. Derfor blev der udviklet redskaber til deltagernes observationer i forbindelse med undervisningen og til deres personlige refleksioner over egen praksis.

Læsevejleders observationsguide

Læsevejlederens kollegavejledning blev understøttet af en observationsguide (se bilag 2), som blev udfyldt, når læsevejlederen observerede historielærerens undervisning i VIS-strategierne. Observationsguiden har til formål at støtte læsevejlederen i at fokusere på vigtige elementer i faglærerens modellering af strategier og arbejde i klassen. Læsevejlederens observationer bruges endvidere til at evaluere faglærerens udbytte af læsevejlederens coaching. Følgende rubrikker indgår i observationsguiden:

- Vægtlægning af elevernes faglige læsning i lektionen
- Tydeliggørelse af den faglige sammenhæng mellem lektionens aktiviteter
- Opsamling af elevernes selvstændige læsarbejde
- Strategier og redskaber i den faglige læsning
- Introduktion til nye strategier og redskaber
- Tid til at øve ny strategi/nyt redskab
- Forberedelse af ny læseopgave
- Differentiering af faglige læseaktiviteter
- Elevernes engagement

Observationsguiden er udformet, så den kan anvendes i forskelligartede undervisningssituationer. Fokus i læsevejlederens observation i dette projekt var på faglærerens modellering af VIS-strategier og på elevernes arbejde med strategierne. Derfor var ikke alle rubrikker i observationsguiden relevante for læsevejlederen i hver observation.

Læsevejleders refleksionslog

Læsevejlederen udfyldte også hver uge en personlig refleksionslog om samarbejdet med faglæreren om arbejdet med VIS-strategierne (se bilag 3). Refleksionsloggen skal støtte læsevejlederens refleksioner over egen praksis. I refleksionsloggen er der fokus på læsevejlederens arbejdsfunktioner: modellering, observation og vejledning, og udfyldningen af loggen skal hjælpe læsevejlederen med at overveje særlige udfordringer ved en række arbejdsfunktioner og mulige løsninger på disse:

- at forstå den faglige problemstilling, der behandles i fagteksten
- at modellere (tydeliggøre) for elever og lærer 'hvad, hvordan og hvorfor' i forbindelse med redskabet eller strategien
- at fastholde fokus på aftalte observationspunkter, når faglæreren underviser
- at fastholde en respektfuld og anerkendende holdning i vejledningen af faglæreren
- at overskue den enkelte elevs måde at anvende redskabet/strategien på
- at anbefale gode og nyttige redskaber til elever i klassen, der har særlige behov.

I projektet skulle læsevejlederen bruge sine refleksioner som udgangspunkt for mødet med faglæreren, hvor de evaluerede ugens arbejde med klassens faglige læsning og planlagde næste uges arbejde.

Historielærers observationsguide

Historielæreren udfyldte tillige en mindre observationsguide, når denne observerede læsevejlederen modellere i klassen (se bilag 4). Historielærers observationsguide omfattede fire punkter, der alle havde fokus på læsevejlederens modellering af forståelsesstrategierne:

- Læsevejlederen forklarer strategiens/ aktivitetens 'hvad', 'hvordan' og 'hvorfor' i 'elevvenligt sprog'.
- Læsevejlederen 'tænker højt' undervejs, så eleverne kan følge tankegangen.
- Hvordan reagerer eleverne på læsevejlederens gennemgang?
- Andre ting, du bemærker undervejs?

Historielærers refleksionslog

Historielæreren udfyldte også en refleksionslog om ugens arbejde med klassens faglige læsning (se bilag 5). Refleksionsloggen skulle anvendes i forbindelse med faglærers forberedelse af undervisningen og valg af tekster til elevernes faglige læsning. I loggen er 5 spørgsmål, som skal støtte faglæreren i

- at tydeliggøre læseformålet for eleverne i den konkrete tekst
- at overveje, om der er forhold ved teksten (fx svære fagord, abstrakt faglig fremstilling), som eleverne vil få problemer med
- at tydeliggøre for eleverne, hvordan tekstens informationer spiller sammen med egen undervisning og andre tekster i emnet, klassen arbejder med

- at overveje, hvilke redskaber eleverne vil have nytte af for at fastholde fokus undervejs i læsningen
- at overveje, hvilke problemstillinger/udfordringer ved teksten faglæreren kunne have behov for at drøfte med læsevejlederen.

Historielæreren overvejede refleksionsloggens spørgsmål i forbindelse med planlægning af og gennemførelse af ugens undervisning i historie i 7. klasse. Faglæreren brugte sine refleksioner som udgangspunkt for mødet med læsevejlederen, hvor de evaluerede periodens arbejde med klassens faglige læsning og planlagde næste periodes arbejde.

Særligt udfordrende eller interessante elementer i hver læsevejleders observationer og refleksioner blev taget op på de månedlige netværksmøder med læsevejlederkollegerne eller på VIS-gruppens månedlige skolebesøg. Nyttевærdien af de udviklede redskaber blev evalueret ved hjælp af et spørgeskema til læsevejleder og historielærer efter praksisperioden.

VIS-gruppens observationsguide

På VIS-gruppens månedlige skolebesøg overværede man læsevejleder eller historielærer modellere forståelsesstrategier. VIS-gruppen anvendte en observationsguide, der omfattede samme elementer som læsevejlederens. Tidligt i forløbet valgte man dog at forenkle denne guide (se endelige anbefalinger til coachingredskaber i bilag 6).

Vis-gruppen anvendte deres klasserumsobservationer og læsevejlederens refleksionslogs til at coache læsevejlederen i sin praksis. Dette foregik såvel på selve skolebesøgene og ved hjælp af en løbende mailkorrespondance. Særligt udfordrende problemstillinger i forbindelse med denne coaching blev diskuteret med VIS-gruppen på gruppemøder.

Projektets forståelsesstrategier og redskaber

Fokus for projektets tværkollegiale samarbejde mellem læsevejleder og faglærer var en række forståelsesstrategier eller redskaber til støtte for elevernes udbytte af den faglige læsning. Elevernes undervisning i disse strategier skulle integreres i selve fagundervisningen, her repræsenteret ved faget historie, således at nytten af strategierne blev synliggjort i den daglige undervisning.

Til projektet blev der udvalgt syv forskellige strategier eller redskaber, der alle havde til formål at støtte eleverne i en mere målrettet og fokuseret læsning af fagets tekster (primært fagets lærebog). De syv forståelsesstrategier blev udvalgt ud fra følgende kriterier:

- Hver strategi/ redskab havde vist en positiv effekt på elevens tekstforståelse, hukommelse eller tekstskrivning i forskningsreviews og undersøgelser (NRP, 2000; Institute of Education Sciences, 2008 ; Graham & Perin, 2007; Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014).

- De udvalgte strategier/redskaber understøttede forskellige delkomponenter i tekstforståelse (Elbro, 2006).
- De udvalgte strategier/redskaber repræsenterede til sammen før-, under- og efterlæseaktiviteter.
- De udvalgte strategier/redskaber var relativt velkendte i litteraturen om faglig læsning og kunne derfor forventes at være bekendte for læsevejlederne (på nær én strategi).

Uge	Nr.	Fokusområde	Redskab eller strategi
36 – 1 37 – 2	1	Fokus på elevens forhåndsviden	'Se teksten an!' + læseformål til tekstlæsningen
38 – 3 39 – 4	2	Fokus på afsnittets indhold	Afsnittets emnesætning
40 – 5 41 – 6	3	Fokus på elevens forhåndsviden	VØL: Aktivering af forhåndsviden, fx brainstorm, mindmap
43 – 7 44 – 8	4	Fokus på tekstens centrale elementer	VØL: spørgsmål til tekst og svar
45 – 9 46 – 10	5	Fokus på fagligt ordkendskab	'Gæt et ord'
47 – 11 48 – 12	6	Fokus på fagligt ordkendskab	'Ordkendskabskort'
49 – 13 50 – 14	7	Fokus på tekstens centrale elementer	Overskrifter til afsnit + opsummering (et par sætninger)

Tabel 2. Oversigt over læsevejlederprojektets forståelsesstrategier og redskaber.

Der blev undervist i/arbejdet med hver strategi i 4 historietimer i en 14-dages periode (ca. 15-20 min. hver lektion). Undervisningen af elever (og faglærer) havde fokus på strategiens/redskabets procedure (hvordan udføres strategien?) og strategiens formål (hvorfor er strategien nyttig i den faglige læsning?). Læsevejlederne modtog undervisning i de syv strategiernes formål og procedure i deres kursusforløb, og de øvede sig i at modellere strategierne for hinanden og for elever. Hver elev fik udleveret en A4 plakat med hver strategi, ligesom hver klasse fik en A3 plakat om hver strategi, som hang i klassen (se eks. på disse i bilag 8).

For yderligere at kvalificere læsevejledernes arbejde med de syv VIS-strategier blev der i kursusforløbet fokuseret på måder at differentiere elevernes arbejde med VIS-strategierne (bilag 9). Læsevejlederne fik udleveret oversigter over såvel VIS-strategierne 'hvordan' og 'hvorfor' som differentieringsmuligheder.

Projektets evalueringsredskaber

Som nævnt ovenfor blev samarbejdsmodellens nytteværdi evalueret ved hjælp af spørgeskemaer til læsevejledere, historielærere og skoleledere før og efter praksisperioden. Endvidere blev projekt- og kontrolelevens sproglige -, læseforståelses- og metakognitive færdigheder undersøgt før og efter praksisperioden.

Læsevejlederdata

Spørgeskema til læsevejleder i VIS før projektperioden (prætest)

Hver læsevejleder i projekt- og i kontrolgruppen besvarede et spørgeskema forud for projektperioden (prætest). Spørgeskemaet havde til formål at afdække en række baggrundsoplysninger om den deltagende læsevejleder. Disse baggrundsoplysninger indgik i vurderingen af projektets effekt på kvaliteten af kollegiale samarbejdsrelationer og læsevejleders kendskab til læsefaglige strategier og redskaber:

1. Læsevejleders uddannelsesbaggrund og undervisningserfaring (spørgsmål 1-6)
2. Hidtidige arbejdsopgaver som læsevejleder og tidsforbrug på disse (spørgsmål 7-8)
3. Læsevejleders erfaringer med kollegialt samarbejde (spørgsmål 9-11)
4. Læsevejleders oplevelse af udfordringer ved læsevejlederfunktionen (spørgsmål 12-14)
5. Læsevejleders kendskab til læsestrategier og redskaber i faglig læsning (spørgsmål 15)
6. Læsevejleders ønsker og behov for efteruddannelse (spørgsmål 16)

Spørgeskema til læsevejleder i VIS efter projektperioden (posttest)

Spørgeskemaet havde til formål at afdække læsevejleders erfaringer med de udvalgte redskaber og strategier, der var arbejdet med i projektperioden, samarbejdet med faglæreren og selve projektforløbet. Disse oplysninger indgik i vurderingen af projektets effekt på lærerniveau (faglærers tilfredshed med strategier og redskaber og samarbejdsstrukturen i VIS), elevniveau (elevers udbytte af arbejdet med de enkelte strategier) og på læsevejlederniveau (tilfredshed med VIS-struktur og redskaber, kendskab til strategier og redskaber, tilfredshed med VIS-kursusforløbet):

1. Læsevejleders erfaringer med VIS-strategier og redskaber (spørgsmål 2-6)
2. Læsevejleders erfaringer med det kollegiale samarbejde (spørgsmål 7-11)
3. Efteruddannelsesbehov (spørgsmål 12)
4. VIS-kursusforløbet (spørgsmål 13-16)
5. Læsevejleders erfaringer med VIS-coachingværktøjer (spørgsmål 17-20)
6. Andet (spørgsmål 21)

Spørgeskema til læsevejleder i kontrolgruppen efter projektperioden (posttest)

Læsevejlederne i kontrolgruppen besvarede ligeledes et spørgeskema efter praksisperioden. Disse informationer blev anvendt til sammenligning med projektlæsevejledernes besvarelser.

1. Hvilke læsefaglige aktiviteter har kontrol-læsevejleder arbejdet med i projektperioden (spørgsmål 2)
2. Kontrol-læsevejleders erfaringer med strategier og redskaber (spørgsmål 3-7)
3. Læsevejleders erfaringer med det kollegiale samarbejde (spørgsmål 8-12)
4. Efteruddannelsesbehov (spørgsmål 13)

Historielærerdatab

Spørgeskema til historielærer i VIS og i kontrolgruppen forud for projektperioden (prætest)

Spørgeskemaet havde til formål at afdække en række baggrundsoplysninger om den deltagende historielærer. Disse baggrundsoplysninger indgik i vurderingen af projektets effekt på historielærers kendskab til og brug af læsefaglige strategier og redskaber:

1. Historielærers uddannelsesbaggrund og undervisningserfaring (spørgsmål 1-5)
2. Historielærers oplevelse af elevers udfordringer i faget (spørgsmål 6-8)
3. Historielærers ønsker og behov for efteruddannelse (spørgsmål 9)
4. Læsevejleders brug af læsestrategier og redskaber i faglig læsning (spørgsmål 10)

Spørgeskema til historielærer i VIS og kontrollærer efter projektperioden (posttest)

Spørgeskemaet havde til formål at afdække historielærers erfaringer med de udvalgte redskaber og strategier, der var arbejdet med i projektperioden, samarbejdet med læsevejlederen og selve projektførelsen. Disse oplysninger indgik i vurderingen af projektets effekt på lærerniveau (faglærers tilfredshed med strategier og redskaber og samarbejdsstrukturen i VIS), elevniveau (elevers udbytte af arbejdet med de enkelte strategier).

1. Historielærers kendskab til VIS-strategier og redskaber (spørgsmål 2)
2. Historielærers erfaringer med VIS-strategier og redskaber (spørgsmål 3-8)
3. Historielærers erfaringer med samarbejdet med læsevejlederen (spørgsmål 9-14)
4. Efteruddannelsesbehov (spørgsmål 15)
5. Andet (spørgsmål 16)

Skoleledelsesdata

Skolelederen på hver skole besvarede et kort spørgeskema før og efter projektet om emner relateret til læsevejlederfunktionen og undervisningen i faglig læsning. Spørgeskemaet omfattede følgende emner:

1. En læsepolitik på skolen
2. Skoleleders prioritering af arbejdet med faglig læsning og skrivning
3. Læsevejleders arbejdsfunktioner (arbejdsdeling, tidsfordeling)
4. Skoleleders vægtlægning af læsevejleders arbejde med elevernes faglige læsning

Elevdata

Faglig læseforståelse, historie

En faglig læseprøve blev anvendt til at måle elevernes faglige læseforståelse (Petersen, D.K., 2008). Den faglige læseprøve blev taget før/efter læsevejlederprojektet. I projektet anvendtes kun delen om historie, som har 19 spørgsmål. Disse er af både faktuel og inferentiell karakter. Eleverne fik ekstra tid til at læse fagteksten og besvare spørgsmålene i forhold til den oprindelige læsetid (22 min.), da der var koblet en strategitest til læsningen af denne historietekst. Den ekstra løsnings tid blev valgt for at sikre, at eleverne ikke følte sig for presset på tid og af den grund bearbejdede tekstens informationer på en overfladisk og tilfældig måde.

Hvordan læste du fagteksten?

Denne test afdækkede elevernes strategibrug relateret til læsningen af en konkret test (faglig læseforståelse, historie). Umiddelbart efter besvarelsen af den faglige læseforståelsestest fik eleverne udleveret denne test. Testen består af 16 udsagn, som afspejler de strategier, eleven har kunnet anvende i læsningen af teksten. Eleven skulle angive ved hvert udsagn, hvor ofte undervejs i læsningen af fagteksten, eleven benyttede den pågældende strategi. Dette blev angivet på en skala fra 1 til 10 (1 = slet ikke; 10 = meget tit). Testen er en revideret udgave af Bråten og Samuelstuens test (Bråten & Anmarkrud, 2013). I opgørelsen af testen fokuseredes på udsagn, der omhandlede de syv strategier, som var anvendt i Læsevejlederprojektet. Der blev opgjort en samlet score for elevens markering for VIS-strategierne (elevens sumscore/maksimal sumscore for udsagnene):

1. Jeg stillede mig selv spørgsmål til tekstens indhold.
2. Jeg prøvede at forstå nye ord/begreber i teksten.
3. Mens jeg læste, tænkte jeg over, hvad jeg skulle have ud af at læse teksten/mit læseformål.
4. Jeg prøvede at få overblik over tekstens indhold ved fx at se på overskrifter og illustrationer.
5. Jeg opsummerede den vigtigste information i teksten med mine egne ord.
6. Jeg understregede/markerede vigtige ord/sætninger.
7. Jeg lavede en oversigt, tegning eller mindmap over indholdet.
8. Jeg brugte overskrifterne og billederne til at se efter vigtige ting eller for at forstå dele af teksten bedre.
9. Jeg tænkte over, hvad jeg vidste om tekstens emne, mens jeg læste.

Elevers bevidsthed om læseforståelsesstrategier (PISA)

Vi valgte at bruge en test af elevens strategibevidsthed fra PISA 2009 (PISA, 2009). Elevernes bevidsthed om effektive forståelsesstrategier bliver undersøgt ved hjælp af følgende læsescenario: 'Forestil dig, at du skal forstå og huske informationen i en tekst. Hvor nyttige er følgende strategier, når det drejer sig om at forstå og huske en tekst?' Eleverne angav nytten af disse strategier på en 6-trins-skala (fra 'slet ikke nyttig' til 'meget nyttig'). Elevernes vurdering af nyttige strategier i det pågældende læsescenario er målt i forhold til læseeksperterens vurdering af strategiernes nytteværdi.

Elevernes bevidsthed om effektive opsummeringsstrategier blev ligeledes undersøgt med et scenario, hvor de skulle angive nytten af en række opsummeringsstrategier på en 6-trins-skala fra

'slet ikke nyttig' til 'meget nyttig'. Elevernes afkrydsning blev vurderet på basis af læseeksperter vurdering af strategiernes nytteværdi. Elevernes besvarelser på de to strategiopgaver blev opgjort som elevens sumscore på de hensigtsmæssige strategier/maksimal sumscore for udsagnene.

