Læseudvikling på mellemtrinnet

Faktorer forbundet med læsefremgang fra 4.-6. klasse



Læseudvikling på mellemtrinnet

Faktorer forbundet med læsefremgang fra 4.- 6. klasse

2013

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Læseudvikling på mellemtrinnet

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-732-8
Foto: Gettyimages

Indhold

Forord 7

1 Resume 9
1.1 Resultater 10
1.2 Undersøgelsens anvendelighed 13

2 Indledning 15
2.1 Formålet med evalueringen 15
2.2 Undersøgelsesdesignet 16
2.2.1 Statistisk analyse 16
2.2.2 Caseundersøgelse 20
2.3 Beskrivelse af undersøgelsens metodedele 21
2.3.1 Forundersøgelse 21
2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere 22
2.3.3 Registerdata 22
2.3.4 Caseundersøgelse på seks skoler 22
2.3.5 Inddragelse af eksperter 24
2.4 Rapportens opbygning 25
2.5 Projektgruppe 26

3 Baggrunden for undersøgelsen 27
3.1 Hvad vil det sige at kunne læse? 28
3.2 De nationale test i dansk, læsning 29

1. del – Hvilke skole-, klasse- og individ forhold er forbundet med læse fremgang? 33

4 Forhold i undervisningen 35
4.1 Analysegrundlag 36
4.2 Dansklærerens viden om læsning 37
4.3 Fokus i læseundervisningen 40
4.4 Valg af materiale 44
4.5 Undervisningsdifferentiering 46
4.6 Elevinddragelse 51
4.7 Anvendelse af testredskaber 52
4.8 Undervisningsmiljø 56
4.9 Opsummering 58

5 Lærerkarakteristika 61
5.1 Analysegrundlag 61
5.2 Linjefag samt efteruddannelse 62
5.3 Lærerens anciennitet og køn 64
5.4 Lærerens tilknytning samt kendskab til klassen 67
5.5 Opsummering 68

6 Skolerammer 69
6.1 Analysegrundlag 70
6.2 Skolestørrelse 70
6.3 Klassestørrelse 73
6.4 Undervisningstimer i dansk 75
6.5 Afdelingsopdelt skole 76
6.6 Opsummering 78

7 Elevkarakteristika 81
7.1 Analysegrundlag 82
7.2 Forældres uddannelsesniveau 82
7.3 Indvandrerbaggrund 84
7.3.1 Hvordan måler vi elevernes indvandrerbaggrund? 85
7.3.2 Resultater af analysen 86
7.4 Køn 88
7.5 Opsummering 90

2. del – Analyse af seks højtpræsterende skolers praksis 93

8 Undervisningen skal skabe læselyst og give eleverne gode læsestrategier 95
8.1 Undervisningen skal vække elevernes læselyst 96
8.2 Eleverne skal arbejde med de tekster, de læser 102
8.3 Lærernes overvejelser over materialevalg 110
8.4 Læsevejledernes rolle som særlige ressourcepersoner 113
8.5 Opsummering 115

9 Samarbejdet mellem årgangens dansklærere kvalificerer danskundervisningen 117
9.1 Faglige drøftelser er i fokus i lærernes samarbejde 117
9.2 Hvad skaber det gode samarbejde? 120
9.3 Opsummering 123

10 Læreren skal lede klassen og have fokus på faglig og social trivsel 125
10.1 Læreren som klassens leder 125
10.2 Det trygge læringsmiljø er en forudsætning for elevernes læring 130
10.3 Den engagerede lærer motiverer eleverne 132
10.4 Opsummering 134

11 Samarbejdet med hjemmet kan styrke elevernes læsevaner 137
11.1 Tydelige forventninger til forældrenes deltagelse og involvering i elevernes læsevaner 137
11.2 Opsummering 140

12 De nationale test giver anledning til nye fokusområder i undervisningen 141
12.1 Brugen af test i undervisningen 141
12.2 Anvendelsen af resultaterne af de nationale test 145
12.3 Skoleledernes brug af testresultater 146
12.4 Lærernes evalueringspraksis 147
12.5 Opsummering 150

13 Skoleledelsens fokus på læsning er tiltagende 153
13.1 Initiativer, der skal styrke skolens generelle fokus på læsning 153
13.2 Opsummering 158

14 Litteraturliste 159

Appendiks

Appendiks A: Dokumentation og metode 163
Appendiks B: Hovedresultater af de statistiske analyser 185
Appendiks C: Liste over anvendte variable 199
Appendiks D: Deltagende skoler 203

Forord

Siden den første internationale undersøgelse af læsekompetencer (IEA, 1991) viste, at danske elever præsterede dårligere i læsning end lande, vi normalt sammenligner os med, har der været markant fokus på læsning i både skoler og offentlighed. Mange undersøgelser (bl.a. PISA & PIRLS) har vist hvilken betydning især socioøkonomiske forhold har for elevernes præstationer i læsning. I mindre grad er det blevet belyst hvilke sammenhænge der er mellem lærernes undervisning og baggrund, og skolens rammer og strukturer, og elevernes læsefremgang. Dette fokus har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med denne rapport.

Som en af de første danske undersøgelser bygger rapportens analyser og resultater på de obligatoriske nationale test i dansk, læsning, hvor vi har fulgt en specifik årgang og deres læseudvikling fra 4. klasse til 6. klasse. Formålet er at identificere hvilke faktorer som hænger sammen med læsefremgang på mellemtrinnet.

EVA håber at dansklærere, læsevejledere og læsekonsulenter på skolerne og i kommunerne kan bruge rapportens analyser og resultater i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i læsning, samt at resultaterne kan bruges til at kvalificere debatten om hvad der bidrager til at skabe en god læseundervisning.

Katja Munch Thorsen
Konstitueret direktør for EVA

1 Resume

Denne undersøgelse viser, hvilke sammenhænge der er mellem elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet og lærernes undervisning og baggrund, skolens rammer og strukturer samt elevernes sociale baggrund.

Som en af de første danske undersøgelser bygger undersøgelsens analyser og resultater på de nationale test i dansk, læsning, hvor vi har fulgt en specifik årgang fra 4. klasse til 6. klasse. I undersøgelsen kigger vi på elevernes progression i læsekompetencer. Denne viden om elevernes progression i læsning kobler vi bl.a. til viden om lærernes undervisningspraksis for at besvare spørgsmålet om, hvilke forhold i lærernes undervisning der er forbundet med stor progression i elevernes læseudvikling fra 4. til 6. klasse.

Dermed adskiller denne undersøgelse sig fra tidligere undersøgelser, som tager udgangspunkt i elevernes præstationer, målt på et enkelt klassetrin. Internationale undersøgelser såsom PISA og PIRLS kigger på elevernes læseresultater i henholdsvis 4. klasse og 9. klasse og kigger dermed ikke på den enkelte elevs progression. Samtidig beskriver disse undersøgelser især, hvilken betydning elevernes socioøkonomiske baggrund har for deres læsepræstationer, og undersøger således ikke betydningen af den undervisning, eleverne modtager. I stedet for at give et statusbillede af elevernes læseniveau udpeger vi i denne undersøgelse faktorer, som vi kan se hænger sammen med elevernes læseudvikling.

Rapporten henvender sig især til dansklærere, læsevejledere og læsekonsulenter på skolerne og i kommunerne. Formålet er, at rapportens analyser og konklusioner kan anvendes til at styrke dansklærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen i læsning. Samtidig ønsker vi, at skoleforvaltninger og skoleledere kan anvende rapportens resultater til at kvalificere og udvikle deres praksis.

1.1 Resultater

I analyserne af, hvilke forhold der især hænger sammen med elevernes progression i læsning på mellemtrinnet, har vi anvendt to tilgange: en kvantitativ, statistisk tilgang og en casebaseret kvalitativ tilgang.

Resultater af den kvantitative analyse

På baggrund af analyserne af de kvantitative data kan vi se, at følgende forhold er forbundet med stor læseprogression for elever på mellemtrinnet:

- *Viden om og arbejde med sprogforståelse i undervisningen*
  De klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, har haft dansklærere, der:
  – Har stor viden om læsning
  – Prioriterer, at eleverne arbejder med opgaver og spørgsmål under og efter læsning
  – Prioriterer at læse faglitteratur
  – Anvender forskellige undervisningsmaterialer.

- *Klasseledelse*
  De klasser, der har haft størst læsefremgang på mellemtrinnet, har haft dansklærere, der:
  – Bruger relativt lidt tid på at skabe ro og løse konflikter i undervisningen
  – Inddrager elever i tilrettelæggelsen af undervisningen i klasser, hvor der er mange læsestærke elever.

- *Brug af testredskaber*
  De klasser, der har haft størst læsefremgang på mellemtrinnet, har haft dansklærere, der:
  – Gennemfører de frivillige nationale tests i dansk, læsning få måneder inden den obligatoriske test.
  – I høj grad anvender testresultaterne i bl.a. tilrettelæggelsen af undervisningen.

- *Nyuddannede og efteruddannede lærere*
  De klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, har dansklærere, der:
  – Er nye lærere med to-fem års erfaring
  – Har fået efteruddannelse i læsning.

- *Mindre skoler og klasser under 27 elever*
  De klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, er placeret på skoler, der:
  – Har klassestørrelser med under 27 elever
  – Har ét 6.-klassespor eller har under 300 elever i alt på skolen.

- *Piger fra veluddannede hjem uden indvandrerbaggrund*
  De elever, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, er karakteriseret ved, at de:
  – Kommer fra hjem, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse
  – Ikke har indvandrerbaggrund
  – Er piger.

Analyserne viser, at læsesvage og læsestærke elevers læseudvikling hænger sammen med forskellige forhold i undervisningen. Analysen viser, at det er positivt for læsestærke elever at blive inddraget i tilrettelæggelsen af undervisningen, mens det er negativt for læsesvage elever. Omvendt lader det til at være særligt positivt for læsesvage elever, når lærerne anvender resultaterne af de nationale test i tilrettelæggelsen af undervisningen. Og endelig viser analyserne, at det for de læsestærke elever er særligt positivt, når lærerne prioriterer at gennemføre frivillige tests.

Analyserne af de kvantitative data viser ingen sammenhæng mellem elevernes læseprogression på mellemtrinnet og følgende forhold:
- Stor spredning i klassens læseniveau
- Omfanget af undervisningsdifferentiering
- Lærerens stærke tilknytning til klassen
- Lærerens køn
- Antallet af planlagte dansktimer
- Afdelingsopdelt skole
- Læsebånd
- Læsevejledere samt lærerens brug af læsevejledere.

Resultater af den kvalitative analyse
På baggrund af analyserne af de kvalitative data har vi identificeret følgende karakteristika ved de seks caseskoler, som har den største læsefremgang fra 4. – 6. klasse:

- *Lærerne har fokus på at skabe læselyst hos eleverne og give dem læsestrategier.*
  I undervisningen prioriterer lærerne at:
  – Skabe hyggelige læsemiljøer, vælge inspirerende og spændende tekster samt have faste regler og strukturer, som bidrager til at sikre, at eleverne læser meget.
  – Lade eleverne arbejde med de tekster, de læser, gennem før-, under- og efterlæsningsaktiviteter.
  – Præsentere eleverne for forskellige genrer og læsestrategier.

- *Årgangens dansklærere har haft et tæt teamsamarbejde, som de oplever kvalificerer dansk-undervisningen.*

Lærernes teamsamarbejde er kendetegnet ved, at:
- Lærerne diskuterer hinandens forskellige læseresultater og søger forklaringer på forskelle
- Lærerne samarbejder om tilrettelæggelsen af undervisningen
- Lærerne inspirerer hinandens tekstvalg.

- *Lærerne fremstår som klassens ledere og har fokus på elevernes faglige og sociale trivsel.*
  Lærerne vurderer, at følgende forhold har betydning for elevernes aktive deltagelse i undervisningen og deres læsefremgang:
  - At der er ro i undervisningen
  - At der skabes et trygt læringsmiljø med en respektfuld tone mellem lærer og elever og mellem elever, og hvor alle bidrag anerkendes
  - At lærerne tydeligt udtrykker deres forventning om, at eleverne kan styrke deres læsekompetencer
  - At lærernes engagement og interesse i læsning virker afsmittende på og motiverende for elevernes læselyst.

- *Lærerne prioriterer et tæt samarbejde med hjemmet, så det kan bidrage til at styrke elevernes læsevaner.*
  I samarbejdet med hjemmet prioriterer lærerne at:
  - Informere og involvere hjemmet i forbindelse med elevernes læsning og læseudvikling
  - Vise forældrene, hvordan de konkret kan støtte eleverne i at opbygge gode læsevaner.

- *De nationale test har givet anledning til nye fokusområder i lærernes undervisning.*
  Lærerne anvender de nationale test i dansk, læsning på følgende måde:
  - Til at vurdere klassens generelle læseniveau
  - Til at identificere enkeltelever, som præsterer dårligere end klassen som helhed
  - Til at justere indholdet i undervisningen
  - Som inspiration til valg af opgavetyper og fokusområder i undervisningen.

- *Skoleledelsen arbejder på at sætte fokus på læsning på skolen.*
  Skolelederne vurderer, at følgende har haft betydning for årgangens progression:
  - At skolen har iværksat initiativer, der skal bidrage til, at hele skolen har fokus på læsning, fx udarbejdelse af læsepolitik, læsebånd samt uddannelse af læsevejledere
  - At lærerne på de pågældende årgange har haft et tæt teamsamarbejde
  - At lærerne på årgangene er kendetegnet ved at være fagligt dygtige og engagerede.

1.2 Undersøgelsens anvendelighed

Undersøgelsens resultater bygger på to forskellige metodiske tilgange. Dels bygger undersøgelsen på en statistisk analyse, der udpeger faktorer, der er forbundet med læsefremgang på mellemtrinnet. Dels bygger undersøgelsen på en caseanalyse af seks højtpræsterende skolers og deres læreres undervisningspraksis. Skolerne er udvalgt på baggrund af en benchmarkinganalyse af elevernes læsefremgang på mellemtrinnet korrigeret for elevernes sociale baggrund. I begge analyser måles læsefremgang vha. de obligatoriske nationale test i læsning i 4. og 6. klasse.

I den statistiske analyse har vi identificeret, hvilke forhold der er forbundet med læsefremgang. I caseanalysen identificerer vi kendetegn ved de skoler, lærere, årgange og klasser, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer på mellemtrinnet.

Denne undersøgelse har en lang række fordele grundet det omfangsrige datagrundlag. I undersøgelsen korrigeres for læsetesten i 4. klasse samt en lang række faktorer, der måler elevernes sociale baggrund. Desuden indeholder datamaterialet mål for mange forskellige faktorer, der kan påvirke elevers læseudvikling, hvilket giver mulighed for at isolere betydningen af bestemte forhold. Fx har det været muligt at isolere betydningen af lærerens viden om læsning fra andre forhold såsom elevgrundlag, skolerammer etc.

Samtidig er det vigtigt at tage forbehold for, at de identificerede sammenhænge ikke altid er udtryk for kausale mekanismer. Således kan vi ikke med sikkerhed sige, om det har en direkte effekt, at elevernes læsekompetencer styrkes, hvis lærere fx anvender et bestemt lærebogsmateriale. Der er således ingen sikkerhed for automatiske gevinster ved at orientere sig mod de udpegede forhold, som rapporten peger på som betydningsfulde. Derudover kan vi ikke være sikre på, at manglende sammenhænge er ensbetydende med, at en faktor ikke påvirker læsefremgang. Desuden er de effektstørrelser, der identificeres i undersøgelsen, relativt små, og de fleste er på omkring 1 måneds læseudvikling. Rapporten skal derfor betragtes som en kilde til kvalificeret inspiration til, hvad der kan udvikle læseundervisningen på mellemtrinnet på danske folkeskoler.

2 Indledning

Siden den første internationale undersøgelse af læsekompetencer med dansk deltagelse (IEA, 1991) viste, at danske elever havde præsteret markant dårligere i læsning end lande, man normalt sammenligner sig med, har der været markant fokus på læsning i både skoler og offentlighed. Den seneste internationale undersøgelse af læsekompetencer i 4. klasse, PIRLS 2011, viser, at elever i 4. klasse i dag er blandt verdens bedste (PIRLS, 2011). Samtidig viser PISA's undersøgelser, at 15-årige danske elever præsterer middelmådigt. Resultaterne indikerer dermed, at der for skolerne og lærerne ligger en opgave på mellemtrinnet og i udskolingen med at fastholde den positive udvikling af læsekompetencer, som kan iagttages frem til 4. klasse.

På denne baggrund har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i denne undersøgelse valgt at sætte fokus på den undervisning i læsning, der foregår fra 4. til 6. klasse (i det følgende betegnet mellemtrinnet). Således finder EVA det relevant at undersøge, hvilke faktorer i skolen der kan forbedre læseindsatsen for denne elevgruppe.

2.1 Formålet med evalueringen

Formålet med denne undersøgelse er at undersøge, hvilke af følgende forhold der er forbundet med stor læsefremgang på mellemtrinnet:

- Lærerens undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen (fx viden om læsning, prioriteringer i læseundervisningen etc.)
- Lærerkarakteristika (fx efteruddannelse, køn etc.)
- Skoletiltag og skolefokus på læsning (fx læsebånd, læsevejleder, skoleledelsens fokus på læsning etc.)
- Skolerammer (fx skolestørrelse, om skolen er afdelingsopdelt, etc.)
- Elevens sociale baggrund og køn (fx forældres uddannelsesniveau, indvandrerbaggrund etc.).

Med denne undersøgelse går vi tæt på lærernes undervisningspraksis i læsning og undersøger, hvilke måder at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i læsning på som lader til at have betydning for elevernes læseudvikling på mellemtrinnet. Samtidig undersøger vi, hvilke forhold

uden om lærernes konkrete undervisningspraksis, bl.a. lærernes samarbejdsrelationer og de skolemæssige rammer og strukturer, som lader til at have betydning for elevernes læseresultater. Ud over ønsket om, at vores undersøgelse forhåbentligt kan bidrage til at kvalificere læseundervisningen på mellemtrinnet, ønsker vi også at bidrage til debatten om, hvordan skoler og kommuner kan styrke læseundervisningen.

2.2 Undersøgelsesdesignet

Til at identificere, hvilke skole- og klasseforhold der er forbundet med stor læsefremgang på mellemtrinnet, har vi anvendt to metodiske tilgange:

- En nationalt dækkende *statistisk analyse*, der udpeger faktorer, der er forbundet med læsefremgang på mellemtrinnet.
- *En caseundersøgelse* af de seks skoler, hvor elever på mellemtrinnet har haft den største udvikling af læsekompetencer. Udvælgelsen af skolerne er baseret på en benchmarkinganalyse, hvor elevernes læseudvikling på mellemtrinnet er korrigeret for elevernes sociale baggrund.

Udgangspunktet for den statistiske analyse er at forsøge at isolere bestemte skole- og klasseforholds betydning for læsefremgangen på mellemtrinnet. I benchmarkinganalysen forsøger vi i stedet at udpege skoler, der har haft den største læsefremgang for deres elever på mellemtrinnet, og derefter vha. kvalitative metoder at undersøge mulige forklaringer på skolernes succes. Det er de nationale, obligatoriske læsetests i 4. og 6. klasse, der bruges til at måle elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet – både i den statistiske analyse og i benchmarkinganalysen. De to metodiske tilgange giver tilsammen nogle kvalificerede bud på, hvilke forhold kommuner og skoler skal være opmærksomme på i forbindelse med udvikling af læseundervisningen samt læseindsatsen på mellemtrinnet.

2.2.1 Statistisk analyse

Formålet med den statistiske analyse er at identificere de forhold, der er forbundet med læsefremgang. I denne analyse bruger vi kvantitative data til at udpege, hvilke skole-, klasse- og individforhold der lader til at have en betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet.

Faktorer der undersøges

På baggrund af en grundig forundersøgelse har vi identificeret 50 faktorer, som kan have betydning for elevers læsekompetencer, og som det derfor er relevant at studere betydningen af i denne undersøgelse (se appendiks C for liste over faktorer). Disse faktorer kan groft inddeles i seks overordnede kategorier:

- Lærerens undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen (fx viden om læsning, prioriteringer i læseundervisningen etc.)

- Lærerkarakteristika (fx efteruddannelse, køn etc.)
- Skoletiltag og skolefokus på læsning (fx læsebånd, læsevejleder, skoleledelsens fokus på læsning etc.)
- Skolerammer (fx skolestørrelse, om skolen er afdelingsopdelt, etc.)
- Elevens sociale baggrund og køn (fx forældres uddannelsesniveau, indvandrerbaggrund etc.)
- Klassens ressourceniveau (fx læseniveau i 4. klasse, andel af forældre med en videregående uddannelse etc.).

Datakilder

De 50 faktorer, vi undersøger betydningen af for elevernes læseudvikling, er undersøgt vha. to kilder: et spørgeskema udsendt til alle dansklærere, der havde en 6.-klasse i begyndelsen af 2012, samt registerdata fra Danmarks Statistik, Ungdommens Uddannelsesvejledning Danmark (UU Danmark) samt UNI-C Statistik & Analyse. I spørgeskemaet måles betydningen af følgende forhold:

- Lærerens undervisningspraksis
- Lærerkarakteristika
- Skoletiltag rettet mod læsning.

Registerdata måler derimod primært:

- Skolerammer
- Elevens sociale baggrund og køn
- Klassens ressourceniveau.
- Testresultater

De forskellige datakilder er sammenkoblet, så man for hver elev har informationer om elevens dansklærers besvarelser samt informationer om elevens skolerammer, sociale baggrund, klassens ressourceniveau samt testresultater.

Måling af elevernes læsekompetencer

Den afhængige variabel i analysen er elevernes læsescore i den obligatoriske nationale læsetest i 6. klasse målt i perioden fra januar til juni 2012. Læsescoren i 6. klasse er udtryk for de læsekompetencer, eleverne har ved afslutningen af mellemtrinnet (på de fleste skoler vil mellemtrinnet være 4.-6. klasse). I analysen korrigerer vi for elevernes læsescore i den obligatoriske nationale læsetest i 4. klasse målt i perioden fra februar til april 2010. På denne måde kan vi korrigere for elevernes læsekompetencer i starten af mellemtrinnet og derved fokusere på, hvilke faktorer der har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet.

Populationsafgrænsning, datagrundlag og repræsentativitet

Populationen for undersøgelsen er alle folkeskoleelever, der gik i 6. klasse i skoleåret 2011/12, og som tog en obligatorisk national læsetest i 6. klasse. Elever, der i skoleåret 2011/12 gik i specialklasse, er frasorteret. Dette udgør en population på 52.334 elever. Herefter har vi yderligere afgrænset analysen til at omfatte elever med følgende karakteristika:

- Eleverne skal have taget en obligatorisk national læsetest i 4. klasse.
- Eleverne skal have gået i samme klasse fra og med 5. klasse, og dansklæreren skal have haft klassen siden 5. klasse.
- Kun elever med en lærer, der har besvaret spørgeskemaet, indgår i analysen.

For at kunne undersøge faktorer, der specifikt har betydning for mellemtrinnet, har det været nødvendigt, at alle elever i analysen har taget den national test i læsning i 4. klasse i skoleåret 2009/10 Her frasorteres 7902 elever, hvoraf ca. 41 % af disse elever frasorteres pga. et svigt i administrationen af de nationale test der skete i perioden fra 1.-10. marts 2010.

Vi har desuden stillet det krav, at både dansklæreren og eleverne har skullet være tilknyttet klassen fra og med 5. klasse og frem til tidspunktet for den nationale test i 6. klasse. På denne måde sikrer vi, at den undervisningspraksis, læreren har haft i klassen, og de lærerkarakteristika, som dansklæreren har, har mulighed for at påvirke elevernes læseudvikling i størstedelen af perioden mellem de to obligatoriske læsetests. Endelig er analysen kun baseret på de 68 % af dansklærerne, der besvarede spørgeskemaet. Undersøgelsen baserer sig på et datamateriale på i alt 18.892 elever fordelt på 1.080 klasser og 772 skoler.

I analysen af sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og læsefremgang (fremstillet i kapitel 7) er datagrundlaget væsentlig større og baseres på 44.432 elever fordelt på 2.456 klasser og 1.250 skoler. Det skyldes, at datagrundlaget ikke begrænses af inddragelse af spørgeskemadata og heller ikke begrænses af, at eleverne og dansklæreren skal have været i samme klasse fra 5. klasse. Analysen er derfor gennemført på et større datagrundlag.

Der er kun beskedne forskelle i elevkarakteristika, når eleverne i analysernes to datagrundlag sammenlignes med elever i populationen. Se bortfaldsanalyse i appendiks A.

De statistiske modeller

Den statistiske analyse baserer sig på multilevelmodeller, der tager højde for, at data har en hierarkisk struktur (elever i klasser på skoler). Der er som udgangspunkt anvendt såkaldte kommune-fixed effekter, hvilket betyder, at det kun er elever inden for samme kommune, der sammenlignes i analyserne. I analysen af elevernes sociale baggrund er der dog anvendt skole-fixed effek-

ter[1]. Det varierer, hvor mange variable der korrigeres for i de enkelte statistiske modeller. I hver indledning til kapitlerne i "1. del – Hvilke skole-, klasse- og individforhold er forbundet med læsefremgang?" står, hvilke statistiske modeller der anvendes, og hvilke variable der korrigeres for. Appendiks A giver desuden et overblik over de anvendte modeller, og hvilke variable der korrigeres for.

Fortolkning af resultater

Det er yderst vanskeligt at drage kausale slutninger på baggrund af denne type undersøgelser. Det skyldes helt overordnet, at det er vanskeligt at skelne mellem egentlige effekter af de forhold, der studeres, og effekten af, at bestemte typer af elever har en tendens til at gå i bestemte typer af skoler, som igen tiltrækker og ansætter bestemte typer af lærere. Fx når vi måler betydningen af, at læreren har meget viden om læsning, er det sandsynligt, at lærere med meget viden også er placeret på velfungerende skoler, som måske tiltrækker forældre med mere ressourcestærke elever. Desuden kan lærere med meget viden om læsning også være gode lærere på en række andre punkter, som kan være den reelle årsag til klassens læsefremgang.

Denne undersøgelse har dog en lang række fordele grundet det omfangsrige datagrundlag. I undersøgelsen korrigeres for læsetesten i 4. klasse samt en lang række faktorer, der måler elevernes sociale baggrund. Data er derfor velegnede til at korrigere for skolernes og klassernes forskellige elevgrundlag. Desuden er det en styrke, at datamaterialet indeholder mål for mange forskellige faktorer, der kan påvirke elevers læseudvikling. Det øger muligheden for at isolere betydningen af bestemte forhold af fx lærerens undervisningspraksis (isoleret fra betydningen af elevgrundlag, skolerammer, skoletiltag og lærerens øvrige undervisningspraksis). Desuden er det en klar styrke, at vi i undersøgelsen kan korrigere for læsescore i 4. klasse. Læsescoren i 4. klasse giver et såkaldt baselinemål for elevens læsekompetencer ved starten af mellemtrinnet. Ved inddragelse af 4.-klasselæsescoren bliver analyserne mindre sårbare over for omvendt kausalitet. Vi kan med andre ord være mere sikre på, at det er lærerne, der påvirker elevresultater, og ikke omvendt, nemlig at læseniveauet i klassen påvirker lærernes undervisning. Dog kan det stadig forekomme, at elevernes læseprogression på mellemtrinnet påvirker lærerens undervisning. Fx kan lærerens beslutning om at gennemføre frivillige læsetests være påvirket af, om klassens læsefremgang forløber for-

[1] For analyserne af betydningen af lærernes undervisningspraksis og lærerkarakteristika er det mere optimalt at anvende skole-fixed effekter. Denne specifikation vil sammenligne lærere og elever inden for samme skole og derved holde alle skoleforhold lige. Undersøgelsens datamateriale giver dog ikke mulighed for at anvende skole-fixed effekter, da datamaterialet som minimum vil blive halveret, da mange skoler kun indgår i datamaterialet med én klasse. Som sensitivitetsanalyse har vi undersøgt, om estimaterne ændrer sig markant, hvis vi specificerer skole-fixed effekter. Med en enkelt undtagelse ændres estimaterne sig ikke mærkbart (for en nærmere forklaring se appendiks A).

venteligt. På trods af dette har denne undersøgelse en klar fordel i forhold til undersøgelser, der ikke korrigerer for tidligere præstationer.