Ordkendskab (PISA)

Ordkendskab er den enkeltfaktor, der er stærkest relateret til læseforståelse (Elbro, 2006, 2007; NRP, 2000), tilmed årsagsrelateret til læsevanskeligheder. Da Projekt VIS har fokus på udvikling af gode undervisningsrutiner, der støtter elevens dybere bearbejdning af fagtekstens informationer – herunder bl.a. tilegnelse af centrale fagord og begreber – blev elevernes generelle ordkendskab afdækket før og efter indsatsen i Læsevejlederprojektet.

Til projektet anvendtes en ordkendskabstest, som blev udviklet til den danske PISA-undersøgelse i 2009 på basis af tre eksisterende ordkendskabstest (PISA, 2009). I en efterundersøgelse af danske PISA-data, viste det sig, at elevernes ordkendskab var den stærkeste prædiktor af elevernes PISA-score både i hele elevpopulationen og blandt elever med utilstrækkelige læsefærdigheder (Arnbak, 2012). I testen, der indeholder 25 items, skal eleven identificere det af tre svarmuligheder, som betyder det samme som målordet. Svaret afkrydses på en tipskupon, hvor eleven ved hvert item sætter x i en af tre kolonner. Opgaven lyder således: lille gulerod – er det squash, artiskok eller karotte?

Hvordan lærer eleverne noget i skolen?

Testen er et hurtigt øjebliksbillede af elevens opfattelse af egen læring og trivsel i skolen (Nissen, 2013). Testen, LRS Learning Rating Scale, undersøger elevens selvsvurdering af 4 områder, som har betydning for dennes læring og trivsel i skolen (fagligt, socialt, metode og forventning) ved hjælp af en analog ratingskala, som består af 4 linjer, der hver er 10 cm lange. Eleven markerer sin oplevelse af hvert af de fire områder med en streg på linjen. Vurderingen går fra fx 'jeg lærer ikke meget i skolen' til 'jeg lærer meget i skolen'. Elevens selvsvurdering angives som markeringens (streg) placering i cm med en decimal fra udgangspunktet i venstre side (fx 'jeg lærer ikke meget i skolen').

Baggrundoplysninger

Vi indhentede oplysninger om elevernes alder (i måneder), køn, modermål (andet modersmål end dansk defineres i denne undersøgelse som at begge forældre har et andet modersmål end dansk) samt læsevanskeligheder (ifølge læsevejleder).

Posttest elevinterview om VIS-strategiernes hvad, hvordan, hvorfor

Vi ønskede et konkret mål for elevernes udbytte af strategiundervisningen. Vi fokuserede specifikt på de 7 VIS-strategier og deres nytteværdi (som tydeliggjort i strategiernes 'hvad, hvordan og hvorfor'). Fra hver projektklasse udvalgte tilfældigt 5 elever, som blev interviewet af parallelklassens læsevejleder om VIS-strategierne (fx elevnr. 1,4, 8, 12, 16). Eleven fik vist et opslag fra en historiebog (et ukendt emne i Historie 7) og blev derefter spurgt om fire tilfældigt udvalgte af de syv VIS-strategiers 'hvad og hvorfor' (se bilag 7). Elevens svar blev optaget og efterfølgende scoret for korrekthed ift. de forklaringer, som var anført på strategioversigterne. Hvis eleven ikke

kunne svare på et spørgsmål, blev eleven promptet én gang. Eleven fik 2 point, hvis denne svarede korrekt uden prompts, og 1 point hvis denne svarede korrekt efter promptning).

Resultatafsnit

I projekt VIS deltog 10 læsevejledere, to fra hver projektskole. Deres sædvanlige arbejdsforhold og erfaringer med læsecoaching af faglærere blev sammenlignet med besvarelser fra læsevejlederne i kontrolgruppen for at sikre, at der ikke var markante forskelle i de to gruppers arbejdsbetingelser og erfaringer (før-måling). Projektlæsevejledernes erfaringer med samarbejdsmodellen i VIS og modellering af strategier i klassen blev afdækket ved hjælp af et spørgeskema efter projektperioden (eftermåling).

Spørgeskema til læsevejlederne før praksisperioden

Før praksisperioden (1. september til midt december 2013) besvarede læsevejlederne i projekt- og kontrolgruppen samme spørgeskema om deres uddannelsesbaggrund, arbejdsforhold på skolen og deres erfaringer med en række forståelsesstrategier og metoder i den faglige læseundervisning. Disse oplysninger fungerede som sammenligningsgrundlag for læsevejledernes erfaringer med VIS-projektets arbejdsprocesser og redskaber.

I alt 17 læsevejledere besvarede spørgeskemaet, heraf to læsevejledere på hver de 5 projektskoler. På den ene kontrolskole fik vi kun svar fra en læsevejleder, da den anden var helt nyuddannet.

Uddannelsesbaggrund

Læsevejlederne var en erfaren gruppe lærere. De havde i snit undervist 16 år i folkeskolen (med en spredning fra 3 til 38 år). Hovedparten af læsevejlederne var uddannet til læsevejleder i 2008/2009 fra UCC og havde ca. 5 års erfaring som læsevejleder. Dette gjaldt både læsevejledere på projekt- og kontrolskolerne. Den overvejende del af læsevejlederne havde linjefag i dansk (64,7 %).

Kun 3 af de 17 læsevejledere havde ikke været på et kursus af relevans for deres arbejde som læsevejleder inden for de seneste to år. Kurserne omhandlede emner som inklusion, IT, testning, undervisning af ordblinde elever, faglig læsning og skrivning og pædagogisk udvikling. Halvdelen af læsevejlederne havde ikke behov for efteruddannelse, de resterende ønskede at efteruddanne sig i kollegasupervision eller specialpædagogiske tiltag og problemstillinger.

Arbejdstid og opgaver

Halvdelen af læsevejlederne havde 3,75 timer ugentligt til deres arbejdsfunktion. Ca. en tredjedel havde 2 lektioner ugentligt, og en meget beskedent gruppe (ca. 12 %) havde mere end 4 timer om ugen. Læsevejlederne havde en ganske variabel arbejdsfunktion. Den enkelte læsevejleder fordelte selv sin tid på forskellige indsatsområder i samarbejde med andre læsevejledere og evt. ledelsen på

skolen. Læsevejlederne brugte megen af deres arbejdstid på testning af elever og drøftelser af testresultater med kolleger, de holdt oplæg for kolleger, fx om faglig læsning, de afholdt læsekurser for hele klasser og de modellerede brugen af forståelsesstrategier og redskaber for elever og lærere i klassen.

Læsevejlederne fortalte også om udfordringer i deres arbejdsfunktion. En meget stor del af gruppen (65 %) mente, at det mest udfordrende ved læsevejlederfunktionen var samarbejdet med kolleger om udvikling af elevernes faglige læsefærdigheder, dvs. at få implementeret anbefalinger, få kolleger til at bruge dem som ressourceperson og få kolleger til at påtage sig et ansvar for elevernes læsning og skrivning i fagene. Nogle læsevejledere oplevede desuden udfordringer ved at leve op til kollegers forventninger, at kunne hjælpe de svage læsere, at holde sig ajour (tidspres), manglende fleksibilitet i skemaet og problemer i samarbejdet med ledelsen.

Generelt var læsevejlederne meget engagerede i deres arbejde og godt tilfredse med arbejdsfunktionerne. Arbejdsopgaver i forbindelse med testning af elever var det eneste element, som ca. en tredjedel af gruppen nævnte, at de godt kunne undvære. Til gengæld ønskede mere end halvdelen af læsevejlederne (53 %) mere tid til kollegasamarbejdet om elevernes faglige læsning, dvs. coaching og vejledning af kolleger. Ligeledes ønskede man tid til at modellere strategier og redskaber for eleverne i klassen (18 %), bedre tid til kollegasparring (12 %), mulighed for at skabe struktur i arbejdet med faglig læsning på skolen (12 %) og tid til at afholde klassekurser (18 %).

Ledelsens og kollegers anerkendelse af læsevejledernes arbejdsfunktion

Læsevejlederne vurderede deres oplevelse af ledelsens og kollegers anerkendelse af deres læsefaglige ekspertise på en skala fra 1 (slet ikke) til 7 (i høj grad).

Som helhed oplevede læsevejlederne i ganske høj grad, at ledelsen anerkendte deres læsefaglige ekspertise ($M = 5,5$, $SD = 1,54$). Det samme gjorde sig gældende for læsevejledernes opfattelse af deres kolleger ($M = 5,4$, $SD = 1,2$). Læsevejlederne følte dog i mindre grad, at de blev inddraget i arbejdet med elevernes faglige læsning af deres kolleger ($M = 3,4$, $SD = 1,5$), hvilket stemte godt overens med deres oplevelse af kollegasamarbejdet som en stor udfordring i jobbet som læsevejleder.

Der var ikke forskel på vurderinger fra projektlæsevejledere og kontrollæsevejledere om kollega- og ledelsens anerkendelse af deres læsefaglige ekspertise eller deres oplevelse af deres kollegers inddragelse af dem i arbejdet med elevernes faglige læseudvikling.

Læsevejledernes erfaring med nyttige læseaktiviteter og redskaber i elevernes faglige læsning

Læsevejlederne blev bedt om at vurdere deres egen erfaring med en række metoder og redskaber i undervisning i faglig læsning og skrivning, fx 'Eleverne bruger overblikslæsning af teksten før nærlæsning' eller 'Eleverne laver 2-kolonne-notater med tekstens vigtige elementer' (se alle strategier og redskaber i bilag x). Ved hvert element angav læsevejlederen en af følgende valgmuligheder:

0 = Jeg kender ikke denne aktivitet.

1 = Jeg kender til aktiviteten, men jeg har ikke selv prøvet den i min undervisning.

- 2 = Jeg har fået undervisning i at bruge aktiviteten, men jeg har endnu ikke selv afprøvet den.
 3 = Jeg kender aktiviteten og har prøvet den i min undervisning.
 4 = Jeg bruger jævnligt aktiviteten i min undervisning, og den fungerer godt.
 5 = Jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten, og andre må godt overvære min undervisning, mens jeg bruger den i klassen.

Læsevejlederne rapporterede at have godt kendskab til og bruge en bred vifte af strategier jævnligt i deres undervisning (punkt 4 + 5 slået sammen). Hovedparten af læsevejlederne rapporterede, at de jævnligt brugte aktiviteter som 'at aktivere elevernes forhåndsviden' (80 %), 'at relatere tekstens indhold til elevernes egne erfaringer' (82 %), 'at etablere et læseformål' (70 %), 'at lade eleverne stille sig spørgsmål til teksten (70 %) og 'at lade eleverne opsummere tekstens indhold' (94 %). Det gjaldt dog for hver strategi/redskab, at der på tværs af læsevejledergruppen var stor variation i, hvor godt de kendte hver strategi/redskab, og hvilke de selv havde anvendt i deres undervisning. Dette gjaldt både for projektgruppen og kontrolgruppen, og der var ikke signifikant forskel på de to gruppers kendskab til og brug af de forskellige strategier og redskaber. Det kunne således tyde på, at der ikke er en kommunal anbefaling til struktur på og indhold i arbejdet med faglig læsning på grundskolens klassetrin, som man følger på de enkelte skoler.

Spørgeskema til læsevejlederne efter praksisperioden

Læsevejlederne i projektgruppen besvarede et spørgeskema om deres erfaringer med uddannelsesforløbet, VIS-strategierne og samarbejdet med historielærerne. I spørgeskemaet markerede læsevejlederne deres vurdering af projektets elementer på en skala fra 1 (slet ikke) til 7 (i høj grad).

Læsevejledernes vurdering af uddannelsesforløbet i læsevejlederprojektet

Læsevejlederne deltog i et uddannelsesforløb på 19 timer. I første del af dette forløb modtog læsevejlederne undervisning i VIS-strategiernes procedure (hvordan) og deres nytteværdi (hvorfor), og de øvede sig på at modellere disse strategier for hinanden og for elever. Læsevejlederne modtog under uddannelsesforløbet en række oversigter og materialer om VIS-strategierne. I tabel 3 ses læsevejledernes vurdering af uddannelsesforløbet og strategimaterialerne.

Læsevejledernes kursusforløb	M	SD
Har du lært læseredskaber og strategier at kende rigtig godt?	6,0	0,70
Har du følt dig tryk og klædt på til opgaven at modellere strategier i klassen?	6,10	0,57
Har strategiernes 'hvad, hvordan hvorfor' hjulpet dig til at modellere strategierne?	6,75	0,46
Er du blevet bedre til at samarbejde, vejlede og coache kolleger?	4,90	0,88
Oplever du, at de udleverede oversigter og materialer gode og nyttige i arbejdet som læsevejleder?	6,30	0,68

Er læsevejleders refleksionslog et nyttigt redskab til at fastholde/synliggøre tanker om samarbejdet?	5,0	1,23
Er læsevejleders observationsguide et nyttigt redskab til at fastholde observationer i kassen?	5,20	1,48

Tabel 3. Læsevejledernes vurdering af VIS-kursusforløbet, gennemsnit og standardafvigelse

Læsevejlederne var generelt meget tilfredse med strategimaterialerne ($M = 6,30$ af max 7). De oplevede, at de havde udviklet deres kendskab til VIS-strategierne gennem uddannelsesforløbet ($M = 6$ af max 7), og at de var trygge og godt klædt på til at modellere strategierne for elever og lærer ($M = 6,10$ af max 7), og at beskrivelsen af VIS-strategiernes 'hvad, hvordan og hvorfor' var et meget nyttigt redskab i modelleringen af strategierne i klassen ($M = 6,75$ af max 7).

Anden del af uddannelsesforløbet havde fokus på metoder i coaching af kolleger. Læsevejlederne følte sig ikke helt så 'godt klædt på' til coachingarbejdet som til modellering af forståelsesstrategier. Læsevejlederne oplyste dog, at de følte, de var blevet bedre til at samarbejde, vejlede og coache kolleger ($M = 4,90$ af max 7), og at læsevejlederens redskab (observationsguide) i observationen af historielæreren i klassen fungerede godt ($M = 5,20$ af max 7).

En del af læsevejledernes arbejde i projektet var at reflektere over deres egen praksis. De skulle udfylde læsevejleders refleksionslog en gang om ugen. Dette viste sig at være svært at nå i en travl hverdag for nogle af læsevejlederne, selv om de efterfølgende har vurderet, at refleksionsloggen var et nyttigt redskab til at fastholde/synliggøre tanker om samarbejdet med læreren ($M = 5$ af max 7). Man kan dog også se, at der er relativt stor variation i gruppens vurdering af refleksionsloggens nytteværdi (fra 3 til 7).

VIS-strategiernes nytteværdi

En central opgave for læsevejlederne var at modellere de syv VIS-strategier i klassen for elever og lærer (en oversigt over de 7 VIS-strategier ses i tabel 2). I tabel x ses læsevejledernes vurdering af de enkelte VIS-strategiers nytteværdi og deres oplevelse af elevernes reaktioner på dem (1 = unyttig, 2 = meget nyttig).

Læsevejlederne vurderede generelt, at VIS-strategierne var nyttige for elevernes forståelse af teksterne, $M = 5,54$ af max 7 ($SD = 1,12$). 7 af 10 læsevejledere oplyste, at eleverne var blevet mere aktive i timerne og forstod teksterne bedre, og 7 af 10 læsevejledere oplyste, at eleverne huskede indholdet af teksterne bedre. Til gengæld oplevede kun 3 af 10 læsevejledere, at eleverne blev mere motiverede af de faglige læseaktiviteter.

Læsevejlederne blev tillige bedt om at notere specielt nyttige/unyttige strategier og forklare deres vurdering samt notere strategier, som eleverne kunne lide/ikke kunne lide at arbejde med. I tabel 4 ses læsevejledernes vurdering. Tabellen viser antallet af læsevejledere, der specifikt har nævnt den pågældende strategi.

Strategien 'Se teksten an' kom ind som en klar vinder i læsevejledernes vurdering. Alle læsevejledere mente, at strategien var nyttig, og alle oplyste, at de fortsat ville bruge strategien i

deres undervisning. Ellers var der ikke enighed blandt læsevejlederne om, hvilke strategier, de fandt nyttige, eller hvilke strategier deres elever kunne lide at arbejde med.

Det er positivt, at der ikke er en direkte overensstemmelse mellem, hvad læsevejlederen fandt nyttigt/unyttigt og hvad de angav, at eleverne kunne/ikke kunne lide at arbejde med. Det kunne nemlig antyde, at læsevejlederne har baseret deres vurdering på fagdidaktiske overvejelser snarere end på strategiens popularitet blandt eleverne. Generelt så det ud til, at læsevejlederne var positive over for VIS-strategierne: mellem 5 og 10 læsevejledere angav ved hver strategi, at de fortsat ville bruge strategien i deres undervisning.

VIS-strategier	Strategien er nyttig	Strategien er unyttig	Elever kan lide at arbejde med strategien	Elever kan ikke lide at arbejde med strategien	Vil fortsat bruge strategien
Se teksten an	10/10		5/10		10/10
Afsnittets emnesætning	4/10	3/10	1/10	3/10	6/10
Mindmap		2/10	2/10		6/10
Stil spørgsmål til teksten	1/10	2/10		1/10	5/10
Gæt et ord	6/10		5/10		8/10
Ordkendskabskort	5/10	1/10	1/10	1/10	7/10
Overskrifter til afsnit	4/10	1/10	1/10	3/10	5/10

Tabel 4. Læsevejledernes vurdering af VIS-strategiernes nytteværdi.

Læsevejlederne havde følgende kommentarer til de enkelte strategiernes nytteværdi:

Se teksten an

Strategien er nyttig, fordi:

- Det er nemt for eleverne at få overblik over, hvad de skal læse om
- Hurtig og lettilgængelig strategi. Eleverne bliver opmærksomme på alle ledetråde, der er i opslaget, godt differentieringsredskab
- Hurtig og meningsfuld for eleverne
- Altid en fordel
- At skabe overblik, forforståelse, at undre sig og forvente
- Er hele fundamentet for den faglige læsning og meningsfuld for eleverne
- Hjælper med at aktivere forkundskab
- Let og effektiv for eleverne at bruge

Afsnittets emnesætning

Strategien er nyttig, fordi:

- Vigtig ift. at huske teksten – kræver at eleverne nærlæser teksten
- Brugt som skimmelæsning
- Hurtigt overblik over teksten, alle kan være med her

- Fungerer godt som redskab til at få fundet tekstens centrale informationer og vælge læsemåde

Strategien er 'unyttig' fordi:

- Vanskelig, svær at formidle til eleverne, da 1. sætning ikke altid var emnesætningen.
- Havde svært ved at få den til at fungere

Mindmap

Ingen læsevejledere skrev positive kommentarer om mindmaps nytteværdi.

Strategien er 'unyttig', fordi

- Kræver tid til gennemgang
- God, men for omstændelig

Spørgsmål til tekst

Strategien er nyttig, fordi:

- God og struktureret måde at arbejde med læseformål, der tvinger eleverne til at forholde sig til teksten før læsningen og gør læsningen dybere

Strategien er 'unyttig' fordi:

- Kræver at eleverne ved, hvad de ikke ved
- Meget modstand fra eleverne, kunstigt

Gæt et ord

Strategien er nyttig, fordi:

- Den får eleverne til at tænke over ord, de ellers ikke ville tænke over. Eleverne bliver aktiveret fra start og de får en fornemmelse af den tekst, de skal i gang med at læse
- Eleverne fokuserer på ord i teksten, de normalt ville have sprunget over – reflektere over betydning, måske endda nysgerrighed, finde korrekt betydning i tekst – en bekræftelse eller ny viden?
- Nyttig til at vise, hvornår ord er en del af det brede ordkendskab og hvornår ord kræver dybt ordkendskab (godt for lærer)
- Brugbar efter slut på emne til at huske ord
- Forforståelse, at undre sig, undersøge konteksten
- Retter effektivt elevernes opmærksomhed mod tekstens ordforråd, alle kan være med
- Giver læreren et indblik i, hvor mange ord eleverne faktisk ikke kendte og eleverne indblik i tekstens sværhedsgrad på ordniveau.

Ordkendskabskort

Strategien er nyttig, fordi:

- God til at gå i dybden med fagspecifikke ord
- Giver en bedre og dybere forståelse af centrale faglige begreber
- Den overraskede mig positivt. Godt redskab til særligt udvalgte ord
- Fokus på ord de ikke forstår

- Eleverne fandt den interessant og brugbar = større forståelse for tekstens helhed
- Lære/bearbejde/huske vigtige fagord og begreber

Strategien er 'unyttig', fordi:

- Meget omfattende, svært at finde gode ord

Overskrifter til afsnit

Strategien er nyttig, fordi:

- Bevidstgør eleverne om, hvornår de må arbejde med deres tekstforståelse – der hvor teksten er svær at forstå!
- Sortere det vigtigste, nøgleord, overblik
- God hjælp til at få fat i det vigtigste. Godt overblik over tekstens indhold
- Rigtig motiverende for dygtige elever
- Fungerer godt som redskab til at få fundet tekstens centrale informationer og vælge læsemåde

Strategien er 'unyttig' fordi:

- Svært for eleverne i lange afsnit at finde det centrale og formulere kort og præcist.

Samarbejdet med historielærerne

Projektet havde til formål at udvikle og afprøve en model for samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer. Læsevejlederne besvarede i lighed med historielærerne spørgsmål om deres samarbejde med faglæreren og de redskaber, der blev benyttet i dette samarbejde. Tabel 5 viser læsevejledernes vurdering.

Samarbejdet med historielæreren	M	SD
Faglærer har følt sig støttet/motiveret af samarbejdet med læsevejleder (max 7)	5,58	1,07
Faglærer har udviklet sit kendskab til metoder og redskaber gennem samarbejdet med læsevejleder (max 7)	5,46	1,50
Samarbejde med læsevejleder har styrket faglærers forståelse af, hvordan man skal undervise i forståelsesstrategier (max 7)	5,23	0,92
Læsevejleder har bidraget med gode ideer til differentiering (max 7)	4,92	1

Tabel 5. Læsevejledernes vurdering af samarbejdet med historielærerne.

Læsevejlederne havde en meget positiv opfattelse af deres samarbejde med historielæreren. Læsevejlederne vurderede, at historielæreren havde oplevet samarbejdet som positivt og motiverende (M = 5,85 af max 7), at denne havde udviklet sit kendskab til faglige læsemetoder og redskaber gennem samarbejdet (M = 5,46 af max 7), og at historielæreren havde udviklet en bedre forståelse af, hvordan man kan undervise i forståelsesstrategier (M = 5,23 af max 7).

Læsevejlederne var mere usikre på, om det var lykkedes for dem at bidrage med gode råd og ideer til, hvordan læreren kunne differentiere sin undervisning ($M = 4,92$ af max 7). Differentiering er da også det hyppigst nævnte emne i læsevejledernes ønsker til efteruddannelse (4 af 10 har nævnt dette emne).

Spørgeskema til historielærerne før praksisperioden

Før læsevejlederprojektet besvarede de ti projekthistorielærere og 8 kontrolhistorielærere et kort spørgeskema om deres fag og undervisningspraksis. Hovedparten af historielærerne (72 %) havde linjefag i historie, og der var ikke forskel på andelen af lærere med og uden linjefag i historie blandt projekt- og kontrollærere.

Der var ganske stor spredning i lærernes undervisningserfaring i faget. I snit havde historielærerne undervist i faget historie i 5 år, men spredningen lå fra ingen undervisningserfaring til 14 års erfaring. Hovedparten af historielærerne havde ikke deltaget i relevante kurser inden for de seneste 3 år (87 %); de øvrige lærere havde deltaget i et kursus om afgangsprøven i historie.

Udfordringer for eleverne i faget historie

Historielærerne angav, om eleverne havde svært ved en række forhold i historieundervisningen:

- At læse og forstå teksterne i faget
- At forstå og huske historiefaglige ord og begreber
- At forstå andre udfordrende hverdagsord og begreber i teksterne
- At forstå historiefaglige problemstillinger og sammenhænge
- At forstå kildetekster og benytte kildekritik
- At motiveres til at arbejde med faget historie.

Hovedparten af lærerne angav, at eleverne havde vanskeligheder på en række områder i forbindelse med tekstlæsning i faget. 72 % af lærerne oplyste, at eleverne havde svært ved at læse og forstå historieteksterne, ved at forstå og huske historiefaglige ord og begreber og ved at forstå kildetekster og benytte kildekritik. Lidt under halvdelen af lærerne (44 %) mente, at eleverne havde svært ved at forstå andre udfordrende hverdagsord og begreber i teksterne, 50 % oplyste, at eleverne havde svært ved at forstå kildefaglige problemstillinger og sammenhænge, og en tredjedel af lærerne mente, at eleverne var svære at motivere for arbejdet med faget.

Historielærerne blev tillige bedt om at oplyse, hvad de plejede at gøre for at støtte eleverne i at forstå historiefaget og teksterne:

- Jeg forklarer eleverne hovedpointerne i emnet, før de selv læser om det i bogen.
- Jeg snakker med eleverne om det, de har læst hjemme.
- Jeg lader eleverne læse teksten højt i klassen, og så snakker vi om det efterfølgende.
- Jeg lader eleverne arbejde i grupper, hvor de læser teksten for hinanden og besvarer spørgsmål, jeg har lavet.

- Jeg bruger kooperative læringsgrupper, som læser og arbejder med teksten i klassen.
- Jeg giver eleverne spørgsmål til teksten, som de skal bruge til at fokusere på vigtige elementer, når de læser teksten.
- Jeg udleverer forskellige opgaver og oversigter i timen, som eleverne bruger til at bearbejde tekstens indhold.

Generelt oplyste lærerne, at de benyttede sig af en række forskellige metoder i deres undervisning. De fleste lærere forberedte elevernes på læsarbejdet ved at forklare eleverne hovedpointerne i emnet (a), før eleverne selv skulle læse (72 %) eller ved at udlevere spørgsmål til teksten (f), som eleverne skulle fokusere på under læsningen (67 %). Halvdelen af lærerne oplyste, at de snakkede med eleverne om teksten, de havde læst hjemme (b), 44 % oplyste, at eleverne læste teksten højt i klassen (c), og at de snakkede om teksten efterfølgende, og 56 % af lærerne oplyste, at eleverne læste for hinanden i grupper og besvarede lærerens spørgsmål/ arbejde i kooperative læringsgrupper. Der var således en klar tendens til, at eleverne ikke havde læselektie for hjemme, men at de læste teksten i klassen i fællesskab eller i smågrupper.

Historielærerne oplyste, at de brugte en række forskellige aktiviteter i den faglige formidling. Lærerne viste stor kreativitet i de metoder og aktiviteter, de inddrog i deres historieundervisning. Det drejede sig eksempelvis om rollespil, elevfremlæggelser, film, billeder, musikvideoer, museumsbesøg, it-baserede undervisningsmaterialer (Historiefaget.dk), ekskursioner, meddigtning, værkstedsaktiviteter, lydclip, brætspil, tegneaktiviteter, dukketeater, teater, rim og remser. Arbejdet med teksterne i historiebogen så således ud til at udgøre en relativt lille del af undervisningstiden i faget.

Historielærernes erfaring med nyttige læseaktiviteter og redskaber i elevernes faglige læsning

Historielærerne blev (ligesom læsevejlederne) bedt om at vurdere deres egen erfaring med en række metoder og redskaber i undervisning i faglig læsning og skrivning, fx 'Eleverne bruger overblikslæsning af teksten før nærlæsning' eller 'Eleverne laver 2-kolonne-notater med tekstens vigtige elementer' (se alle strategier og redskaber i bilag 1). Ved hvert element angav historielæreren en af følgende valgmuligheder:

0 = Jeg kender ikke denne aktivitet.

1 = Jeg kender til aktiviteten, men jeg har ikke selv prøvet den i min undervisning.

2 = Jeg har fået undervisning i at bruge aktiviteten, men jeg har endnu ikke selv afprøvet den.

3 = Jeg kender aktiviteten og har prøvet den i min undervisning.

4 = Jeg bruger jævnligt aktiviteten i min undervisning, og den fungerer godt.

5 = Jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten, og andre må godt overvære min undervisning, mens jeg bruger den i klassen.

En markering ved en strategi med værdierne 4, og 5 angav, at lærerne jævnligt havde benyttet den pågældende strategi i deres undervisning. I det følgende oplyses derfor den andel af lærerne, der havde markeret en strategi med en værdi fra 4 eller 5.

Generelt lod lærerne eleverne arbejde med en række forskellige læseaktiviteter. De hyppigst anvendte aktiviteter var 'at aktivere elevernes forhåndsviden af tekstens emne før læsning' (61 %), 'at udlevere lærerspørgsmål til teksten' (67 %), 'at lade eleverne opsummere tekstens indhold' (61 %) og 'at lade eleverne markere forståelsesproblemer i teksten' (50 %). 39 % af lærerne oplyste også, eleverne relaterede tekstens indhold til egne erfaringer. 44 % af lærerne oplyste, at de organiserede elevernes læsarbejde i partnerlæsning i klassen, og halvdelen af lærerne lod eleverne arbejde i kooperative læringsgrupper.

Det så tillige ud til, at nogle lærere hjalp eleverne med at forstå svære fagord og begreber. Således oplyste 39 % af lærerne, at de gav elevvenlige ordforklaringer til udfordrende fagord i teksten, og 28 % af lærerne oplyste, at eleverne lavede ordbank til emnet eller brugte ordforståelsesstrategier.

Historielærernes markeringer af, hvilke aktiviteter og redskaber de benyttede i undervisningen, stemte således godt overens med de udfordringer, de oplyste, at eleverne havde med faget. Lærerne så således ud til at 'komme elevernes behov i møde' i den måde, de underviste på i faget. Det så derimod ikke ud til, at lærerne havde fokus på at lære eleverne, hvordan de selvstændigt kunne tilegne sig historiefaglig information (fx gennem tekstlæsning).

På basis af lærernes besvarelse om faglige læseaktiviteter blev der beregnet en variabel med de strategier og metoder, der blev arbejdet med i Projekt VIS. Der var ikke signifikant forskel på de to gruppers kendskab til og brug af VIS-strategierne før praksisperiodens start.

Spørgeskema til historielærerne efter praksisperioden

Efter praksisperioden i læsevejlederprojektet besvarede historielærerne igen et spørgeskema, der omhandlede deres erfaring med forståelsesstrategierne samt deres erfaringer – og tilfredshed med projektets metoder og redskaber og samarbejdet med læsevejlederne. En af projekthistorielærerne udgik af projektet på grund af sygdom, og en kontrollærer var flyttet fra skolen (16 lærere besvarede spørgeskemaet).

Er VIS-strategierne lette at integrere i historieundervisningen?

Generelt oplevede historielærerne, at det var relativt let (1 = meget svært, 7 = meget let) at inddrage VIS-forståelsesstrategierne i deres historieundervisning ($M = 5,22$ af 7, $SD = 1,09$). Historielærerne blev også bedt om at forholde sig til forberedelsesbyrden, når de skulle integrere arbejdet med forståelsesstrategier i deres historieundervisning. 7 af de 9 projektlærere, som besvarede spørgeskemaet, oplyste, at de skulle bruge mere tid på at forberede deres undervisning, men at det var værd at bruge tid på, 1 lærer angav samme forberedelsestid, mens ingen angav, at øget forberedelsestid ikke var tiden værd.

Er historielærerne blevet mere bekendt med VIS-strategierne i løbet af projektperioden?

Vi ønskede at undersøge, om historielærerne i højere grad oplevede at være bekendt med/have brugt VIS-strategierne end ved før-målingen. Jo højere scoren var, jo højere grad af kendskab til og brug af strategierne angav lærerne. Projektlærernes gennemsnitlige score var øget fra 21,00 (SD = 6,12) i før-målingen til 30,29 (SD = 4,11) i eftermålingen, hvilket var en signifikant forskel ($p < 0,05$), men der var stadig en stor variation i, hvor bekendt faglærerne angav at være med VIS-strategierne.

Til sammenligning var der ikke signifikant forskel på kontrollærernes kendskab til/brug af VIS-strategierne ved før- og eftermålingen, og der var heller ikke forskel på projektlærere og kontrollæreres brug af de strategier, som ikke indgik i Projekt VIS. Samarbejdet med læsevejlederne om undervisningen i VIS-strategierne har således bibragt projektlærerne øget viden og erfaring med disse specifikke strategier, hvilket var et af projektets formål.

Historielærernes vurdering af VIS-strategiernes nytteværdi

Historielærerne vurderede VIS-strategiernes betydning for elevernes forståelse og hukommelse for teksternes indhold på en skala fra 1 (slet ikke) til 7 (i høj grad). I snit vurderede lærerne, at strategierne var nyttige: $M = 5$ af max 7 (SD 1,11).

Historielærerne blev også bedt om at notere forståelsesstrategier, de fandt særligt nyttige eller unyttige, hvilke strategier eleverne især syntes om at arbejde med, og hvilke eleverne ikke var glade for at arbejde med. Nedenstående oversigt (tabel 6) viser de forståelsesstrategier, som de 9 historielærere nævnte (i oversigten indgår kun strategier, der specifikt nævnes af en eller flere lærere). Tallene i skemaet viser antal lærere, der har nævnt den pågældende strategi (tallet for hver enkelt strategi inkluderer læreres svar: alle strategier).

VIS-strategier	Strategien er nyttig	Strategien er unyttig	Elever kan lide at arbejde med strategien	Elever kan ikke lide strategien	Faglærer vil fortsat bruge strategien
Se teksten an	4		1		2
Afsnittets emnesætning	3	1		1	2
Mindmap	3	2	1		
Stil spørgsmål til teksten	4	2			2
Gæt et ord	4	2	2		1
Ordkendskabskort	5				2
Overskrifter til afsnit	4		1		2

Tabel 6. 9 Historielæreres vurdering af de enkelte VIS-strategier.

Som det ses, var der ganske stor uenighed om både nytteværdien af de enkelte VIS-strategier, elevernes præferencer og lærernes ønske om fortsat at bruge strategien. Ingen lærere oplyste dog, at 'se teksten an', ordkendskabskortet eller overskrifter til afsnit var unyttige strategier eller redskaber. To lærere angav tillige, at alle VIS-strategier var nyttige (indgår i opgørelsen). Der var desuden tre lærere, der oplyste, at ordlister var særligt nyttige redskaber i undervisningen, og at de fremover ville arbejde med sådanne (faglærerne blev opfordret til at udarbejde ordlister til eleverne, men dette var ikke en obligatorisk arbejdsopgave).

Er VIS-projektets samarbejdsmodel funktionel?

Historielærerne vurderede en række udsagn om samarbejdet med læsevejlederen på en skala fra 0 = slet ikke til 7 = i høj grad (se tabel 7).

Spørgsmål om samarbejdet med læsevejlederen	M	SD
Faglærer følte sig støttet/motiveret af samarbejdet med læsevejleder	6,22	1,09
Faglærer har udviklet sit kendskab til metoder og redskaber gennem samarbejdet med læsevejleder	5,56	1,6
Samarbejde med læsevejleder har styrket faglærers forståelse af, hvordan man skal undervise i forståelsesstrategier	5,89	1,05
Læsevejleder har bidraget med gode ideer til differentiering	4,33	1,11
Faglærers anbefaling til kollega om samarbejde med læsevejleder	6,33	1,11
Er faglærers refleksionslog nyttig?	3,50	1,5

Tabel 7. Historielærernes vurdering af samarbejdet med læsevejlederen.