Når det er sagt, skal der ved denne type undersøgelser altid tages forbehold for, at identificerede "effekter" ikke altid er udtryk for kausale mekanismer. Nogle af de faktorer, vi identificerer som havende sammenhæng med elevers læsefremgang, er virkelig årsager til læseudvikling, andre er kendetegn ved klasser med stor læsefremgang, men uden direkte effekt på læseudviklingen. Derudover kan vi ikke være sikre på, at manglende sammenhænge er ensbetydende med, at en faktor ikke påvirker læsefremgang.

I rapporten diskuterer vi løbende forbehold for kausale slutninger. Da vi ikke kan være sikre på kausale mekanismer mellem de undersøgte faktorer og læsefremgang, benytter vi ikke ordet "effekter" i rapporten, men skriver i stedet, at en faktor har sammenhæng med læsefremgang eller lader til at have betydning for læsefremgang. I rapporten har vi udpeget en række forhold, der har sammenhæng med læseudvikling. Der er dog ingen sikkerhed for automatiske gevinster ved at orientere sig mod de udpegede forhold. Rapporten skal i stedet give kvalificeret inspiration til, hvad der kan udvikle læseundervisningen på mellemtrinnet på danske folkeskoler.

2.2.2 Caseundersøgelse

Formålet med caseundersøgelsen er at identificere kendetegn ved de skoler, årgange og klasser, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer. Identificeringen af de bedst præsterende årgange er sket med afsæt i en kvantitativ benchmarkinganalyse foretaget af Beatrice Schindler Rangvid fra SFI. I benchmarkinganalysen har vi rangordnet alle 6.-klasseårgange efter årgangens samlede udvikling af læsekompetencer fra 4. til 6. klasse. For at kunne udpege de årgange, der har præsteret bedst, har vi korrigeret for de forhold, som skolerne ikke selv kan påvirke, nemlig årgangenes elevgrundlag (forældres uddannelse, indvandrerbaggrund etc.). Det betyder, at der tages højde for, at skoler med et ressourcesvagt elevgrundlag har vanskeligere ved at skabe samme læseudvikling som årgange med et ressourcestærkt elevgrundlag. Benchmarkinganalysen er foretaget blandt alle folkeskoler, der havde min. to 6.-klasser i skoleåret 2011/12, og som havde min. 30 elever på årgangen. Vi har valgt ikke at lave analyser af klasser, men af årgange, da datagrundlaget for en benchmarkinganalyse af klasser er for usikkert. Af samme grund har vi fravalgt at inddrage skoler med ét 6.-klassespor i analyserne (for en udførlig beskrivelse af benchmarkinganalysen se appendiks A). Ud over at vi har udvalgt skoler med den største progression i læsekompetencer på mellemtrinnet, har vi også udvalgt de seks skoler så de varierer i forhold til læseniveauet i 4. klasse i skoleåret 2009/10. Dette udvælgelseskriterium er valgt ud fra en antagelse om at forklaringer på skoleres læsefremgang, afhænger af om skolerne i udgangspunktet har mange svage eller læsestærke elever.

De kvalitative data er analyseret ad to omgange. Første fase i analysen bestod af en caseanalyse. Formålet med analysen var for hver case at identificere plausible forklaringer på årgangens gode præstationer. Analysen foregik på den måde, at alt datamateriale fra en case blev analyseret isoleret fra datamaterialet fra de andre cases. Første analysefase mundede ud i en fokusering af temaer, der ville være relevante at analysere på tværs af de seks cases. Ligeledes skete der også en frasortering af temaer, der ikke lod til at have betydning i de seks cases. Datamaterialet i den tværgående analyse blev kodet og analyseret ud fra de temaer, som blev identificeret i første analysefase. Fokus i den tværgående analyse var på at udfolde nuancer og den kompleksitet, der var forbundet med de udvalgte temaer. Ligeledes har analysen været fokuseret på at fremstille gode eksempler på, hvad lærerne helt konkret gør, så rapporten kan inspirere andre skoler og lærere.

De identificerede temaer varierer, i forhold til hvor specifikt de knytter sig til læseundervisning. Nogle temaer knytter sig meget tæt til læsning, fx valg af undervisningsmaterialer, mens andre temaer knytter sig mere bredt til god undervisning generelt, fx dele af temaet om teamsamarbejde. På den måde fremstilles der emner i rapporten, der er meget specifikt knyttet til læsning, mens man andre steder i rapporten kan betragte læsning som en case, der illustrerer mere generelle forhold, der har betydning for god undervisning. Fælles for alle interviews uanset tema er dog, at interviewpersonerne konstant skal forholde sig til praksis for den bestemte klasse/årgang, der præsterede godt i faget dansk i den pågældende periode. Uanset hvor specifikt temaet er knyttet til læsning, skal interviewpersonerne altså argumentere for betydningsfulde forhold og eksemplificere dem ud fra praksis i en bestemt klasse og et bestemt fag i en præcist angivet periode. Forhold, der har en generel betydning for god undervisning og ikke specifikt er knyttet til læseundervisning, skal altså ligeledes baseres på en helt konkret praksis.

2.3 Beskrivelse af undersøgelsens metodedele

Undersøgelsen bygger på:

- Forundersøgelse
- Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere
- Registerdata
- Caseundersøgelse blandt seks skoler – udvalgt vha. benchmarkinganalyse.

2.3.1 Forundersøgelse

I forundersøgelsen har vi gennemført et litteraturstudie, hvor vi har orienteret os i primært dansk læseforskning. Derudover har vi på fire skoler gennemført eksplorative gruppeinterviews med dansklærere og læsevejledere, der underviser på mellemtrinnet. Derudover gennemførte vi to enkeltinterviews med henholdsvis professor fra Københavns Universitet Carsten Elbro og udviklingskonsulent Merete Brudholm. Carsten Elbro har stor viden om læseforskning, mens Merete Brudholm har indgående kendskab til, hvordan skoler konkret arbejder med læsning.

Formålet med forundersøgelsen har været at opstille hypoteser om, hvilke skole- og klassefaktorer der kan have betydning for elevernes læsekompetencer. Forhold, som vi ønskede at teste betydningen af i vores undersøgelse. Forundersøgelsen har derved bidraget til at kvalificere udarbejdelsen af spørgeskemaer til dansklærere samt kvalificeret og fokuseret caseundersøgelsen.

2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere

Alle dansklærere i almenundervisningen, der i januar 2012 havde en 6.-klasse og som havde haft klassen fra 5. klasse eller før, deltog i undersøgelsen. 1.287 lærere besvarede spørgeskemaet, hvilket gav en svarprocent på 68.

Udsendelsen af spørgeskemaundersøgelsen foregik ved, at EVA sendte en mail til alle skoleledere, der informerede om undersøgelsen samt bad skolen tilbagesende en liste over lærere, der havde en 6.-klasse i dansk. Spørgeskemaet blev opsat elektronisk og blev udsendt både som link pr. mail og som brev.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt dansklærere var at måle skole- og klasseindsatser, som vi på baggrund af forundersøgelsen vurderede kunne have betydning for elevernes læsekompetencer. Sammen med data om testresultater og registerdata blev data fra spørgeskemaundersøgelsen brugt i den statistiske analyse.

2.3.3 Registerdata

Til både den statistiske analyse og benchmarkinganalysen er der anvendt tre typer af registerdata: testresultater fra Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, baggrundskarakteristika fra Danmarks Statistik samt oplysninger fra UU Danmark, der identificerer, hvilken specifik klasse den enkelte elev går i. Med disse oplysninger har det været muligt at sammenkoble spørgeskemadata med testresultater og data om baggrundskarakteristika. For en nærmere beskrivelse af registerdata se appendiks A.

2.3.4 Caseundersøgelse på seks skoler

Formålet med caseundersøgelsen var at komme tæt på de udvalgte skolers og læreres praksis med henblik på at identificere mulige forklaringer på elevernes progression i læsning. I forbindelse med vores casebesøg gennemførte vi interviews med henholdsvis:

- 8 skoleledere
- 16 lærere
- 3 læsevejledere
- 28 elever fra den pågældende årgang.

Interviews med ledere
Formålet med interviewet med lederne var at belyse deres forklaringer på årsagerne til årgangens progression.

Blandt de forhold, vi selv havde fokus på at få belyst, var bl.a. ledernes overvejelser over, hvilken rolle de selv har spillet i forhold til at sætte fokus på læsning blandt skolens lærere. Herudover ønskede vi at belyse skolens strategiske overvejelser over dens læseindsats, brugen og organiseringen af skolens særlige ressourcepersoner (læsevejleder) samt ledelsens brug af tests.

Interviews med lærere
Formålet med lærerinterviewene var at belyse og analysere lærernes egne forklaringer på årsagerne til deres klassers progression i læsning. Ud over at vi ønskede at undersøge lærernes egne forklaringer på årsagerne til progressionen, havde vi på baggrund af bl.a. vores forundersøgelse og de kvantitative data defineret en række hypoteser, som vi i interviewet ønskede at afprøve. Således havde vi bl.a. fokus på, hvordan lærerne løbende arbejdede med mål, evalueringer og tests, samt hvordan de oplevede betydningen af forskellige samarbejdsrelationer med læsevejledere, kolleger og forældre. Interviewene var derfor præget af en eksplorativ tilgang, hvor vi undersøgte og udforskede lærernes egne forklaringer, samtidig med at vi arbejdede ud fra en forberedt spørgeramme.

Lærerinterviewene blev gennemført med et reflekterende team, som bestod af lærere fra én af de andre seks skoler. Det reflekterende teams opgave var at forholde sig undersøgende og reflekterende til de interviewede læreres udsagn samt at stille yderligere spørgsmål, som de undervejs fandt relevante. Formålet med dette var at bidrage til både at kvalificere interviewet og at kvalificere de analyser, vi efterfølgende skulle lave.

Konkret foregik interviewet på den måde, at én konsulent havde ansvaret for at gennemføre interviewet med lærerne på den besøgte skole. Den anden konsulent havde ansvaret for at interviewe det reflekterende team. Det reflekterende teams primære opgave var at lytte og undervejs tage noter, og to gange i løbet af interviewet diskuterede konsulenten og det reflekterende team de overvejelser og refleksioner, som interviewet gav anledning til. Det betød, at der ikke var en direkte dialog mellem interviewpersonerne og det reflekterende team.

Interviews med læsevejledere
Interviewene med læsevejlederne er gennemført som fokuserede interviews, hvor vi har ønsket at fordybe os i særlige spor i interviewene med lærerne og lederne. Interviewene med læsevejlederne blev derfor gennemført efter de øvrige interviews. Besøgene på de seks skoler viste bl.a., at læsevejlederen på nogle skoler var en del af det udvalgte lærerteam. Her ønskede vi at få læsevejlederens vurdering af, hvilken rolle det kan have spillet i forhold til lærernes fokus på og arbejde

med læsning. Herudover ønskede vi at afdække, hvordan læsevejlederne generelt oplevede at blive brugt på skolerne.

Interviews med elever
På hver skole er en gruppe på fire-seks elever fra den fulgte årgang blevet interviewet. Formålet med interviewene var at belyse elevernes erindringer af, hvordan de oplevede læseundervisningen på 5. og 6. klassetrin. Bl.a. ønskede vi at afdække elevernes oplevelse af, hvordan en typisk dansktime kunne se ud, samt at undersøge, hvad der generelt set motiverer eleverne til at deltage i danskundervisningen. Formålet var her at få viden om lærernes undervisningspraksis, oplevet fra elevernes perspektiv. Herudover ønskede vi at undersøge elevernes oplevelser af at tage og få feedback på tests samt elevernes oplevelser af lærerens praksis med at opstille mål for elevernes læseudvikling. Årsagen til, at vi i interviewene valgte at spørge bredt om elevernes oplevelser af danskundervisningen, er, at det ville være for vanskeligt for eleverne at forholde sig specifikt til den del af danskundervisningen, som omhandler læsning.

Forud for interviewene var vi opmærksomme på, at det ville være nogle vanskelige interviews at gennemføre. Bl.a. fordi interviewene krævede, at eleverne tænkte tilbage i tid. De interviewede elever gik på daværende tidspunkt i 7. klasse og skulle tænke på praksis i 5. og 6. klasse. I praksis viste det sig dog ikke at være så vanskeligt for eleverne at tænke tilbage på undervisningen i 5. og 6. klasse.

Interviewene med eleverne anvendes primært i kapitlet, der omhandler lærernes undervisningspraksis (kapitel 8, samt i kapitlet, der omhandler læreren som klassens leder kapitel 10).

2.3.5 Inddragelse af eksperter
Professor fra Københavns Universitet Carsten Elbro har givet projektgruppen sparring i forhold til den statistiske analyse i forskellige faser af undersøgelsen. Indledningsvist har han kvalificeret udvælgelsen af de faktorer, der er relevante at teste, og specifikt foreslået spørgsmålsbatterier i spørgeskemaet til lærere, der kan måle lærernes viden om læsning samt lærernes prioriteringer af forskellige læseelementer. Derudover har han givet sparring på fortolkningen af resultaterne af de statistiske analyser vedrørende rapportens del 1.

Seniorforsker fra SFI Beatrice Schindler Rangvid har gennemført benchmarkinganalysen af årgange med den største læseudvikling på mellemtrinnet. Benchmarkinganalysen har givet projektgruppen grundlaget for udvælgelsen af de seks skoler.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten består af to dele, som med hver sin metode besvarer spørgsmålet om, hvilke forhold der hænger sammen med elevers læseudvikling på mellemtrinnet.

Del 1 identificerer på baggrund af kvantitative data, hvilke forhold der er forbundet med læsefremgang på mellemtrinnet. Del 1 består af kapitlerne 4 - 7.

Kapitel 4 belyser, hvilke forhold i undervisningen der hænger sammen med elevernes læsefremgang. Her analyseres, hvordan dansklærernes viden om læsning, lærernes fokus i læseundervisningen, lærernes materialevalg, lærernes differentiering af undervisningen, inddragelsen af eleverne, anvendelsen af testredskaber samt undervisningsmiljøet hænger sammen med elevernes læseudvikling.

Kapitel 5 belyser, hvordan forskellige lærerkarakteristika er forbundet med elevernes læsefremgang. Her analyseres, hvorvidt det hænger sammen med elevernes læseudvikling, at læreren er linjefagsuddannet, har efteruddannelse i læsning, har høj anciennitet som lærer, er mand eller kvinde og har en stærk tilknytning til klassen.

Kapitel 6 har fokus på sammenhængen mellem skolens rammer og elevernes læseudvikling. Her kigges på, om skolens og klassens størrelse, skolens organisering samt antallet af undervisningstimer har betydning for elevernes læseudvikling.

Kapitel 7 analyserer forskellige elevkarakteristikas betydning for elevernes læseudvikling. Her undersøges, hvorvidt der er sammenhæng mellem elevernes læseudvikling og deres socioøkonomiske baggrund.

Del 2 identificerer de kendetegn, der er ved de skoler, lærere, årgange og klasser, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer. Del 2 består af kapitlerne 8 – 13.

Kapitel 8 analyserer lærernes undervisning i læsning. Kapitlet består af fire afsnit, der beskriver, hvordan lærerne arbejder med at vække elevernes læselyst, og hvordan de i undervisningen arbejder med de tekster, eleverne læser. Herudover analyserer kapitlet lærernes refleksioner over materialevalg, samt hvordan lærerne anvender læsevejledere i tilrettelæggelsen af undervisningen.

Kapitel 9 har fokus på den betydning, lærerne tillægger et tæt samarbejde mellem årgangens dansklærere. Kapitlet består af to afsnit, der dels analyserer, hvad der karakteriserer lærernes samarbejde, og hvordan det bidrager til at kvalificere læseundervisningen, dels diskuterer, hvad der bidrager til at skabe det gode samarbejde.

Kapitel 10 analyserer betydningen af undervisningsmiljøet i klassen. Kapitlet består af tre afsnit, som præsenterer den betydning, lærerne tillægger, at de fremstår som tydelige ledere for deres klasser, og den betydning, de vurderer, at det trygge undervisningsmiljø har for elevernes læring. Sidste afsnit beskriver lærerne som engagerede fyrtårne, som har fokus på at præge elevernes læsevaner med deres eget engagement.

Kapitel 11 beskriver, hvordan lærerne oplever forældrene som vigtige aktører i forhold til at præge elevernes læsevaner, og hvordan lærerne gennem forskellige tiltag sikrer at signalere tydelige forventninger til forældrenes deltagelse i elevernes læsearbejde.

Kapitel 12 har fokus på den betydning, lærerne vurderer at de nationale test har dels for deres undervisning, dels for den progression, der har været i elevernes læsekompetencer. Kapitlet består af tre afsnit, som beskriver, dels hvordan lærere og ledere anvender testresultaterne fra de nationale test, dels hvordan lærerne anvender resultaterne til at følge elevernes faglige progression.

Kapitel 13 tager afsæt i skoleledernes vurderinger af årsager, der kan være forbundet med årgangens progression. Kapitlet beskriver skolernes arbejde med at sætte fokus på læsning på skolerne, bl.a. gennem udarbejdelse af en læsepolitik og gennem læsebånd. Herudover beskriver kapitlet den betydning, som skolelederne vurderer at skolernes særegne karakter og samarbejdskultur har for elevernes læseudvikling.

2.5 Projektgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe på EVA. Projektgruppen har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser og vurderinger. Følgende personer har indgået i projektgruppen:

- Specialkonsulent Mikkel Bergqvist (projektleder)
- Evalueringskonsulent Kristine Zacho Pedersen (1. november 2012 – 22. oktober 2013)
- Evalueringskonsulent Kristine Bang Nielsen (1. januar 2012 – 1. november 2012)
- Evalueringsmedarbejder Lena Bøttiger Andersen.

3 Baggrunden for undersøgelsen

Siden den første internationale undersøgelse af læsekompetencer med dansk deltagelse (IEA, 1991) har der været markant fokus på læsning i både skoler og offentlighed.

I 2000 viste PISA's undersøgelse (PISA, 2009), at danske 15-årige elever præsterede dårligere end elever i nogle af de nordiske lande, vi normalt sammenligner os med, i en række af skolens vigtige fag, dansk, matematik og naturfag, og siden har der i Danmark været et markant fokus på at styrke elevernes færdigheder i bl.a. læsning. I 2006 afsatte staten 55 mio. kr. til uddannelse af læsevejledere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2008: 5), og mange skoler har ansat læsevejledere med henblik på at styrke og opkvalificere de enkelte skolers læseundervisning. EVA's undersøgelse af særlige ressourcepersoner i folkeskolen fra 2009 viste, at 85 % af alle skoler havde min. én læsevejleder ansat. Og i 78 ud af landets 98 kommuner har man ansat læsekonsulenter med henblik på at styrke det kommunale fokus på og arbejde med læsning og med henblik på at rådgive og vejlede skolerne[2].

Siden 2000 er PISA's undersøgelser kommet hvert tredje år, og en nylig rapport fra 2012 viser, at danske elever generelt set ikke har forbedret deres læsekompetencer siden 2000. Dog viser rapporten, at der har været en tilbagegang i læsekompetencerne hos finske og svenske elever, hvilket betyder, at danske elever i dag næsten rangerer på niveau med svenske elever. Omvendt har der været en markant forbedring af læsekompetencerne hos norske og islandske elever (PISA, 2012).

Samtidig med PISA har en anden international rapport været med til at sætte fokus på danske elevers læsekompetencer, nemlig PIRLS. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en international undersøgelse af læsekompetence i 4. klasse iværksat af den internationale forskningsorganisation IEA. Undersøgelsen gentages hvert femte år og giver derved mulighed for at iagttage mulige udviklingstendenser. Danmark har deltaget i PIRLS i 2006 og 2011, og rapporten fra 2011 (offentliggjort den 11. december 2012) viser, at der er sket en betydelig positiv udvikling

[2] *www.læsekonsulent.dk.*

i læsekompetencerne hos elever i 4. klasse siden 2006. Mens Danmark sammenlignet med de øvrige deltagende lande i 2006 lå på en 18.-plads, lå Danmark i 2011 på en delt 5.-plads og var dermed bedre placeret end Sverige og Norge. Rapporten viste, at antallet af svage læsere var faldet, men samtidig viste rapporten også en stor spredning mellem meget svage og meget dygtige elever. Rapporten viser, at man især finder de svage læsere blandt elever med svag socioøkonomisk baggrund og blandt elever, som taler et andet sprog end dansk i hjemmet. De forskellige resultater, som man kan læse i de to rapporter, PISA og PIRLS, kan skyldes, at der i de to rapporter er fokus på forskellige aldersgrupper. De resultater, som PIRLS når frem til for eleverne i 4. klasse, vil således først senere kunne iagttages i PISA, når eleverne går i 9. klasse.

Fælles for de to rapporter, PISA og PIRLS, er, at de begge laver enkelte nedslag blandt henholdsvis 15-årige elever (PISA) og elever i 4. klasse (PIRLS). Det betyder, at det er forskellige elever, der deltager i undersøgelserne fra år til år. Af denne grund er undersøgelserne velegnet til at lave statusbilleder af den danske læseindsats, hvor der kan sammenlignes med andre lande og resultater fra tidligere opgørelser. Undersøgelserne giver ikke mulighed for at iagttage progressionen i den enkelte elevs læsekompetencer. Det betyder, at undersøgelserne til gengæld ikke er egnet til at identificere, hvilke faktorer i undervisningen som hænger sammen med og muligvis har betydning for den udvikling, der sker i elevernes læsekompetencer. I stedet peger rapporterne på betydningen af socioøkonomiske forhold, som skolerne ikke kan ændre på. Det betyder, at der mangler viden om, hvilke forhold i undervisningen som har betydning for at styrke elevernes læsekompetencer. Denne rapport vil forsøge at besvare, hvilke mulige sammenhænge der er mellem lærernes undervisningspraksis og elevernes læsepræstationer.

3.1 Hvad vil det sige at kunne læse?

Læsning defineres som det at genskabe et forestillingsindhold baseret på afkodning af de skrevne ord og forhåndskendskab til emnet. Læsning bygger således på både ordafkodning og sprogforståelse. (Elbro, 2006) Afkodningen af ord er et udtryk for den tekniske del af læsning – dvs. det at kunne omsætte bogstaver til lyd og genkende ord. For begynderlæseren handler det om at omkode fra bogstav til lyd, mens den rutinerede læser kan genkende ord og betydningsenhederne i ordene, fx ord/ene. For den erfarne læser er afkodningen automatiseret, og læseren identificerer ikke de enkelte bogstaver og betydningsenheder, når han/hun læser. Derimod er læsningen blevet flydende.

Sprogforståelse handler om at omsætte de genkendte ord til forståelse. Læseren skal kunne danne mening i det læste og skal først og fremmest bruge forhåndsviden om emnet og ordenes betydning, men også kendskab til sprogstruktur i dette forståelsesarbejde (PISA, 2009). Til sprogforståelsen hører mange færdigheder som fx at kunne drage logiske følgeslutninger, genrekendskab

og at kunne styre/regulere sin læsning. Når man mestrer begge disse elementer, afkodning og sprogforståelse, kan man læse[3].

Forholder man denne viden om, hvad gode læsere kan, til den undervisning i læsning, der foregår i skolen, er det naturligt, at det i første omgang er nødvendigt at lære eleverne at afkode ord. Populært sagt handler det her om, at eleverne skal knække koden. Således er det især undervisning i ordafkodning, som vægtes i de første år i skolen. Når eleverne nærmer sig mellemtrinnet, er der en bred forståelse af, at afkodningen for mange elever mere eller mindre er automatiseret. Her har eleverne lært at afkode tekstens ord og betydningsenheder, og det bliver derfor relevant at tilrettelægge en undervisning, der træner elevernes sprogforståelse. Fra 4.-5. klasse skal eleverne typisk bruge deres læsekompetencer til at læse bl.a. fagbøger, og deres læsekompetencer får derfor betydning for den læring, der finder sted i alle skolens fag. Læseundervisningen skal derfor opbygge elevernes sprog- og begrebsapparat, den skal præsentere eleverne for forskellige genrer, og den skal bidrage til, at eleverne får en række læseforståelsesstrategier, som de kan anvende i mødet med ukendte og vanskelige tekster (PISA, 2009).

At dansklærerne på mellemtrinnet ofte har fokus på den del af undervisningen, der styrker elevernes sprogforståelse, bekræftes i de interviews, vi har gennemført blandt lærerne på de seks udvalgte skoler. Kun nogle enkelte lærere fortæller, hvordan de på mellemtrinnet har arbejdet med at styrke elevernes afkodningsfærdigheder.

3.2 De nationale test i dansk, læsning

Siden 2010 har skolerne skullet gennemføre it-baserede tests for elever mellem 2. og 8. klassetrin i ti forskellige fag. Ét af disse fag er dansk, læsning, og testenes gennemføres hvert andet år i 2., 4., 6. og 8. klasse. Når vi i denne undersøgelse kigger på elevernes progression i læsekompetencer, er det med afsæt i testresultaterne fra henholdsvis 4. og 6. klasse.

[3] I denne rapport anvender vi Carsten Elbros begreb 'sprogforståelse', til at beskrive den dimension af læsning der handler om at forstå de læste tekster. Enkelte steder i rapporten vil vi dog anvende udtrykket 'læseforståelse', med henvisning til Merete Brudholm (Brudholm, 2011). Brudholm anvender begrebet 'læseforståelse' ud fra følgende definition: 'Læserens evne til at danne inferanser *dvs. drage følgeslutninger for at fortolke eller forstå teksten samt evnen til at* danne indre forestillingsbilleder *eller mentale modeller af teksten'. (Brudholm, 2011) Meningen med henholdsvis 'sprogforståelse' og 'læseforståelse' er således den samme.*

I afsnittene om de nationale test anvendes begreberne 'sprogforståelse' og 'tekstforståelse'. Således har man i de nationale test valgt at teste elevernes forståelse ud fra disse to dimensioner. Dette udfoldes yderligere i afsnit 3.2.

Forud for de obligatoriske tests kan læreren forberede eleverne på testen. Dels ved at give eleverne mulighed for at afprøve forskellige opgavetyper gennem såkaldte demotests. Dels ved at lade eleverne gennemføre frivillige tests. De frivillige og obligatoriske tests er identisk opbygget, hvilket betyder, at eleverne med de frivillige tests får et klart indblik i, hvordan de obligatoriske tests er bygget op. Samtidig giver det læreren mulighed for at sammenligne testresultaterne og dermed iagttage den enkelte elevs faglige udvikling.

Testen er udarbejdet som en adaptiv test. Det betyder, at opgavernes sværhedsgrad tilpasser sig den enkelte elevs faglige niveau. Har eleven mange rigtige svar, bliver opgaverne vanskeligere, og omvendt bliver opgaverne lettere, hvis eleven svarer forkert. Formålet er, at alle elever skal udfordres på et passende niveau.

Den nationale test i dansk, læsning tester elevernes læsefærdigheder inden for tre områder: afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse. Afkodningsopgaverne tester eleverne i at identificere skrevne ord og bogstaver. Konkret skal eleverne fx dele en ordkæde i de enkelte ord, fx arm/tal/bus] ved at sætte to streger. I opgaverne, der tester elevernes sprogforståelse, er det elevernes ordkendskab, der er i fokus. Her skal eleverne fx forklare ordsprog eller matche billeder og ord. Testen i elevernes tekstforståelse kan ses som en kobling af elevernes færdigheder i afkodning og sprogforståelse. Her bliver eleverne testet i forståelsen af skrevne tekster. Det betyder fx, at eleven på baggrund af brugsanvisninger eller opskrifter skal svare på konkrete spørgsmål. Efter testen får læreren testresultatet for hver enkelt elev, opdelt på de tre profilområder, samt en samlet vurdering. Her får læreren at vide, hvad den enkelte elev har scoret, samt hvorvidt eleven ligger over eller under klassens gennemsnit (Nielsen, 2010).