Som det fremgår af tabellen, var lærerne godt tilfredse med samarbejdet med læsevejlederen. De angav, at de i ganske stor udstrækning havde følt sig støttet af samarbejdet med deres læsevejlederkollega, at dette samarbejde havde bidraget til øget kendskab til – og forståelse af de metoder og redskaber, der blev anvendt i projektet, og at læsevejlederne også (i rimelig grad) havde kunnet bidrage med gode ideer til differentiering af undervisningen. Det positive indtryk blev klart formuleret i lærernes positive anbefaling til kolleger af samarbejdet med læsevejlederen (M= 6,33 af 7). Til gengæld var lærerne ikke så begejstrede for projektets refleksionslog (M = 3,50 af max 7). Samme vurdering kom til orde på VIS-gruppens skolebesøg. Faglærerne oplevede arbejdet med refleksionsloggen som et ekstra arbejde, de ikke havde brug for eller lige fik nået i en travl hverdag, hvilket kunne tyde på, at faglærergruppen ikke følte behov for at reflektere over egen praksis ved hjælp af refleksionsloggen.

Er læsevejledere og historielærere enige i deres vurdering af VIS-strategierne?

Læsevejledere og historielærere besvarede samme spørgsmål om VIS-strategiernes nytteværdi (se ovenfor). Tabel 8 viser de to gruppers svar på spørgsmålene om strategierne.

Det var en generel tendens, at læsevejledergruppen i højere grad angav, at de fortsat ville bruge VIS-strategierne i hverdagen end historielærerne. Dette afspejlede formodentlig de to faggruppers fokus i deres faglige ansvarsområde og undervisning. Ellers var de to grupper pænt enige i deres vurdering af strategiernes nytteværdi – med få undtagelser. Læsevejlederne var mere positive over for Se teksten an end historielærerne – både i deres vurdering af strategiens nytteværdi og i deres angivelse af, at de fortsat ville bruge den. I modsætning hertil var læsevejlederne mindre tilfredse med afsnittets emnesætning end historielærerne, der til gengæld var mindre tilfredse med Gæt et ord end læsevejlederne.

VIS-strategi	HL strategien er nyttig	LV strategien er nyttig	HL strategien er unyttig	LV strategien er unyttig	HL fortsat brug af strategien	LV fortsat brug af strategien
Se teksten an	4/9	10/10	0/9	0/10	2/9	10/10
Afsnittets emnesætning	3/9	4/10	1/9	3/10	2/9	6/10
Mindmap	3/9	0/10	2/9	2/10	0/9	6/9
Spørgsmål til teksten	4/9	1/10	2/9	2/10	2/9	5/10
Gæt et ord	4/9	6/10	2/9	0/10	1/9	8/10
Ordkendskabskort	5/9	5/10	0/9	1/10	2/9	7/10
Overskrifter til afsnit	4/9	4/10	0/10	1/10	2/9	5/10

Tabel 8. Læsevejlederes (LV) og historielæreres (HL) vurdering af strategiernes nytteværdi.

De to grupper har også vurderet elevernes reaktioner på arbejdet med VIS-strategierne. De er pænt i overensstemmelse med hinanden i deres overordnede vurdering af VIS-strategiernes nytteværdi for elevernes forståelse af teksterne: læsevejlederne: $M = 5,54$ ($SD = 1,12$) og historielærerne: $M = 5,0$ ($SD 1,12$).

VIS-strategi	HL: Elever kan lide strategien	LV: Elever kan lide strategien	HL: Elever kan ikke lide strategien	LV: Elever kan ikke lide strategien
Se teksten an	1	5	0	0
Afsnittets emnesætning	0	1	1	3
Mindmap	1	2	0	0
Stil spørgsmål til teksten	0	0	0	1
Gæt et ord	2	5	0	0
Ordkendskabskort	0	1	0	1
Overskrifter til afsnit	1	1	0	3

Tabel 9. Læsevejleders (LV) og historielærers (HL) vurdering af elevernes holdning til VIS-strategierne.

Læsevejlederne angav i højere grad end lærerne, at eleverne kunne lide at arbejde med Se teksten an og Gæt et ord, hvorimod flere af læsevejlederne end historielærerne angav, at eleverne ikke kunne lide at arbejde med Afsnittets emnesætning.

Til gengæld er det betryggende at se (ved en sammenligning af tabel 8 og 9), at der ikke er overensstemmelse mellem de to gruppers egne præferencer og deres vurdering af, om deres elever synes om at arbejde med strategien. Dette kan muligvis antyde, at lærere og læsevejledere er opmærksomme på strategiernes nytteværdi på trods af modstand fra elevernes side, der kunne skyldes, at strategiarbejdet stiller krav til aktiv involvering fra elevside?

Er læsevejledere og historielærere enige om coaching-modellens nytteværdi?

Læsevejledere og historielærere besvarede også de samme spørgsmål om samarbejdsmodellen og de værktøjer, der blev benyttet i samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer.

Samarbejdet med læsevejlederen	Gruppe	M	SD
Faglærer følte sig støttet/motiveret af samarbejdet med læsevejleder (max 7)	Historielærer	6,22	1,09
	Læsevejleder	5,85	1,07
Faglærer har udviklet sit kendskab til metoder og redskaber gennem samarbejdet med læsevejleder (max 7)	Historielærer	5,56	1,6
	Læsevejleder	5,46	1,51
Samarbejde med læsevejleder har styrket faglærers forståelse af, hvordan man skal undervise strategier (max 7)	Historielærer	5,89	1,05
	Læsevejleder	5,23	0,92
Har læsevejleder bidraget med gode ideer til differentiering (max 7)	Historielærer	4,33	1,11
	Læsevejleder	4,92	1,32

Tabel 10. Læsevejledernes og faglærernes vurdering af samarbejdet.

Som det ses af tabel 10, er de to grupper ganske enige i deres vurdering af samarbejdet og dets nytteværdi. Eneste undtagelse er, at læsevejlederne er mere 'beskedne' i deres vurdering af, om faglæreren har følt sig støttet og motiveret af samarbejdet.

Spørgeskema til skolelederne før praksisperioden

Repræsentanter for skoleledelsen på de 9 deltagende skoler i Hvidovre kommune, der har deltaget i Projekt VIS, besvarede før læsevejlederprojektet et kort spørgeskema om skoleledelsens holdning til arbejdet med elevernes faglige læsefærdigheder og læsevejlederfunktionen.

En læsepolitik på skolen?

På syv ud af ni skoler havde man en formuleret læsepolitik. Skolens læsevejledere havde været aktivt involveret i udformningen af skolens læsepolitik på syv af de ni skoler. Skolelederne viste selv engagement i udformningen af skolens læsepolitik, idet ledelsen på fem af de ni skoler også havde været aktivt involveret i dette arbejde – kun på 2 skoler havde læsevejlederne alene haft ansvaret for udformningen af skolens læsepolitik.

I skolens læsepolitik var udviklingen af elevernes faglige læsefærdigheder et højt prioriteret indsatsområde. På en skala fra 1 (slet ikke) til 6 (meget højt) var den gennemsnitlige score 5,7 (SD:

0,71). I uddybningen til denne vurdering angav 2/3 af skolelederne, at læsefærdigheder var en forudsætning for eller meget betydningsfulde for elevernes selvstændige faglige videnstilegnelse (læring).

På samtlige ni skoler havde ledelsen i samarbejde med læsevejledere eller pædagogisk udvalg besluttet forskellige tiltag med fokus på elevernes faglige læsning og skrivning. Det drejede sig både om tiltag rettet mod faglærerne som lærerkurser (44 %), foredrag og møder i fagteams om faglig læsning (22 %) og om tiltag rettet mod elevernes faglige læsefærdigheder, eksempelvis faglige læseuger (33 %) og læsebånd (33 %) samt indsatser rettet mod gruppen af svage læsere (med fx læsehold og VAKS-forløb).

Læsevejlederens arbejdsfunktioner

Skolelederne oplyste – ligesom læsevejlederne selv – at læsevejlederne varetog en række forskellige arbejdsfunktioner. Testning af elever og drøftelse af testresultater var den hyppigst nævnte arbejdsfunktion (66 %), derefter kom arbejdet med at udvikle elevernes læsefærdigheder (44 %), og 33 % af skolelederne fremhævede tillige læsevejledernes rolle som konsulent eller vejleder for kolleger i arbejdet med elevernes faglige læsning. Hvis der var uddannet flere læsevejledere på skolen, var der ofte en læsevejleder til hver afdeling (indskoling, mellemtrin og overbygning), og ansvaret for de forskellige arbejdsfunktioner blev aftalt af læsevejlederne indbyrdes i samarbejde med ledelsen. Selv om skolelederne nævnte testning af elever og dertil hørende arbejdsopgaver hyppigst, så prioriterede størsteparten af skolelederne (7 af 9) kollegasupervision og vejledning af faglærere i forbindelse med elevernes faglige læseundervisning som den vigtigste arbejdsfunktion. Dette modsvarede ikke helt den tid, hver læsevejleder havde til denne arbejdsfunktion. Ledelsen forventede, at læsevejlederne selv planlagde deres arbejde, og at fordelingen af arbejdstid skete løbende og efter behov.

Stort set alle skoleledere oplyste, at de havde møder med deres læsevejledere; dette skete oftest 3-6 gange årligt. På disse møder drøftede ledelse og læsevejledere elevernes testresultater, evaluerede allerede gennemførte indsatser og besluttede kommende indsatsområder i forbindelse med elevernes læsning.

Skoleledernes tilfredshed med læsevejledernes indsats

Skolelederne tilkendegav stor tilfredshed med læsevejledernes arbejde. Således oplevede lederne i høj grad (vurderet på en skala fra 1 = slet ikke til 6 = i udpræget grad), at møderne med læsevejlederne styrkede deres viden om arbejdet med elevernes faglige læsefærdigheder ($M = 5,38$ $SD = 0,74$). Møderne med læsevejlederne var ifølge skolelederne af stor betydning for ressourcetildeling og valg af indsatsområder på skolen ($M = 5,38$ $SD = 0,52$), de angav ligeledes, at de var meget tilfredse med deres læsevejlederes måde at håndtere deres arbejdsfunktion på ($M = 5,56$; $SD = 0,73$), og at læsevejlederens arbejde var af stor betydning for udviklingen af elevernes faglige læsefærdigheder ($M = 5$; $SD = 1$).

Spørgeskema til skolelederne efter praksisperioden

Skolelederne på de fem projektskoler udfyldte et kort spørgeskema efter læsevejlederprojektets praksisperiode. Spørgeskemaet havde fokus på skolelederens oplevelse af projektets nytteværdi. Der var således fokus på læsevejledernes kompetencer, både fagligt og i forhold til kollegavejledning og supervision.

Alle skoleledere oplyste, at de havde haft møder med deres læsevejledere om elevernes faglige læsning. Antallet af møder varierede en del (fra 1 møde til 5 på et halvt år). Disse møder var dog ikke nødvendigvis relateret til Læsevejlederprojektets elever. Generelt oplevede skolelederne – som i før-målingen, at møderne med læsevejlederne var nyttige og styrkede deres viden om elevernes faglige læsning (M = 4 af 6 mulige point).

Skolelederne var meget tilfredse med læsevejledernes læsefaglige udbytte af deres deltagelse i projektet (M = 5,2 af 6 mulige point) og med udviklingen af deres vejledningskompetencer (M = 4,6 af 6 mulige point), ligesom de også oplevede, at samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer havde bidraget til at ændre på faglærerens undervisningspraksis (M = 4,4 af 6 mulige point). Til gengæld var skolelederne mere usikre på, om projektet havde bidraget til at forbedre læsefærdigheder blandt eleverne (M = 3 af 6 mulige), og flere angav, at de ikke havde mulighed for at besvare spørgsmålet, eller at det endnu var for tidligt at konstatere.

Det var ønsket, at projekt VIS skabte en øget interesse for elevernes faglige læsning generelt på skolen. Dette viste sig ikke helt at være tilfældet (M = 3,2 af 6 mulige point). Der viste sig at være en stor spredning i skoleledernes oplevelse af dette, og flere angav da også, at projektets ideer endnu manglede at blive udbredt på skolen, ligesom det heller ikke på nuværende tidspunkt var muligt at oplyse, om Læsevejlederprojektet ville få betydning for tildelingen af ressourcer til læsevejlederne næste skoleår.

Skolelederne på projektskolerne var dog klart positive over for projektets metoder og nytten af kollegial coaching og gav udtryk for, at de ville anbefale andre skoler at deltage i et lignende projekt (M = 5, 6 af 6 mulige point). Uddybende kommentarer til dette spørgsmål var:

- den faglige læsning er helt sikkert i fokus hos ledelse og læsevejledere
- fint med hjælp til praktisk udførelse af faglig læsning i andre fag
- i læsekonferencer anvendes der termer relateret til Læsevejlederprojektet - læsevejlederne har samlet noget op, de kan anvende
- meget omfangsrigt og påvirker hele skolens planlægning – en overraskelse for ledelsen.

Elevernes læse- og sprogfærdigheder før praksisperioden

I projektet deltog 393 elever fra 18 syvende klasser fordelt på 9 skoler. Baggrundsoplysninger for eleverne ses i tabel 11.

Baggrundsoplysninger		I procent
Projektstatus	Projektgruppe	58 %
	Kontrolgruppe	42 %
Alder	I måneder (M og SD)	159,5 (9,5)
Køn	Drenge	48 %
	Piger	52 %
Modersmål	Dansk modersmål	84 %
	Andet modersmål	16 %
Læsefærdigheder	Læsevanskeligheder	9,7 %

Tabel 11. Baggrundsoplysninger for projektets deltagende elever.

Læse- og sprogfærdigheder før praksisperioden (før-måling)

Elevernes sprog- og læsefærdigheder blev testet ved hjælp af følgende: en faglig læseprøve, en test af strategibrug i forbindelse med læsningen af den faglige læseprøve, en test af strategibevidsthed, en test af ordkendskab, en afdækning af elevernes vurdering af egen læring. Testningen forløb over 2 lektioner i elevernes klasseværelse. Elevernes lærer var til stede under testningen.

I nedenstående tabel ses elevernes minimum, maksimum, gennemsnitlig score (M) samt standardafvigelsen (SD) for hver test.

Test	Antal	Min.	Max.	M	SD
Faglig læseprøve, antal korrekt (max 19)	358	0	19	10,2	4,3
Faglig læseprøve, hastighed (max 22 min.)	358	6,30	22	18,8	3,4
Brug af VIS-strategier (max 1)	338	0,1	0,9	0,45	0,1
PISA strategibevidsthed, 1 (max 1)	349	0,17	1,0	0,6	0,18
PISA strategibevidsthed, 2 (max 1)	355	0,2	1,2	0,87	0,23
PISA ordkendskab (max 25)	356	4	23	14,2	3,4
Læringsscale, fag (max 10)	352	0,2	10	7,5	1,9
Læringsscale, socialt (max 10)	356	0,0	10	8,3	2,2
Læringsscale, metode (max 10)	354	0,2	10	7,1	2,7
Læringsscale, forventning (max 10)	355	0,0	10	6,9	5,2

Tabel 12. Læse- og sprogdata ved før-målingen af projektets elever.

Projekt- og kontrolelevers læse- og sprogfærdigheder

Simple parametriske (t-tests) og non-parametriske tests (Mann-Whitney U) viste, at der ikke ved førmålingen var forskel på projekt- og kontrolgruppens læsehastighed og læsepræcision i den faglige læseprøve, ordkendskab, strategibrug eller strategibevidsthed.

Kønsbetingede forskelle i læse- og sprogfærdigheder

Pigerne var signifikant længere tid om at besvare opgaverne i den faglige læseprøve ($z = -3,78$, $p < 0,00$), men der var ikke forskel på pigers og drenges antal korrekt besvarede opgaver. Vi afdækkede elevernes strategibrug og strategibevidsthed. Drengene oplyste i højere grad end pigerne at anvende ²VIS-strategierne i forbindelse med læsningen af den faglige læseprøve ($t = 2,19$, $df = 334$, $p < 0,5$). Til gengæld viste pigerne en højere grad af bevidsthed om nyttige opsummeringsstrategier (PISA, 2) end drengene ($t = -3,35$, $df = 351$, $p < 0,00$).

Modermålsbetingede forskelle i læse- og sprogfærdigheder

Elever med dansk modersmål læste den faglige læseprøve signifikant hurtigere ($z = -2,07$, $p < 0,05$) og scorede signifikant højere end deres kammerater med andet modersmål end dansk på den faglige læseprøve ($t = 5,54$, $df = 355$, $p < 0,00$) og ordkendskabstesten ($t = 4,32$, $df = 353$, $p < 0,00$). Til gengæld oplyste elever med andet modersmål end dansk i højere grad, at de anvendte VIS-strategierne under læsningen af den faglige læseprøve end deres kammerater med dansk modersmål ($t = -2,5$, $df = 335$, $p < 0,05$). Dette gjaldt både for eleverne i projekt- og kontrolgruppen.

Forskelle i læse- og sprogfærdigheder blandt normaltælende elever og ³elever med læsevanskeligheder

Ikke overraskende scorede normaltælende elever signifikant højere på den faglige læseprøve ($t = 7,2$, $df = 356$, $p < 0,00$). Det samme var tilfældet for de to test af strategibevidsthed, PISA, 1 og PISA, 2 ($t = 2,56$, $df = 3347$, $p < 0,05$ og $t = 2,07$, $df = 355$, $p < 0,05$) og ordkendskab ($t = 4,59$, $df = 354$, $p < 0,00$). Til gengæld oplyste elever med læsevanskeligheder i højere grad end deres normaltælende kammerater, at de brugte VIS-strategierne under læsning af den faglige læseprøve ($t = -3,55$, $df = 336$, $p < 0,00$).

Projekt- og kontrolelevers vurdering af faglig læring og trivsel i skolen

Kun på målet, *læringssscale: metode*, der afdækkede elevernes vurdering af, om lærerens metode passede eleven godt, var der signifikant forskel på projekt- og kontrolelever. Elever i kontrolgruppen oplevede i højere grad end projekteleverne, at lærerens metode passede dem godt ($t = -2$, $df = 352$, $p < 0,05$).

Modermålsbetingede forskelle i trivsel i skolen

Der var kun signifikant forskel på projektelever og kontrolelever med andet modersmål end dansk på ét mål: *læringssscale, socialt* (jeg har det godt i skolen) - her markerede kontroleleverne i signifikant højere grad end projekteleverne, at de havde det godt i skolen ($t = -2,37$, $df = 57$, $p < 0,05$).

² Vi foretog en specifik analyse af de strategier i testen, som blev anvendt i Projekt VIS.

³ Elever med læsevanskeligheder var identificeret på skolen og modtog særligt tilrettelagt læseundervisning.

Normaltlæsende elever og elever med læsevanskeligheder

Der var kun signifikant forskel på elever med normale læsefærdigheder i projekt- og kontrolgruppen på ét mål: *læringsscale, fag* (jeg lærer meget i skolen). Elever i projektklasserne markerede i signifikant lavere grad, at de lærte noget i skolen end kontroleleverne ($t=-2,57$, $df= 315$, $p<0,05$). Til gengæld markerede projektelever med læsevanskeligheder i signifikant højere grad end kontroleleverne, at lærerens metode passede dem ($t = 3,64$, $df= 33$, $p< 0,00$).

Elevernes læse- og sprogfærdigheder efter praksisperioden

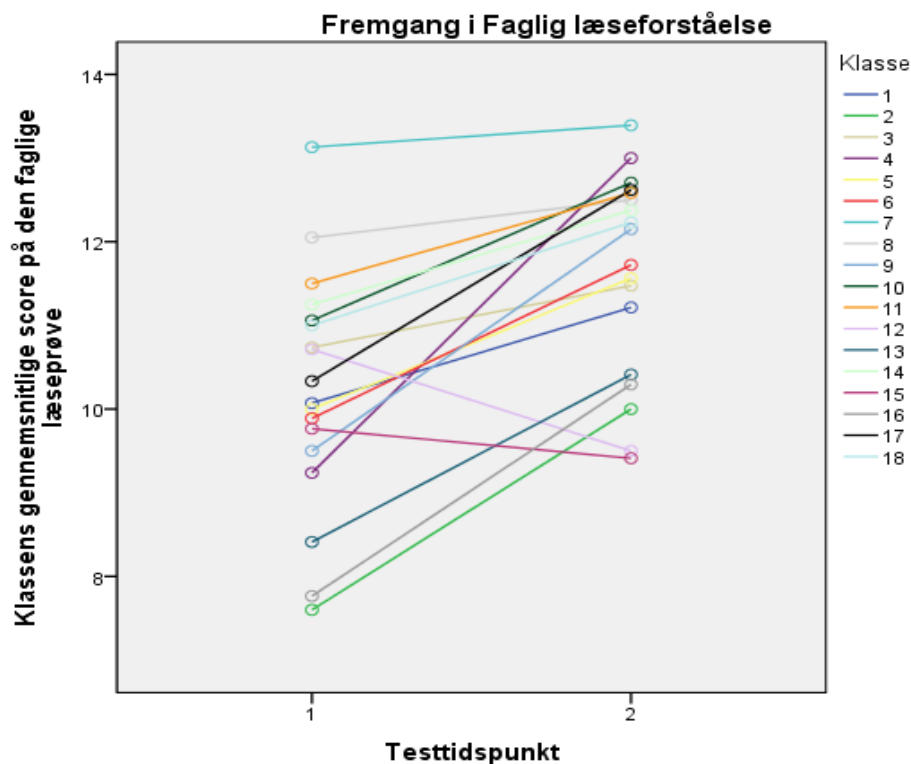
I tabel 13 ses antal elever i den samlede elevgruppe, minimum, maksimum, gennemsnit og standardafvigelse.

Test	Antal	Min.	Max.	M	SD
Faglig læseprøve, antal korrekt (max 19)	348	7,27	22,00	17,46	3,71
Faglig læseprøve, hastighed (max 22 m.)	352	1	19	11,74	4,00
Brug af VIS-strategier (max 1)	350	,20	10,00	7,31	1,88
PISA strategibevidsthed, 1 (max 1)	351	,20	10,00	8,20	2,15
PISA strategibevidsthed, 2 (max 1)	349	,20	85,00	7,04	4,71
PISA ordkendskab (max 25)	349	,00	16,00	6,96	2,08
Læringsscale, fag (max 10)	354	5	24	15,23	3,76
Læringsscale, socialt (max 10)	353	8,00	27,00	17,64	3,71
Læringsscale, metode (max 10)	332	,13	1,13	,55	,20
Læringsscale, forventning (max 10)	351	,17	1,00	,63	,18
Faglig læseprøve, antal korrekt (max 19)	353	,25	5,28	,7830	,30

Tabel 13. Læse- og sprogdata ved eftermålingen af projektets elever.

Klasseforskelle

Der var væsentlige forskelle på de enkelte klassers fremgang – både i projekt- og kontrolgruppen. En Manova med tid (før- og eftermåling) x klasse (18 klasser) viste således en signifikant forskel mellem de enkelte klasser på deres fremgang på den faglige læseprøve hen over projektperioden ($F = 2,156$, $DF = 17$, $p<0,00$). Dette ses nedenfor i figur 1, der viser fremgangen på den faglige læseprøve for alle 18 klasser. Samme billede tegnede sig for de andre færdighedsområder.



Figur 1. Gennemsnitlig fremgang i faglig læsning i projekt- og kontrolklasser.

Vi lavede en række parametriske (MANOVA, t-tests) og non-parametriske analyser (Wilcoxon Signed Ranks Test) for at undersøge, om der var forskelle i de deltagende elevers udvikling af sprog- og læsefærdigheder hen over projektperioden.

Projekt- og kontrolelever

Elever i projekt- og kontrolgruppen udviklede deres læsehastighed signifikant hen over projektperioden ($z = -6,18$, $p < 0,00$), og begge grupper besvarede også flere opgaver korrekt fra præ- til posttest ($F = 51,63$, $df = 1$, $p < 0,00$), men der var ikke signifikant forskel på de to gruppers fremgang.

En sammenligning af eleverne i projekt- og kontrolgruppen viste, at begge grupper ligeledes udviklede deres ordkendskab ($F = 29,64$, $df = 1$, $p < 0,00$), brug af VIS-strategier ($F = 83,939$, $df = 1$, $p < 0,00$) og bevidsthed om nyttige forståelsesstrategier (PISA1: $F = 7,40$, $df = 1$, $p < 0,00$ og PISA2: $F = 12,14$, $df = 1$, $p < 0,00$), men der var heller ikke signifikante forskelle på fremgang grupperne imellem på nogen af disse mål.

Kønsrelaterede forskelle

Såvel piger som drenge udviklede deres læsehastighed og læsepræcision på den faglige læseprøve hen over projektperioden ($F = 40,518$, $df = 1$, $p < 0,00$ og $F = 52,91$, $df = 1$, $p < 0,00$), men pigerne udviklede deres læsehastighed og læsepræcision signifikant mere end drengene ($F = 6,748$, $df = 1$,

$p < 0,05$ og $F = 6,60$, $df = 1$, $p < 0,05$). Både piger og drenge udviklede deres ordkendskab over projektperioden ($F = 28,19$, $df = 1$, $p < 0,00$), men pigerne udviklede deres ordkendskab signifikant mere end drengene hen over projektperioden ($F = 5,46$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Både piger og drenge oplyste, at de brugte VIS-strategierne signifikant mere, mens de læste den faglige læseprøve ved eftermålingen end ved førmålingen ($F = 80,69$, $df = 1$, $p < 0,00$), men pigerne viste signifikant større fremgang end drengene ($F = 6,26$, $df = 1$, $p < 0,05$). Både piger og drenge viste fremgang i deres bevidsthed om nyttige strategier (PISA1: $F = 6,50$, $df = 1$, $p < 0,05$; PISA2: $F = 12,42$, $df = 1$, $p < 0,00$), men pigerne gik signifikant mere frem end drengene på begge mål (PISA1: $F = 10,18$, $df = 1$, $p < 0,00$; PISA2: $F = 5,99$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Læsefærdighedsrelaterede forskelle

Elever med læsevanskeligheder scorede signifikant lavere end deres normaltælende kammerater på begge testtidspunkter ($F = 74,57$, $df = 1$, $p < 0,00$), men både elever med læsevanskeligheder og normaltælende elever gik signifikant frem på den faglige læseprøve i løbet af projektperioden ($F = 16,760$, $df = 1$, $p < 0,00$), og der var ikke forskel på gruppernes fremgang.

Både elever med læsevanskeligheder og normaltælende elever gik signifikant frem i ordkendskab hen over projektperioden ($F = 12,24$, $df = 1$, $p < 0,00$). Der var ikke forskel på gruppernes fremgang i ordkendskab, men normaltælende elever lå signifikant højere end elever med læsevanskeligheder på begge testtidspunkter ($F = 26,62$, $df = 1$, $p < 0,00$).

Begge grupper oplyste, at de brugte VIS-strategierne signifikant mere, mens de læste den faglige læseprøve ved eftermålingen end ved førmålingen ($F = 33,73$, $df = 1$, $p < 0,00$), men elever med læsevanskeligheder oplyste i signifikant højere grad, at de anvendte strategierne end normaltælende elever ($F = 14,08$, $df = 1$, $p < 0,00$). Hverken elever med læsevanskeligheder eller normaltælende elever gik frem på mål for bevidsthed om nyttige strategier (PISA1 og PISA2), men elever med læsevanskeligheder var signifikant mindre bevidst om nyttige strategier end deres kammerater ($F = 9,64$, $df = 1$, $p < 0,00$ og $F = 10,09$, $df = 1$, $p < 0,00$).

Modersmålsbetingede forskelle i fremgange

Både elever med dansk modersmål og elever med andet modersmål end dansk gik signifikant frem på den faglige læseprøve i løbet af projektperioden ($F = 5,31$, $df = 1$, $p < 0,05$), men elever med andet modersmål end dansk scorede signifikant lavere end deres kammerater på begge testtidspunkter ($F = 32,31$, $df = 1$, $p < 0,00$). Samme tendens sås i ordkendskab: begge grupper gik signifikant frem i løbet af projektperioden ($F = 5,31$, $p < 0,05$), men elever med dansk modersmål lå signifikant højere end elever med andet modersmål end dansk ($F = 32,31$, $p < 0,00$), og denne effekt blev forstærket hen over projektperioden, idet elever med dansk modersmål udviklede deres ordkendskab signifikant mere end elever med andet modersmål ($F = 4,93$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Begge grupper oplyste, at de brugte VIS-strategierne signifikant mere ved posttesten end ved prætesten ($F = 69,40$, $df = 1$, $p < 0,00$), men elever med andet modersmål oplyste at bruge VIS-strategierne signifikant mere end deres kammerater ($F = 10,85$, $df = 1$, $p < 0,00$), og de oplyste også at

bruge strategierne signifikant mere fra præ- til posttest end deres kammerater ($F=6,36$, $df=1$, $p<0,05$). Begge grupper udviklede også deres bevidsthed om nyttige strategier (PISA1: $F=6,90$, $df=1$, $p<0,00$; PISA2: $F=4,29$, $df=1$, $p<0,05$) hen over projektperioden, og der var ikke forskelle grupperne imellem.

Fremgange i elevernes vurdering af fagligt udbytte og trivsel i skolen

Der var ikke signifikante forskelle på projekt- og kontrolgruppens vurdering af det faglige udbytte, lærerens metode og forventninger til dem eller deres trivsel fra før- til eftermåling.

Kønsrelaterede forskelle i projekt- og kontrolgruppen

Hen over projektperioden oplevede pigerne i kontrolgruppen i signifikant mindre grad, at de trivedes i skolen, og at de var tilfredse med lærerens måde at undervise på sammenlignet med pigerne i projektgruppen ($t=2,18$, $df=161$, $p<0,05$ og $t=3,27$, $df=161$, $p<0,00$). Denne forskel sås ikke for drengene i de to grupper.

Læserelaterede forskelle i projekt- og kontrolgruppen

Hen over projektperioden oplevede elever med læsevanskeligheder i projektgruppen i mindre grad end kontrolelever, at de lærte noget i skolen ($t=-2,87$, $df=31$, $p<0,00$). Til gengæld oplyste normalt læsende elever i projektgruppen i højere grad end elever i kontrolgruppen, at de lærte noget, og at de havde det godt i skolen ($t=2,03$, $df=281$, $p<0,05$ og $t=2,03$, $df=285$, $p<0,05$).

Modersmålsbetingede forskelle i projekt- og kontrolgruppen

Hen over projektperioden oplevede elever med andet modersmål end dansk i projektgruppen i højere grad end elever i kontrolgruppen, at de havde det godt i skolen ($t=2,43$, $df=47$, $p<0,05$).

Har projekteleverne lært VIS-strategiernes 'hvordan' og 'hvorfor'

Elevens viden om strategiers formål og procedure er en forudsætning for, at eleven af sig selv vælger at benytte en strategi i sin tekstlæsning. Vi undersøgte derfor, om eleverne i projektklasserne kunne huske vigtige VIS-strategiers 'hvordan' og 'hvorfor'. Det er i denne forbindelse meget vigtigt at gøre opmærksom på, at selv om eleven ved noget om en strategi, betyder det på ingen måde, at denne vælger at benytte strategien selv eller at denne rent faktisk kan bruge strategien effektivt og med udbytte.

Læsevejlederen for naboklassen interviewede fem tilfældigt udvalgte elever om fire af de syv VIS-strategier. Eleverne fik forevist opslag fra deres historiebog om et ukendt emne og blev stillet spørgsmål om strategiens 'hvordan' og 'hvorfor' (se bilag x). Elevernes svar blev opgjort på følgende måde:

- 2 point: eleven kan forklare strategiens 'hvordan' og 'hvorfor' med egne ord
- 1 point: eleven kan bruge interviewers prompt til at forklare strategiens 'hvordan' og 'hvorfor'

- 0 point: eleven kan intet huske om strategien

Scoringen af elevernes svar var ganske 'mild', og 2 point er derfor ikke udtryk for en dyb grad af bevidsthed om VIS-strategierne. Vi undersøgte blot, om eleverne var i stand til at formulere sig om strategierne på en forståelig og relevant måde.

Eleverne scorede i snit 6 af 8 mulige point på VIS-strategiernes 'hvordan' og 6 af 8 mulige på VIS-strategiernes 'hvorfor', hvilket indikerer, at eleverne i projektgruppen havde udbytte af strategiundervisningen – de kunne huske de centrale informationer om VIS-strategierne og forklare dem med egne ord. Tabel 14 viser variationen i elevernes score på de syv strategier.

Strategi	Antal	2 point i %	1 point i %	0 point i %
Se teksten an, hvordan	30	90	7	3
Se teksten an, hvorfor	30	87	3	10
Afsnittets emnesætning, hvordan	27	41	41	18
Afsnittets emnesætning, hvorfor	27	56	11	33
Mindmap, hvordan	27	63	15	22
Mindmap, hvorfor	27	61	14	25
Stil spørgsmål til teksten, hvordan	27	81	15	4
Stil spørgsmål til teksten, hvorfor	27	63	7	30
Gæt et ord, hvordan	25	56	28	16
Gæt et ord, hvorfor	25	60	12	28
Ordkendskabskort, hvordan	19	11	21	68
Ordkendskabskort, hvorfor	19	47	16	37
Overskrifter til afsnit, hvordan	22	87	9	4
Overskrifter til afsnit, hvorfor	22	77	0	23

Tabel 14. Antal elever samt andel elever, der scorer 2, 1 og 0 point for hver strategi.

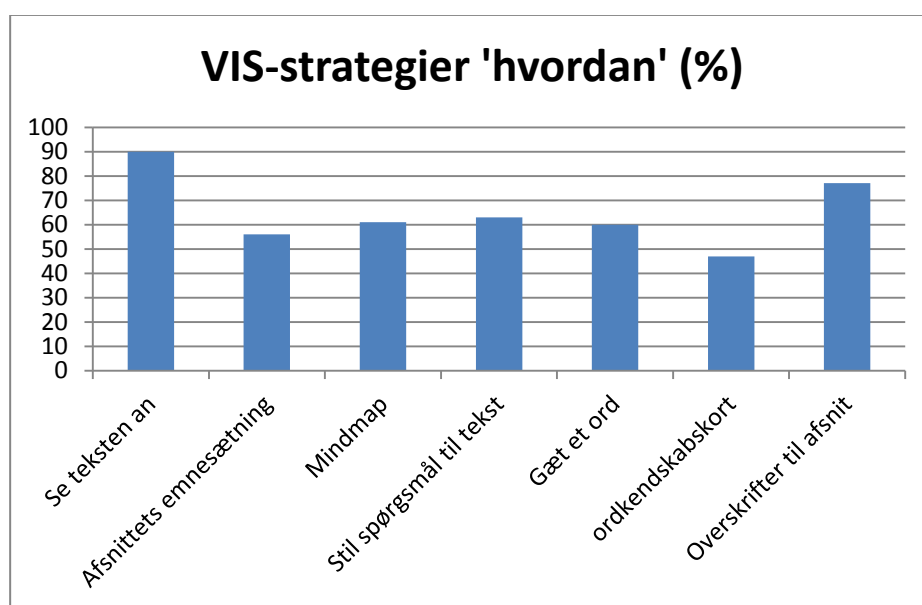
Elevernes scorer var ikke relateret til, hvornår i projektperioden, de havde arbejdet med en strategi. 'Se teksten an', som var den første strategi, eleverne arbejdede med, var topscorer. 90 % af de interviewede elever huskede strategiens procedure ('hvordan'), og 87 % strategiens formål ('hvorfor'). Ordkendskabskortet var den næstsidste strategi, eleverne mødte i projektet. Kun 11 % af eleverne huskede 'Ordkendskabskortets 'hvordan' og 47 % 'hvorfor'. Elevernes hukommelse for strategiernes procedure og formål var formodentlig påvirket af andre faktorer som fx læsevejleders og historielærers engagement i den pågældende strategi eller elevernes forhåndsviden om strategien og hidtidige erfaringer med den. Elevernes score var dog ikke kun en afspejling af deres tidligere erfaringer med en strategi. Ganske mange elever havde tidligere arbejdet med VØL-modellen (en kombination af brainstorm/mindmap og stil spørgsmål til tekst) og ordkendskabskort. Alligevel scorede de meget forskelligt på disse strategier.