Formålet med de obligatoriske tests er, at testresultaterne sammen med lærerens almene viden og erfaringer fra den daglige undervisning skal kvalificere lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, så den udfordrer og støtter alle elever (Nielsen, 2010).

Da formålet med testene er, at de skal bruges som et internt planlægnings- og evalueringsværktøj, er resultaterne af testene fortrolige. Som udgangspunkt er det kun læreren, eleven, forældrene og skolelederen samt evt. læsevejlederen, som har adgang til resultaterne. Kommunen har adgang til skolens gennemsnitsresultater, men hverken skole eller kommune må offentliggøre resultaterne. Kun landsgennemsnittet bliver offentliggjort, hvorfor den enkelte skole kan sammenligne sit resultat med dette. Kravet om fortrolighed med hensyn til testresultaterne betyder, at vi i denne undersøgelse ikke har mulighed for at fremlægge, hvilke konkrete skoler der deltager.

Da testene først og fremmest er tænkt som et internt planlægnings- og evalueringsværktøj, er der ikke præcise krav til, hvordan læreren skal agere i selve testsituationen. Læreren må således

gerne støtte og vejlede eleverne under selve testen. Den testvejledning, som Undervisningsministeriet har udarbejdet, lægger op til forholdsvis frie fortolkninger af, hvilken rolle læreren skal have. I vejledningen står, at læreren gerne må hjælpe elever, som har vanskeligt ved at forstå en opgaveformulering. Dog skal læreren undgå at hjælpe eleven med at svare rigtigt. Læreren må også foreslå eleven at svare blankt, da dette registreres som et forkert svar og derfor giver en lettere opgave ved næste spørgsmål. Læreren kan også i testsituationen vælge at afbryde testen, hvis han/hun ønsker at holde pause eller at udskyde testen. Læreren bestemmer også selv, hvilke hjælpemidler eleverne må have til rådighed.

Afhængigt af hvordan den enkelte lærer vælger at forholde sig til denne vejledning, kan eleven få mere eller mindre hjælp i forbindelse med opgaveløsningen. Det har været væsentligt for projektgruppen bag dette projekt at have dette for øje i forbindelse med tolkningen af testdata. I udvælgelsen af de seks skoler, hvor der har været den største progression i læsekompetencer, har det således været vigtigt for os at afdække, hvilken rolle de pågældende lærere har haft i forbindelse med testsituationen. Af analyserne fremgår det, at de udvalgte lærere har ageret forskelligt i testsituationen. Nogle af lærerne har ydet, hvad de selv betegner som en forholdsvis høj grad af støtte, mens andre lærere har vejledt deres elever minimalt i forbindelse med testene. Ingen af de deltagende skoler har, efter vores vurdering, ydet en støtte, som ligger ud over ministeriets vejledning.

1. del – Hvilke skole-, klasse- og individ forhold er forbundet med læse fremgang?

I dette kapitel bruger vi kvantitative data til at udpege, hvilke skole-, klasse- og individforhold der lader til at have en betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. I analysen har vi undersøgt en lang række forholds betydning. Disse forhold tager afsæt i en grundig forundersøgelse, hvor vi identificerede 50 faktorer, det var relevant at teste betydningen af (se appendiks C for liste over faktorer). Disse forhold kan groft inddeles i seks overordnede kategorier:

- Lærerens undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen (fx viden om læsning, prioriteringer i læseundervisningen etc.)
- Lærerkarakteristika (fx efteruddannelse, køn etc.)
- Skoletiltag og skolefokus på læsning (fx læsebånd, læsevejleder, skoleledelsens fokus på læsning etc.)
- Skolerammer (fx skolestørrelse, om skolen er afdelingsopdelt, etc.)
- Elevens sociale baggrund og køn (fx forældres uddannelsesniveau, indvandrerbaggrund etc.)
- Klassens ressourceniveau (fx læseniveau i 4. klasse, andel af forældre med en videregående uddannelse etc.).

I dette kapitel formidler vi resultaterne af de forhold, der har vist sig at have betydning for elevers udvikling af læsekompetencer, samt forhold, der af forskellige grunde er interessante at formidle, selvom der ikke kan påvises en sammenhæng med udvikling af elevernes læsekompetencer. Der er ingen forhold i kategorien "Skoletiltag og skolefokus på læsning", der kan påvises at have sammenhæng med udvikling af elevernes læsekompetencer. Disse resultater bliver i stedet løbende fremstillet i rapportens 2. del i forbindelse med caseanalysen af de højt præsterende skoler.

Rapportens 1. del begynder med en analyse af, hvilke forhold ved lærerens undervisningspraksis samt forhold, der er nært knyttet til undervisningen, der hænger sammen med elevernes udvikling af læsekompetencer. Herefter gennemgås betydningen af forskellige lærerkarakteristika i kapitel 5, mens betydningen af skolerammer fremstilles i kapitel 6. Til sidst i rapportens 1. del gennemgås betydningen af elevernes sociale baggrund og køn i kapitel 7.

Effektstørrelsen af en faktor omregnes fra en forskel i den obligatoriske læsetestscore i 6. klasse til en forskel i antal måneders læseudvikling. Dvs. at når vi fx kigger på lærere med henholdsvis meget og lidt viden om læsning og sammenligner deres elevers læseprogression på mellemtrinnet, så omregner vi den forskel, der er i elevernes læseprogression, til måneder. Hvis vi for nemheds skyld siger, at størrelsen på sammenhængen er 1 måneds læseudvikling, har den ene elevgruppe rykket sin læseudvikling 1 måned mere end den anden elevgruppe i perioden fra 4. til 6. klasse. I tråd med andre lignende undersøgelser er størrelserne på sammenhængene dog relativt små, og de fleste mellem 0,7-1,5 måneds læseudvikling. De steder, hvor størrelserne på sammenhængen er større end 2 måneder, vil det fremgå af teksten (se appendiks A for en redegørelse for omregning af ændring i læsescore til antal måneders læseudvikling).

Ved denne type undersøgelser skal der altid tages forbehold for, at identificerede "effekter" ikke altid er udtryk for kausale mekanismer. Nogle af de faktorer, vi identificerer som havende sammenhæng med elevers læsefremgang, er virkelig årsager til læseudvikling, andre er kendetegn ved klasser med stor læsefremgang, men uden direkte effekt på læseudviklingen. I rapporten diskuterer vi løbende forbehold for kausale slutninger. Da vi ikke kan være sikre på kausale mekanismer mellem de undersøgte faktorer og læsefremgang, benytter vi ikke ordet "effekter" i rapporten, men skriver i stedet, at en faktor har sammenhæng med læsefremgang eller lader til at have betydning for læsefremgang. I rapporten har vi udpeget en række forhold, der har sammenhæng med læseudvikling. Der er dog ingen sikkerhed for automatiske gevinster ved at orientere sig mod de udpegede forhold. Rapporten skal i stedet give kvalificeret inspiration til, hvad der kan udvikle læseundervisningen på mellemtrinnet på danske folkeskoler.

I appendiks B kan man se hovedresultaterne af de statistiske modeller, der er grundlaget for konklusionerne i rapportens 1. del. Som nævnt kan man i appendiks C se en samlet liste over de faktorer, som er testet i de statistiske modeller, og på EVA's hjemmeside eva.dk kan man se en tabelrapport, hvor alle svarfordelinger fra spørgeskemaundersøgelsen blandt dansklærere er fremstillet. Endelig kan man i appendiks A se en redegørelse for datagrundlaget samt den statistiske analyse.

4 Forhold i undervisningen

Der er meget få danske undersøgelser, der forsøger at finde sammenhænge mellem lærernes undervisningspraksis og elevernes præstationer. Det skyldes bl.a., at lærernes undervisningspraksis ofte er meget vanskelig at beskrive på baggrund af kvantitative data.

Konkret vil vi i afsnittet fokusere på betydningen af følgende forhold:
- Lærerens viden om læsning[4]
- Lærerens fokus i læseundervisningen (vægtning af fx faglitteratur og skønlitteratur)
- Lærerens valg af undervisningsmaterialer
- Lærerens undervisningsdifferentiering og inddragelse af eleverne
- Lærerens anvendelse af testredskaber
- Klassens undervisningsmiljø.

Fokusområderne i afsnittet er valgt på baggrund af en grundig forundersøgelse, hvor vi bl.a. gennem læsning af læseforskning og pædagogisk forskning har identificeret en række forhold i lærernes undervisning, som det er relevant at undersøge betydningen af.

Af kapitlet fremgår det, at klasser, der har størst læsefremgang, er klasser, hvor læreren har stor viden om læsning og prioriterer, at eleverne arbejder med spørgsmål under og efter læsning samt prioriterer at læse faglitteratur. Klasser med størst læsefremgang er desuden klasser, hvor læreren anvender flere forskellige undervisningsmaterialer, og hvor undervisningsmiljøet er præget af engagerede og arbejdsomme elever, hvor læreren ikke bruger tid på at skabe ro i klassen og på at løse konflikter mellem eleverne. Desuden har klasser, der gennemfører de frivillige nationale test i dansk, læsning, få måneder inden den obligatoriske test, større læsefremgang. Denne sammenhæng skyldes sandsynligvis, at eleverne bliver trænet i at tage den nationale 6.-klassetest.

[4] Man kan diskutere, hvorvidt lærerens viden om læsning skal høre under et forhold, der er nært relateret til undervisningen, eller er et lærerkarakteristikum. Af formidlingsmæssige grunde har vi valgt at fremstille lærerens viden om læsning i dette afsnit, men analytisk betragter vi det som et lærerkarakteristikum, der analyseres i samme statistiske model som de øvrige lærerkarakteristika.

4.1 Analysegrundlag

I denne type undersøgelser er det ofte meget svært klart at pege på praksis, der har en høj grad af sammenhæng med at forbedre elevers præstationer. Denne undersøgelse er ingen undtagelse. Vi har identificeret en række forhold ved undervisningspraksis, der har sammenhæng med elevernes udvikling af læsekompetencer, men sammenhængene er relativt små, og der er langtfra tale om automatiske gevinster, hvis man følger den praksis, der lader til at have betydning. Der kan være en række forhold ved den specifikke kontekst, der hindrer en gevinst. Omvendt kan der også være forhold ved undervisningspraksis, som i analysen ikke lader til at have betydning, men som i specifikke situationer og kontekster godt kan øge elevernes læsekompetencer og være god praksis.

Lærernes undervisningspraksis måles vha. en spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere, som har været tilknyttet den specifikke årgang, vi har fokus på i denne undersøgelse. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at en spørgeskemaundersøgelse ikke giver mulighed for at indfange de nuancer og variationer, der er i praksis, ligesom den ikke giver viden om, hvorfor praksis er, som den er. Lærernes praksis vil ofte være tilpasset den specifikke kontekst, undervisningen gennemføres i, bl.a. elevgruppens sammensætning og interesser, undervisningens placering i skemaet etc. Denne tilpasning er vanskelig at inddrage i analyserne. Derudover kan dele af lærernes undervisningspraksis være så svære at måle, at måleusikkerhed gør det svært at konstatere en betydning. Fx er lærerens undervisningsdifferentiering meget svær at måle.

En undervisningspraksis kan være effektfuld for en elevgruppe, men ikke have samme betydning for en anden elevgruppe. I denne undersøgelse vil vi specifikt fokusere på, om undervisningspraksis har forskellig betydning for henholdsvis læsesvage og læsestærke klasser. Fx kan man forestille sig, at nogle undervisningsmaterialer har en positiv betydning for læsesvage klasser, men en negativ betydning for læsestærke klasser. Der er derfor god grund til at antage, at betydningen af forskellige undervisningsforhold afhænger af klassens eller den enkelte elevs læseniveau. I analysen har vi derfor testet, både om forholdene har en generel betydning for alle elever, og om betydningen afhænger af elevens eller klassens læseniveau i 4. klasse[5].

[5] Vi har dannet to variable, der beskriver henholdsvis den enkelte elevs og den enkelte klasses læseniveau i 4. klasse. Begge variable er dannet, så de indeholder tre lige store grupper af klasser og elever, alt efter hvor højt læseniveau eleven eller klassen har. Herefter har vi vha. et såkaldt interaktionsled testet, om betydningen af det pågældende undervisningsforhold afhænger af klassens eller elevens læseniveau.

Til at undersøge, om ovenstående forhold har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet, har vi anvendt en statistisk multilevelmodel med kommune-fixed effekter. Når vi undersøger betydningen af ovenstående forhold, korrigerer vi for en lang række forhold. I de statistiske modeller, der er anvendt i dette afsnit, korrigeres der for: skolerammer, skoletiltag og skolefokus på læsning, lærerkarakteristika, elevens sociale baggrund, klassens ressourceniveau samt læsescore i 4. klasse. Alle forhold, der er nært relateret til undervisningen, testes på samme tid, så det er muligt at analysere betydningen af hvert enkelt forhold korrigeret for de andre forhold. Fordelen ved at korrigere for alle disse forhold er, at man nærmer sig en isoleret betydning af det forhold, der konkret undersøges. For en mere detaljeret gennemgang af datagrundlag og anvendte statistiske modeller se appendiks A. For hovedresultater af de statistiske modeller se appendiks B.

4.2 Dansklærerens viden om læsning

Spørgsmålet om, hvilken betydning lærerens faglige viden har for elevernes læringsudbytte, har en række forskellige forskningsprojekter og undersøgelser beskæftiget sig med. John Hattie vurderer på baggrund af sine analyser, at det især er lærerens fagdidaktiske viden, som har betydning for elevernes udbytte af undervisningen, mens anden forskning vurderer, at en høj grad af viden om de fag, læreren underviser i, giver læreren bedre handlemuligheder i undervisningen og skaber frihed til kvalificeret at tilpasse og justere undervisningen efter elevernes behov (Formandskabets Beretning, 2013; Nordenbo, 2008; Skolverket, 2006). I et stort amerikansk kvantitativt studie har man kigget specifikt på sammenhængen mellem lærernes viden om læsning og elevernes udvikling af læseforståelse. I en spørgeskemaundersøgelse blandt 300 lærere har man forsøgt at måle lærernes viden om læsning, og resultatet viser en positiv sammenhæng mellem lærerens viden om læsning og elevernes læsekompetencer (Kelsey, 2011). Et resultat, som andre læseforskningsundersøgelser bekræfter (Elbro, 2006).

I denne undersøgelse har vi på samme måde fundet det relevant at undersøge, hvilken sammenhæng lærernes viden om læsning har med elevernes læsefremgang. Vi ønsker altså at undersøge, om dansklærere med en høj grad af viden om læsning også har klasser med større læsefremgang på mellemtrinnet. På denne baggrund har vi i spørgeskemaet til lærerne, i samarbejde med Carsten Elbro[6], udviklet en række spørgsmål, som måler lærernes viden om læsning.

[6] *Carsten Elbro er professor ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab.*

Hvordan måler vi dansklærernes viden?

Til spørgeskemaet har vi udarbejdet tre spørgsmålsbatterier, der danner grundlag for tre indekser, der måler tre forskellige dimensioner af dansklærerens viden om læsning. De tre indekser måler lærerens viden om, hvad elever skal arbejde med, hvis de skal styrke deres kompetencer i afkodning, sprogforståelse og faglig læsning. Hvert indeks er målt på baggrund af et spørgsmålsbatteri på syv udsagn, hvor læreren på en skala fra 1 til 7 har vurderet vigtigheden af at arbejde med forskellige elementer i læseundervisningen. De i alt 21 udsagn er konstrueret, så de er plausible elementer at arbejde med i undervisningen, men hvor 10 af udsagnene ifølge forskningen enten bør vægtes højt eller lavt. I nedenstående tabel ses de 10 udsagn, der er anvendt til at måle de tre indekser, samt om læreren burde vurdere udsagnet højt (+) eller lavt (-).

Tabel 1

Oversigt over, hvilke udsagn der bruges i de tre indekser, der måler lærernes viden om læsning ("+" betyder, at læreren bør vægte udsagnet højt, og "-" betyder, at læreren bør vægte udsagnet lavt)

Indeks 1: Afkodning

Lærerne er blevet spurgt om, hvordan de vurderer vigtigheden af, at elever, som på mellemtrinnet stadig har vanskeligheder med at afkode ord præcist og hurtigt, arbejder med:

• Forbindelserne mellem bogstaver og lyde	+
• Ords opbygning af morfemer (fx læs/ning)	+
• Forståelse af oplæst tekst	-
• At udlede betydningen af enkelte ord gennem konteksten	-

Indeks 2: Sprogforståelse

Lærerne er blevet spurgt om, hvordan de vurderer vigtigheden af, at elever, som på mellemtrinnet har svært ved at forstå tekster, selvom de godt kan afkode ord, arbejder med:

• Teksters logiske opbygning (sammenhæng mellem tekstens afsnit)	+
• At udbygge elevernes ordforråd	+
• Forbindelserne mellem bogstaver og lyde	-

Indeks 3: Faglig læsning

Lærerne er blevet spurgt om, hvordan de vurderer vigtigheden af, at elever på mellemtrinnet, der skal blive bedre til at læse faglitteratur, arbejder med:

• Formulering af teksterne med egne ord	+
• At udbygge elevernes faglige ordforråd	+
• Tekstgenrer	+

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Ud fra lærernes vægtning af udsagnene kan vi se, hvor højt læreren scorer på de tre indekser. Fx vil lærerens score på indeks 2 afhænge af lærerens vægtning af tre ud af i alt syv udsagn. Fra forskningen ved vi, at hvis elever skal blive bedre til at forstå tekster, er det god praksis at lægge vægt på at udbygge elevernes ordforråd, og at eleverne arbejder med teksters logiske opbygning (sammenhæng mellem tekstens afsnit). Omvendt vil det ikke have betydning, at eleverne arbejder med forbindelser mellem bogstaver og lyde. Hvis læreren har vægtet de to førstnævnte udsagn højt og samtidig vægtet sidstnævnte udsagn lavt, indikerer det, at læreren har en høj grad af viden om læsning inden for indeks 2. Disse lærere scorer højt på indeks 2, mens det modsatte er tilfældet for lærere med en modsat vægtning af udsagnene. Hvert indeks er inddelt i tre lige store kategorier, alt efter hvor højt den enkelte lærer scorer på indekset. Udsagnene er konstrueret på baggrund af forskningsviden om læsning med udgangspunkt i metastudiet *National Reading Panel* (National Reading Panel, 2000). Udsagnene er konkret udarbejdet i samarbejde med Carsten Elbro. For svarfordelinger af de anvendte udsagn se tabelrapport på eva.dk.

Resultater af analysen

Analysen viser, at der er en meget stærk sammenhæng mellem indekset, der måler lærerens viden om at arbejde med sprogforståelse, og indekset, der måler lærerens viden om at arbejde med faglig læsning[7]. Det betyder, at lærere, der har meget viden om, hvad elever skal arbejde med for at blive bedre til at forstå tekster, også har meget viden om, hvad elever skal arbejde med for at blive bedre til at læse faglitteratur. Det giver god mening, da begge indekser måler, hvordan elever opnår sprogforståelse, men hvor sidstnævnte indeks specifikt fokuserer på sprogforståelse af faglitteratur. Til gengæld er der ingen sammenhæng mellem indeks 1, der måler lærerens viden om at arbejde med afkodning, og de to andre indekser[8]. Det betyder, at fordi læreren har stor viden om, hvordan man lærer elever at afkode, behøver læreren ikke have stor viden om, hvordan elever bedst arbejder med deres sprogforståelse. Langt de fleste elever har allerede lært at afkode i indskolingen, mens det helt centrale på mellemtrinnet bliver at udbygge elevernes sprogforståelse. En lærer kan derfor sagtens have relevant læseviden til at undervise elever i indskolingen, men have dårlige forudsætninger for at undervise elever på mellemtrinnet. Vi forventer derfor, at lærere, der har en høj grad af viden om, hvordan elever arbejder med sprogforståelse og faglig læsning, er bedre til at forbedre elevernes læsekompetencer på mellemtrinnet end lærere med mindre viden. Vi forventer ikke, at lærere med meget viden om afkodning er bedre til at rykke klassens læsekompetencer.

[7] De to kontinuerte indekser korrelerer med en styrke på 0,48.

[8] Korrelationen mellem indeks 1 og indeks 2 er ikke signifikant med en korrelation på -0,05; korrelationen mellem indeks 1 og indeks 3 er ikke signifikant med en korrelation på 0,04.

Analysen viser, at når de tre indekser afprøves enkeltvis i den statistiske model, gælder det for de to indekser, der måler viden om sprogforståelse og viden om faglig læsning, at 33 % af de lærere, der har den største viden, har klasser med større læsefremgang end de 33 % af lærerne med mindst viden. Som forventet er der til gengæld ingen sammenhæng mellem at have størst viden om at arbejde med afkodning og klassers læsefremgang. Resultatet stemmer overens med, at det netop er øget sprogforståelse og læsning af faglitteratur, der kommer i fokus på mellemtrinnet, mens arbejdet med afkodning bliver mindre vigtigt.

Når alle tre indekser afprøves på én gang i den statistiske model, er det kun viden om at arbejde med sprogforståelse, der har en sammenhæng med klassernes læsefremgang. Vores analyse viser dermed, at lærerens viden om, hvordan eleverne bør arbejde med at styrke deres forståelse af tekster, er den af de tre dimensioner af viden om læsning, som lader til at have størst betydning i forhold til klassens læsefremgang på mellemtrinnet.

Vi har testet, om det, at læreren har en høj grad af viden om læsning, særligt er til gavn for læsesvage elever eller læsesvage klasser. Det lader ikke til at være tilfældet. Det, at læreren har en høj grad af viden om læsning, er forbundet med læsefremgang for alle elever og klasser uanset læseniveau.

Samlet set peger resultaterne på, at dansklærere, der har elever på mellemtrinnet, har brug for specifik viden om, hvordan eleverne på mellemtrinnet kan arbejde med sprogforståelse, for at gennemføre en succesfuld læseundervisning. Det lader derfor til at være vigtigt, at kommuner og skoler prioriterer denne form for kompetenceudvikling blandt dansklærere.

4.3 Fokus i læseundervisningen

Mens vi i afsnittet ovenfor har fokus på den betydning, lærerens viden om læsning har for udvikling af elevernes læsekompetencer, har vi i dette afsnit fokus på, hvilken betydning lærerens fokus i læseundervisningen har. Læseundervisningen skal føre til, at eleverne får gode afkodningsfærdigheder og god sprogforståelse. Det betyder, at undervisningen skal bidrage til, at eleverne kan læse flydende, opbygger et varieret ordforråd, aktiverer og anvender baggrundsviden, opbygger gode læseforståelsesstrategier samt opnår koncentration og motivation (Brudholm, 2011). I dette afsnit har vi især fokus på, hvordan lærerne arbejder med at styrke elevernes sprogforståelse. Ifølge læseforskningen er det især det aktive arbejde med de læste tekster, som bidrager til at udvikle sprogforståelsen. Det betyder, at læsning alene ikke er tilstrækkeligt til at træne sprogforståelsen. Undervisningen skal understøtte, at eleverne forholder sig aktivt til de tekster, de læser. Dette kan fx ske igennem aktiviteter, der forbereder eleverne på de tekster, de skal læse, eller ved at teksterne diskuteres undervejs i læsningen eller i efterbehandlingen.

I dette afsnit har vi i samarbejde med Carsten Elbro forsøgt at indfange de mange forskellige aktiviteter, læseundervisningen kan bestå af. Formålet er at analysere, om nogle typer af aktiviteter har større betydning for elevernes læseudvikling end andre.

Hvordan måler vi lærerens fokus i læseundervisningen?
I spørgeskemaet har vi, i samarbejde med Carsten Elbro, udarbejdet et spørgsmålsbatteri, der måler, hvor meget tid læreren tildeler forskellige elementer i læseundervisningen. I spørgeskemaet har lærerne skullet vurdere, hvor meget tid de har brugt på følgende 11 forskellige elementer af læseundervisningen:

1 Førlæseaktiviteter (inden eleverne læser tekst, arbejder de fx med svære ord, forforståelse, formål med tekst)
2 Læsning af skønlitteratur, hvor eleverne skal forholde sig til opgaver/spørgsmål under og efter læsning
3 Skriftligt arbejde med skønlitteratur (sammenfatninger, omskrivninger, løbende noter m.v.)
4 Læsning af faglitteratur, hvor eleverne skal forholde sig til opgaver/spørgsmål under og efter læsning
5 Skriftligt arbejde med faglitteratur (sammenfatninger, omskrivninger, løbende noter m.v.)
6 Læsning af skøn- og faglitteratur, hvor eleverne ikke skal forholde sig til opgaver/spørgsmål under og efter læsning (fx frilæsning)
7 Øvelser og aktiviteter, der primært har til formål at øge læsehastigheden
8 Ordafkodning (omsætte bogstaver til lyd) i læsning
9 Stavning (herunder grammatik)
10 Samtaler om sociale og kulturelle begivenheder uden læsning af tekster samt ekskursioner (fx aktuelle begivenheder, der tages op i klassen, uden at emnet behandles i tekst)
11 Klasseledelse (fx skabe ro i klassen, løse konflikter, samle klassen efter gruppearbejde m.v.).

Lærerne har vurderet hvert element på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Ingen tid", og 7 er "Rigtig meget tid". Vi har efterfølgende beregnet, hvor stor en andel point læreren har givet til hvert element i forhold til det samlede antal point, læreren har givet i hele spørgsmålsbatteriet. Læreren er blevet bedt om at foretage vurderingerne ud fra den praksis, læreren har haft med den pågældende klasse i 5. og 6. klasse. Data giver ikke en præcis angivelse af, hvor meget tid læreren har brugt på hvert element, men giver i stedet nogle indikationer på, hvad læreren har lagt vægt på i læseundervisningen[9]. For svarfordelinger af de anvendte spørgsmål se tabelrapport på eva.dk.

[9] *På baggrund af en grundig pilottestning af batteriet valgte vi ikke at bede lærerne om at angive præcise procentandele for, hvor meget tid de bruger på hvert element. Lærerne oplevede, at det var en umulig opgave at vurdere alle elementerne med den præciseringsgrad.*

I analysen af lærernes besvarelser har vi valgt at slå nogle af de 11 udsagn sammen for at kunne teste betydningen af fire overordnede elementer af læseundervisningen. Vi har konstrueret fire indekser, der måler, hvor meget tid den enkelte lærer har brugt på forskellige overordnede dele af læseundervisningen:

1 Læsning, hvor eleverne skal forholde sig til spørgsmål og opgaver under og efter læsning (indeks lavet ud fra element 2, 4, 6)
2 Arbejde med faglitteratur (indeks lavet ud fra element 4, 5)
3 Arbejde med skønlitteratur (indeks lavet ud fra element 2, 3)
4 Arbejde med skriftlige sammenfatninger, noter m.v. (indeks lavet ud fra element 3, 5).

For hvert indeks bliver lærerne placeret i tre lige store kategorier, alt efter hvor meget de har prioriteret det, indekset måler. Hvert indeks afprøves enkeltvist i modellen, men hvor betydningen af indekserne korrigeres for tid brugt på element 8 og 11: ordafkodning samt klasseledelse. Det er særligt væsentligt at korrigere for tid brugt på klasseledelse. Hvis en lærer bruger meget lidt tid på klasseledelse, giver dette større muligheder for at bruge tid på de læsefaglige elementer, som indekserne måler. Hvis der ikke korrigeres for tid brugt på klasseledelse, er det ikke muligt at isolere en eventuel positiv betydning af at prioritere ovenstående fire læseelementer, da betydningen i stedet kan skyldes effektiv klasseledelse, eller at klassen er nemmere at lede. Betydningen af tid brugt på klasseledelse behandles særskilt i afsnit 4.8 om undervisningsmiljø.