De tre topscorere blandt strategierne var Se teksten an, Stil spørgsmål til teksten og Overskrifter til afsnit. Den laveste score havde 'Afsnittets emnesætning (denne strategi var helt ukendt for alle projektelever og læsevejledere), og Ordkendskabskortet (mange læsevejledere mente, strategien var for tidskrævende at introducere i et fag).

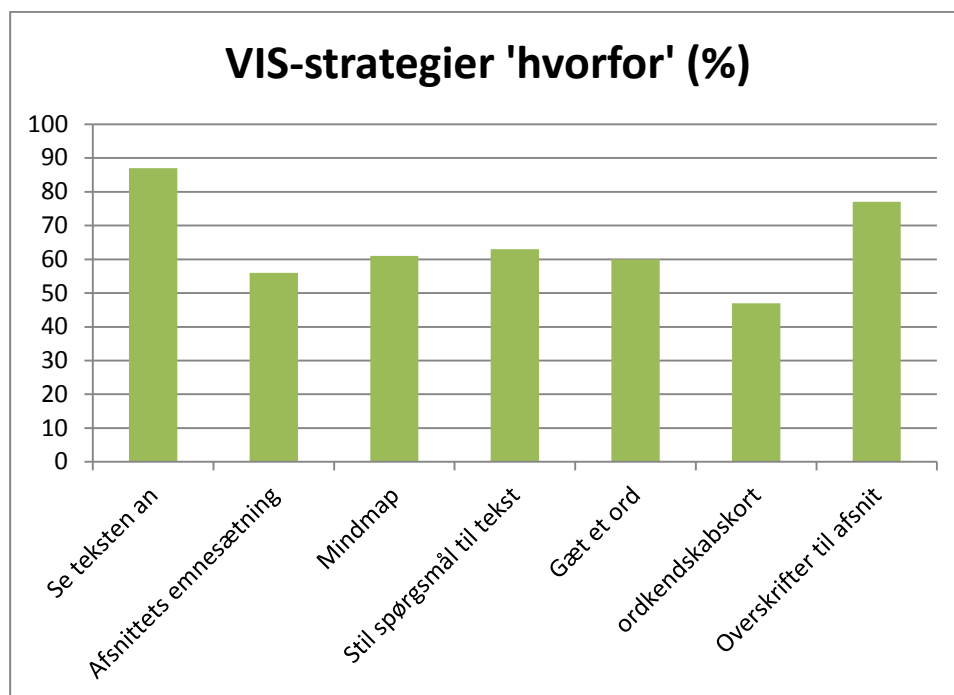
Alt i alt viste data, at eleverne havde haft et godt udbytte af strategiundervisningen; de kunne faktisk huske, hvordan de skulle bruge strategierne, og hvorfor det kunne være en god ide at arbejde med dem i tekstlæsningen.

Vi undersøgte, om der var signifikante forskelle i elevernes scorer på tværs af klasser, som kunne indikere forskelle i den enkelte lærers/læsevejleders undervisning i strategierne. Dette viste sig kun at være tilfældet for 4 af de 14 mål, hvilket kunne indikere, at projektets strategioversigter og plakater sikrede en ensartethed i formidlingen af strategiernes 'hvordan' og 'hvorfor' hen over de 10 projektklasser. Der var signifikant forskel på klassernes score ($p < 0,05$), på elevernes viden om proceduren for Afsnittets emnesætning ($\text{Chi}^2 = 27,082$, $\text{df} = 16$, $p < 0,05$), procedure (kun en tendens) og formål med Mindmap (henholdsvis $\text{Chi}^2 = 25,765$, $\text{df} = 16$, $p = 0,06$ og $\text{Chi}^2 = 28,456$, $\text{df} = 16$, $p < 0,05$) og for proceduren for Overskrifter til afsnit ($\text{Chi}^2 = 25,492$, $\text{df} = 14$, $p < 0,05$).

Figur 2 og 3 viser andelen af elever (i %), som har scoret 2 (maxscore) point for den enkelte strategi.



Figur 2. Andelen af projektelever der scorer max-point for hver strategis procedure.



Figur 3. Andelen af projektelever der scorer max-point for hver strategis nytteværdi.

Diskussion og perspektivering

Vi havde følgende forventninger til projektet:

- Projektets kursusel og VIS-gruppens løbende coaching af læsevejlederne i praksisperioden bidrager til øget bevidsthed blandt læsevejledere om de syv udvalgte forståelsesstrategiers 'hvad, hvordan og hvorfor', så de kan forklare deres nytteværdi og kan modellere brugen af dem for kolleger og elever.
- Projektets samarbejdsmodel for kollegacoaching tydeliggør fagpersonernes ansvarsområder og udvikler faglærerens undervisning i faglige læsestrategier.
- Læsevejledernes kollegacoaching og modellering af strategier i klassen udvikler historielærernes bevidsthed om VIS-strategiernes nytteværdi for elevernes udbytte af den faglige læsning – fagundervisningen.
- Projektets historielærere får øget bevidsthed om det nyttige i at samarbejde med læsevejledere om elevernes faglige læseundervisning.

- Projekteleverne udvikler deres bevidsthed om de syv VIS-strategier i en sådan grad, at de kan vælge at anvende dem, hvis de oplever at have behov for det.
- Der vil være forskel på, hvilke forståelsesstrategier den enkelte læsevejleder og faglærer finder nyttige – ligesom den enkelte elev også vil foretrække nogle strategier frem for andre.

Projekt VIS har haft til formål at udvikle en model for et læsefagligt samarbejde på tværs af faggrupper i folkeskolen og undersøge, om den er funktionel og kan realiseres i en travl skolehverdag. Implicit i denne opgave ligger at præcisere en funktionel arbejdsdeling samarbejdspartnerne imellem, som sikrer bedst muligt udbytte for både elever, læsevejleder og faglærer. Erfaringer fra projektets praksisperiode har vist, at vi har fået opfyldt vores forventninger til projektets nytteværdi.

Kollegasamarbejde og coaching

Hovedparten af læsevejlederne (både i projekt- og kontrolgruppen) oplyste før projektets start, at de fandt kollegasamarbejdet en stor udfordring, og at de ikke rigtig oplevede at blive inddraget af deres kolleger i den faglige læseundervisning. Samtidig ønskede mange læsevejledere mere tid til dette samarbejde.

Projektet havde som beskrevet til formål at styrke læsevejledernes viden om – og erfaringer med syv forskellige forståelsesstrategier, og hvordan disse strategiers formål og procedure kunne formidles til faglærer og elever. Projektet havde ligeledes til formål at styrke læsevejledernes viden om – og erfaringer med metoder og redskaber i kollegacoaching og vejledning. Oplysninger om disse forhold er indhentet via spørgeskemaer til læsevejlederne efter praksisperioden samt gennem samtaler med læsevejledergruppen på netværksmøder og skolebesøg.

Efter projektets praksisperiode oplyste læsevejlederne, at de nu kendte VIS-strategierne rigtig godt, at de var blevet mere trygge ved at modellere forståelsesstrategier i klassen, og at de udleverede oversigter og redskaber til dette arbejde havde været nyttige. Læsevejlederne oplyste dog også, at de endnu ikke var helt trygge i rollen som læsecoach. At blive en god læsecoach kræver, at man får mulighed for at gøre sig multiple erfaringer med kollegasamarbejde (se fx Knight, 2009; Burkins, J. & Ritchie, S., 2007), og det er klart, at en praksisperiode på 14 uger ikke opfylder dette behov i tilstrækkelig grad. Projektet har etableret en baseline, på basis af hvilken man på de enkelte skoler kan etablere en samarbejdsstruktur, der passer til læreres og elevers behov.

Læsevejlederne udtrykte behov for at blive bedre til at differentiere indhold og omfang i elevernes arbejde med strategierne. I praksisperioden arbejdede klassen med én forståelsesstrategi hen over fire lektioner. Det betød, at læsevejlederen primært nåede at modellere forståelsesstrategierne i klassen og sikre, at eleverne forstod, hvordan og hvorfor de skulle arbejde med disse. De nåede ikke

at afprøve måder at differentiere strategiarbejdet i klassen. Denne erfaring indikerer, at læsevejleder og faglærer må afsætte længere tid til at arbejde med udvalgte strategier i klassen, således at det er muligt at evaluere elevernes udbytte af undervisningen og tilpasse indhold og omfang i strategiarbejdet til den enkelte elevs behov.

Struktur på læsevejlederens coachingarbejde på skolen

Der gives ikke én løsning på, hvordan det tværfaglige kollegasamarbejde skal struktureres. I Læsevejlederprojektet havde hver læsevejleder kun kontakt med én faglærer (og dermed én klasse), således at læsevejlederen havde rimelige vilkår for at gøre sig erfaringer med coachingprocesserne i en tryk og overskuelig ramme. I en normal skolehverdag vil læsecoachen skulle dække flere fag og flere klassetrin i sin praksis. Erfaringer fra andre lande, fx USA, hvor læsecoachen er fulltidsansat til dette arbejde, viser da også, at netop denne variation er en stor udfordring i jobbet som læsecoach (Toll, 2005 ; Tovani, 2004). Vi anbefaler, at man fordeler skolens læsevejledere på trin (indskoling, mellemtrin og udskoling), således at den enkelte læsevejleder kender målgruppen og får mulighed for at blive 'ekspert' i strategier, metoder og redskaber, der er tilpasset aldersgruppen og nyttige i det faglige arbejde på trinnet.

Det er en meget stor udfordring for de fleste læsevejledere at skulle samarbejde med faglærere om faglig læseundervisning i fag, de ikke selv er uddannet til at undervise i. Det betyder, at det på lang sigt er fornuftigt at efteruddanne læsevejledere til at varetage kollegacoaching. På kort sigt må læsevejlederen have rimelige vilkår for at sætte sig ind i fagets problemstillinger, metoder og redskaber – det betyder, at læsevejledere, der er nye i 'faget', i starten af et samarbejdsforløb bør have mere tid til forberedelsen – fx udløst som fælles mødetid for læsevejleder og faglærer.

Undervisning i fag omfatter også undervisning i at lære at tilegne sig viden i faget

Hovedparten af projektets historielærere (både projekt- og kontrollærere) gav før projektets start udtryk for, at eleverne havde svært ved at forstå fagets tekster og forstå/huske fagord og begreber. Lærerne løste disse problemer ved at forklare tekstens indhold for eleverne, før de selv læste teksten, eller ved at eleverne læste og arbejdede med teksten i fællesskab eller i mindre grupper.

Før opstarten af praksisperioden gav en del projektlærere udtryk for bekymring over, at strategiundervisningen muligvis ville komme til at tage for megen tid fra deres fagundervisning. I starten af projektperioden gav mange faglærere da også udtryk for frustration over, at strategiundervisningen tog (for meget) tid fra deres faglige formidling. De følte ikke, at undervisningen i forståelsesstrategier havde noget med fagundervisningen af gøre. Dette billede ændrede sig hen over projektperioden. Faglærerne blev i stigende grad bevidste om, at elevernes

arbejde med VIS-strategierne bidrog til, at de bearbejdede det faglige stof mere grundigt, og at man derfor ikke kunne adskille strategiundervisning fra fagundervisning.

Projektet havde som nævnt til formål at udvikle faglærernes viden om VIS-strategiernes formål, procedure og nytteværdi og give faglærerne erfaringer med at samarbejde med en læsevejleder om undervisning i forståelsesstrategier i selve fagundervisningen. Også på dette område har projektet opfyldt sine ambitioner. Faglærerne følte sig både markant mere trygge ved at undervise i forståelsesstrategierne efter praksisperioden, de angav, at strategierne var nyttige for elevernes tekstforståelse og hukommelse, og at de fremover ville anvende et udvalg af disse i deres fagundervisning. Sidst, men ikke mindst udtrykte faglærerne deres tilfredshed med samarbejdet med læsevejlederen, og alle ville i høj grad anbefale metoden til andre kolleger.

Praksisudvikling kræver refleksion over egen praksis

I projektet forventedes læsevejledere og historielærere at reflektere skriftligt over egen praksis, både i forhold til implementeringen af samarbejdsmodellen og arbejdet med VIS-strategiundervisningen i klassen.

Det viste sig at være vanskeligere at implementere end forventet. VIS-gruppen måtte ofte 'minde' historielæreren og/eller læsevejlederen om at lægge deres refleksionslogs op. Argumentet var ikke modvilje mod processen, men snarere travlhed i hverdagen. De deltagere, der brugte tid på at reflektere over egen praksis, gav udtryk for det gavnlige i disse processer, og at de efterfølgende kunne bruge disse overvejelser i deres planlægning af undervisningen.

VIS-gruppen, derimod, havde stor gavn af de udfyldte observationsguides og refleksionslogs. Det bidrog til, at VIS-gruppen havde føling med, hvad der foregik i undervisningen. VIS-gruppen kunne foreslå løsninger på faglige eller samarbejdsrelaterede udfordringer, når de opstod, så disse ikke voksede sig for store, og VIS-gruppen havde let ved at deltage i undervisning og møder på skolebesøgene. Vi mener helt klart, at det bør være en obligatorisk del af uddannelsen til læsecoach, at læsevejlederen skriftligt reflekterer over egen praksis og dermed fastholder erfaringer og problemstillinger, der kan danne basis for coaching af læsevejlederen og den fælles erfaringsudveksling.

Endelig gav læsevejlederne udtryk for, at de fælles netværksmøder var meget nyttige. Her fortalte hver læsevejleder om samarbejdet med historielæreren, om strategiundervisningen i klassen og om gode og mindre positive erfaringer og udfordringer. Læsevejledernes egne refleksionslogs og observationer dannede baggrund for denne erfaringsudveksling, der støttede og inspirerede den enkeltes praksis. Vi anbefaler derfor også helt klart, at man skaber mulighed for en fælles erfaringsudveksling blandt læsevejledere, der deltager i praksisudvikling på den enkelte skole.

Er VIS-strategierne 'de vises sten'?

Der var stor forskel på, hvilke forståelsesstrategier den enkelte læsevejleder og faglærer fandt nyttige. Dette svarer til resultater fra internationale reviews (fx NRP, 2000), der konkluderer, at der ikke er én metode eller strategi, der har vist sig mest effektiv til bestemte elevgrupper, men at det anbefales, at eleverne lærer at anvende en række forskellige forståelsesstrategier og redskaber i den faglige læsning, så den enkelte elev har mulighed for at vælge netop den arbejdsmetode, der passer bedst til egne forudsætninger og den aktuelle læseopgave. Det vil således være hensigtsmæssigt at undervise elever i forståelsesstrategier, der adresserer forskellige typer af udfordringer i læseopgaverne, fx forberedelse af læsningen, identifikation og fastholdelse af centrale informationer og indgående bearbejdning af tekstens indhold.

Har strategiundervisning effekt på elevfærdigheder?

Det overordnede formål med læsevejlederprojektet var at udvikle og afprøve metoder til styrkelse af elevernes faglige læsefærdigheder. Projektet undersøgte en vigtig forudsætning for, at man på en skole kan styrke elevernes faglige læsefærdigheder gennem en systematisk indsats i alle skolens fag, nemlig udvikling af faglærernes bevidsthed om nyttige forståelsesstrategier og redskaber i elevernes selvstændige faglige læsning.

Projektets indsats har således været rettet mod læsevejledere og faglærere, og vi har ikke forventet at se en signifikant effekt på elevernes læse- og sprogfærdigheder efter undervisning i syv forståelsesstrategier i faget historie i en 14 ugers periode.

Vi fandt da heller ikke signifikante forskelle i udviklingen af læse- og sprogfærdigheder mellem projekt- og kontrolelever. Det er bestemt positivt, at alle elever – både projekt- og kontrolelever – udviklede deres historiefaglige tekstforståelse, strategibevidsthed og ordkendskab hen over projektperioden. Man kan dog ikke – på basis af dette korte projekt – konstatere, om læsevejledercoaching af faglærere er en mere effektiv metode til udvikling af elevernes faglige læsefærdigheder end andre tiltag med dette formål.

Vi har i dette projekt set præcis samme tendens som i andre undersøgelser af elevers læsefærdigheder: Piger i både projekt- og kontrolgruppen havde en bedre tekstforståelse og et bedre ordkendskab ved førmålingen og udviklede også i højere grad deres tekstforståelse, ordkendskab og strategibevidsthed end drengene hen over praksisperioden.

Vi så også (som forventet), at normalt læsende elever udviklede deres sproglige og skriftsproglige færdigheder mere end deres kammerater med læsevanskeligheder, men det var dog trods alt positivt, at både projekt- og kontrolelever med læsevanskeligheder udviklede deres færdigheder i samme takt som de normalt læsende elever – de sakkede således ikke yderligere bagud. Dette kunne tyde på, at der i større grad end tidligere er fokus på støtte til svage læsere i overbygning. Vi så også (som forventet), at elever med andet modersmål end dansk havde ringere læse- og sprogfærdigheder, og at de heller ikke udviklede disse i samme grad som deres kammerater med dansk modersmål. Der er således stadig brug for en systematisk og fokuseret indsats på at fremme

denne elevgruppes læse- og sprogfærdigheder, så de kan deltage aktivt i fagundervisningen på lige fod med deres kammerater.