Resultater af analysen

Vores undersøgelse viser overordnet set, at de lærere, der prioriterer at bruge meget tid på, at eleverne skal forholde sig til spørgsmål og opgaver, mens de læser, samt lærere, der bruger meget tid på at have fokus på læsning af faglitteratur, har klasser med størst læseudvikling på mellemtrinnet. Resultaterne af analysen viser også, at det særligt er de elever, der har svage læsekompetencer i 4. klasse, som ikke har gavn af, at læreren prioriterer meget frilæsning, uden at eleverne skal forholde sig til spørgsmål og opgaver.

Resultaterne af analysen er fremstillet i nedenstående tabel, der giver en oversigt over de fire indeksers sammenhæng med læsefremgang. "+" betyder, at den pågældende gruppe har en bedre læseudvikling end den såkaldte referencegruppe, der er de 33 % af lærerne, der scorer mindst på det enkelte indeks. "0" betyder, at der ikke er forskel mellem den pågældende gruppe og referencegruppen.

Tabel 2
Oversigt over sammenhæng mellem lærernes prioritering af fire overordnede elementer i læseundervisningen og klassers læsefremgang (n = 18.880 elever)

	Indeks 1: spørgsmål under og efter læsning	Indeks 2: arbejde med faglitteratur	Indeks 3: arbejde med skønlitteratur	Indeks 4: arbejde med skriftlighed
De 33 % af lærerne, der prioriterer det mindst (reference)				
De 33 % af lærerne, der prioriterer det på et middel niveau	0	0	+*	0
De 33 % af lærerne, der prioriterer det mest	+*	+**	0	0

Kilde: Resultater baseret på statistiske modeller.
Note: Resultaterne er baseret på en multilevelmodel med kommune-fixed effekter.
** 95 % konfidensniveau, ** 99 % konfidensniveau.*

Resultaterne af analysen viser, at det lader til at have positiv betydning, at læreren i høj grad aktiverer elevernes egne refleksioner under og efter læsning. Analysen viser således, at eleverne har særlig gavn af, at lærerne prioriterer at bruge tid på, at eleverne forholder sig til spørgsmål og opgaver, når de læser tekster – dette i læsningen af både skønlitterære tekster og faglitteratur. Særligt er det betydningsfuldt for de elever, som i 4. klasse har svage læsekompetencer. Således viser analyserne, at det for disse elever ikke er tilstrækkeligt alene at læse meget, men at eleverne derimod skal arbejde aktivt med den litteratur, de læser.

Analyserne viser, at de lærere, der bruger meget tid på, at eleverne arbejder med faglitteratur, har klasser med større læsefremgang end klasser, hvor læreren bruger mindst tid på dette. De lærere, der bruger meget tid på læsning af faglitteratur, bruger næsten lige så meget tid på læsning af faglitteratur, som de bruger på læsning af skønlitteratur. Mens de lærere, der hører til dem, der bruger mindst tid på faglitteratur, vægter arbejde med skønlitteratur meget højere end arbejde med faglitteratur. Det lader altså til, at en stor andel af dansklærerne med fordel kan forsøge at inddrage mere arbejde med faglitteratur i læseundervisningen. Grunden til, at det lader til at have positiv betydning at inddrage faglitterære tekster i undervisningen, kan være, at det understøtter elevernes læseudvikling, at eleverne bliver præsenteret for mange forskellige genrer og teksttyper.

Opmærksomheden på at læse og arbejde med faglitteratur i danskundervisningen blev også bemærket på adskillige af de caseskoler, vi besøgte i forbindelse med vores caseundersøgelse. I flere interviews fremhævede lærerne, at faglitteratur især var gavnlig i forhold til at motivere drenge til at læse mere. Vores analyse kan dog ikke pege på en særlig betydning for drenge specifikt, hvis læreren prioriterer tid på læsning af faglitteratur.

Analyserne viser, at de lærere, som har klasser med størst læsefremgang, placerer sig i midten på indekset over, hvor meget eller lidt tid de har brugt på læsning af skønlitteratur. Der er ikke nogen ekstra betydning af at være blandt de lærere, der bruger meget tid på at arbejde med skønlitteratur. Resultatet kan tolkes i forlængelse af ovenstående pointe om, at lærerne bør variere de teksttyper, der arbejdes med i undervisningen, og at en kombination af skøn- og faglitteratur lader til at være forbundet med større læsefremgang.

Det fjerde indeks, vi har konstrueret, måler betydningen af lærernes prioritering af arbejdet med skriftlig fremstilling. Analysen viser, at dette ikke har direkte positiv betydning i forhold til at øge elevernes læsekompetencer. Arbejdet med skriftlig fremstilling kan dog sagtens have positiv betydning for elevernes skriftlige kompetencer, hvilket vi ikke måler i denne analyse. Herudover er det vigtigt at understrege, at vi i spørgeskemaet ikke har defineret skriftlig fremstilling nærmere, og at lærerne derfor kan tolke dette forskelligt. Således siger vores analyse ikke noget om, hvorvidt bestemte typer af skriftlig fremstilling, som fx meddigtning og resumeer af læste tekster, har specifik betydning for elevernes læsekompetencer.

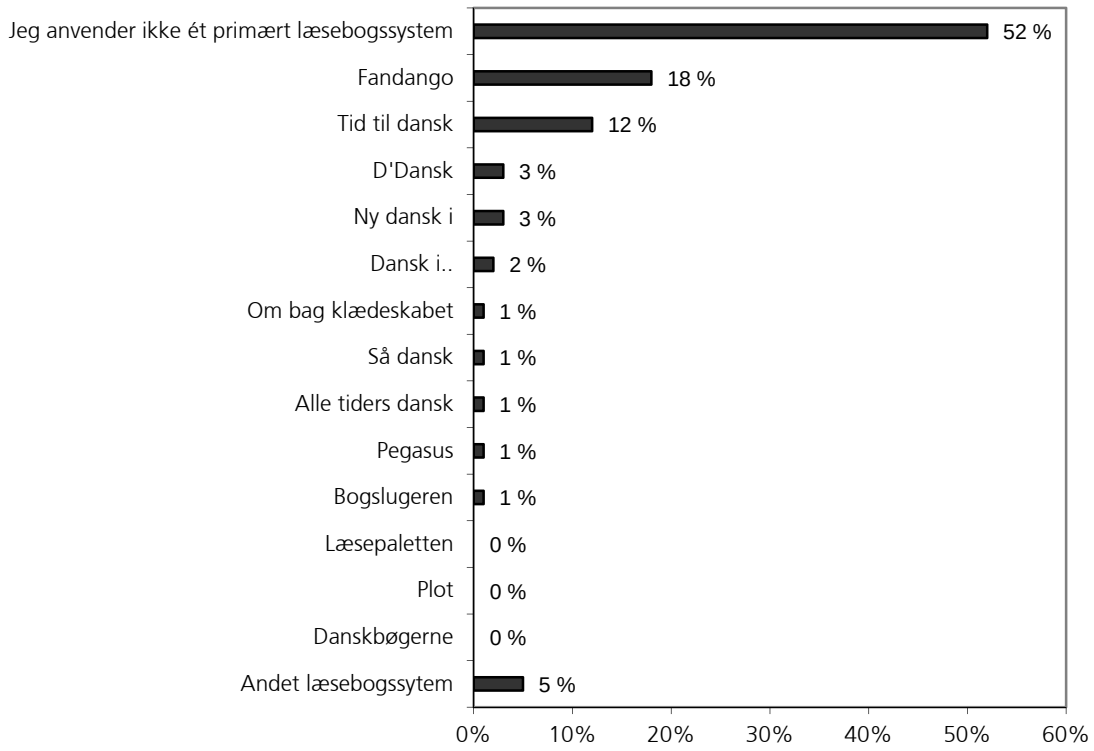
4.4 Valg af materiale

I dette afsnit undersøger vi, om undervisningsmaterialerne har betydning for elevernes læseudvikling. En tidligere undersøgelse, den såkaldte læsebogsundersøgelse (Anna Gellert, 1998 i Elbro, 2006). viste, at det havde negativ indflydelse på elevernes læseudvikling, hvis yngre lærere ikke brugte traditionelle læsebogssystemer i deres undervisning. Siden denne læsebogsundersøgelse er der kommet en del nye læsebogssystemer, hvorfor vi finder det relevant at undersøge, om lærerens valg af materialer har betydning for klassens læsefremgang. Viser analyserne, at materialevalg har betydning, er dette en forholdsvis let og billig måde at ændre praksis på.

Hvordan måler vi valg af undervisningsmateriale?

I spørgeskemaet har vi spurgt lærerne, hvilket læsebogssystem de primært anvendte i 5. klasse. Besvarelserne fremgår af nedenstående tabel.

Figur 1: Hvilket læsebogssystem anvendte du primært i [klasse] i sidste skoleår (2010/11)? (N = 1.072 klasser)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Som det ses af figuren, er det mest almindeligt, at læreren kombinerer flere læsebogssystemer og/eller andre materialer. Over halvdelen af lærerne svarer, at de ikke anvender ét primært læsebogssystem (52 %). Blandt de lærere, som primært anvender ét læsebogssystem, er det oftest *Fandango* (18 %) og *Tid til dansk* (12 %), som anvendes.

Vi har undersøgt, om lærernes valg af materiale har betydning for klassens udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. I analyserne har vi valgt at skelne mellem nedenstående fem måder at anvende læsebogssystemer på:

1 *Fandango* anvendes som primært læsebogssystem (18 %)
2 *Tid til dansk* anvendes som primært læsebogssystem (12 %)

3 Øvrige nævnte læsebogssystemer[10] anvendes som primært læsebogssystem (13 %)
4 Andet primært læsebogssystem end de nævnte (5 %)
5 Anvender ikke ét primært læsebogssystem (52 %).

Resultater af analysen
Resultaterne af analysen viser, at det er forbundet med større læsefremgang for klassen, hvis læreren anvender flere undervisningsmaterialer, i forhold til primært at anvende ét materiale. Analysen peger på, at det har en særligt negativ betydning for udvikling af elevernes læsekompetence, hvis læreren anvender ét primært læsebogssystem, som ikke er nævnt i figur 1 (kategori 4). Klasser hvor læreren primært anvender et materiale som ikke er nævnt i figur 1, er i gennemsnit 2,1 måned efter klasser hvor læreren kombinerer flere materialer. Desuden viser analysen, at det er forbundet med relativt mindre læsefremgang at anvende *Fandango* som primært læsebogssystem, hvis klassen er blandt de 33 % af klasser med lavest læseniveau i 4. klasse. Omvendt har det ikke en negativ betydning at bruge *Fandango*, hvis klassens læseniveau i 4. klasse hører til i midten eller blandt de mest læsestærke klasser. Det er vigtigt at understrege, at den negative betydning for læsesvage klasser ses, hvis *Fandango* bruges som det primære læsebogssystem. Det kan derfor sagtens være gavnligt at bruge uddrag af *Fandango* kombineret med andre materialer, selv hvis læreren har læsesvage klasser.

De lærere, der anvender flere materialer, er karakteriseret ved at have mere læseviden inden for indeks 2 (viden om sprogforståelse) end lærere, der primært anvender ét materiale. Det er muligt, at det kræver en solid viden om læsning, for at læreren er i stand til at kombinere flere materialer. Det er derfor også muligt, at det for nogle lærere er en fornuftig strategi at starte med at holde sig til ét primært materiale, hvis læreren endnu ikke føler sig fagligt sikker i faget. Det er dog muligvis en fordel, at læreren ikke vælger et materiale, der ikke er nævnt i ovenstående tabel, da det lader til at have en særligt negativ betydning.

4.5 Undervisningsdifferentiering
I Danmark har det siden 1993 været et lovkrav, at undervisningen i folkeskolen skal baseres på undervisningsdifferentiering. Ifølge lovgivningen betyder det, at undervisningen skal tilrettelægges og varieres, så den svarer til hver enkelt elevs behov og forudsætninger (folkeskoleloven, § 18). Flere undersøgelser viser dog, at begrebet undervisningsdifferentiering for mange lærere er uklart og vanskeligt at omsætte til praksis.

[10] *Det er kun læsebogssystemet* Fandango *og* Tid til dansk*, som indeholder nok observationer til at danne selvstændige kategorier. De andre 11 læsebogssystemer slås sammen til denne kategori.*

Af EVA's evaluering fra 2011 fremgår det, at det er en udbredt opfattelse blandt lærere, at undervisningsdifferentiering hænger sammen med en individualiseret tilrettelæggelse af undervisningen, som skal følge den enkelte elev så tæt som muligt. Dette medfører for nogle lærere en særlig opmærksomhed på selve organiseringen af undervisningen, hvorfor bl.a. holddeling lader til at være udbredt, da dette ifølge lærerne giver mulighed for at inddele eleverne i mere homogene grupper. Denne forståelse af undervisningsdifferentieringsbegrebet er imidlertid mangelfuld, vurderer EVA i sin rapport med reference til en række forskningsprojekter.

En succesfuld undervisningsdifferentiering hænger ifølge Hattie sammen med lærerens fokus på den enkelte elevs særlige styrker og udfordringer og individualiserede læringsstrategier. Læringsmål, evaluering og feedback er ifølge ham væsentlige instrumenter i dette arbejde. (Formandskabets beretning, 2013). Carol Ann Tomlinson (2004) peger på, at differentieret undervisning kan defineres ud fra især fem kriterier, nemlig at læreren forholder sig proaktivt til en heterogen elevgruppe og har en helhedsorienteret tilgang til læring, og at undervisningen er centreret omkring elevens læring, er funderet i analyse og vurdering og er forskelligartet og varieret.

Betydningen af, at læreren differentierer undervisningen, har ikke tidligere været målt systematisk i en dansk sammenhæng. I SFI's rapport fra 2013 (Winter og Lehman, 2013) fremgår det af caseundersøgelsen, at det ikke er kendetegnende for højt præsterende skoler, at lærerne undervisningsdifferentierer. I vores egen caseundersøgelse af højtpræsterende skoler, var dette heller ikke et element, som lærerne selv fremhæver ved deres praksis. I samme SFI-rapport har man også anvendt et kvantitativt mål for undervisningsdifferentiering ved (med en række forbehold) at reducere det til elevernes vurdering af, om læreren stiller passende, for små eller for store krav til dem. I analyserne af dette ser man ingen sammenhæng mellem elevernes vurderinger af lærernes krav og deres præstationer.

En mulig primær årsag til, at der kun har været lavet meget få studier af betydningen af undervisningsdifferentiering, kan være, at det er et komplekst begreb, som rummer mange forskellige elementer, hvilket gør begrebet vanskeligt at måle. Ikke desto mindre har vi med denne undersøgelse forsøgt at omsætte de mest centrale begreber i definitionen af undervisningsdifferentiering til konkrete spørgsmål med henblik på at undersøge sammenhængen mellem lærerens differentiering af undervisningen og elevernes progression med hensyn til læsekompetencer.

Hvordan måler vi undervisningsdifferentiering?
I denne undersøgelse har vi omsat begrebet undervisningsdifferentiering til lærerens differentiering af materialer, tid til opgaveløsning, sværhedsgrad af opgaver, organiseringsformer og individuelle mål. Dermed lægger vi os op ad den forståelse af begrebet, som bl.a. Hattie og Tomlinson præsenterer i deres analyser.

Undersøgelsens mål for undervisningsdifferentiering skal betragtes som et mål for, hvor meget læreren *oplever* at undervisningsdifferentiere i forhold til de nævnte dimensioner.

I spørgeskemaet skal læreren besvare et spørgsmålsbatteri, der forsøger at måle, hvor meget læreren undervisningsdifferentierer i forhold til de enkelte parametre. Læreren blev bedt om at vurdere, i hvor høj grad danskundervisningen i 5. og 6. klasse var tilrettelagt, så den tog højde for følgende syv udsagn:

1 Den enkelte elevs frilæsning passede til elevens faglige niveau
2 Den enkelte elev fik materialer/bøger der passede elevens faglige niveau
3 Den enkelte elev fik materialer/bøger der passede elevens interesser
4 Den enkelte elev fik opgaver der passede elevens faglige niveau
5 Den tog udgangspunkt i den enkelte elevs faglige niveau når du brugte forskellige organiseringsformer i undervisningen (fx klasseundervisning, holddeling, gruppearbejde læsning to-og-to)
6 Den tog udgangspunkt i den enkelte elevs individuelle mål
7 Mængden af tid den enkelte elev fik til at læse og løse opgaver passede til elevens faglige niveau.

Lærerne skulle vurdere udsagnene på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Slet ikke", og 7 er "I høj grad". Ved at bruge den statistiske metode faktoranalyse har vi undersøgt, om alle syv udsagn måler det samme underliggende begreb. Faktoranalysen viser, at besvarelser af de syv udsagn korrelerer så meget, at det er rimeligt at antage, at udsagnene alle måler samme underliggende begreb. På baggrund af faktoranalysen har vi derfor dannet et indeks, der udtrykker, hvor meget læreren undervisningsdifferentierer, baseret på lærerens samlede besvarelse af spørgsmålsbatteriet. Indekset er bagefter inddelt i tre lige store kategorier, efter hvor meget den enkelte lærer undervisningsdifferentierer.

At læreren i høj grad undervisningsdifferentierer, målt ud fra ovenstående indeks, behøver ikke i sig selv at have en positiv betydning for elevernes læsekompetencer. Ifølge Hattie skabes succesfuld undervisningsdifferentiering først, hvis læreren har kendskab til elevens faglige udgangspunkt i forhold til at nå bestemte fastsatte mål, samt hvis læreren har en stor faglig viden, der gør ham/hende i stand til at kunne tilrettelægge en undervisning, der understøtter en læringsproces hos eleverne, der bringer dem nærmere målene (Hattie, 2013). Så selvom læreren differentierer i forhold til ovenstående indeks, er der fortsat en lang række forudsætninger, der skal være til stede, for at undervisningsdifferentieringen kan forventes at blive succesfuld. I undersøgelsen tester vi derfor, både om lærerens grad af undervisningsdifferentiering har sammenhæng med læsefremgang, og også, med afsæt i Hatties forskning, betydningen af undervisningsdifferentiering blandt de specifikke lærere, som i spørgeskemaet har svaret, at de i høj grad har anvendt tests til

at fastsætte individuelle mål for eleven, og som i tillæg er målt til at have en høj grad af viden om læsning.

Lærere, der i høj grad oplever at kunne anvende tests til at fastsætte individuelle mål for den enkelte elev og desuden har en høj grad af viden om læsning, må forventes at have et relativt godt indblik i elevernes læseniveau og vide, hvad der skal til for at bringe den enkelte elev nærmere et fastsat mål.

Ud over karakteristika ved læreren og lærerens undervisningspraksis kan man også forestille sig, at bestemte skolerammer kan gøre undervisningsdifferentiering svær at udføre. Her er det oplagt, at klassestørrelsen kan påvirke mulighederne for at gennemføre succesfuld undervisningsdifferentiering. I mindre klasser er det sandsynligt, at læreren har mere tid til hver enkelt elev og derved har større muligheder for at undervisningsdifferentiere. Vi har derfor også undersøgt, om betydningen af undervisningsdifferentiering afhænger af klassestørrelsen.

Endelig er det vigtigt at undersøge betydningen af undervisningsdifferentiering i forhold til, hvor store forskelle i læseniveauer der er i den enkelte klasse. Man må forvente, at klasser, der er relativt homogene i forhold til læseniveau, i mindre grad har behov for, at læreren undervisningsdifferentierer, end klasser, hvor læseniveauet varierer meget. I analysen vil vi derfor også undersøge, om betydningen af undervisningsdifferentiering afhænger af, hvor stor variation der er i elevernes læseniveauer i klassen. Det er i det hele taget interessant at undersøge, om elever i klasser med stor læsespredning forbedrer deres læsekompetencer mindre end mere homogene klasser. Hvis dette er tilfældet, understreger det, at der er en væsentlig udfordring for læreren i forbindelse med at håndtere klasser, hvor eleverne har forskellige læseniveauer.

Resultater af analysen

I en dansk kontekst er denne undersøgelse som nævnt den første kvantitative undersøgelse, der forsøger at måle betydningen af undervisningsdifferentiering (Formandskabets beretning, 2013). Resultat af analyserne viser, at vi ikke kan påvise, at jo mere læreren undervisningsdifferentierer, jo større er klassernes læsefremgang. Vi kan heller ikke påvise, at undervisningsdifferentiering har betydning for lærere, der kan tænkes at udføre en succesfuld undervisningsdifferentiering, eller påvise en betydning for mindre klasser eller klasser, hvor læsespredningen blandt eleverne i klassen er stor. I det nedenstående foldes analysen mere ud.

Som nævnt behøver en høj grad af undervisningsdifferentiering ikke nødvendigvis at være succesfuld, da kvaliteten af undervisningsdifferentieringen i høj grad afhænger af, om læreren har kendskab til elevens faglige udgangspunkt i forhold til at nå bestemte fastsatte mål. Ligeledes er lærerens viden om læsning væsentlig i forhold til at kunne tilrettelægge en læringsproces, der bringer eleven nærmere målene. Vi har derfor testet, om undervisningsdifferentiering har en be-

tydning for de lærere, der angiver, at de i høj grad anvender test i 5. klasse til at fastsætte individuelle mål for eleverne, kombineret med, at lærerne har en høj grad af viden om læsning. Heller ikke her ser vi en sammenhæng mellem lærerens undervisningsdifferentiering og elevernes læsekompetencer.

Et andet element, vi har testet, er, hvilken betydning undervisningsdifferentiering har i klasser, hvor der er store faglige niveauforskelle. Man kan således forestille sig, at en høj grad af undervisningsdifferentiering især er gavnlig i klasser, hvor eleverne har store forskelle i læseniveau. Den hypotese har vi testet, men heller ikke her lader undervisningsdifferentiering til at have en sammenhæng med større læsefremgang. Det er i sig selv interessant at se, om klasser, hvor der er store forskelle mellem elevernes læseniveauer i 4. klasse, klarer sig dårligere end mere homogene klasser. Man må formode, at det er en større udfordring for læreren at understøtte alle elevers læseudvikling i klasser, hvor læseniveauerne blandt eleverne er meget forskellige. For at teste hypotesen har vi dannet en variabel, der beskriver grader af, hvor stor spredning der er mellem eleverne i klassen, målt ud fra elevernes læseniveau i 4. klasse. I de 10 % af klasserne på mellemtrinnet, der er mest homogene, er der i gennemsnit en forskel på de tre stærkeste og de tre svageste læsere på lidt over ét klassetrin. I de 10 % af klasserne, der er mest heterogene, er samme forskel på ca. 1,8 klassetrin. Der er altså store forskelle i læseniveauer inden for samme klasse, selv i de mest homogene klasser. Når det er sagt, så må det alt andet lige være en større udfordring at forbedre alle elevers læsekompetencer i de 10 % mest heterogene klasser. Resultater af analysen viser imidlertid, at man ikke kan konkludere, at heterogene klasser klarer sig dårligere end mere homogene klasser.

Det lader altså ikke umiddelbart til, at det går ud over undervisningskvaliteten, at der er store forskelle i elevernes læseniveauer.

Endelig har vi testet, om betydningen af undervisningsdifferentiering afhænger af, hvor stor klassen er. Dette lader heller ikke til at være tilfældet.

Som nævnt indledningsvist er det yderst vanskeligt at måle begrebet undervisningsdifferentiering, fordi det ikke kan omsættes til få og enkle mål, men derimod er et komplekst begreb, der ifølge pædagogisk og didaktisk forskning bør gennemsyre al praksis i forbindelse med forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen. Derfor er det også vigtigt, at resultaterne af denne analyse ikke reduceres til den simple konklusion, at undervisningsdifferentiering er ligegyldig. Ikke desto mindre er det interessant, at de få undersøgelser, der er lavet af betydningen af begrebet undervisningsdifferentiering, ikke kan påvise dets sammenhæng med elevernes præstationer. Som Formandskabet også bemærker i sin beretning fra 2013, lægger dette op til, at man fortsat har fokus på at arbejde med, hvordan undervisningsdifferentiering skal forstås. Og resultaterne af denne analyse kan yderligere give anledning til overvejelser over, om det fortsat er meningsfuldt

at tale om undervisningsdifferentiering som et samlet begreb, eller om man bør udkrystallisere begrebet og i stedet tale om de enkeltdele, som begrebet tilsammen består af.

4.6 Elevinddragelse

Danske Skoleelever har i 2012 fået udarbejdet en rapport om potentialer ved elevinddragelse (Andersen et al., 2012). Rapporten konkluderer, at der er et stort uudnyttet potentiale i elevinddragelse, da det styrker både fagligheden, samfundsengagementet og trivslen. Et forbehold for undersøgelsens resultater er dog, at det kan tænkes at hænge sammen med, at fagligt dygtige elever i højere grad bliver inddraget.

En række andre forskningsprojekter bekræfter betydningen af at inddrage elever i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen, hvorfor vi i denne undersøgelse også har fundet det relevant at kigge på betydningen af elevinddragelse. Med henvisning til bl.a. Hattie bliver elevinddragelse her defineret bredt. Med elevinddragelse refereres således ikke alene til elevens indflydelse på undervisningens indhold og metoder, men også elevens inddragelse i at sætte mål for egen læseudvikling.

Hvordan måler vi elevinddragelse?

Lærernes praksis med at inddrage eleverne i undervisningens form og tilrettelæggelse har vi målt ved at bede lærerne om at vurdere, i hvilken grad de har inddraget eleverne i følgende:

1 At sætte individuelle mål for den enkelte elev i læsning
2 At vælge litteratur til frilæsning
3 At vælge materialer/bøger til undervisningen i dansk
4 At vælge opgaver de skulle arbejde med i danskundervisningen
5 At vælge organiseringsformer i undervisningen (fx klasseundervisning, holddeling, gruppearbejde, læsning to-og-to).

Lærerne skulle vurdere udsagnene på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Slet ikke", og 7 er "I høj grad". Ved at bruge den statistiske metode faktoranalyse har vi undersøgt, om de fem udsagn måler det samme underliggende begreb.

Faktoranalysen viste, at det kun er de sidste tre udsagn i spørgsmålsbatteriet om elevinddragelse, der korrelerer så meget, at det måler samme dimension af begrebet elevinddragelse, mens de to første udsagn hver især måler to andre dimensioner af elevinddragelse. De sidste tre udsagn kan tolkes som et udtryk for lærerens praksis med at inddrage eleverne i undervisningens indhold og form, mens de to første udsagn specifikt måler, om læreren inddrager eleven i at fastsætte individuelle mål samt valg af frilæsning. På baggrund af faktoranalysen har vi dannet et indeks, der udtrykker, hvor meget læreren inddrager eleverne i undervisningens indhold og form. Indekset er

bagefter inddelt i tre lige store kategorier, efter hvor meget den enkelte lærer inddrager eleverne. I analysen undersøger vi, om både indekset og de to første udsagn har betydning for udviklingen af elevernes læsekompetencer.

Resultater af analysen
Resultaterne af analysen viser, at læsestærke klasser (de 25 % mest læsestærke klasser målt i 4. klasse) har en større læsefremgang, hvis de i høj grad inddrages i undervisningens indhold og form. Modsat viser analysen, at de svageste og middelpræsterende klasser (de resterende 75 %) har en relativt mindre læsefremgang, hvis eleverne inddrages i undervisningens indhold og form. Det lader altså til, at det kan være en god idé at inddrage elever fra klasser, der har mange stærke læsere, i beslutninger om valg af fx materialer, opgaver og organisationsformer, mens undervisningen i mindre læsestærke klasser kalder på en højere grad af lærerstyring.

Det er vigtigt at nævne, at indekset ikke måler, hvor god læreren er til at gøre undervisningen spændende og vedkommende for eleverne. Indekset måler heller ikke lærerens evne til at gå i dialog med eleverne om undervisningsindholdet. Disse dimensioner vil sikkert være til gavn for alle klasser uanset læseniveau. Dette kan vi dog ikke teste i denne undersøgelse. I SFI's undersøgelse (2013) blev det testet, om det havde en betydning for afgangskarakterer, at eleverne vurderede, at læreren var god til at gøre undervisningen spændende. Ud fra elevvurderingen kunne dette ikke påvises.