Projekt- og kontrolelevernes læring og trivsel

Hen over projektperioden ændrede projekt- og kontrolelever deres holdning til læring og trivsel i skolen på en række områder:

- Pigerne i projektgruppen havde ikke i samme grad som pigerne i kontrolgruppen en tilbagegang i deres vurdering af, at de trivedes i skolen, og at de var tilfredse med lærerens metode end pigerne i projektgruppen.
- Ved førmålingen viste elever med andet modersmål end dansk mindre trivsel i skolen end elever med andet modersmål end dansk i kontrolgruppen. Dette billede havde ændret sig hen over projektperioden. Elever i projektgruppen havde i signifikant højere grad fremgang i deres trivsel i skolen end kontrolgruppen (der faktisk havde en ikke-signifikant tilbagegang).
- Elever med læsevanskeligheder i projektgruppen oplevede ved førmålingen, at de lærte mindre i skolen end kontrolelever med læsevanskeligheder. Dette billede ændrede sig ikke hen over projektperioden. Til gengæld oplyste normalt-læsende elever i projektgruppen i signifikant højere grad end normalt-læsende kontrolelever, at de lærte noget i skolen og at de trivedes i skolen.

Man skal klart være varsom med at lade Projekt VIS 'tage æren' for disse resultater, da der selvfølgelig var mange andre faktorer i spil i elevernes skolehverdag end projekt VIS, men ved førmålingen lå projekteleverne rent faktisk lavere end kontroleleverne på målene for læring og trivsel. Man kan derfor håbe på, at projektets større fokus på en strategisk tekstlæsning og sprogliggørelse af fagundervisningen har bidraget positivt til denne udvikling.

Projektelevernes strategividen

Projektundervisningens fokus var som beskrevet at formidle og tydeliggøre syv forståelsesstrategiers formål og procedure. Det er derfor et positivt resultat, at projekteleverne rent faktisk havde udbytte af strategiundervisningen. De kunne formulere de syv strategiers formål og procedure med egne ord efter to timers historieundervisning pr. uge i 14 uger. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at der er forskel på at kunne formulere sig om en strategis formål og procedure og at kunne bruge strategien med udbytte i konkrete læseopgaver. Det kræver vedvarende lærerfokus på strategierne og træning, hvis eleverne skal udvikle deres strategibrug og på den måde effektivisere deres læsning.

I dette projekt oplyste de svage læsergrupper (elever med læsevanskeligheder og elever med andet modersmål end dansk), at de i højere grad end andre brugte VIS-strategierne under læsningen af fagteksten. I litteraturen om forståelsesstrategier ses ellers en relativt stærk sammenhæng mellem god tekstforståelse og strategibrug (se fx PISA 2009). Vi ved således ikke, om de svage læsere rent

faktisk brugte forståelsesstrategier mere end andre, eller om de blot oplyste at gøre det, fordi de havde hørt, at det er nyttigt. Svage læsere kunne også i højere grad opleve at have brug for en strategisk læsning end gode læsere, og vi ved derfor heller ikke, om de rent faktisk ville have klaret sig ringere, hvis de ikke havde anvendt strategierne under læsning af fagteksten.

Forudsætninger for samarbejdsmodellen

Erfaringer fra projektgruppens skolebesøg og data fra spørgeskemaer til læsevejledere, historielærere og skoleledere har vist, at modellen har fungeret tilfredsstillende for alle involverede parter. Det står dog også klart, at samarbejdsmodellen har nogle klare præmisser, som skal være opfyldt, for at samarbejdet fungerer og den faglige læsning har fokus i fagundervisningen. I det følgende forholder vi os til strukturelle – og økonomiske forudsætninger, læsefaglige forudsætninger og sidst, men ikke mindst de kollegiale forudsætninger for at gennemføre samarbejdsmodellen.

Struktur og økonomi

I Projekt VIS blev samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer understøttet af skemalægningen. De involverede faggruppers skemaer blev lagt, så læsevejlederen kunne deltage i historieundervisningen én lektion om ugen, ligesom både historielærer og læsevejleder havde skemalagt mødetid en time om ugen. I andre pilotprojekter af samme art, har dette ikke været tilfældet, hvilket har medført, at det var meget svært for læsevejlederen at få byttet sig til undervisningsfri, så han eller hun kunne deltage i den udvalgte klasses undervisning – det kunne medføre, at der gik en måned, fra læsevejlederen havde aftalt møde med en faglærer, til denne rent faktisk fik holdt møde og/eller var til stede i klassen.

Der må skemafri timer til læsevejlederens kollegacoaching

Hvis man på skolen ønsker, at læsevejlederen skal være ansvarlig for at udvikle, planlægge og koordinere den faglige læseundervisning på skolen, så må en stor del af hendes arbejdstid være afsat til dette arbejde. At bistå andre kolleger i en udvikling af deres praksis kræver erfaring; derfor må læsevejlederen have rimelige muligheder for at udvikle sin ekspertise og gøre sig erfaringer i kollegacoaching. I USA er læsecoachen ofte fuldtidsansat til at varetage dette job på en skole. Vi anbefaler ligeledes, at skolens ledelse sørger for, at den eller de læsevejledere, der skal varetage kollegacoaching har mindst halvdelen af deres arbejdstid inden for dette område.

I Projekt VIS skulle læsevejlederen kun samarbejde med én faglærer i ét fag i en 14-ugers praksisperiode, da vi ville sikre læsevejlederen ro og tilstrækkeligt fagligt overblik i afprøvningsperioden. Sådan er virkeligheden ikke for en læsecoach i en normal skolehverdag. Hun må kunne samarbejde med en bred vifte af faglærere, der underviser på forskellige klassetrin. Der er ingen tvivl om, at dette er en kæmpe udfordring for læsevejlederen, der skal forstå fagenes særlige problemstillinger, metoder og redskaber for at kunne anbefale og modellere brugen af forståelsesstrategier og faglige læseredskaber inden for fagets rammer.

Skoleledelsen må tydeligt signalere, at faglig læsning er et vigtigt indsatsområde

Data fra den indledende undersøgelse af skoleledernes holdning til læsevejledernes arbejdsfunktioner og nytteværdi viste klart, at skolelederne udpegede kollegasupervision og vejledning som et højt prioriteret arbejdsområde for læsevejlederen. Det var ligeledes et arbejdsområde, som læsevejlederne selv oplyste, at de meget gerne ville arbejde med, men det var faktisk ikke et arbejdsområde, læsevejlederne fik meget tid til. Hovedparten af læsevejledernes arbejdstid gik med testning af elever og tilbagemelding til klassens lærere, hvilket var det arbejdsområde mange læsevejledere ønskede at bruge mindre tid på. Gode intentioner er ikke tilstrækkeligt til at skabe rimelige muligheder for samarbejde på tværs af faggrupper. Der skal både ressourcer (arbejdstimer) og en fleksibel skemalægning til for at få samarbejdet til at fungere.

Når en skole planlægger en faglig læseindsats, vil det være klogt at fokusere indsatsen på et bestemt niveau eller klassetrin og på udvalgte fag (fx naturfagsrækken eller sprogfagene eller de øvrige humanistiske fag). På den måde kan faggruppen støtte og inspirere hinanden – også efter indsatsperioden – og læsevejlederen får mulighed for at fokusere sin indsats på bestemte faglige problemstillinger og bestemte traditioner for udformning af lærebøger og andre læringsredskaber.

Det er klogt at planlægge en faglig læseindsats for en årrække ad gangen og starte med unge elever (3.–4. klasse), så der kan bygges oven på allerede indarbejdede rutiner og strategier. Effekten af en sådan indsats vil afhænge af, om skoleledelsen tydeligt viser, at dette er et vigtigt indsatsområde, som prioriteres højt med ressourcer, og som man ønsker udbredt i alle skolens fag (hvor eleverne forventes at kunne læse sig til ny viden). Det kræver engagement og ekstra arbejde af en lærer at ændre på sin sædvanlige undervisningspraksis, og det sker ikke, hvis skolens ledelse ikke gør det til et vigtigt indsatsområde.

Læsefaglige forudsætninger

En læsecoach er lidt af en 'blæksprutte', hun skal ikke alene være fagligt velfunderet og en erfaren underviser, hun skal også have en personlighed, der kan rumme forskelligartethed. Læsecoachen må have et stærkt læsefagligt fundament – især må hun kende en række forskellige forståelsesstrategier og læsefaglige redskaber rigtig godt. Hun skal nemlig kunne formidle til både faglærere og elever, hvordan en strategi praktiseres, og især hvorfor det er nyttigt at arbejde med en tekst på denne måde (strategiens 'hvad, hvordan og hvorfor'). Denne viden er rygraden i en tydelig modellering af strategien for elever og lærer. En læsecoach skal nemlig være i stand til at tydeliggøre sin tænkning for andre og relatere nytten af en strategi til skolehverdagens læseopgaver. Især svagere elever har gavn af denne metodik – forskning viser nemlig, at elever med svag læseforståelse godt kan lære at bruge nyttige forståelsesstrategier og redskaber, men også at de ikke gør det af sig selv eller fordi nogen 'bare' fortæller dem, at det er en god ide. Nyttens skal tydeliggøres i gode eksempler og forstærkes ved, at lærerne kræver, at eleven arbejder på tekster på denne måde på tværs af skolens fag.

En læsecoach må være uddannet til at vejlede og støtte kolleger i deres praksisudvikling

Hovedparten af læsevejlederne oplyste, at de ønskede at arbejde mere med kollegacoaching og vejledning i forbindelse med elevernes faglige læseundervisning, men både i spørgeskemaets svar og løbende på netværksmøder og skolebesøg oplyser læsevejlederne, at dette er et område, de finder svært og endnu ikke har tilstrækkelig erfaring indenfor.

Når vi ser på erfaringer fra andre lande, der har uddannet læsecoaches (især i USA), så er uddannelsen til at coache kolleger et indsatsområde, som fylder meget i uddannelserne. De forskellige uddannelser til læsecoaches, som findes fx i USA, er da også meget mere omfattende (ca. 2 års uddannelse). Vi har ikke haft mulighed for at tilbyde læsevejlederne så omfattende et uddannelsesforløb i dette projekt. Det betyder helt klart, at læsevejlederne kun lige har taget hul på denne del af deres egen praksisudvikling. Heldigvis viser data, at faglærerne, som har været genstand for læsevejledernes vejledning og støtte (coaching), har følt, at samarbejdet var umagen værd, og at de anbefaler metoden til andre kolleger.

Hvis læsevejlederne skal have ansvaret for at drive udviklingen af elevernes faglige læseundervisning på skolen, så må gruppen af læsevejledere efteruddannes. Det drejer sig både om at have viden om konkrete redskaber til arbejdet med at vejlede kolleger og drive udviklingsprocesser og om at have kendskab til et stort repertoire af læsefaglige strategier og redskaber og hvordan disse kan tilpasses elever med forskellige behov.

Det betyder, at der må etableres en supplerende uddannelse inden for læsefaglig kollegacoaching og vejledning specifikt rettet mod læsevejledergruppen. Det kunne være et ekstra modul på læsevejlederuddannelsen (med afsluttende opgave). Den supplerende læsecoach-uddannelse kunne også etableres lokalt i den enkelte kommune med læsekonsulenten som lokal uddannelsesansvarlig og med hjælp fra eksterne forskere. På langt sigt vil det være hensigtsmæssigt, at læsekonsulenten indtager en aktiv rolle i efteruddannelsen af læsevejlederne på dette område. Det kræver dog også en efteruddannelse af læsekonsulenterne inden for kollegacoaching og praksisudvikling.

Litteratur

- Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal uddannelse.
- Arnbak, E. (2012). Styrkelse af elevernes faglige læse- og skrivefærdigheder – et tværfagligt skoleprojekt. *Faglig læsning i alle skoleformer*. I Fællesskrift 2011. Dansk lærerforening (mit.dansklf.dk).
- Arnbak, E. (2012). To what extent do basic skills predict students' PISA reading score? I Niels Egelund (red). *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*, DK: Nordic Council of Ministers.
- Burkins, J. & Ritchie, S. (2007). Coaches coaching coaches. *Journal of Language and Literacy Education* [On-line], 3(1), 32-47. Available: http://www.coe.uga.edu/jolle/2007_1/coaches.pdf
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. I *Teacher & Teacher Education*, 20 s. 435-455.
- Bråten, I & Anmarkrud, Ø. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, vol. 36, nr. 1 s. 42-57.
- Cornett, J. & Knight, J. (2008). Research on coaching. I *Coaching: approaches and perspectives*. US: Corwin Press
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Læseudvikling på mellemtrinnet*.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (2014). *Læseforståelse og Faglige Læsekompetencer*. Kbh: Århus Universitet.
- Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Lenz, K.B., Bulgren, J.A., Hock, M.F., Knight, J. & Ehren, B.J. (2001). Ensuring Content-Arealearning by Secondary Students with learning Difficulties. I *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (2).
- Egelund, N. (red.) (2010a): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning*. Bind 1 – Resultatrapport. Frederikshavn, Dafolo.
- Egelund, N. (red.) (2010b): *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning*. Bind 2 – Teknisk rapport. Frederikshavn, Dafolo.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og Læseundervisning*. Gyldendal. København.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal. København.
- Fisher, D. Frey, N. Lapp, D. (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. I *The Reading Teacher*, 61(7), pp. 548–556
- Graham, S. & Perin, D. (2007) *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – a report of Carnegie Corporation of New York*. Washinton DC: Alliance for excellent Education.
- Hacker, D. J. (1997). Comprehension monitoring of written discourse across early to middle adolescence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9.

- Heller, R. & Greenleaf, C. (2007). *Literacy instruction in the content areas: getting to the core of middle and high school improvement*. Washington DC: Alliance for excellent education.
- Henriksen, M.B. & Holm, M. (2012) *Faglig læsning på mellemtrinnet*. Gyldendal
- Institute of Education Sciences (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*, s. 11-37. National center for education evaluation and regional assistance. Institute of Education Sciences. US Department of Education.
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=8>
- International Reading Association. (2006). *Standards for middle and high school literacy coaches*. Newark, DE: Author
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching - A Partnership Approach to Improving Instruction*. US: Corwin Press.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable Impact - A Partnership Approach for Dramatically Improving Instruction*. US: Corwin Press.
- Knight, J. (2007). 5 key points to building a coaching program. I *National Staff Development Council*, vol. 28 nr 1
- Lockwood, J.R., McCombs, J.S. & Marsh, J. (2010). Linking Reading Coaches and Student Achievement: Evidence from Florida Middle Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, September 2010, Vol. 32, 3, 372–3880 <http://eepa.aera.net>.
- Marsh, J. A., McCombs, J. S. & Martorell, F. (2012). Reading Coach Quality: Findings from Florida Middle Schools. *Literacy Research and Instruction*, 51, 1-26.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National Institutes of Health.
- Paramore, T. (2007). Coaching conversations for beginners. *Journal of Language and Literacy Education* [On-line], 3(1), 71-81.
http://www.coe.uga.edu/jolle/2007_1/conversations.pdf
- Petersen, D.K. (2008) Hvad har betydning for eleveres læseforståelse? *Læserapport 44*. Kbh: Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Scharlach, T. D. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. I *The Reading Teacher*, 62(1), pp. 20–31
- Snow, C. E., Ippolito, J. & Schwartz, R. (2005) ‘What we know and what we need to know about literacy coaches in the middle and high schools: A research synthesis and proposed research agenda. I *Standards for Middle and High School Literacy Coaches*. International Reading Association).
- State of Victoria (DEECD) (2010). *Coaching Teachers in Effective Instruction*. Student Learning Division Office for Government School Education of Education and Early Childhood Development: AU.

Toll, C. (2005). *The Literacy Coach's Survival Guide*. US: International Reading Association.

Tovani, C. (2004). *Do I really have to teach reading?* US: Stenhouse Publishers.

Tovani, C. (2000). *I read but I don't get it*. US: Stenhouse Publishers.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål*.

Hvor godt kender du disse læseaktiviteter og strategier?

Markér din erfaring med at bruge hver af disse aktiviteter ved at sætte en cirkel rundt om et tal fra 0-5 i skemaet på næste side:

0 = Jeg kender ikke denne aktivitet.

1 = Jeg kender til aktiviteten, men jeg har ikke selv prøvet den i min undervisning.

2 = Jeg har fået undervisning i at bruge aktiviteten, men jeg har endnu ikke selv afprøvet den.

3 = Jeg kender aktiviteten og har prøvet den i min undervisning.

4 = Jeg bruger jævnligt aktiviteten i min undervisning, og den fungerer godt.

5 = Jeg er fuldt fortrolig med at bruge aktiviteten, og andre må godt overvære min undervisning, mens jeg bruger den i klassen.

						Aktiviteter
0	1	2	3	4	5	Eleverne bruger overblikslæsning af teksten før nærlæsning
0	1	2	3	4	5	Eleverne aktiverer deres forhåndsviden af tekstens emne før læsning
0	1	2	3	4	5	Eleverne undersøger tekstens formål og struktur (teksttypen)
0	1	2	3	4	5	Eleverne fastlægger deres læseformål, før de læser teksten
0	1	2	3	4	5	Eleverne stiller sig spørgsmål til teksten, som de selv besvarer
0	1	2	3	4	5	Eleverne laver overskrifterne om til spørgsmål, de selv besvarer
0	1	2	3	4	5	Eleverne udformer et begrebskort med centrale elementer i teksten
0	1	2	3	4	5	Eleverne får en grafisk figur over tekstens indhold som læsestøtte
0	1	2	3	4	5	Eleverne får spørgsmål til teksten som læsestøtte
0	1	2	3	4	5	Eleverne får 'elevvenlige' ordforklaringer som læsestøtte
0	1	2	3	4	5	Eleverne laver 2-kolonne-notater med tekstens vigtige elementer
0	1	2	3	4	5	Eleverne laver styrkenotater til udleveret tekst
0	1	2	3	4	5	Eleverne udfylder en grafisk figur over tekstens indhold
0	1	2	3	4	5	Eleverne opsummerer tekstens centrale indhold efter læsning
0	1	2	3	4	5	Eleverne gengiver tekstens indhold i ny teksttype
0	1	2	3	4	5	Eleverne udfylder ordkendskabskort
0	1	2	3	4	5	Eleverne udfylder trækanalyseskema
0	1	2	3	4	5	Eleverne bruger strategier til at forstå nye ord
0	1	2	3	4	5	Eleverne laver en ordbank med emnets centrale ord og begreber
0	1	2	3	4	5	Eleverne markerer forståelsesproblemer undervejs i teksten
0	1	2	3	4	5	Eleverne relaterer tekstens indhold til egne erfaringer
0	1	2	3	4	5	Eleverne arbejder med partnerlæsning
0	1	2	3	4	5	Eleverne arbejder med kooperativ læring
0	1	2	3	4	5	Eleverne arbejder med reciprok undervisning

Læsevejleders observationsguide udfyldt af _____			
Observation af faglærer: _____, klasse: _____, dato: _____			
	Element	Beskrivelse	Observationer og kommentarer
1.	Den faglige sammenhæng mellem aktiviteterne	I hvor høj grad får faglæreren udpeget 'den røde tråd' i undervisningen (fx lektionens faglige mål, sammenhængen mellem fagtekst og andre faglige aktiviteter)?	
2.	Strategier og redskaber i den faglige læsning	Hvilken strategi skal elever lære at kende?	
3.	Introduktion til arbejdet med (nye) strategier og redskaber	<ul style="list-style-type: none"> a. Bruger faglæreren modellering til at synliggøre, hvordan eleverne skal tænke? b. Bliver strategiens 'hvordan' og 'hvorfor' tydeliggjort? 	
4.	Elev/lærer-interaktion i gennemgangen	Hvordan får faglærer aktiveret eleverne i sin introduktion?	
5.	Elevernes arbejde med redskab/strategi	<ul style="list-style-type: none"> a. Hvor meget tid afsættes til, at eleverne øver sig på aktiviteten (fx mindmap)? b. Hvordan samles der op på opgaven, og hvordan evalueres elevernes arbejde? 	