Ud over at teste betydningen af indekset for elevinddragelse af undervisningens form og indhold har vi også testet to andre dimensioner af elevinddragelse, nemlig elevinddragelse i at opstille individuelle mål samt valg af frilæsning. Resultaterne af analysen viser, at vi ikke kan påvise, at disse to dimensioner har en sammenhæng med udviklingen af elevernes læsekompetencer. Samme resultat er gældende uanset klassens læseniveau.

4.7 Anvendelse af testredskaber
Siden 2010 har det været obligatorisk for 2.-, 4.-, 6.- og 8.-klasser at gennemføre de nationale test i dansk, læsning. Herudover kan man hvert efterår gennemføre en frivillig national test, som ligner de obligatoriske tests, og som giver mulighed for at følge en klasses eller elevs læseprogression tæt. De frivillige og de obligatoriske tests måler de samme dimensioner af læsning med samme opgavetyper, dog er de konkrete spørgsmål ikke identiske. Af vejledningen til disse tests fremgår det, at hensigten er, at de skal bidrage til, at læreren kan målrette undervisningen mod den enkelte elev (Nielsen, 2010), jf. afsnit 3.2.

Brugen af tests kan ses som et redskab til evaluering, da det bl.a. kan give lærerne viden om, hvorvidt eleverne har fået det tilsigtede ud af undervisningen, og dermed give viden om, hvordan

den undervisning, man gennemfører, virker. Herudover kan det ses som et redskab i tilrettelæggelsen af undervisningen, da læreren på baggrund af testresultaterne får viden om elevernes faglige niveau inden for forskellige dimensioner af læsningen (afkodning, sprogforståelse og læseforståelse).

I dette afsnit har vi fokus på, hvilken betydning det har for elevernes læseudvikling, at lærerne anvender læsetest blandt andet til tilrettelæggelse af undervisningen. Fokus er ikke kun på anvendelse af nationale test, men mere bredt på anvendelse af alle de testredskaber der bruges i 5. klasse. I vores datagrundlag er der meget få lærere som ikke benytter testredskaber i 5. klasse. Det gør det vanskeligt at vurdere hvorvidt der er sammenhæng mellem gennemførelsen af den nationale test i læsning, og elevernes læsefremgang. Formålet med denne undersøgelse er således ikke at vurdere hvorvidt det har en effekt at gennemføre tests, men i stedet at undersøge om graden af lærernes anvendelse af testresultater er forbundet med læsefremgang. Undervisningsministeriet har i gangsat en stor undersøgelse der netop fokuserer på effekten af at gennemføre nationale test, og som indeholder et undersøgelsesdesign der er tilrettelagt til at vurdere om det nationale testsystem generelt har en effekt.

Hvordan måler vi anvendelse af testredskaber?
I spørgeskemaet har vi spurgt, hvilke læsetests læreren har brugt i 5. klasse. Desuden har vi koblet registerdata, der beskriver, om eleverne har deltaget i de frivillige nationale test i efteråret 2010 (mens de går i 5. klasse) og efteråret 2011 (mens de går i 6. klasse). Registerdata om de nationale test er brugt til at validere svarene i spørgeskemaet samt brugt til at beskrive, hvor mange der har brugt de frivillige nationale test i 6. klasse. I nedenstående tabel ses, hvilke tests lærerne har gennemført i 5. klasse, samt anvendelsen af den frivillige nationale 6.-klassetest i 6. klasse.

Tabel 3
Gennemførelse af læsetests i 5. klasse samt gennemførelse af frivillige nationale læsetests i 6. klasse

	%
Brug af læsetests i 5. klasse (n = 1.069 lærere)	
Har ikke gennemført læsetest i 5. klasse	10
Den frivillige nationale 4.-klassetest	27
Den frivillige nationale 6.-klassetest	23
Læs 5	49
Andet	32

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	%
Brug af frivillige nationale læsetests i 6. klasse: (n = 18.880 elever)	
Har ikke gennemført frivillig national 6.-klassetest	29
Har gennemført én frivillig national 6.-klassetest	62
Har gennemført to frivillige nationale 6.-klassetests	9

Kilde: Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse.
Note: Følgende to spørgsmål er brugt i spørgeskemaet til at identificere, hvilke tests lærerne i 5. klasse har anvendt: "Har du i sidste skoleår (mens eleverne gik i 5. klasse) anvendt læsetest til at måle elevernes læsekompetencer?" og "Hvilke læsetest anvendte du i sidste skoleår?". Lærernes brug af frivillige nationale test er identificeret vha. registerdata.

Langt de fleste lærere i 5. klasse anvender en eller flere læsetests, kun 10 % har ikke anvendt læsetests i 5. klasse. Det er læsetesten Læs 5, der bruges af flest lærere i 5. klasse, næsten halvdelen af lærerne (49 %) bruger denne test. I 6. klasse kan man se, at hele 71 % har gennemført en eller to frivillige nationale 6.-klassetests.

For de lærere, der har anvendt læsetests i 5. klasse, har vi i et spørgsmålsbatteri spurgt, i hvilken grad de har anvendt testene til følgende:
1 Tilrettelæggelse af undervisningen
2 Diskussion ved skole-hjem-samtale
3 At opstille undervisningsmål for klassen
4 At opstille læringsmål for den enkelte elev
5 At tager samtale med den enkelte elev om dennes læsekompetencer
6 Holddannelse.

Lærerne har vurderet udsagnene på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Slet ikke", og 7 er "I høj grad". På baggrund af faktoranalyse kan vi se, at de første fem udsagn måler samme underliggende begreb, mens det sjette udsagn måler en anden dimension. Det tolker vi som et udtryk for, at de første fem udsagn måler anvendelse af testresultater, mens det sjette udsagn også måler, om læreren i det hele taget anvender holddannelser i danskundervisningen. På baggrund af faktoranalysen har vi dannet et indeks, der udtrykker, hvor meget læreren anvender tests, baseret på lærerens samlede besvarelser af de første fem udsagn. Indekset er bagefter inddelt i tre lige store kategorier, efter hvor meget den enkelte lærer anvender tests.

Resultater af analysen
De lærere, der i høj grad anvender testresultater, har klasser med større læsefremgang end klasser, hvor læreren i mindre grad anvender testresultater. Lærere, der hører til den gruppe (33 %),

der anvender testresultaterne mindst, har klasser, der har en mindre udvikling af læsekompetencer, end de lærere, der anvender testresultaterne mere. Analysen viser desuden, at det har en særligt positiv betydning for læsesvage elever, at læreren i høj grad anvender testresultater i 5. klasse. Resultatet kan skyldes, at det er særligt vigtigt, at læreren er i stand til at omsætte testresultater for elever, der kræver en særlig støtte til at forbedre deres læsekompetencer.

Fortolkningen vanskeliggøres af, at de 11 % af lærerne, der slet ikke gennemfører læsetests, præsterer på samme niveau som de lærere, der i høj grad anvender testresultaterne. Umiddelbart er resultatet svært at fortolke, da det at gennemføre læsetests, som læreren i mindre grad anvender, burde have nogenlunde den samme betydning som slet ikke at gennemføre læsetests. Det er dog sandsynligt, at der kan være tale om omvendt kausalitet. Hvis læreren oplever, at klassens læseprogression er god, er det sandsynligt, at læreren i nogle tilfælde undlader at gennemføre tests. Omvendt er det sandsynligt, at læreren vælger at gennemføre læsetests, hvis læreren ikke oplever en tilstrækkelig stor læseprogression i klassen. Det er derfor sandsynligt, at der kan være noget uobserverbart, som korrelerer med det at gennemføre tests, og at det at gennemføre tests derfor har en større betydning, end man umiddelbart kan se i analysen. Omvendt kan det også være at den negative betydning af i mindre grad at anvende testresultater er overvurderet. Det er sandsynligt, at de lærere, som har brugt tid på at gennemføre en test, men som i mindre grad anvender testresultaterne, på andre uobserverbare punkter ikke er gode til at udvikle elevernes læsekompetencer. På baggrund af analyserne er der svært at konkludere noget entydigt om betydningen af at lærerne anvender testresultater.

Vores analyse viser, at der er en relativt stor sammenhæng mellem at gennemføre den frivillige nationale læsetest i 6. klasse og elevernes læsefremgang. De elever, der har gennemført én frivillig læsetest, rykker i gennemsnit 1,5 måneder mere fra 4. til 6. klasse end de elever, der ikke gennemfører en frivillig læsetest. De 9 % af eleverne, der har gennemført to frivillige læsetests, rykker i gennemsnit hele 3,4 måneder mere end de elever, der ikke gennemfører en frivillig læsetest. Disse sammenhænge er markant større for læsestærke elever, der i gennemsnit rykker 2,6 måneder mere ved én gennemført frivillig test og 4,3 måneder ved to gennemførte tests.

Resultaterne af analysen viser desuden, at betydningen af at gennemføre frivillige tests er størst for de elever, der gennemfører den frivillige test tættest på den obligatoriske test. Betydningen falder for hver måned, tidsperioden mellem de to tests øges med. Sammenhængen er ikke længere signifikant for frivillige tests, der er gennemført mere end fem måneder før den obligatoriske test. Derudover er der heller ikke sammenhæng mellem de 23 % af lærerne, der gennemførte en frivillig 6.-klassetest i 5. klasse, og klassens læsefremgang.

Der er en relativt stor sammenhæng mellem at gennemføre frivillige tests tæt på den obligatoriske test. Elever, der gennemfører den frivillige test højst tre måneder inden den obligatoriske test,

rykker deres læsekompetencer 2,5 måneder mere på mellemtrinnet end elever, der slet ikke gennemfører en frivillig test i 6. klasse. Denne sammenhæng er noget større for læsestærke elever. De rykker deres læsekompetencer 3,1 måneder mere end læsestærke elever, der ikke har taget en frivillig læsetest.

Det, at betydningen af de frivillige tests mindskes, jo længere tidsafstand der er til den obligatoriske test, peger i retning af, at en del af sammenhængen skyldes at eleverne bliver trænet i at tage den nationale 6.-klassetest, og at denne effekt aftager, jo længere tid der går, fra eleven tager den frivillige test, til eleven skal tage den obligatoriske læsetest. Man må formode, at hvis læreren skal nå at tilpasse undervisning til klassen og den enkelte elev på baggrund af den frivillige test, så ville betydningen af de frivillige tests i stedet øges, jo flere måneder der er mellem de to tests. Det er dog vigtigt at pointere, at eleverne ikke får de samme spørgsmål i de to tests, men at opgavetyperne er de samme.

Man bør overveje, om det er hensigtsmæssigt, at den frivillige 6.-klasselæsetest kan gennemføres så tæt på den obligatoriske 6.-klasselæsetest. På de klassetrin, hvor eleverne skal have en obligatorisk læsetest (2., 4., 6. og 8. klasse), kunne man fx fremrykke gennemførelsen af de frivillige læsetests til starten af skoleåret i august og september.

4.8 Undervisningsmiljø

Plauborg m.fl. (2010) fremhæver, at læringsmiljøet spiller en væsentlig rolle, og at det må være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret, at fagligt svage elever ikke må udskilles, og at elevkategoriseringer skal undgås. Ifølge Hattie (2013) er et positivt læringsmiljø en forudsætning for læring, og tryghed er afgørende for et positivt læringsmiljø. EVA (2013) peger på, at positive læringsfællesskaber, hvor der er en fælles faglig gejst, og hvor der er tryghed til at prøve sig frem og fejle, kan have betydning for at skabe et ambitiøst læringsmiljø med høje forventninger til alle elever. Eleverne kan samtidig selv, gennem positive forventninger til hinanden, skabe en fælles motivation og fastholde hinanden i den faglige fordybelse. Med afsæt i ovenstående analyser har vi således fundet det relevant at undersøge, hvilken betydning miljøet har, når man kigger specifikt på progressionen i elevernes læsekompetencer.

Hvordan måler vi undervisningsmiljøet?

To steder i spørgeskemaet spørger vi ind til klassens undervisningsmiljø, dels i ét spørgsmålsbatteri, der specifikt er rettet mod at måle klassens undervisningsmiljø, og dels som del af det spørgsmålsbatteri, der måler, hvordan læreren prioriterer undervisningstiden (se afsnit 4.3). I spørgsmålsbatteriet, der specifikt er rettet mod at måle klassens undervisningsmiljø, skal lærerne vurdere, i hvilken grad følgende er tilfældet:

1 Eleverne har været engagerede og arbejdsomme

2 Eleverne har haft et godt socialt sammenhold
3 Læreren har brugt tid på at skabe ro i klassen
4 Læreren har brugt tid på at løse konflikter mellem eleverne.

Lærerne har vurderet de fire udsagn på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Slet ikke", og 7 er "I høj grad". Lærerne har foretaget vurderingen på baggrund af klassemiljøet fra 5. klasse, frem til de besvarer skemaet i midten af 6. klasse.

Desuden har læreren sammen med ti andre udsagn skullet vurdere, hvor meget tid læreren har brugt på følgende: "Klasseledelse (fx skabe ro i klassen, løse konflikter, samle klassen efter gruppearbejde m.v.)". Igen på en skala fra 1 til 7, hvor 1 er "Ingen tid", og 7 er "Meget tid". For svarfordelinger af de anvendte spørgsmål se tabelrapport på eva.dk.

Der er i alt dannet fem variable, en variabel for hvert udsagn, der efterfølgende er testet i den statistiske model. Variablene er testet enkeltvis i modellen, da de indbyrdes alle korrelerer relativt meget.

Resultater af analysen
Resultaterne af analysen viser, at det har sammenhæng med udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet, når lærerne oplever, at eleverne er engagerede og arbejdsomme, og når læreren ikke bruger tid på at skabe ro i klassen og på at løse konflikter mellem eleverne.

Der er altså klare indikationer på, at jo mere undervisningsmiljøet i klassen er præget af ro, få konflikter og engagerede elever, jo bedre er klassens læseudvikling.

Dette resultat stemmer overvejende overens med øvrig forskning, herunder SFI's rapport fra 2013 om elevpræstationer i folkeskolen. I rapporten konkluderes, at 9.-klasseelever får bedre karakterer, hvis klassemiljøet er præget af, at eleverne har en god relation til læreren. I SFI's rapport konkluderes også, at gode relationer mellem eleverne hænger sammen med højere karakterer. I vores undersøgelse kan vi ikke påvise, at lærerens vurdering af, at der er et godt socialt sammenhold i klassen, hænger sammen med større læsefremgang.

Det skal dog nævnes, at det kan være svært at isolere betydningen af et godt undervisningsmiljø. Det, at læreren fx vurderer, at der er få konflikter, og at eleverne er engagerede, kan hænge sammen med, at klassen i udgangspunktet har mange elever, der er meget motiverede for at lære.

4.9 Opsummering

Resultaterne viser, at de klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, har haft lærere, der:

- Har stor viden om læsning
- Prioriterer, at eleverne arbejder med spørgsmål under og efter læsning, samt prioriterer at læse faglitteratur
- Anvender forskellige undervisningsmaterialer
- Bruger lidt tid på at skabe ro og løse konflikter
- Gennemfører de frivillige nationale test i dansk, læsning få måneder inden den obligatoriske test.

Lærere, der har meget viden om, hvordan man bør tilrettelægge sin undervisning for at styrke elevernes sprogforståelse, har klasser med større læsefremgang. Resultatet peger på, at dansklærere, der har elever på mellemtrinnet, således har brug for specifik viden om, hvordan eleverne på mellemtrinnet kan arbejde med sprogforståelse, for at gennemføre en succesfuld læseundervisning. Det lader derfor til at være vigtigt, at kommuner og skoler prioriterer denne form for kompetenceudvikling blandt dansklærere.

Lærere, der prioriterer at bruge meget tid på, at eleverne skal forholde sig til spørgsmål og opgaver, mens de læser, samt lærere, der bruger meget tid på at have fokus på læsning af faglitteratur, har klasser med større læseudvikling på mellemtrinnet. Det lader til at være vigtigt, at dansklærere på mellemtrinnet har stort fokus på, hvordan eleverne kan arbejde med og reflektere over de tekster, de læser, under og efter læsningen. Derudover viser analysen, at det har en gavnlig betydning for elevernes læseudvikling, når læreren prioriterer at arbejde med faglitterære tekster i undervisningen. I forlængelse af dette viser analysen, at lærere, der anvender flere forskellige undervisningsmaterialer og ikke holder sig til ét primært læsebogssystem, har klasser med større læsefremgang. Analysen peger desuden på, at det har en negativ betydning for udviklingen af elevernes læsekompetence, hvis læreren anvender ét primært læsebogssystem, som ikke er blandt de mest udbredte læsebogssystemer. Samlet set peger analysen på, at elever, der bliver præsenteret for mange forskellige genrer og teksttyper, også har større læsefremgang på mellemtrinnet.

Et fjerde forhold, der lader til at have betydning for udviklingen af læsekompetencer, er undervisningsmiljøet. Lærere, der bruger relativt lidt tid på at skabe ro i klassen, og hvor undervisningsmiljøet er præget af få konflikter og engagerede elever, har klasser med større læsefremgang på mellemtrinnet. Det skal dog nævnes, at det kan være svært at isolere betydningen af et godt undervisningsmiljø. Det, at læreren fx vurderer, at der er få konflikter, og at eleverne er engagerede, kan hænge sammen med, at klassen i udgangspunktet har mange elever, der er meget motiverede for at lære.

Endelig peger vores analyse på, at det har en ret markant positiv betydning for progressionen i elevernes læseudvikling, at lærerne gennemfører den frivillige nationale 6.-klassetest få måneder inden gennemførelsen af den obligatoriske 6.-klassetest. Dele af den positive betydning skyldes sandsynligvis, at eleverne bliver mere bekendt med testen og testsituationen.

En interessant iagttagelse i vores analyse er, at vi ikke kan se en sammenhæng mellem lærerens omfang af undervisningsdifferentiering og klassens læsefremgang. Dette gør sig heller ikke gældende i klasser, hvor læsespredningen blandt eleverne er stor. I tolkningen af dette resultat er det yderst vigtigt at være opmærksom på, at begrebet undervisningsdifferentiering er vanskeligt at måle, fordi det ikke kan omsættes til få og enkle mål, men derimod er et komplekst begreb, der ifølge pædagogisk og didaktisk forskning bør gennemsyre al praksis i forbindelse med forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen. Derfor er det også vigtigt, at resultaterne af denne analyse ikke reduceres til den simple konklusion, at undervisningsdifferentiering er ligegyldig. I den forbindelse er det interessant at bemærke, at det ikke lader til at gå ud over undervisningskvaliteten, at der er store forskelle i elevernes læseniveauer i klassen. Med andre ord præsterer klasser, hvor læseniveauet er mere ens, ikke bedre end klasser, hvor elevernes læseniveau er meget forskelligt. Skoler og lærere lader altså til at kunne håndtere heterogene klasser lige så godt som mere homogene klasser.

5 Lærerkarakteristika

I dette kapitel vil vi undersøge, hvilken betydning forskellige lærerkarakteristika har for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. Hattie (2009) har i sine metastudier påvist, at der kun er en beskeden sammenhæng mellem lærerkarakteristika, forstået som køn og erfaring, og elevernes præstationer. Nogenlunde samme resultater når SFI frem til i sin rapport fra 2013 (Winter og Lehman, 2013). Vi synes dog, at det er relevant at undersøge i denne sammenhæng, hvor vi fokuserer specifikt på elevernes læseprogression. Således kan man forestille sig, at resultatet er anderledes, når man har fokus på læsning specifikt. I denne rapport undersøger vi betydningen af følgende forhold:

- Uddannelsesbaggrund (linjefag i dansk, efteruddannelse)
- Anciennitet
- Køn
- Tilknytning og kendskab til klassen.

Ligesom i foregående afsnit har vi også i dette afsnit testet, både om ovenstående forhold har en generel betydning for alle elever, og om betydningen afhænger af elevens eller klassens læseniveau i 4. klasse.

Kapitlet viser, at de klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, har lærere, der har fået efteruddannelse i læsning. Desuden har nye lærere med to-fem års erfaring klasser med størst læsefremgang, og lærere med mest erfaring, over 30 års erfaring, klasser med mindst læsefremgang. Dette kan skyldes, at nye lærere har mest viden om læsning, og lærere med over 30 års erfaring har mindst viden om læsning. Til gengæld viser analysen, at lærerens køn og lærerens kendskab til klassen ikke lader til at have betydning for klassens læsefremgang.

5.1 Analysegrundlag

Til at undersøge, om ovenstående lærerkarakteristika har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet, har vi anvendt en statistisk multilevelmodel med kommunefixed effekter. I de statistiske modeller, der er anvendt i dette afsnit, korrigeres der for: skoler-

ammer, skoletiltag og skolefokus på læsning, elevens sociale baggrund, klassens ressourceniveau samt læsescore i 4. klasse.

Som udgangspunkt testes lærerkarakteristika sammen i modellen, så det er muligt at analysere hvert enkelt lærerkarakteristikums betydning korrigeret for de andre lærerkarakteristika[11]. Dog har vi også opstillet en særlig model til at undersøge betydningen af lærerens køn og anciennitet, hvor der ikke korrigeres for de andre lærerkarakteristika. Når vi undersøger forskelle mellem mandlige og kvindelige lærere eller nye og mere erfarne lærere, er det hensigtsmæssigt ikke at tage højde for fx efteruddannelse, da forskelle mellem grupperne pga. forskelle i vidensniveau er interessante at få frem. For en mere detaljeret gennemgang af datagrundlag og anvendte statistiske modeller se appendiks A. For hovedresultater af de statistiske modeller se appendiks B.

5.2 Linjefag samt efteruddannelse

Spørgsmålet om, hvilken betydning lærernes uddannelsesbaggrund har for elevernes præstationer, har været undersøgt i en række forskellige forskningsprojekter. Et interessant resultat, som både Hattie i analyserne af en række metastudier og SFI med rapporten fra 2013 (Winter og Lehman, 2013) kommer frem til, er, at lærerens formelle kompetencer, målt på bl.a. uddannelsesniveau, ikke har betydning for elevernes faglige præstationer. Faktisk finder SFI, at elever med lærere, der har meritbaggrund, klarer sig bedre end elever med lærere med en fireårig uddannelse.

Da vores tidligere analyser viste en sammenhæng mellem lærernes viden om læsning og elevernes præstationer, finder vi det interessant at undersøge, om vi også kan iagttage en sammenhæng mellem lærernes uddannelsesbaggrund og elevernes præstationer. Således har vi undersøgt betydningen af, at lærerne har linjefag i dansk, samt betydningen af, at lærerne har efteruddannelse i læsning.

Hvordan måler vi lærernes efteruddannelse, samt om de har linjefag i dansk?
I spørgeskemaet har vi spurgt, om dansklæreren har linjefag i dansk eller tilsvarende, og vi har spurgt ind til dansklærerens efteruddannelsesaktiviteter. Efteruddannelsesaktiviteterne er inddelt i tre kategorier: 1) kursus i læsning af under to dages varighed 2) kursus i læsning af to eller flere dages varighed og 3) diplomuddannelse i læsning eller enkelte moduler af diplomuddannelse. I nedenstående tabel ses, hvor mange lærere der har linjefag i dansk, samt omfanget af efteruddannelse.

[11] Lærerens viden om læsning betragtes analytisk som et lærerkarakteristikum, men er af formidlingsmæssige årsager fremstillet i det foregående kapitel.

Tabel 4
Andel af lærere med linjefag i dansk samt andel af lærere, der har efteruddannelse i læsning

	%
Linjefag (eller tilsvarende) i dansk (n = 1.046)	
Ja	75
Nej	25
Total	100
Højeste gennemførte efteruddannelse (n = 1.054)	
Kursus af under to dages varighed	42
Kursus af to eller flere dages varighed	38
Diplomuddannelse eller moduler af diplomuddannelse i læsning	20
Total	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Af tabellen ses, at 75 % af lærerne har linjefag i dansk. 42 % af lærerne har under to dages kursus i læsning, 38 % har kursus i læsning af to eller flere dages varighed, mens 20 % har en diplomuddannelse eller dele af en diplomuddannelse i læsning.

Resultater af analysen
Analysen viser, at det har betydning, at læreren tager efteruddannelse i læsning. Dansklærere, der har taget en diplomuddannelse eller dele af en diplomuddannelse i læsning, har klasser, der har 1,4 måneders større læsefremgang end klasser, hvor læreren har under to dages kursus i læsning. Lærere, der har taget kursus i læsning af to eller flere dages varighed, rykker klassen ca. 0,9 måned mere end lærere, der kun har taget kursus i læsning af under to dages varighed.

Det kan omvendt ikke påvises, at lærere, der har taget linjefag i dansk, har en sammenhæng med læsefremgang for alle elever uanset læseniveau. Til gengæld lader det til at have betydning for de 33 % af eleverne, der i 4. klasse læser på middelniveau. Det er umiddelbart vanskeligt at forstå, hvorfor linjefagsuddannede lærere har mere held med at rykke elever med et middelniveau i læsning og ikke elever med et højt eller lavt niveau i læsning. En mulig grund til, at linjefag i dansk ikke lader til at have betydning for alle elever, kan være, at det for en stor andel af lærerne er lang tid siden, de tog linjefag i dansk på lærerseminaret, og at de derfor ikke har den nyeste viden om resultaterne af de senere års læseforskning.

Vi har også undersøgt, om betydningen af efteruddannelse og det at have taget linjefag i dansk øges, når man undlader at korrigere for lærerens viden om læsning. Konklusionerne ændrer sig ikke af den grund.

Vi har også undersøgt, om det at være merituddannet lærer har betydning for klassens læsefremgang. Vi kan ikke påvise, at der er en forskel i klassernes læsefremgang, afhængigt af om læreren er merituddannet eller har en fireårig læreruddannelse. Det er dog vanskeligt at identificere eventuelle forskelle, da gruppen af meritlærere er relativt lille, svarende til ca. 6 %.

Ovenstående resultater er noget mere positive end de resultater, SFI når frem til i sin rapport fra 2013. Her kan det ikke påvises, at klasser, hvor læreren har diplomuddannelse eller er linjefagsuddannet, får højere karakterer. Desuden viser SFI's analyse, meget overraskende, at klasser med lærere, der har en fireårig læreruddannelse, får dårligere karakterer end klasser, hvor lærerne er merituddannede eller ikke har en uddannelse. I rapporten peges på, at den manglende sammenhæng mellem formelle kompetencer og elevpræstationer kan være, at lærere med de bedste formelle kompetencer også overtager vanskelige klasser. En del af denne selektion kan den nærværende undersøgelse tage højde for, da vi her undersøger udviklinger i læsekompetencer og ikke blot elevpræstationer på ét tidspunkt. Hvis en lærer i 4. klasse (eller før) overtager en klasse med svage læsere, tages der højde for dette i undersøgelsen, da vi korrigerer elevernes læsescore i 6. klasse for deres læsescore i 4. klasse. Hvis vi i modellen undlader at korrigere for læsescore i 4. klasse, så modellen i højere grad ligner den, SFI har anvendt, reduceres betydningen af at have en diplomuddannelse i læsning med 13 %, så der ikke længere er en signifikant betydning. Dette indikerer, at hvis man ikke inddrager læsescore i 4. klasse, kan man i analysen komme til at undervurdere betydningen af formelle fagkompetencer[12]. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at lærernes engagement i læsning kan være den bagvedliggende årsag – både til, at de efteruddanner sig, og til, at deres elever har større læsefremgang. Det kan vi ikke undersøge med de foreliggende data.

5.3 Lærerens anciennitet og køn

I dette afsnit undersøger vi betydningen af lærernes køn og anciennitet. Formålet er at undersøge, om det har en betydning for elevernes læseprogression, at læreren er henholdsvis mand eller kvinde, og om lærerens erfaring har betydning. Tidligere studier har vist, at der ikke er sammen-

[12] SFI bruger desuden en skole-fixed effektmodel, som ikke inkluderer varians mellem skoler. I nærværende undersøgelse bruger vi en kommune-fixed effektmodel, da vi i en skole-fixed effektmodel vil halvere datamaterialet. Hvis vi alligevel specificerer en skole-fixed effektmodel, ændrer estimatet for betydningen af at tage en diplomuddannelse eller dele af en diplomuddannelse sig ikke. Estimatet er kun signifikant ved et 90 %-konfidensniveau, hvilket skyldes, at antallet af cases reduceres til det halve.

hæng mellem elevernes præstationer og lærernes køn, men at det til gengæld har en positiv betydning at blive undervist af en lærer af samme køn. (Hattie, 2009, Keiser m.fl., 2002, Dee, 2007 i SFI, 2012).

I forhold til spørgsmålet om lærerens anciennitet kunne man have den hypotese, at erfarne lærere er bedre til at udvikle elevernes læsekompetencer pga. deres erfaring. Denne hypotese bekræftes i SFI's rapport (Winter og Lehman, 2013), som viser, at jo mere erfaring en lærer har, des bedre klarer eleverne sig. I denne rapport finder vi det interessant at teste, hvorvidt dette også gør sig gældende, når man kigger på elevernes læseprogression. Således kunne man også have den omvendte hypotese, at det især er de nyuddannede lærere, som har den nyeste viden om læsning, og at dette har betydning for elevernes læseprogression.

Hvordan måler vi anciennitet og køn?
Fra spørgeskemaet kender vi lærerens køn samt anciennitet som grundskolelærer. Lærernes anciennitet er inddelt i følgende kategorier: 1) 2-5 år, 2) 6-15 år, 3) 16-30 år og 4) over 30 år. Ancienniteten er opgjort i 6. klasse, hvilket betyder, at ancienniteten er et par år lavere i starten af den periode, som vores undersøgelse fokuserer på, nemlig mellemtrinnet. I nedenstående tabel ses lærernes fordeling på køn og anciennitet.

Tabel 5
Lærernes køn samt anciennitet som grundskolelærer

	%
Køn (n = 875 klasser)	
Mand	12
Kvinde	88
Total	100
Anciennitet (n = 1.068 klasser)	
2-5 år	13
6-15 år	43
16-30 år	25
Mere end 30 år	13
Total	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Resultater af analysen af anciennitet
Analysen viser, at nye lærere med 2-5 års erfaring er de lærere, der har klasser med størst læsefremgang, mens de lærere, der har højest anciennitet, har klasser med mindst læsefremgang på mellemtrinnet. Der er ingen forskel mellem lærere med 6-15 års erfaring og lærere med 16-30 års erfaring. Nye lærere med 2-5 års erfaring rykker i gennemsnit klassens læsekompetencer 0,8 måned mere end lærere med 6-30 års erfaring (de to midterste kategorier) og ca. 2,0 måneder mere end lærere med mere end 30 års erfaring. Resultatet fås både med og uden korrektion for andre lærerkarakteristika. Dette resultat strider mod det resultat, som SFI-rapporten (2013) når frem til. I SFI-rapporten konkluderes, at elevernes afgangskarakterer stiger med lærerens anciennitet.

En forklaring på ovenstående resultat kan være, at de nye lærere får klasser, der er nemmere at undervise, mens lærere med meget erfaring får vanskeligere klasser. Analysen viser dog, at der er en ret klar tendens til, at nye lærere har klasser, der ud fra elevgrundlaget er sværere at løfte. Nye lærere har oftere klasser med en større andel af efterkommere og indvandrere og oftere klasser, hvor eleverne har forældre med et lavere uddannelsesniveau. De klasser, de nye lærere har, er også kendetegnet ved at have et lavere læseniveau målt ud fra 4.-klasselæsetesten. Nye lærere lader altså til at være ansat på skoler, hvor elevgrundlaget er mere ressourcesvagt. Denne analyse siger dog ikke noget om, hvorvidt nye lærere får klasser, der er nemmere at undervise, end mere rutinerede lærere på samme skole. Faktisk viser det sig, at hvis man sammenligner lærere inden for samme skole, så overtager nye lærere i 4. klasse oftere den klasse, der har det laveste læseniveau i 4., end de klasser, som overtages på samme skole af mere erfarne lærere. Denne sammenhæng er dog ikke statistisk sikker, men data viser ikke indikationer af, at skoler bevidst giver nye lærere klasser, hvor læseudfordringerne er mindre. Vi kan til gengæld ikke vurdere, om skolerne bevidst giver nye lærere klasser, hvor der er færre konflikter, og hvor undervisningsmiljøet er bedre.

Analysen viser, at noget af det, der adskiller nye lærere fra lærere med over 30 års anciennitet, er, at de har mere viden om læsning inden for både indeks 2 og indeks 3 (sprogforståelse og forståelse af fagtekster, se eventuelt afsnit 4.2). Da vi ved, at lærerens viden om læsning har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer, kan dette være med til at forklare, at nye lærere præsterer bedre end lærere med højere anciennitet. En af grundene til, at nye lærere har større viden om læsning, kan være, at danskfaget og læsning fik en markant styrket position på læreruddannelsen med bekendtgørelsen fra 1998.

Resultater af analysen af køn
Resultaterne af analysen viser, at lærerens køn ikke har betydning for elevernes resultater. Vi har desuden undersøgt, om betydningen af lærerens køn afhænger af elevens køn. Nogle forskningsresultater tyder på, at mandlige lærere er bedre til at undervise drenge, og at kvindelige lærere er

bedre til at undervise piger (Winter og Lehman, 2013). Der er dog ikke noget, der tyder på, at dette er tilfældet, i vores undersøgelse.

Netop spørgsmålet om lærerens køn er der mange lærere, der ikke har besvaret i spørgeskemaet (19 %). Det kan skyldes, at skemaet var meget langt, og spørgsmålet om lærerens køn har virket irrelevant. Analysen af betydningen af lærerens køn skal derfor fortolkes varsomt.

5.4 Lærerens tilknytning samt kendskab til klassen

I dette afsnit undersøger vi, om der er en sammenhæng mellem, at læreren har et godt kendskab til klassens elever, og klassens læsefremgang. Et godt kendskab til klassens elever kan fx betyde, at læreren ved, hvad der især motiverer eleverne til deltagelse, samt at læreren har et indgående kendskab til den enkelte elevs faglig niveau, udfordringer og progression. En hypotese kunne være, at denne viden bidrager til at styrke elevernes progression i læsekompetencer.

Hvordan måler vi lærerens tilknytning samt kendskab til klassen?

Vi har målt lærerens tilknytning og kendskab til klassen ud fra tre parametre:

- Var læreren klasselærer (i skoleåret 2010/11)?
- Havde læreren klassen i andre fag end dansk (i skoleåret 2010/11)?
- Hvilket klassetrin overtog læreren klassen på?

I forhold til hvilke andre fag læreren underviser klassen i, har vi dannet følgende kategorier: 1) ingen andre fag end dansk, 2) kun praktisk-musiske fag, 3) kun ikke-praktisk-musiske fag og 4) både praktisk-musiske fag og ikke-praktisk-musiske fag.

Vi har undersøgt, om de tre parametre har en sammenhæng med elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. For svarfordelinger af de anvendte spørgsmål se tabelrapport på eva.dk.

Resultater af analysen

Resultatet af analyserne viser, at vi ikke kan påvise, at lærerens tilknytning samt kendskab til klassen, målt ud fra nævnte parametre, har en betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer. Det lader altså ikke til, at det at være klasselærer, og/eller at læreren har klassen i mange fag, har betydning for elevernes læseudvikling. Derudover er det interessant, at elevernes læseresultater heller ikke påvirkes af, hvilket klassetrin læreren får klassen på[13]. De fleste lærere overtager klassen i 4. klasse (43 %), hvor mellemtrinnet på mange skoler begynder. Derudover er der også

[13] Dog med undtagelse af, at den lille andel af lærere, der overtager klassen i løbet af 4. klasse (3 %), præsterer signifikant bedre end lærere, der får klassen i 0./1. klasse. Dette ændrer dog ikke ved den overordnede konklusion.

en relativt stor andel af lærere, der har klassen helt fra 0./1. klasse (23 %). Analysen viser altså, at klasser, hvor lærerne modtager klassen i 4. klasse, har samme læsefremgang som klasser, hvor lærerne får klassen fra 0./1. klasse.

5.5 Opsummering

Resultaterne viser, at de klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, har lærere, der:

- Har fået efteruddannelse i læsning
- Er nye lærere med to-fem års erfaring.

Analysen viser, at det har betydning, at læreren tager efteruddannelse i læsning. Dansklærere, der har taget en diplomuddannelse, dele af en diplomuddannelse i læsning eller et kursus i læsning af to eller flere dages varighed, har klasser, der har større læsefremgang end klasser, hvor læreren har under to dages kursus i læsning.

Det kan omvendt ikke påvises, at lærere, der har taget linjefag i dansk, har en positiv betydning for alle elever uanset læseniveau. En grund til, at lærere med linjefag i dansk ikke skaber bedre læseudvikling for alle elever, kan være, at det ikke er ensbetydende med, at disse lærere har den nyeste viden om læsning. Således er der sket meget inden for læseforskning og læsedidaktik inden for de senere år.

Resultaterne af analysen viser til gengæld, at nye lærere med to-fem års erfaring har mere viden om læsning end mere erfarne lærere, og at de nye lærere har klasser, der har større fremgang med hensyn til læseresultater end klasser med mere erfarne lærere. Resultaterne viser desuden, at lærere, der har mest erfaring (over 30 års erfaring), udgør den lærergruppe, der har mindst viden om læsning og har klasser med mindst læsefremgang på mellemtrinnet. Der er ikke noget, der tyder på, at ovenstående resultat kan forklares med, at nye lærere får klasser, der fagligt set er nemmere at løfte. Tværtimod viser analysen, at nye lærere har klasser, der ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund er sværere at løfte. De klasser, de nye lærere har, er også kendetegnet ved at have et lavere læseniveau målt ud fra 4.-klasselæsetesten.

I denne undersøgelse har vi ikke kunnet påvise, at lærerens tilknytning til klassen eller lærerens køn har betydning for klassens læsefremgang. Det lader altså ikke til at have betydning, at læreren er klasselærer, og/eller at læreren har klassen i mange fag. Derudover er det interessant, at klassens læsefremgang ikke lader til at være påvirket af, på hvilket klassetrin læreren får klassen. Klasser, hvor læreren har klassen fra 0./1. klasse, har i gennemsnit samme læsefremgang som klasser, hvor læreren overtager klassen ved mellemtrinnets begyndelse (ofte i 4. klasse).

6 Skolerammer

I de senere år har det i den offentlige debat været diskuteret, om skolens størrelse har betydning for elevernes resultater. Debatten har bl.a. været foranlediget af de skolelukninger, man de senere år har set i især yderområder i Danmark. Vi har i denne undersøgelse derfor fundet det interessant at undersøge, hvorvidt vi kan identificere sammenhænge mellem elevernes læsefaglige progression og skolens og klassens størrelse. Et andet forhold, som i en årrække har været genstand for en del debat, er betydningen af antallet af timer, eleverne har i de enkelte fag. Og med den kommende skolereform er der bl.a. fokus på at øge timerne i nogle af skolens kernefag som fx dansk og matematik. En helt anden debat handler om skolernes grundlæggende organiseringsform. Inden for de sidste 10-15 år har mange skoler valgt en organiseringsform, hvor skolen opdeles i afdelinger efter klassetrin. Lærere er derved tilknyttet en afdeling, der underviser bestemte klassetrin, hvilket også gør, at klasser skifter lærere, når klassen skifter afdeling. I EVA's caseundersøgelse fra 2007 om den afdelingsopdelte skole (EVA, 2007) konkluderes, at der er forskellige styrker og svagheder ved den afdelingsopdelte skole. I denne undersøgelse er det derfor interessant at undersøge, om skoler, der er afdelingsopdelte, også har større læsefremgang på mellemtrinnet set i forhold til skoler, der ikke har denne organiseringsform. Vores undersøgelse er så vidt vides den første undersøgelse, der undersøger dette blandt danske skoler.

I dette kapitel vil vi derfor undersøge, hvilken betydning skolens organisatoriske rammer har for den læseprogression, klasser har på mellemtrinnet. Vi har undersøgt betydningen af følgende forhold:

- Skolestørrelse målt som antal spor og antal elever på skolen
- Antal elever i klassen i gennemsnit fra 4. – 6. klasse
- Antal ugentlige timer i dansk
- Om skolen er afdelingsopdelt eller ej.

Ligesom i de to foregående afsnit har vi også i dette afsnit testet, både om ovenstående forhold har en generel betydning for alle elever, og om betydningen afhænger af elevens eller klassens læseniveau i 4. klasse.

Kapitlet viser, at de klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, er placeret på skoler, der har én 6.-klasse eller har under 300 elever i alt på skolen. Derudover har de største klasser på 27-29 elever en mindre læsefremgang end klasser med færre elever. Kapitlet viser desuden, at der ikke er forskel på klassers læsefremgang, når man sammenligner klasser fra afdelingsopdelte skoler med klasser fra ikkeafdelingsopdelte skoler. Desuden lader antallet af planlagte undervisningstimer i dansk heller ikke til at have en sammenhæng med klassers læsefremgang.

6.1 Analysegrundlag

Til at undersøge, om ovenstående skolerammer har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet, har vi anvendt en statistisk multilevelmodel med kommune-fixed effekter. I de statistiske modeller, der er anvendt i dette afsnit, korrigeres der for: elevens sociale baggrund, klassens ressourceniveau samt læsescore i 4. klasse. Alle fire skolerammer testes på samme tid, så det er muligt at analysere hver enkelt skolerammes betydning korrigeret for de andre tre skolerammer. Desuden har vi afprøvet, om resultaterne af analysen påvirkes, når der foretages yderligere korrektion for lærerkarakteristika samt korrektion for forhold, der beskriver skoletiltag og skolefokus på læsning. Resultaterne påvirkes ikke af denne yderligere korrektion. For en mere detaljeret gennemgang af datagrundlag og anvendte statistiske modeller se appendiks A. For hovedresultater af de statistiske modeller se appendiks B.

6.2 Skolestørrelse

Skolestørrelsen er et omdiskuteret emne i den danske folkeskoledebat. Fortalere for store skoler argumenterer ofte for, at man på store skoler bedre kan sikre en mere specialiseret lærerstab, hvor det bl.a. er nemmere at sikre, at lærere underviser i de fag, de er uddannet til at undervise i. Desuden argumenteres der for, at store skoler er mere omkostningseffektive. Omvendt argumenteres der for, at små skoler er bedre til at sikre trygge og socialt velfungerende undervisningsmiljøer (PISA, 2009).

I PISA-rapporten fra 2009 konkluderes, at meget store skoler med over 800 elever præsterer bedre end mindre skoler i forhold til læsning, men at forskellen er meget lille, når der korrigeres for elevernes sociale baggrund. I samme rapport konkluderes modsat om matematikresultater; her

opnår mindre skoler bedre resultater end større skoler. I dette afsnit vil vi dels undersøge, om skolestørrelsen har betydning for læseresultater, dels undersøge, om der er tegn på, at store skoler i højere grad har dansklærere, der er bedre uddannet og har mere viden om læsning end mindre skoler. Desuden vil vi undersøge, om der er tegn på, at mindre skoler har bedre undervisningsmiljøer.

Hvordan måler vi skolestørrelse?
Skolestørrelse har vi målt som antallet af 6.-klasser på skolen i marts 2012 samt antal elever på skolen i alt i skoleåret 2011/12. Begge oplysninger baserer sig på registerdata fra to forskellige kilder. Antallet af 6.-klasser på skolen er baseret på UU Danmarks registerdata, mens antal elever i alt på skolen er baseret på tal fra Undervisningsministeriets databank. I nedenstående tabel ses fordelingen af antal 6.-klasser pr. skole samt antal elever pr. skole.

Tabel 6
Antal 6.-klasser og antal elever pr. skole i skoleåret 2011/12 (n = 772 skoler)

	%
Antal 6.-klasser	
1 spor	26
2 spor	47
3 spor	22
4-5 spor	6
Total	100
Antal elever pr. skole	
Op til 300 elever	28 %
301-500 elever	32 %
501-700 elever	27 %
Over 700 elever	14 %
Total	100 %

Kilde: Registerdata fra UU Danmark samt Undervisningsministeriets databank.

Resultater af analysen
Analysen viser, at klasser på skoler med kun én 6.-klasse har en større læsefremgang på mellemtrinnet end klasser på skoler med mere end én 6.-klasse. Der er ikke signifikante forskelle mellem skoler med mere end en 6.-klasse.

Samme resultat opnås i analysen, hvor skolestørrelsen måles som antal elever pr. skole. Her har små skoler med op til 300 elever ligeledes større læsefremgang på mellemtrinnet end skoler med mere end 300 elever. Skolestørrelsen spiller ikke en rolle blandt skoler, der har mere end 300 elever. I PISA 2009-undersøgelsen konkluderes modsat, nemlig at det er de meget store skoler med over 800 elever, der har størst læsefremgang[14]. Vores resultat er derimod i tråd med resultatet for matematikresultater i PISA 2009, her er det også små skoler, der har den største fremgang. Det er umiddelbart svært at forklare disse forskelle mellem denne undersøgelses resultater og resultaterne i PISA 2009. Fælles for resultaterne er dog, at skolestørrelsen ikke lader til at have stor betydning, da det er nogle meget små forskelle i præstationer, der identificeres. Samme konklusion nås også i det systematiske review lavet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl., 2010). Her konkluderes, at skolestørrelse ikke er et af de forhold, som med sikkerhed kan forbindes med høje elevpræstationer.

Det er meget vanskeligt at isolere betydningen af skolestørrelse, da det er svært at tage højde for, at forskellige forældre bevidst kan vælge skoler til og fra, alt efter hvor stor skolen er. Det er derfor interessant i stedet at undersøge hypoteserne bag, at store og små skoler præsterer forskelligt. Den hypotese, der ofte fremhæves som argument for, at store skoler præsterer bedre end små skoler, er, at store skoler bedre kan sikre en mere specialiseret lærerstab, hvor det bl.a. er nemmere at sikre, at lærere underviser i deres linjefag. Vi har derfor undersøgt, om store skoler i højere grad har dansklærere med linjefag samt mere efteruddannelse og større viden om læsning. Analysen bekræfter, at dansklærere på meget store skoler (skoler med over 700 elever/skoler med fire eller flere spor), der har undervist i dansk på mellemtrinnet, i højere grad har linjefag i dansk end dansklærere på mindre skoler. Derudover har lærere, der er ansat på skoler med mere end 300 elever, mere viden om læsning inden for både indeks 2 og 3 (sprogforståelse og forståelse af fagtekster, se eventuelt afsnit 4.2). Til gengæld kan vi ikke påvise, at lærere på store skoler også er bedre efteruddannet.

[14] Samme resultat genfindes også, hvis man ikke korrigerer for læsescore i 4. klasse. Det lader altså til, at små skoler med ét spor præsterer bedre i læsning frem til 6. klasse, end større skoler gør. Vi har desuden undersøgt, hvordan skoler med over 800 elever præsterer. Disse skoler præsterer på samme niveau som skoler med 301-800 elever.

Det lader altså til, at små skoler ikke i samme grad som store skoler har specialiseret viden om læsning på mellemtrinnet, og at det for de meget store skoler er nemmere at besætte danskfaget på mellemtrinnet med lærere, der har linjefag i dansk. I vores undersøgelse kan vi ikke afgøre, om store skoler er bedre til at tiltrække lærere med meget viden om læsning, eller om store skoler er bedre til at skabe lærermiljøer på skolen, som giver lærerne bedre viden om læsning.

Den hypotese, der ofte fremhæves som argument for, at små skoler skaber høje præstationer, er, at små skoler er bedre til at sikre trygge og socialt velfungerende undervisningsmiljøer. Analysen viser, at der ikke er noget, der tyder på, at klasser på små skoler har et bedre undervisningsmiljø.

Vores analyse viser, at små skoler med op til 300 elever har klasser med større læsefremgang end klasser på skoler med mere end 300 elever. Undersøgelsens resultat skal dog tolkes varsomt, da det er svært at tage højde for, at forskellige forældre bevidst kan vælge skoler til og fra, alt efter hvor stor skolen er. Undersøgelsens datagrundlag giver desuden ikke umiddelbart nogle forklaringer på, hvorfor små skoler med op til 300 elever har klasser med større læsefremgang end skoler med mere end 300 elever. Tværtimod har lærere på skoler med mere end 300 elever, mere viden om læsning end lærere på skoler med op til 300 elever.

6.3 Klassestørrelse

Klassestørrelsens betydning for faglige resultater i grundskolen er undersøgt i mange studier. På baggrund af 164 studier konkluderer Hattie (2009), at de fleste studier viser en meget beskeden eller ingen betydning af reduktion af klassestørrelsen. Denne konklusion ligger også i tråd med resultaterne af danske undersøgelser. En analyse af Heinesen (2010) samt en undersøgelse af KREVI (2012) viser begge beskedne positive betydninger af reduceret klassestørrelse, mens SFI's rapport (2013) ikke viser en betydning af reduceret klassestørrelse. På baggrund af den hidtidige forskning konkluderes det i SFI's rapport (2013), at reduceret klassestørrelse i bedste fald er en meget dyr måde at øge elevernes faglige resultater på. Grundet det store politiske fokus, der er på klassekvotienter, har vi i denne undersøgelse fundet det relevant at teste, om klassestørrelse har sammenhæng med elevernes udvikling af læsekompetencer.

Hvordan måler vi klassestørrelse?

Klassestørrelsen er beregnet på baggrund af registerdata fra UU Danmark. Klassestørrelsen er et gennemsnit af antal elever i klassen fra 4. – 6. klasse baseret på fem opgørelser hen over perioden. Der er i gennemsnit 21 elever i hver klasse i perioden. Vi har opdelt klasserne i tre kategorier: små klasser med 10-18 elever, mellemstore klasser med 19-24 elever og store klasser med 25-29 elever. Samme kategorisering er anvendt i SFI's rapport (2013). I analysen har vi testet, om ovenstående klassestørrelser har betydning for elevernes læseprogression. Desuden har vi i analysen opdelt store klasser i to kategorier: klasser med 25-26 elever og klasser med 27-29 elever, så

der i alt er fire kategorier. Sidstnævnte analyse gør det muligt at undersøge betydningen af de største klasser på mellemtrinnet. I nedenstående tabel ses fordelingen af klasser på de fire klassestørrelser.

Tabel 7
Gennemsnitlig klassestørrelse fra 4. – 6. klasse (n = 1.080 klasser)

	%
10-18 elever	22
19-24 elever	60
25-26 elever	15
27-29 elever	4
Total	100

Kilde: Registerdata fra UU Danmark.

Note: Klassestørrelsen er beregnet ved fem tidspunkter i perioden fra den obligatoriske læsetest i 4. klasse (skoleår 2009/10) til den obligatoriske læsetest i 6. klasse (skoleår 2011/12).

Resultater af analysen

Analysen viser, at de største klasser med 27-29 elever har en mindre læsefremgang på mellemtrinnet end mindre klasser. Læsefremgangen for de største klasser er i gennemsnit ca. 1,5 måneder mindre på mellemtrinnet end for elever i mindre klasser. Der er ikke signifikante forskelle mellem de andre klassestørrelser, der er fx ikke noget, der tyder på, at læsekompetencerne øges mere i en lille klasse med 10-18 elever end i større klasser med 19-26 elever[15].

Vi har også prøvet at undersøge, om betydningen af klassestørrelse afhænger af det læseniveau, eleven har i 4. klasse. Fx kunne man forestille sig, at svage læsere i højere grad kunne have gavn af en mindre klasse, hvor læreren har bedre mulighed for at have mere tid til den enkelte elev. Analysen peger imidlertid på, at betydningen af klassestørrelsen er den samme, uanset elevens læseniveau. Igen er det er meget vanskeligt at isolere betydningen af klassestørrelse, da det er svært at tage højde for, at forskellige forældre bevidst kan vælge skoler med lave klassekoefficienter. Desuden kan der være en række uobserverbare grunde til at klasser er små, fx at elever har skiftet skole pga. utilfredshed med det faglige niveau eller trivsel i klassen.

Da både klasse- og skolestørrelse er målt med registerdata, har det været muligt at undersøge, om vi får samme resultater, når modellen anvendes på alle elever, der har en læsescore i både 4.

[15] *Resultatet ændres ikke af, at der korrigeres for eventuel brug af ekstra lærer/pædagog/assistent.*

og 6. klasse, og ikke kun på stikprøven af klasser, hvor dansklæreren har besvaret skemaet. Her fås samme resultater[16].

6.4 Undervisningstimer i dansk

Til forskel fra studier af betydningen af klassestørrelser er der ikke særligt mange studier, der undersøger betydningen af undervisningstid. Hattie (2009) konkluderer, at der langtfra er en automatisk sammenhæng mellem øget undervisningstid og elevpræstationer. Hattie mener, at det formentlig har en større effekt at øge kvaliteten af den eksisterende undervisningstid end at øge den formelle undervisningstid. I SFI's rapport (2013) konkluderes, at elever fra skoler med mere planlagt undervisningstid ikke opnår højere karakterer. Til gengæld viser SFI's analyse, at elever, der har mere faktisk gennemført undervisningstid, opnår højere karakterer. Desuden har SFI beregnet en egentlig undervisningstid, hvor tid, der ikke bruges direkte som undervisningstid, fraregnes. Her viser det sig også, at jo mere egentlig undervisning, læreren gennemfører, jo bedre præsterer eleverne. Da undervisningstid, ligesom klassestørrelse, politisk set er meget omtalt, har vi fundet det relevant at undersøge, om undervisningstid hænger sammen med elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet.

Hvordan måler vi undervisningstimer i dansk?

I spørgeskemaet har vi spurgt dansklæreren: "Hvor mange dansktimer på 45 min. havde [klassenavn] i gennemsnit om ugen i sidste skoleår (2010/11)?". Vi har bevidst spurgt til antal dansktimer sidste skoleår, som er der, hvor eleverne går i 5. klasse. 5. klasse dækker en stor del af perioden fra gennemførelsen af den obligatoriske 4.-klassetest til den obligatoriske 6.-klassetest. Antallet af dansktimer i 5. klasse er derfor en god indikator på antallet af dansktimer mellem de to tests. Vi har ikke konkretiseret, om de skulle svare ud fra planlagte eller afholdte timer, men som spørgsmålet er formuleret, vurderer vi, at lærerne har anført de skemalagte undervisningstimer i dansk og derved den planlagte undervisningstid i dansk. Vi fandt det relevant at spørge om et *gennemsnitligt* ugentligt timetal, da nogle skoler kan variere antallet af dansktimer pr. uge, fx ved at afholde temauger. Nedenstående tabel viser fordelingen af antal dansktimer pr. uge.

[16] I modellen kan der ikke korrigeres for antal dansktimer samt for, om skolen er afdelingsopdelt, da disse data stammer fra spørgeskemaet. Denne korrektion har dog ikke betydning for resultatet i stikprøven. Man må derfor antage, at det heller ikke har betydning for resultaterne af modellen baseret på det større datagrundlag.