6.	Elevernes aktivitetsniveau og motivation	<ul style="list-style-type: none"> a. Virker eleverne motiverede for at arbejde med strategien/aktiviteten? b. Forstår eleverne, hvordan de skal arbejde? 	
7.	Forberedelse af ny læseopgave (fx i klassen eller i forbindelse med hjemmeopgaver)	Skriv fx kommentarer om: <ul style="list-style-type: none"> a. Får faglærer tydeliggjort læseformålet? b. Bliver elevernes forhåndsviden bragt i spil? c. Giver faglæreren ordforklaringer til ord i ny tekst? 	
8.	Er der særlige tiltag for elever med særlige behov (svage/dygtige elever)	<ul style="list-style-type: none"> a. Hvordan støtter faglæreren elever med vanskeligheder? b. Får dygtige elever nye udfordringer? 	
9.	Andre observationer af relevans for elevernes faglige læsning		

Hvilket punkt/hvilke punkter vil du fokusere på i samtalen med faglæreren?

Er der punkter, du gerne vil drøfte med VIS-gruppen?

Modellering, observation og vejledning: Hvad er en udfordring for dig, og hvad vil du gøre ved det? Efter hver lektion i klassen - tænk over disse punkter og notér kort om dine overvejelser:

	Arbejdsområder i forbindelse med coaching af faglærere	Mine kommentarer og refleksioner
1.	At forstå tekstens fremstilling (faget), så jeg kan bruge de vigtige oplysninger i min modellering af strategien.	
2.	At modellere (tydeliggøre) forståelsesstrategi/redskab for elever og lærer.	
3.	At fastholde min opmærksomhed på aftalte fokuspunkter, når jeg observerer faglæreren 'in action'.	
4.	At pege på og anbefale indsatser på en måde, så faglæreren ikke oplever det som kritik.	
5.	At nå at se (overskue), om eleverne arbejder fornuftigt med redskabet/strategien.	
6.	At foreslå alternative aktiviteter til de svage/dygtige/uinteresserede elever.	
7.	Andet? _____ _____	

Opsamling på ugen

Hvilken/hvilke problemstillinger vil du fokusere på i dit samarbejde med faglæreren i næste uge?

1. _____

2. _____
3. _____
4. _____

Kontakt til VIS-gruppen

Har du behov for at drøfte nogle af disse overvejelser med VIS-gruppen?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Faglærers notatark til læsevejleders modellering af ugens VIS-strategi:

_____, dato: _____

	Modellering af forståelsesstrategier	Dine observationer og spørgsmål?
1.	Læsevejlederen forklarer strategiens/ aktivitetens 'hvad', 'hvordan' og 'hvorfor' i 'elevvenligt sprog'.	
2.	Læsevejlederen 'tænker højt' undervejs, så eleverne kan følge tankegangen.	
3.	Hvordan reagerer eleverne på læsevejlederens gennemgang?	
4.	Andre ting , du bemærker undervejs?	

Faglærerens refleksionslog i uge _____ Navn: _____ Klasse: _____

Formål

Refleksionsloggen anvendes i forbindelse med din undervisning og valg af tekster til elevernes faglige læsning. I loggen står 5 spørgsmål, som kan hjælpe dig med

- at tydeliggøre læseformålet for eleverne i den konkrete tekst
- at overveje, om der er forhold ved teksten (fx svære fagord, abstrakt faglig fremstilling), som eleverne vil få problemer med
- at tydeliggøre for eleverne, hvordan tekstens informationer spiller sammen med din egen undervisning og andre tekster i emnet, klassen arbejder med
- at overveje, hvilke redskaber eleverne vil have nytte af for at fastholde fokus undervejs i læsningen.
- at overveje, om du har behov for at drøfte problemstillinger/udfordringer ved teksten med læsevejlederen

Du skal udfylde refleksionsloggen i forbindelse med din planlægning af ugens undervisning og som opfølgning på undervisningen.

Hvilke overvejelser gør du dig i forbindelse med elevernes læsning af fagteksten?	Notér dine overvejelser her	Evaluering af elevernes arbejde med teksten: Skriv hvordan det gik.
Tekstens faglige sammenhæng Bruger du andre aktiviteter og informationskilder end teksten i arbejdet med emnet - hvilke?		
Formålet med at læse fagteksten Hvilke oplysninger/hvilke sammenhænge er det vigtigt, at eleverne har lært efter at have læst teksten?		
Tekstens udfordringer (fx svære ord, vanskelige faglige forklaringer)? Hvad kan du gøre, som kan hjælpe eleverne med at håndtere disse vanskeligheder?		
Elever med særlige behov Er der elever i klassen, som vil have brug for særlige hjælpemidler og redskaber for at få udbytte af teksten – hvad kan du gøre?		

Læsevejledning

Hvad har du brug for at drøfte med din læsevejleder (fx hvordan man bedst kan arbejde med de svære fagord)?

VIS-gruppens observationsguide	
Klasse og fag:	Læsevejleder og faglærer:
Emnets/timens faglige mål	1. Bliver mål for lektionen præsenteret i starten af timen? Hvordan?
	2. Bliver der samlet op på lektionens mål til sidst i timen? Hvordan?
Læsevejleders introduktion af strategien	3. Hvilke redskaber/strategier skal eleverne introduceres til?
	4. Er strategiens 'hvad, hvordan, hvorfor' tydelig?
	5. Modellering: tænker læsevejleder højt – om kendt eller ulæst tekst?
	6. Tidsforbrug til introduktion af strategi, herunder modellering
	7. Giver læsevejleder konkrete eksempler på, at strategien fungerer i den valgte tekst?
	8. Aktiverer læsevejleder/lærer eleverne i gennemgangen af strategien? Hvordan?
Elevernes tid til at øve nyt redskab/ strategi	9. Øver eleverne sig selvstændigt/i grupper på at bruge redskabet? Hvordan og hvor længe?
	10. Hvor mange af eleverne øver aktivt strategien, er de motiverede og forstår de proceduren?
	11. Hvordan samles der op på opgaven, og hvordan evalueres elevernes arbejde?

Elevernes arbejde med fagteksten	12. Hvor meget tid arbejder eleverne med fagteksten?
	13. Hvordan er elevernes arbejde organiseret (individuel, par, grupper)?
	14. Hvordan skal eleverne bearbejde tekstens informationer (fx besvare spørgsmål, grafisk figur)?
	15. Hvor mange elever er aktive, og forstår de opgaven?
	16. Hvordan samles der op på arbejdet?
	17. Hvad gør læreren for at forklare fagord i teksten?
	18. Hvordan forbereder faglæreren ny læsetekst (lektie eller i klassen)?
Differentiering af undervisningen	19. Hvordan støttes svage elever? Skal de læse samme tekst(mængde)?
	20. Hvordan giver læsevejleder/faglærer dygtige elever nye udfordringer?
Andre observationer af relevans for elevernes faglige læsning	21.

1. Hvilket punkt/hvilke punkter vil du fokusere på i samtalen med læsevejleder/faglærer?

2. Hvilke observationer vil du drøfte med dit team?

Elevinterviews om VIS-strategiernes 'hvordan og hvorfor'

Elev nr.	Udpluk af VIS-strategier
Elev nr. 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se teksten an 2. Mindmap 3. Gæt et ord 4. Overskrifter til tekstens afsnit
Elev nr. 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afsnittets emnesætning 2. Mindmap 3. At stille sig spørgsmål til teksten 4. Gæt et ord
Elev nr. 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se teksten an 2. Mindmap 3. Ordkendskabskort 4. Overskrifter til afsnit
Elev nr. 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afsnittets emnesætning 2. At stille sig spørgsmål til teksten 3. Gæt et ord 4. Overskrifter til afsnit
Elev nr. 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se teksten an 2. Afsnittets emnesætning 3. At stille sig spørgsmål til teksten 4. ordkendskabskort

Procedure

Læsevejleder lægger et opslag fra Historie 7 (Kvinderne s. 154-155) foran eleven og siger:

'Nu vil jeg stille dig nogle spørgsmål om de forståelsesstrategier, du har arbejdet med i historie. Her har du et opslag fra den historiebog, der hedder Historie 7. Denne tekst er en del af et emne, der hedder 'Demokrati og ligestilling'. Det er ikke en tekst, du har set før.

Vi lader nu, som om du skal i gang med at læse denne tekst. Kan du fortælle med dine egne ord, hvad du skal gøre, når du skal bruge den forståelsesstrategi, der hedder

Læsevejleder stiller eleven de 2 spørgsmål til hver VIS-strategi (de to spørgsmål skal ikke formuleres præcis som i skemaet – læsevejlederen må gerne bruge egne ord). Hvis eleven ikke kan huske, hvad redskabet går ud på, promptes eleven (se skema). Hvis eleven svarer lidt overfladisk, fx 'så forstår jeg bedre teksten', så kan læsevejlederen stille et uddybende spørgsmål (svarer eleven stadig vævende, så går læsevejlederen videre til næste spørgsmål):

- Hvad mener du med, at du forstår teksten bedre, når du... ?
- Hvad er det ved strategien, som du synes hjælper, så du forstår teksten bedre....?

Spørgsmål og prompts til VIS-strategierne

Strategi		Spørgsmål til hver strategi	Hvis eleven ikke kan huske strategiens 'hvordan' eller 'hvorfor', så siger du:
Se teksten an	Hvordan	Vis mig, hvad du skal gøre, når du skal 'se teksten an'	Det handler om at få overblik over teksten, så du skal kigge på teksten, før du læser. Hvad kunne du kigge på?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at 'se en ny tekst an', før man læser den?	Det hjælper dig bl.a. til at få en fornemmelse af forfatterens plan med teksten – hvorfor kan det være godt?
Afsnittets emnesætning	Hvordan	Vis mig i de to første afsnit af denne tekst, hvad du skal gøre, når du skal finde afsnittets emnesætning?	Du skal finde en sætning, der viser, hvad afsnittet handler om – hvordan skal du gøre det?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at finde afsnittets emnesætning, når man går i gang med at læse en ny tekst?	Strategien hjælper dig med at få overblik over tekstens emner – hvorfor kan det være en hjælp?
Mindmap	Hvordan	Vis mig, hvad du gør, når du laver et mindmap?	Man laver sådan en slags oversigt over et emne – hvordan er det nu, man skal gøre?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at lave et mindmap?	Et mindmap hjælper dig med at få overblik over det, du ved om tekstens emne. Hvorfor kan det hjælpe dig i din læsning?
Stil spørgsmål til teksten	Hvordan	Vis mig, hvad du skal gøre, hvis du skal stille dig nogle spørgsmål til teksten?	Det handler om at få et mål med sin læsning. Hvordan kan man stille spørgsmål til teksten?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at stille sig spørgsmål, før man læser en tekst?	'Stil spørgsmål' hjælper dig med at gå dybere ned i teksten. Hvorfor er det en hjælp i tekstlæsningen?
'Gæt et ord'	Hvordan	Hvad skal du gøre, når du skal lave 'gæt et ord'?	I 'Gæt et ord' har din lærer udvalgt nogle ord på forhånd. Hvad er det du skal gøre med dem?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at tænke over nogle ord i en ny tekst, før man går i gang med at læse den?	Læreren har udvalgt nogle fagord, du skal tænke over. Hvorfor er det en hjælp at blive opmærksom på vigtige ord i teksten, man skal læse?
Ordkendskabskort	Hvordan	Vis mig, hvad du gør, når du laver et ordkendskabskort?	I et ordkendskabskort skriver man nogle oplysninger om ordet. Hvad er det for nogen oplysninger?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at lave et ordkendskabskort over et fagord i en tekst?	Ordkendskabskortet hjælper dig til at forstå et fagord rigtig godt. Hvorfor kan det være en hjælp, når du skal læse for at lære om et emne?
Overskrifter til tekstens afsnit	Hvordan	Vis mig i et par afsnit i denne tekst, hvad du skal gøre, når du skal lave overskrifter?	Det handler om at få fat i det vigtigste i et afsnit. Hvordan er det, du skal finde frem til det?
	Hvorfor	Hvorfor er det en god ide at lave overskrifter til hvert afsnit i en tekst, man skal lære noget af?	Overskrifterne udpeger det vigtigste i hvert afsnit. Hvorfor kan det hjælpe dig med at læse og forstå teksten?

Forståelsesstrategi: Se teksten an!



Hvad?

At få et overblik over teksten.



Hvorfor

Denne strategi hjælper mig til at bestemme et læseformål.

Når jeg ser teksten an, bliver jeg opmærksom på:

- hvad jeg ved om emnet i forvejen.
- hvad forfatterens plan kan være.
- hvilke dele teksten består af.
- hvor jeg skal starte og slutte læsningen, dvs. finde en læserute.

Hvordan?

1. Jeg slår op på siden.
2. Så læser jeg overskriften: Hvad fortæller den mig om emnet?
3. Så læser jeg overskrifter på afsnit: Hvad fortæller de mig om emnet?
4. Så kigger jeg på fotoer og illustrationer: Hvad fortæller de mig om emnet?
5. Så kigger jeg efter faktabokse: Hvad fortæller de mig om emnet?
6. Så læser jeg 2-3 små uddrag af teksten, ca. 10 linjer i alt:
Er teksten let eller svær at forstå?
7. Så spørger jeg mig selv: Hvad ved jeg nu om teksten?



Differentiering af VIS-strategier og redskaber

Redskab eller strategi	Differentiering til svage elever	Differentiering til stærke elever
Elevens forhåndsviden: læseformål til tekstlæsningen	Svage elever bør få udpeget en læserute gennem tekstens informationer – gerne med pile eller tal Svage elever bør få konkrete læseformål udleveret – helst i form af spørgsmål, der kan besvares på basis af tekstens informationer.	Den stærke elev kan få til opgave at <ul style="list-style-type: none"> lave en 'ruteplan' for læsningen af en tekst og gennemgå den for klassen før læsning. udarbejde læseformål til en læseopgave (fx find specifikke informationer) eller til en bestemt teksttype (fx find årsagen til krigen og konsekvenser af den).
Afsnittets indhold: afsnittets emnesætning	Svage elever bør få tekst med emnesætning understreget	Dygtige elever kan <ul style="list-style-type: none"> få tekst med emnesætning understreget: find beviser for, at resten af afsnittet omhandler dette emne få tekst med understregede informationer i afsnittet: hvilken sætning 'samlers' disse ord?
Elevens forhåndsviden: VØL: brainstorm, mindmap	Svage elever kan <ul style="list-style-type: none"> nøjes med at lave brainstorm få støtte til aktivering af viden i form af konkrete spørgsmål (hvad tænkte du på da..) få foræret delemnerne i mindmappet 	Stærke elever kan <ul style="list-style-type: none"> lave begrebskort med ord for relationerne mellem elementerne i figuren udforme en rangordnet struktur
Elevens forhåndsviden: VØL: spørgsmål til tekst og svar	Svage elever kan få <ul style="list-style-type: none"> udleveret spørgeramme (Hvordan, hvorfor..) omforme overskrifter til spørgsmål lave 3 fakta-spørgsmål lave 3 uddybende spørgsmål til faktaspørgsmål 	Stærke elever kan udforme forskellige typer af spørgsmål og begrunde, hvilke typer af svar, de udløser.

Redskab eller strategi	Differentiering til svage elever	Differentiering til stærke elever
Elevens ordkendskab: Gæt et ord	1. Svage elever arbejder i stedet med <ol style="list-style-type: none"> a. Elevvenlige ordforklaringer b. Match ord/forklaring c. Match overbegreb og ord fra teksten 	Stærke elever skal selv overveje, om <ul style="list-style-type: none"> • deres ordforklaring er dækkende • teksten giver yderligere oplysninger • de skal søge supplerende oplysninger i ordbøger og leksika
Elevens ordkendskab: Ordkendskabskort	Svage elever kan få et delvist udfyldt ordkendskabskort, de skal arbejde med <ul style="list-style-type: none"> • indsæt eksempler/underkategorier på ordet fra teksten • brug tekstens forklaring på ordets betydning til at skrive en definition 	Dygtige elever skal <ul style="list-style-type: none"> • tjekke eget ordkendskabskort med tekstens informationer • finde relevante modsætningsord (evt. forklare forskellen på et synonym og et modsætningsord)
Tekstens centrale elementer: overskrifter og opsummering	Svage elever arbejder med tekstens 'hvem', 'hvad', 'hvor', 'hvornår'	Dygtige elever kan <ul style="list-style-type: none"> • lave overskrifter til tekstens afsnit, som udleveres til klassen før læsning • bruge tekstens 'hvem', 'hvad', 'hvor', 'hvornår' til at lave opsummering.