Tabel 8
Hvor mange dansktimer på 45 min. havde [klasse] i gennemsnit om ugen i sidste skoleår (2010/2011)? (n = 1.080 klasser)

	%
5 timer	6
6 timer	58
7 timer	28
8 timer eller mere	8
Total	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Resultater af analysen

Resultaterne af analysen viser, at vi ikke kan se en sammenhæng mellem antallet af dansktimer og klassens læsefremgang. Vi har desuden lagt klassens tid brugt på bibliotek oven i de angivne ugentlige dansktimer. Heller ikke dette viser, at antal dansktimer samt bibliotekstid har betydning for klassernes læsefremgang på mellemtrinnet. I vores analyser har vi undersøgt, om betydningen af antal dansktimer afhænger af det læseniveau, eleven har i 4. klasse. Fx kunne man forestille sig, at svage læsere i højere grad kunne have gavn af mere undervisningstid. Analysen peger imidlertid på, at antallet af dansktimer ikke lader til at have betydning for svage læsere. Dette resultat er i overensstemmelse med resultatet i SFI's rapport (2013), hvor der heller ikke kan påvises en sammenhæng mellem planlagt undervisningstid og elevpræstationer. Som SFI også pointerer, er der en fare for, at man i denne type undersøgelser undervurderer betydningen af planlagt undervisningstid. Det er sandsynligt, at nogle skoler kompenserer for dårlige faglige resultater ved at øge antallet af timer. Dette vil resultere i en undervurdering af betydningen af planlagt undervisningstid. I SFI's rapport refereres til et par nyere internationale undersøgelser af høj metodisk kvalitet, der begge konkluderer, at planlagt undervisningstid har en betydning for elevpræstationer. Det bekræfter mistanken om, at det er muligt, at betydningen af planlagt undervisningstid er underestimeret i nærværende undersøgelse.

6.5 Afdelingsopdelt skole

EVA's caseundersøgelse af den afdelingsopdelte skole (2007) peger på, at organiseringsformen har både styrker og svagheder. Nogle af de væsentligste styrker ved afdelingsopdelingen er den specialisering, som lærerne opnår med hensyn til at undervise elever på bestemte klassetrin, det mere velfungerende samarbejde inden for afdelingerne og mulighederne for at tilpasse pædagogisk udviklingsarbejde til særlige aldersgrupper. Nogle af de væsentligste udfordringer er på den anden side at sikre en god overlevering af eleverne mellem afdelingerne og at dæmme op for den tendens til subkulturer inden for organisationen, som nemt vokser frem, når hver afdeling er

optaget af sit eget, og som kan have negative konsekvenser for elevernes oplevelse af sammenhæng i deres skoleforløb. I rapporten konkluderes også, at lærere og ledere savner en mere tydelig faglig identitet specifikt for mellemtrinnet. Lærere og ledere havde vanskeligheder ved at identificere, hvilke kompetencer mellemtrinnets lærere har, og hvilke kerneopgaver de løser.

Hovedparten af danske folkeskoler er afdelingsopdelte, og vi har derfor fundet det væsentligt at undersøge, om afdelingsopdelte skoler har en positiv sammenhæng med elevernes udvikling af læsekompetencer set i forhold til skoler, der ikke har denne organiseringsform.

Hvordan måler vi, om skolen er afdelingsopdelt?
Vi har stillet to spørgsmål i spørgeskemaet med henblik på at identificere, om skolen er afdelingsopdelt. Vi har spurgt: "Er din skole afdelingsopdelt efter trin (fx indskoling, mellemtrin og udskoling)?", og dem, der har svaret ja til dette, har vi yderligere spurgt: "Er det mest almindelige på din skole, at klasser skifter dansklærer, når de påbegynder mellemtrinnet?". Ud fra de to spørgsmål har vi kategoriseret skolerne i tre kategorier:

- Afdelingsopdelt skole
- Afdelingsopdelt skole, men hvor det ikke er almindeligt, at eleverne får ny dansklærer, når de starter på mellemtrinnet
- Ikkeafdelingsopdelt skole.

I nedenstående tabel ses, at langt hovedparten af skolerne er afdelingsopdelte (71 %).

Tabel 9
Er skolen afdelingsopdelt? (n = 772 skoler)

	%
Afdelingsopdelt skole	71
Afdelingsopdelt skole, men hvor det ikke er almindeligt, at eleverne får ny dansklærer, når de starter på mellemtrinnet	15
Ikkeafdelingsopdelt skole	13
Total	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Første kategori dækker over de skoler, hvor skolen er afdelingsopdelt, og hvor klassen som oftest får en ny dansklærer, når mellemtrinnet begynder. Det betyder, at dansklærere på disse skoler i højere grad har mulighed for at specialisere sig i at undervise elever i dansk specifikt på mellemtrinnet. Det betyder også, at dansklæreren på disse skoler ofte ikke har haft klassen i indskolingen. Anden kategori vil formentlig dække over de skoler, som fysisk set er opdelt i trin, men

hvor lærerkollegiet ikke er opdelt efter trin. Kategorien dækker også de skoler, hvor det er mest normalt, at dansklærere har eleverne både i indskoling og på mellemtrinnet, og hvor læreren slipper klassen efter mellemtrinnet. Endelig dækker sidste kategori over skoler, som ikke er opdelt i trin, og hvor det mest normale er, at læreren har klassen i hele skoleforløbet.

Resultater af analysen
Analysen viser, at der ikke er forskel på klassers læsefremgang på mellemtrinnet, når man sammenligner klasser fra en afdelingsopdelt skole (kategori 1) med klasser fra ikkeafdelingsopdelte skoler (kategori 3)[17]. Samme resultat ses, når vi undlader at korrigere for 4.-klassescoren. Hvilket indikerer, at de to skoletyper ikke kun har klasser med samme læsefremgang på mellemtrinnet, men at det lader til, at læsefremgangen er ens i hele skoleperioden fra 0. til 6. klasse.

Til gengæld viser det sig, at lærere, der angiver, at skolen er afdelingsopdelt, men hvor det ikke er normalt, at dansklæreren overtager klassen ved mellemtrinnet (kategori 2), har klasser med mindre læseudvikling end de to andre skoletyper. Det er vanskeligt at afgøre, hvilken organisering der gør sig gældende på denne type skole, og det er derfor også vanskeligt at give en god forklaring på, hvorfor klasser fra denne skoletype har en mindre læsefremgang.
I EVA's undersøgelse (2007) fremhæves, at en af styrkerne ved den afdelingsopdelte skole er, at organiseringsformen giver større mulighed for, at lærerne specialiserer sig i at undervise bestemte klassetrin. Samtidig blev det også nævnt, at organiseringsformen gør det vanskeligere at sørge for, at lærerne kommer til at undervise i deres linjefag, når de kun er tilknyttet én afdeling. Det er derfor interessant at teste, om disse styrker og svagheder kan genfindes med kvantitative nationale data. Analysen viser, at der ikke er forskelle på lærernes viden om læsning, alt efter hvilken organiseringsform skolen har. Data giver ingen tegn på, at afdelingsopdelte skoler har lærere, der i højere grad har viden om læsning. Desuden viser analysen, at der ikke er tegn på, at lærere på afdelingsopdelte skoler i mindre grad har linjefag i dansk.

6.6 Opsummering
Resultaterne viser, at de klasser, der har størst læsefremgang på mellemtrinnet, er placeret på skoler, der:
- Har én 6.-klasse eller har under 300 elever i alt på skolen
- Har klassestørrelser med under 27 elever.

[17] Dette gør sig også gældende, hvis man definerer sådan, at dansklæreren i klasser fra afdelingsopdelte skoler skal overtage klassen, når mellemtrinnet på skolen starter, samt at dansklærere fra ikkeafdelingsopdelte skoler skal have klassen helt fra 0. klassen eller 1. klasse. Denne yderligere afgrænsning af kategorierne ændrer altså ikke ved, at skoletyperne præsterer ens.

Analysen viser, at klasser på skoler med kun én 6.-klasse har en større læsefremgang på mellemtrinnet end klasser på skoler med mere end én 6.-klasse. Samme resultat opnås i analysen, hvor skolestørrelsen måles som antal elever pr. skole. Her har små skoler med op til 300 elever større læsefremgang på mellemtrinnet end skoler med mere end 300 elever. I PISA 2009-undersøgelsen konkluderes modsat, nemlig at det er de meget store skoler med over 800 elever, der har størst læsefremgang. Det er umiddelbart svært at forklare disse forskelle mellem denne undersøgelses resultater og resultaterne i PISA 2009. Fælles for resultaterne er dog, at skolestørrelsen ikke lader til at have stor betydning, da det er nogle meget små forskelle i præstationer, der identificeres. Samme konklusion nås også i det systematiske review lavet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2010).

Analysen viser, at de største klasser med 27-29 elever har en mindre læsefremgang på mellemtrinnet end mindre klasser. Læsefremgangen for de største klasser er i gennemsnit ca. 1,5 måneder mindre på mellemtrinnet end hos elever fra mindre klassestørrelser. Der er ikke signifikante forskelle mellem de andre klassestørrelser, der er fx ikke forskel på læsefremgang i en lille klasse med 10-18 elever set i forhold til en større klasse med 19-26 elever.

Resultaterne af analysen viser, at vi ikke kan påvise, at antal dansktimer har en betydning for klassens læsefremgang. Dette resultat er i overensstemmelse med resultatet i SFI's rapport (2013), hvor der heller ikke kan påvises en sammenhæng mellem planlagt undervisningstid og elevpræstationer. Der en fare for, at man i denne type undersøgelser undervurderer betydningen af planlagt undervisningstid. Det er sandsynligt, at nogle skoler kompenserer for dårlige faglige resultater ved at øge antallet af timer. Dette vil resultere i, at man undervurderer betydningen af planlagt undervisningstid.

Analysen viser, at der ikke er forskel på klassers læsefremgang på mellemtrinnet, når man sammenligner klasser fra en afdelingsopdelt skole med klasser fra ikkeafdelingsopdelte skoler. Samme resultat ses, når vi undlader at korrigere for 4.-klassescoren. Hvilket indikerer, at de to skoletyper ikke kun har klasser med samme læsefremgang på mellemtrinnet, men at det lader til, at læsefremgangen er ens i hele skoleperioden fra 0. til 6. klasse. Til gengæld viser det sig, at lærere, der angiver, at skolen er afdelingsopdelt, men hvor det ikke er normalt, at dansklæreren overtager klassen på mellemtrinnet, har klasser med mindre læseudvikling end de to andre skoletyper. Det er vanskeligt at afgøre, hvilken organisering der gør sig gældende på denne type skole, og det er derfor også vanskeligt at give en god forklaring på, hvorfor klasser fra denne skoletype har en mindre læsefremgang.

Ud over at undersøge, om forskellige skolerammer hænger sammen med klassers læsefremgang, har vi også undersøgt, om skolestørrelsen og om det, at skolen er afdelingsopdelt, hænger sammen med, hvor meget viden om læsning dansklærerne har. Analysen peger på, at små skoler ikke

i samme grad som store skoler har specialiseret viden om læsning på mellemtrinnet, og at det for de meget store skoler er nemmere at besætte danskfaget på mellemtrinnet med lærere, der har linjefag i dansk. I vores undersøgelse kan vi ikke afgøre, om store skoler er bedre til at tiltrække lærere med meget viden om læsning, eller om store skoler er bedre til at skabe lærermiljøer på skolen, som giver lærerne bedre viden om læsning. Analysen viser desuden, at der ikke er forskelle på lærernes viden om læsning, alt efter om skolen er afdelingsopdelt eller ej. Data giver ingen tegn på, at afdelingsopdelte skoler har lærere, der i højere grad har viden om læsning.

7 Elevkarakteristika

I dette kapitel vil vi undersøge sammenhænge mellem elevernes individuelle karakteristika og deres læseudvikling. Dette er interessant i forhold til at analysere, hvilke dimensioner af læsning (afkodning, sprogforståelse, tekstforståelse) de pågældende elevgrupper har vanskeligheder med. Dermed kan kapitlet bidrage med viden om, hvilke dimensioner af læsning det kan være særligt relevant at have fokus på for forskellige elevgrupper. Desuden vil vi i analysen dels gøre status over, hvor store forskelle der er mellem elevgruppernes læsekompetencer i 6. klasse, dels undersøge, hvor stor en andel af forskellen mellem elevgrupperne der specifikt er opstået på mellemtrinnet. Dette kan give skoler og kommuner viden om, hvad man specifikt skal være opmærksom på for de pågældende elevgrupper på mellemtrinnet.

I kapitlet vil vi fokusere på nedenstående elevgruppers læseniveau i 6. klasse:

- Socialgrupper – målt som forældres uddannelsesniveau
- Elever med og uden indvandrerbaggrund
- Piger og drenge.

Kapitlet viser, at elevens sociale baggrund, indvandrerbaggrund samt køn har sammenhæng med dels læseniveauet i 6. klasse, dels udvikling af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet. Det er helt klart elevernes sociale baggrund, der har størst betydning for elevernes læseniveau i 6. klasse. Kapitlet viser, at elever fra uddannelsesfremmede hjem har sværere ved alle tre dimensioner af læsetesten. Elever med indvandrerbaggrund har størst udfordringer med ordafkodning. Samtidig viser analyserne, at elever med indvandrerbaggrund i høj grad styrker deres læsekompetencer, hvis deres lærere prioriterer undervisningen i afkodning. Kapitlet viser desuden, at det særligt er i forhold til sprog- og tekstforståelse, at drengenes læseresultater halter efter pigernes i 6. klasse.

7.1 Analysegrundlag

Datagrundlaget for analyserne i dette afsnit baserer sig udelukkende på registerdata. Vi har derfor lavet analyserne på hele populationen af elever, der går i en almen 6.-klasse i skoleåret 2011/12. Datagrundlaget i analyserne er derfor langt større, da de foregående analyser var betinget af, at læreren havde besvaret spørgeskemaet, og at læreren havde haft klassen fra 5. klasse. Datagrundlaget består af 44.432 elever i 2.456 klasser på 1.250 skoler. Analysen baserer sig på en multilevelmodel med skole-fixed effekter[18]. Når vi specifikt undersøger, om der er opstået forskelle mellem elevgrupper på mellemtrinnet, korrigeres 6.-klassescoren for elevernes 4.-klassescore. For en mere detaljeret gennemgang af datagrundlag og anvendte statistiske modeller se appendiks A.

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at de elevgrupper, vi undersøger, har vidt forskellige niveauer af læsekompetencer inden for elevgruppen. Når vi i afsnittet konkluderer, at en elevgruppe har et lavere læseniveau end en anden elevgruppe, er der tale om forskelle i gruppernes gennemsnitlige læseniveau. Gennemsnittet dækker over, at der inden for elevgruppen er meget store individuelle forskelle i læseniveau.

7.2 Forældres uddannelsesniveau

I dette afsnit undersøger vi sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund, målt som forældres uddannelsesniveau, og elevernes udvikling af læsekompetencer. Det er i mange undersøgelser blevet påvist, at elevernes sociale baggrund har tydelig sammenhæng med elevers præstationer i uddannelsessystemet. Af PISA 2009 fremgik det, at elevernes sociale baggrund også spiller en stor rolle specifikt i forhold til læseresultater. Derudover fremgår det, at Danmark sammen med Sverige er blandt de nordiske lande, hvor elevernes sociale baggrund betyder mest for elevernes præstationer i læsning. Det er vigtigt at nævne, at elevernes sociale baggrund ikke udelukkende måler miljøpåvirkninger fra hjemmet, men også dækker over arvelige dispositioner (fx dysleksi og IQ), der også kan have betydning for elevernes evne til at lære at læse.

Vi undersøger, både hvilken sammenhæng forældres uddannelsesniveau har med udvikling af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet, og de forskelle, der i alt er i 6. klasse mellem elever, hvis forældre har forskellig uddannelsesbaggrund. Ved at korrigere for elevernes 4.-klassescore er det muligt at undersøge sammenhængen mellem forældres uddannelsesniveau og udvikling af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet, mens vi ved at undlade at korrigere for 4.-klassescoren kan undersøge, hvor store forskelle der generelt er i 6. klasse. I begge tilfælde korrigeres

[18] Der er kun meget små insignifikante forskelle mellem resultaterne af en skole-fixed effektmodel og en model, hvor der ikke er anvendt skole-fixed effekter.

der for betydningen af indvandrerbaggrund, da vi i kapitlet ønsker at undersøge betydningen af at eleven har indvandrerbaggrund og forældres uddannelse separat.

Hvordan måler vi forældrenes uddannelsesniveau?
Fra Danmarks Statistiks elevregister har vi oplysninger om forældres højeste gennemførte uddannelse. Vi har valgt at danne fire kategorier for elevernes biologiske forældres uddannelsesniveau, som fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 10
Forældres højeste fuldførte uddannelse (N = 44.432)

	%
Mindst en forælder har en lang videregående uddannelse	17
Mindst en forælder har en kort eller mellemlang videregående uddannelse (ingen forældre har en lang videregående uddannelse)	39
Mindst en forælder er faglært (ingen forældre har en videregående uddannelse)	37
Begge forældre har en grunduddannelse	7
Total	100

Kilde: Danmarks Statistik.

Resultater af analysen
Analysens resultater viser, at elevernes læsekompetencer i 6. klasse stiger med forældrenes uddannelsesniveau. Resultatet ses i nedenstående tabel, anden kolonne. Således læser elever fra hjem, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse, på et niveau, der i gennemsnit er over 15,8 måneder (over et klassetrin) bedre end elever fra hjem, hvor begge forældre har grunduddannelser. Elever fra hjem, hvor mindst en forælder har en kort eller mellemlang videregående uddannelse, læser 9,8 måneder bedre end elever med forældre med grunduddannelse, mens elever af faglærte forældre læser 3,8 måneder bedre. Resultaterne svarer til de resultater, der fås i PISA-undersøgelsen fra 2009 med nogenlunde samme forskelle mellem grupperne.

Tabel 11
Sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og elevers læsekompetencer. Elevgruppernes antal måneders forspring i læsekompetencer i 6. klasse i forhold til elever, hvor begge forældre højst har grunduddannelse (N = 44.432 elever)

	Forskel i 6. klasse	Forskel i 6. klasse med korrektion for læsescore i 4. klasse (forskel opstået specifikt mellem 4. og 6. klasse)
Mindst en forælder har en lang videregående uddannelse	15,8***	4,7***
Mindst en forælder har en kort eller mellemlang videregående uddannelse (ingen forældre har en lang videregående uddannelse)	9,8***	2,8***
Mindst en forælder er faglært (ingen forældre har en videregående uddannelse)	3,8***	1,3***

Kilde: Resultater baseret på statistiske modeller.
Note: Kolonnerne i tabellen baserer sig på resultater af to forskellige statistiske modeller. Begge modeller baserer sig på multilevelmodeller med skole-fixed effekter. I begge modeller korrigeres for betydningen af indvandrerbaggrund. Modellerne adskiller sig ved, at der i anden kolonne er anvendt en model, der ikke korrigerer for elevernes læsescore i 4. klasse, mens denne korrektion foretages i tredje kolonne.
** = 95 % konfidensniveau; ** = 99 % konfidensniveau; *** = bedre end 99 % konfidensniveau.*

I anden kolonne ses, at omkring 30 % af forskellene i 6. klasse er opstået på mellemtrinnet. Det betyder, at forskellene mellem eleverne forstærkes yderligere på mellemtrinnet, således at forskellen i læsekompetencer forøges mellem elever fra uddannelsesfremmede hjem og elever fra uddannelsesvante hjem.

I de foregående analyser har vi sammenlignet læsekompetencer som et gennemsnit af de tre dimensioner af læsetesten. Vi har desuden lavet tre separate analyser for de tre dimensioner af læsetesten (uddybning af, hvad testen måler, findes i afsnit 3.2). Analyserne viser, at elever fra uddannelsesfremmede hjem har sværere ved alle tre dimensioner af læsetesten, men at vanskelighederne er lidt større ved dimensionen tekstforståelse. I forhold til tekstforståelse er elever med mindst en forælder, der har en lang videregående uddannelse, ca. 16,8 måneder (næsten 1,5 klassetrin) længere fremme end elever, hvor begge forældre højst har en grunduddannelse.

7.3 Indvandrerbaggrund

I dette afsnit undersøger vi sammenhængen mellem elevers indvandrerbaggrund og elevernes udvikling af læsekompetencer. I PISA Etnisk (2009) fremgik det, at der er relativt store forskelle i

læsescore mellem elever med indvandrerbaggrund og elever uden indvandrerbaggrund. Af rapporten fremgik det også, at denne forskel blev kraftigt reduceret, når der i analysen blev taget højde for elevernes sociale baggrund. I rapporten blev forskelle i læsekompetencer mellem elever med 2.-generationsindvandrerbaggrund og elever uden indvandrerbaggrund sammenlignet med resultater fra PIRLS 2006. Det gav en række interessante resultater. For det første lader det til, at gabet mellem de to grupper øges i Danmark fra målingen i PIRLS blandt 4.-klasseelever til PISA-målingen blandt 9.-klasseelever. Det lader altså til, at de forskelle, der er i 4. klasse, øges i den videre skolegang frem til 9. klasse. Det interessante er, at dette ikke gælder for alle lande. I fx Canada, England og Norge mindskes gabet fra 4. klasse (PIRLS) til 9. klasse (PISA). I rapporten tages der dog forbehold for, at eleverne i de to undersøgelser ikke stammer fra samme årgang, og at der selvfølgelig er tale om to forskellige læsetests.

I denne undersøgelse finder vi det relevant at vurdere størrelsen af sammenhængen mellem elevens indvandrerbaggrund og læseniveau i 6. klasse, og hvor meget sammenhængen reduceres, når der tages højde for elevernes sociale baggrund. Derudover er det også relevant at undersøge, om gabet mellem elever med indvandrerbaggrund og elever uden indvandrerbaggrund øges på mellemtrinnet, da vi, til forskel fra PIRLS- og PISA-undersøgelser, kan følge samme årgang af elever. Desuden er det relevant at undersøge, om elever med indvandrerbaggrund særligt har udfordringer ved nogle af de tre dimensioner, der måles i den obligatoriske læsetest.

7.3.1 Hvordan måler vi elevernes indvandrerbaggrund?

Fra registerdata fra Danmarks Statistik har vi oplysninger om elevens indvandrerbaggrund samt om, hvorvidt personen har oprindelse i et vestligt eller ikkevestligt land. Vi har valgt at danne fire kategorier for elevens indvandrerbaggrund, som fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 12
Elevernes indvandrerbaggrund (N = 44.432 elever)

	%
Ingen indvandrerbaggrund	91
Indvandrerbaggrund fra vestlige lande (både 1.- og 2.-generationsindvandrere)	1
2.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	7
1.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	2
Total	100

Kilde: Danmarks Statistik.

7.3.2 Resultater af analysen

I 6. klasse er både 1.- og 2.-generationsindvandreres læsekompetencer omkring tre fjerdedele skoletrin efter elever uden indvandrerbaggrund. Dette gab reduceres dog markant, når der korrigeres for elevernes sociale baggrund, til at være på 4-5 måneder. Det betyder altså, at hvis man sammenligner elever uden indvandrerbaggrund med elever med indvandrerbaggrund, der har forældre med samme uddannelsesniveau, indkomst, arbejdsmarkedstilknytning og familieforhold, så er der en forskel i deres læsekompetencer, som svarer til 4-5 måneder. Samme resultat fås i PISA-undersøgelsen (PISA Etnisk, 2009), hvor betydningen af indvandrerbaggrund også næsten halveres, når der korrigeres for elevernes sociale baggrund. Til gengæld er det interessant, at 1.- og 2.-generationsindvandrere præsterer på nogenlunde samme niveau i vores analyser, mens 2.-generationsindvandrere præsterede noget bedre i PISA-undersøgelsen (PISA, 2009). Dette kan skyldes, at de indvandrergrupper, der kommer til landet, har ændret sig.

I nedenstående tabel ses forskelle i læsekompetencer mellem ovennævnte grupper, målt som antal måneders forskel i læseudvikling. I anden kolonne kan man se forskelle i læsekompetencer mellem grupperne uden korrektion for elevernes sociale baggrund, mens der i tredje kolonne er korrigeret for elevernes sociale baggrund.

Tabel 13
Sammenhæng mellem elevernes indvandrerbaggrund og læsekompetencer i 6. klasse. Elever uden indvandrerbaggrunds forspring i læsekompetence, målt i antal måneders læseudvikling (N = 44.432 elever)

	Forskel i læseudvikling	Forskel i læseudvikling korrigeret for elevernes sociale baggrund
Indvandrerbaggrund fra vestlige lande (både 1.- og 2.-generationsindvandrere)	5,6***	3,7***
2.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	10,2***	4,7***
1.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	10,1***	4,0***

Kilde: Resultater baseret på statistiske modeller.

Note: Kolonnerne i tabellen baserer sig på resultater af to forskellige statistiske modeller. Begge modeller baserer sig på multilevelmodeller med skole-fixed effekter. Modellerne adskiller sig ved, at der i anden kolonne er anvendt en model, der ikke korrigerer for elevernes sociale baggrund, mens denne korrektion foretages i den model, der ligger til grund for resultaterne i tredje kolonne.

** = 95 % konfidensniveau; ** = 99 % konfidensniveau; *** = bedre end 99 % konfidensniveau.*

Vi har desuden undersøgt, om gabet mellem elever med og uden indvandrerbaggrund øges specifikt på mellemtrinnet. Som beskrevet i indledningen viste PISA Etnisk (2009) indikationer på, at gabet øges fra 4. til 9. klasse. Resultat af analysen viser, at gabet mellem 2.-

generationsindvandrere fra ikkevestlige lande og elever uden indvandrerbaggrund øges signifikant med 1,8 måneder[19]. Desuden viser analysen, at det særligt er drenge med 2.-generationsindvandrerbaggrund, som ikke følger med de øvrige elevers læseudvikling på mellemtrinnet. Drenge med indvandrerbaggrund øger gabet med over 2 måneder, mens pigerne øger gabet med omkring 1 måned. Data støtter altså hypotesen om, at gabet i læsekompetencer mellem elever med og uden indvandrerbaggrund øges på mellemtrinnet, og at det særligt er drenge med 2.-generationsindvandrerbaggrund, der sakker bagud på mellemtrinnet. Halvdelen af det gab, drenge med 2.-generationsindvandrerbaggrund har op til elever uden indvandrerbaggrund, skabes på mellemtrinnet.

I de foregående analyser har vi sammenlignet læsekompetencer som et gennemsnit af de tre dimensioner af læsetesten. I dette afsnit vil vi lave analyserne separat for de tre dimensioner af læstesten for på den måde at undersøge, om der er nogle særlige dimensioner af læsning, som er vanskelige for elever med indvandrerbaggrund.

I nedenstående tabel ses forskelle mellem grupperne inden for de tre dimensioner af læsetesten korrigeret for elevernes sociale baggrund.

Tabel 14
Sammenhæng mellem elevernes indvandrerbaggrund og de tre dimensioner af læsning i 6. klasse. Elever uden indvandrerbaggrunds forspring i læsekompetence, målt i antal måneders læseudvikling (N = 44.432 elever)

	Dimension 1: Afkodning	Dimension 2: sprogforståelse	Dimension 3: tekstforståelse
Indvandrerbaggrund fra vestlige lande (både 1.- og 2.-generationsindvandrere)	4,3***	3,6***	3,2***
2. generationsindvandrere fra ikkevestlige lande	6,8***	2,9***	4,4***
1.-generationsindvandrere fra ikke vestlige lande	6,2***	3,1***	2,4***

Kilde: Resultater baseret på statistiske modeller.
Note: Kolonnerne i tabellen baserer sig på resultater af tre forskellige statistiske modeller. Modellerne adskiller sig ved, at den afhængige variabel måler en af de tre specifikke dimensioner af læsetesten. Alle tre modeller er multilevelmodeller med skole-fixed effekter, hvor der korrigeres for elevernes sociale baggrund.
** = 95 % konfidensniveau; ** = 99 % konfidensniveau; *** = bedre end 99 % konfidensniveau.*

[19] Resultatet er kun signifikant for 2.-generationsindvandrere fra ikkevestlige lande og gør sig således ikke gældende for 1.-generationsindvandrere fra ikkevestlige lande eller elever med indvandrerbaggrund fra vestlige lande.

For 1.- og 2.-generationsindvandrere fra ikkevestlige lande er det særligt dimensionen afkodning, som begge grupper har sværere ved end elever uden indvandrerbaggrund. Her er 2.-generationsindvandrere 6,8 måneder bagefter, mens 1.-generationsindvandrere er 6,2 måneder efter elever uden indvandrerbaggrund. For dimensionen sprogforståelse er både 1.- og 2.-generationsindvandrere omkring 3 måneder efter elever uden indvandrerbaggrund. For dimensionen tekstforståelse er 2.-generationsindvandrere 4,4 måneder efter, og 1.-generationsindvandrere 2,4 måneder efter elever uden indvandrerbaggrund.

For elever med indvandrerbaggrund fra vestlige lande er der ikke nogen dimensioner af læsning, der lader til at være meget sværere end andre, gabet op til elever uden indvandrerbaggrund er omkring 3-4 måneder for alle tre dimensioner.

Vi har også analyseret, hvilken udvikling der sker specifikt på mellemtrinnet. Her viser det sig, at det særligt er inden for dimensionen afkodning, at elever med indvandrerbaggrund ikke følger med elever uden indvandrerbaggrunds læseudvikling. Over halvdelen af det forspring, elever uden indvandrerbaggrund har til elever med indvandrerbaggrund fra ikkevestlige lande, skabes på mellemtrinnet. Ydermere viser det sig, at det særligt er 2.-generationsindvandrerdrenge, der sakker bagud i afkodning på mellemtrinnet.

Resultatet peger på, at læseundervisningen på mellemtrinnet for elever med indvandrerbaggrund i nogle klaser også bør fokusere på at styrke deres afkodningsfærdigheder. Det er her særligt interessant at bemærke, at analyserne viser, at 2.-generationsindvandrere har en større læsefremgang på mellemtrinnet, hvis læreren prioriterer tid til ordafkodning i læseundervisningen. Dette resultat er interessant, fordi det adskiller sig fra de resultater, der blev præsenteret i kapitel 4.3, hvor det blev bemærket, at det særligt var lærerens fokus på arbejdet med sprogforståelse, som skabte stor læseprogression for elever på mellemtrinnet. Analysen understreger, at der er behov for, at læreren har særligt fokus på, at elever med indvandrerbaggrund ofte har nogle andre sproglige forudsætninger, som tilsyneladende kalder på et ekstra fokus på den del af læsning, der omhandler elevernes afkodningsfærdigheder. Grunden til, at elever med indvandrerbaggrund har en mindre læsefremgang i forhold til afkodning på mellemtrinnet, kan være, at manglende sprog- og tekstforståelse mindsker motivationen for at læse og derved også mindsker udviklingen af afkodningskompetencer.

7.4 Køn

I dette afsnit undersøger vi, hvor store forskelle der er mellem drenges og pigers læseresultater i 6. klasse. I alle tidligere PIRLS- og PISA-undersøgelser finder man, at piger læser bedre end drenge. PIRLS 2011 viser, at kønsforskellen blandt danske elever i 4. klasse er relativ beskeden sammenlignet med andre OECD-lande og andre nordiske lande. I 4. klasse er pigers læsekompeten-

cer ca. 2 måneder længere fremme end drenges[20]. I denne undersøgelse finder vi det relevant at undersøge, om samme forskelle gør sig gældende i 6. klasse, og hvor stor en del af kønsforskellene der opstår specifikt på mellemtrinnet. Desuden vil vi undersøge, om der er særlige dimensioner af læsning, hvor kønsforskellen særligt gør sig gældende.

Resultater af analysen

Resultaterne af analysen viser, at drenge i gennemsnit er 2,6 måneder efter pigernes læseresultater i 6. klasse, og at drengene i gennemsnit er sakket ca. 0,6 måned bagud i forhold til pigerne specifikt på mellemtrinnet. Resultaterne svarer til konklusionerne i PIRLS 2011, der også viser en beskeden forskel mellem drenge og piger.

I nedenstående tabel sammenlignes drenges læsescore med pigers læsescore inden for de tre dimensioner af læsning. Sammenligningen foretages i forhold til både forskelle i læsescore frem til 6. klasse og forskelle, der er opstået specifikt på mellemtrinnet[21].

Tabel 15

Forskelle mellem drenges og pigers læsekompetencer i 6. klasse inden for tre dimensioner af læsning. Tabellen angiver antal måneders forskel i læseudvikling mellem drenge og piger. Et negativt tal betyder, at drengenes læseudvikling er dårligere end pigernes, mens det modsatte er tilfældet for positive tal (N = 44.432)

	Dimension 1: Afkodning	Dimension 2: sprogforståelse	Dimension 3: tekstforståelse
Forskel i 6. klasse	0,0	-4,6***	-3,2***
Forskel i 6. klasse med korrektion for læsescore i 4. klasse (forskel opstået specifikt på mellemtrinnet)	1,2***	-2,3***	-0,8***

Kilde: Resultater baseret på statistiske modeller.

Note: Kolonnerne i tabellen baserer sig på resultater af seks forskellige statistiske modeller. Modellerne adskiller sig ved, at den afhængige variabel måler en af de tre specifikke dimensioner af læsetesten kombineret med og uden korrektion af læsescore i 4. klasse. Alle seks modeller er multilevelmodeller med skole-fixed effekter, hvor der korrigeres for elevernes sociale baggrund.

** = 95 % konfidensniveau; ** = 99 % konfidensniveau; *** = bedre end 99 % konfidensniveau.*

[20] I PIRLS svarer en forskel i læsescore på 50-60 point til et klassetrins forskel i læsekompetencer. Pigers læsescore er i 2011 12 point større end drenges (PIRLS 2012).

[21] Der korrigeres ikke for elevernes sociale baggrund, da dette ikke påvirker resultatet af analyserne.

Af tabellen ses, at det særligt er i forhold til sprog- og tekstforståelse, at drengenes læseresultater halter efter pigernes i 6. klasse. Drengene er for begge dimensioner ca. 3-5 måneder efter pigerne i 6. klasse, og specifikt på mellemtrinnet sakker drenge 2,3 måneder bagud i forhold til sprogforståelse og ca. 1 måned bagud i forhold til tekstforståelse. I forhold til afkodning er det interessant, at der ikke er forskel på pigers og drenges afkodningskompetencer i 6. klasse, hvilket skyldes, at drengene på mellemtrinnet indhenter pigernes forspring.

Resultaterne viser en relativt beskeden forskel mellem drenges og pigers læsekompetencer. Det lader dog til, at forskelle i læsekompetencer mellem drenge og piger er væsentlig større i 9. klasse. I PISA Etnisk (2009) fremgår det, at piger er ca. tre fjerdedele skoleår længere fremme end drengene. Denne undersøgelse viser tegn på, at drengene sakker bagefter pigerne på mellemtrinnet, særligt inden for dimensionen sprogforståelse.

7.5 Opsummering

Resultaterne af analysen viser, at elevens sociale baggrund, indvandrerbaggrund samt køn har sammenhæng med dels læseniveauet i 6. klasse, dels udviklingen af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet.

Det er helt klart elevernes sociale baggrund, der har størst betydning for elevernes læseniveau i 6. klasse. Således læser elever fra hjem, hvor mindst én forælder har en lang videregående uddannelse, på et niveau, der i gennemsnit er over et klassetrin bedre end elever fra hjem, hvor begge forældre har grunduddannelser. Til sammenligning er elever med indvandrerbaggrund 4-5 måneder efter elever uden indvandrerbaggrund, når der korrigeres for social baggrund, og drenge er i gennemsnit 2,6 måneder efter pigernes læseresultater i 6. klasse.

Analyserne viser, at elever fra uddannelsesfremmede hjem har sværere ved alle tre dimensioner af læsetesten. Desuden viser analysen, at læseforskellene mellem elever fra uddannelsesfremmede hjem og elever fra uddannelsesvante hjem yderligere øges på mellemtrinnet.

Ser man på de forskelle, der er mellem elever med indvandrerbaggrund og elever uden indvandrerbaggrund, viser analyserne, at forskellen i deres læsekompetencer svarer til 4-5 måneder, når man korrigerer for deres sociale baggrund. Analyserne viser, at det særligt er i forhold til ordafkodning, at de største forskelle kan iagttages mellem de to elevgrupper. Samtidig viser analyserne, at elever med indvandrerbaggrund i højere grad styrker deres læsekompetencer, hvis deres lærere prioriterer undervisningen i afkodning. Dette kalder på en øget opmærksomhed blandt lærere.

Analysen viser, at det særligt er i forhold til sprog- og tekstforståelse, at drengenes læseresultater halter efter pigernes i 6. klasse. Drengene er for begge dimensioner ca. 3-5 måneder efter pigerne i 6. klasse, og specifikt på mellemtrinnet halter drenge 2,3 måneder efter i forhold til sprogforståelse og ca. 1 måned efter i forhold til tekstforståelse. I forhold til afkodning er det interessant, at der ikke er forskel på pigers og drenges afkodningskompetencer i 6. klasse, hvilket skyldes, at drengene på mellemtrinnet indhenter pigernes forspring.

2. del – Analyse af seks højtpræsterende skolers praksis

I dette og de efterfølgende kapitler præsenteres analyserne af caseundersøgelsen af de højt præsterende skoler. Formålet med caseundersøgelsen er at identificere kendetegn ved de skoler, årgange og klasser, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer.

Identificeringen af de seks bedst præsterende årgange er sket med afsæt i en kvantitativ benchmarkinganalyse, foretaget af Beatrice Schindler Rangvid fra SFI. I benchmarkinganalysen har vi rangordnet alle 6.-klasseårgange efter årgangens samlede udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. I analysen har vi korrigeret for de forhold, som skolerne ikke selv kan påvirke, nemlig socioøkonomiske forhold såsom forældres uddannelse, indvandrerbaggrund etc. Det betyder, at vi i udvælgelsen af de seks skoler har taget højde for, at skoler med et ressourcesvagt elevgrundlag kan have vanskeligere ved at skabe samme læseudvikling som årgange med et ressourcestærkt elevgrundlag. Benchmarkinganalysen er foretaget blandt alle folkeskoler, der havde min. to 6.-klasser i skoleåret 2011/12, og som havde min. 30 elever på årgangen. Vi har valgt ikke at lave analyser af klasser, men af årgange, da datagrundlaget for en benchmarkinganalyse af klasser er for usikkert. Af samme grund har vi fravalgt at inddrage skoler med ét 6.-klassespor i analyserne. Se appendiks A for en mere udførlig forklaring af benchmarkinganalysen.

På baggrund af udvælgelsen af de seks bedst præsterende årgange har vi gennemført vores casebesøg, hvor vi på hver skole har interviewet henholdsvis ledere, lærere og elever samt læsevejledere i det omfang, dette har været muligt. I alt har vi gennemført 8 lederinterviews, 16 lærerinterviews, 3 interviews med læsevejledere og 28 elevinterviews. Se appendiks D for en beskrivelse af de seks skoler.

I interviewene har vi anvendt to analytiske greb for at identificere plausible forklaringer på den store læseprogression. Således var det vores hensigt både at få lederes, læreres og læsevejlederes egne forklaringer på læseprogressionen og at afprøve vores egne hypoteser om mulige forklaringer på progressionen. Interviewene var derfor præget af en eksplorativ tilgang, hvor vi undersøg-

te og udforskede respondenternes egne forklaringer, samtidig med at vi arbejdede ud fra en forberedt spørgeramme.

Analyserne af de kvalitative data er foretaget i to faser. Første fase i analysen bestod af en caseanalyse, hvor formålet var, for hver enkelt skole, at identificere plausible forklaringer på årgangens gode præstationer. Analysen foregik på den måde, at alt datamateriale fra en case blev analyseret isoleret fra datamaterialet fra de andre cases. Første analysefase mundede ud i en fokusering af temaer, der ville være relevante at analysere på tværs af de seks cases. Ligeledes skete der også en frasortering af temaer, der ikke lod til at have betydning i de seks cases. Datamaterialet i den tværgående analyse blev kodet og analyseret ud fra de temaer, som blev identificeret i første analysefase. Fokus i den tværgående analyse var at udfolde nuancer og den kompleksitet, der var forbundet med de udvalgte temaer. Ligeledes har analysen været fokuseret på at fremstille gode eksempler på, hvad lærerne helt konkret gør, så rapporten kan inspirere andre skoler og lærere.

Analyserne peger på, at forklaringerne på årgangens progression især skal findes på årgangs- og klasseniveau og i mindre grad på skoleniveau. De forhold, som især ser ud til at have betydning, og som vil blive udfoldet i de efterfølgende kapitler, er følgende:

- Lærernes fokus på og arbejde med at styrke elevernes sprogforståelse (kapitel 8)
- Lærernes samarbejde med årgangens øvrige dansklærere (kapitel 9)
- Lærernes fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives fagligt og socialt (kapitel 10)
- Lærernes samarbejde med hjemmet (kapitel 11)
- Lærernes fokus på at forberede eleverne til de nationale test (kapitel 12)
- Skolens arbejde med at sætte fokus på læsning (kapitel 13).

De identificerede temaer varierer, i forhold til hvor specifikt de knytter sig til læseundervisning. Nogle temaer knytter sig meget tæt til læsning, fx didaktiske overvejelser og valg af undervisningsmaterialer, mens andre temaer knytter sig mere bredt til god undervisning generelt, fx teamsamarbejde og klasseledelse. På den måde fremstilles der emner i rapporten, der er meget specifikt knyttet til læsning, mens man andre steder i rapporten kan betragte læsning som en case, der illustrerer mere generelle forhold, der har betydning for god undervisning. Fælles for alle interviews uanset tema er dog, at interviewpersonerne konstant skal forholde sig til praksis for den bestemte klasse/årgang, der præsterede godt i faget dansk i den pågældende periode. Uanset hvor specifikt temaet er knyttet til læsning, skal interviewpersonerne altså argumentere for betydningsfulde forhold og eksemplificere dem ud fra praksis i en bestemt klasse og et bestemt fag i en præcist angivet periode. Forhold, der har en generel betydning for god undervisning og ikke specifikt er knyttet til læseundervisning, skal altså ligeledes baseres på en helt konkret praksis.

8 Undervisningen skal skabe læselyst og give eleverne gode læsestrategier

I dette kapitel udfoldes lærernes fortællinger om, hvordan de i undervisningen har arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer. Lærerne pegede ikke nødvendigvis som det første på deres konkrete læseundervisningspraksis i forbindelse med spørgsmålet om, hvad der har bidraget til at skabe progression i elevernes læsekompetencer. Ikke desto mindre finder vi det væsentligt at indlede den kvalitative del af rapporten med at beskrive og analysere lærernes tanker om og refleksioner over den undervisning, de har gennemført i læsning.

Dét, som lærerne især lægger vægt på, er, at læseundervisningen skal bidrage til at motivere eleverne til at læse. Undervisningen skal præsentere eleverne for mange og forskellige tekster, og eleverne skal arbejde med de tekster, de læser. Analyserne viser, at de interviewede lærere har prioriteret netop dette i deres undervisning. Herudover viser analyserne, at særligt ét undervisningsmateriale fremhæves som særdeles godt i læseundervisningen, og at koblingen mellem skøn- og faglitteratur opleves som gavnlig i forhold til at motivere alle elever til at læse og til at arbejde med varierede læsestrategier.

Særligt i arbejdet med materialevalget opleves læsevejlederne som gode samarbejds- og sparringspartnere.

Kapitlet består af fire afsnit. I første afsnit beskrives, hvordan lærerne arbejder med at vække elevernes læselyst, mens andet afsnit beskriver, hvordan lærerne arbejder med de læste tekster i undervisningen. Af tredje afsnit fremgår det, hvilke overvejelser lærerne har haft i forbindelse med materialevalg, mens fjerde afsnit beskriver den rolle, som lærerne vurderer at læsevejlederne har spillet i læseundervisningen.

8.1 Undervisningen skal vække elevernes læselyst

Af *Fælles Mål 2009 – Dansk* fremgår det, at danskfaget har tre centrale kundskabs- og færdighedsområder: det talte sprog, det skrevne sprog, læsning og skrivning, samt sprog, litteratur og kommunikation. Læsning er dermed et færdighedsområde ud af flere, og vores analyse af data viser, at der er forskel på, i hvilken grad lærerne fra de seks caseskoler har haft læsning som et specifikt fokus for deres undervisning. På nogle skoler møder vi lærere, der synes at have arbejdet meget fokuseret og bevidst med læsning, og som med fokuserede indsatser og konstant opmærksomhed har arbejdet specifikt med at styrke elevernes læsekompetencer. På andre skoler kan vi tolke ud fra de gennemførte interviews, at læsning ikke har været et specifikt indsatsområde. Ifølge lærerne på disse skoler har læsning været en integreret og naturlig del af danskundervisningen, men er altså ikke blevet tildelt en ekstraordinær opmærksomhed.

Uagtet om lærerne har haft et særligt specifikt fokus på læsning i deres undervisning eller ej, ser vi, at lærerne gør sig mange af de samme overvejelser over, hvordan undervisningen kan lede frem mod, at der bliver skabt lyst til at læse. Vores analyser viser, at de interviewede lærere særligt fremhæver betydningen af, at eleverne læser – meget – at undervisningen giver eleverne lyst til at læse, samt at lærerne skaber nogle faste rammer og rutiner, som sikrer, at eleverne får læst.

Eleverne skal læse – meget

På trods af at de skoler, klasser og lærere, vi har besøgt, er meget forskellige, peger vores analyse af datamaterialet på, at lærerne i de udvalgte klasser har gjort meget ud af at læse meget med deres elever. Lærerne fortæller, at de har haft fokus på at læse alsidigt og på at præsentere eleverne for forskellige genrer. Derudover har de arbejdet indgående med den litteratur, de har læst. Dermed kan vi udlede af interviewene, at der blandt de pågældende lærere er en fælles forståelse af, at det at læse og at læse meget er noget af det, som er vigtigst i arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer. En lærer siger det meget enkelt: "… de skal læse rigtig meget."

At få eleverne til at læse kræver ifølge lærerne en særlig indsats. Ifølge de interviewede lærere oplever de kun få elever i 5. og 6. klasse, som har en naturlig lyst til og interesse for at læse. Lærerne oplever det derfor som vigtigt, at deres undervisning bidrager til at give eleverne lyst til at læse, hvilket en lærer formulerer på denne måde:

> *Jeg oplevede, at hvis jeg ikke satte fokus på det, så blev der ikke læst i fritiden, i hvert fald ikke drengene … Vi har en stor rolle som lærere med hele tiden at blive ved med at påvirke dem for at få dem til at læse. (SKOLE E).*

Ser vi på forskningsresultaterne fra PISA 2009 om læsning, giver det god mening at hæfte sig ved, at lærerne arbejder fokuseret med at få eleverne til at læse og læse meget. I PISA's undersøgelse har man kigget på sammenhængen mellem elevernes læsevaner og deres læsekompeten-

cer. Undersøgelsen viser, at der er en tæt sammenhæng mellem disse to forhold – jo mere man læser, des bedre bliver man til at læse. Således viser resultaterne, at hvis du øger dit læsetidsforbrug fra fx maks. 30 min. dagligt til 30-60 min. dagligt, så kan dit læseniveau stige med, hvad der svarer til mere end et år (Egelund, 2010: 151).

Ydermere viser PISA-rapporten, at der er sammenhæng mellem den tid, eleverne bruger på at læse, og den læselyst, eleverne har, og ikke underligt læser elever med stor læselyst mere end øvrige elever. I tillæg til dette viser PISA's resultater, at der også er en sammenhæng mellem elevernes læselyst og deres læsekompetencer. Elever med stor læselyst har således også markant bedre læsekompetencer, og PISA-rapportens forfattere mener, at elevernes læselyst kan forklare 18 % af variansen i elevernes læsekompetencer. Rapporten peger på, at det især er hos pigerne, at der kan iagttages en høj grad af læselyst, hvilket kalder på et særligt fokus på også at motivere drengene til at læse. En udfordring, vi vil vende tilbage til sidst i dette kapitel.

PISA's undersøgelser bekræfter dermed den vigtige opgave, lærerne har i at motivere eleverne, herunder måske især drengene, til at læse. De interviewede læreres aktiviteter, der har til hensigt at vække elevernes læselyst samt sikre, at eleverne læser, både i skolen og i fritiden, kan i lyset af PISA's resultater ses som både vigtige og relevante.

I interviewene kan der iagttages to fremtrædende tilgange til arbejdet med at få eleverne til at læse. De to tilgange skal ikke ses som kontraster til hinanden, men snarere som to tankesæt, der løber parallelt. Dels handler det om at motivere eleverne, så de får lyst til at læse, dels handler det om at skabe faste strukturer og systemer, som understøtter, at eleverne læser, også uden for skolen. Motivation og tydelig struktur i undervisningen er således nogle af nøgleordene i lærernes fortællinger om arbejdet for at sikre, at eleverne læser, hvorfor disse to tilgange vil blive behandlet i det følgende.

Undervisningen skal give eleverne lyst til at læse

For lærerne er det væsentligt, at undervisningen er tilrettelagt på en sådan måde, at den bidrager til at motivere og engagere elevene i at læse. Lærerne taler bl.a. om, at undervisningen skal være med til at vække den "indre" lyst. De vil vise eleverne, at læsning kan give andre oplevelser end dem, de får på fx Facebook, og at litteraturen kan åbne nye verdner. En måde at understøtte dette på er bl.a. at skabe en særlig stemning omkring det at læse. Her bliver puderne fundet frem, og eleverne får lov at indtage steder og positioner, som ikke er accepteret i andre undervisningssituationer. Fx får eleverne lov til at ligge ned og sidde i vindueskarmene. Lærerne taler her ud fra en forståelse af, at læringsmiljøet er særligt vigtigt, når det handler om at skabe læselyst, hvilket bekræftes i interviewene med eleverne. Således fortæller eleverne i særligt én klasse, hvordan deres nuværende lærer i forbindelse med sin overtagelse af klassen brugte det første lange stykke

tid på at skabe ro i klassen, og at dette havde markant betydning for elevernes aktive deltagelse i undervisningen, da det lykkedes.

Analysen af lærerinterviewene viser, at lærerne gennemfører forskellige aktiviteter i undervisningen, som har til formål at motivere eleverne og give dem lyst til at læse. Noget af det, som lærerne bemærker som særligt væsentligt, er at vælge de rigtige tekster, hvilket en lærer formulerer på denne måde: "Det handler om at finde en god bog, som alle synes er spændende." (SKOLE B).

Ovenstående citat udtrykker på mange måder den opmærksomhed, lærerne giver udtryk for at have i forhold til at finde litteratur, som eleverne har lyst til at læse. En holdning blandt lærerne er, at en god bog er kendetegnet ved, at den "taler til eleverne". Med dette menes, at litteraturen gerne skal afspejle noget genkendeligt fra elevernes hverdag, fx kendte problemstillinger, som i forvejen optager eleverne. Om dette siger en lærer: "Vi prøver at inddrage deres egen verden og deres egne holdninger i den litteratur, vi arbejder med." (SKOLE B).

Lærerne fremhæver ved flere lejligheder forskellige eksempler på, at de vælger litteratur, der taler til elevernes verden. Lærerne inddrager bl.a. historier, som foregår i elevernes nærmiljø, hvilket ifølge lærerne gør eleverne ekstra motiverede, fordi de finder sådanne historier særligt interessante. Et andet eksempel er, at lærerne har valgt litteratur, der behandler emner, som optager eleverne. Lærerne fortæller, at de her ser nogle tydelige kønsforskelle, og henviser flere gange til pigelitteratur, der taler til pigernes følelser og tanker om venskab og kærlighed, og drengelitteratur forstået som gys og uhygge, men også fagtekster om fly, biler etc. Samtidig med at lærerne taler om henholdsvis pige- og drengelitteratur, vidner interviewene om en særlig opmærksomhed på at finde litteratur, som henvender sig til begge elevgrupper, altså både drenge og piger. I forlængelse af dette bemærker lærerne vigtigheden af at præsentere eleverne for forskellige genrer, da de dermed rammer forskellige elever og deres forskellige interesser.

I de tilfælde, hvor det er lykkedes at finde litteratur, som alle elever har fundet interessant, påpeger lærerne, at det har afspejlet sig i udviklingen af elevernes læsekompetencer. Lærerens erfaringer indikerer, at der kan opstå en positiv synergi, hvis eleverne inspireres af hinandens litteratur og oplever det som positivt at kunne snakke med hinanden om bøgerne, hvilket er den form for genkendelighed, som læreren i det ovenstående citat refererer til. Dette oplever både denne lærer og andre af de interviewede lærere som betydningsfuldt for elevernes læselyst og læsekompetencer, hvorfor det er vigtigt, at den rigtige litteratur vælges. En lærer fortæller, at arbejdet med at finde den rigtige litteratur kan være lettere, når man har haft eleverne i en årrække og dermed kender den enkelte elevs historie. Denne viden gør det muligt at vælge litteratur, der passer til elevernes verden og forforståelse. En lærer siger bl.a.: "Når man har haft dem i mange år, så kender man dem jo og kender deres styrker og deres historier," og mener, at dette styrker hen-

des muligheder som lærer for at sætte sig ind i elevernes holdninger og perspektiver og dermed vælge relevant litteratur. Læreren mener altså, at denne viden om eleverne gør, at hun som lærer kan træffe de rigtige valg i forhold til tekster.

I forhold til at blive inspireret til at vælge den litteratur, eleverne skal arbejde med, fortæller nogle lærere, hvordan de aktivt har brugt skolens bibliotek og/eller bibliotekar. På en skole har kommunens folkebibliotek ligget på selve skolen, hvilket lærerne har oplevet som en stor gevinst for klassens arbejde med litteratur. Om dette fortæller læreren:

> *… vi smuttede bare derop, og det var nemt. Der var mange flere bøger der … Folkebiblioteket hjalp de lidt stille børn på den måde, at de kunne sidde på folkebiblioteket i frikvarterne. Det giver jo også noget … (SKOLE C).*

En lærer på skolen supplerer og fortæller videre:

> *Biblioteket var god til at lave udstillinger, og på den måde blev børnene motiverede. Så var der fx en søjle med krimier og en søjle med pigelitteratur. Det var lækkert og tilgængeligt. (SKOLE C).*

Citatet ovenfor vidner om, at biblioteket her ikke alene har bidraget til at støtte lærerne og eleverne i at vælge tekster til læsning, det har også været med til at skabe fokus på læsning. Bibliotekets centrale placering på skolen har betydet, at eleverne på vej til og fra klasseværelserne er blevet konfronteret med børn, der læser, og skiftende udstillinger. Lærerne fra den pågældende skole vurderer, at netop bibliotekets placering og rolle på skolen har spillet en vigtig rolle i forhold til at understøtte den læsning, de har arbejdet på at motivere til.

En anden måde, hvorpå lærerne fremhæver, at de forsøger at motivere eleverne til at læse, er, at de arbejder på at skabe et inspirerende læsemiljø. Ifølge en lærer kan et sådant inspirerende læsemiljø bl.a. være et miljø, hvor eleverne bliver præsenteret for litteraturen på nye måder. Dette kommer til udtryk ved, at nogle af lærerne fortæller, at de ønsker at skabe et særligt stemningsfuldt rum omkring det at læse, hvorfor de indretter klasselokalerne med puder og hyggekroge, som eleverne kan sætte sig i, når de skal læse. Lærerne giver altså ved flere lejligheder eleverne lov til at tage alternative placeringer i brug, når der skal læses. Bl.a. hører vi flere lærere fortælle, at eleverne må sætte sig i vindueskarmene, når de skal læse, hvilket fx ikke er tilfældet, når eleverne skal lave grammatiske øvelser. Dermed kommer læseaktiviteterne til at adskille sig fra de øvrige aktiviteter, der foregår i danskundervisningen. Lærernes primære begrundelse for at skabe dette særlige miljø, når der skal læses, er, at eleverne skal opleve det som rart at læse.

Også i forhold til valg af aktiviteter ser vi, at lærerne er optaget af at give eleverne nogle særlige litterære oplevelser. På især én af de besøgte skoler har man sat en række aktiviteter i gang, som skal give eleverne litterære oplevelser. Bl.a. har man skabt traditionen "Stjernestunden", hvor det på skift er henholdsvis læreren og eleverne, der læser højt af en bog, mens de øvrige elever lytter. Læreren beskriver "Stjernestunden" som en særlig stemningsfuld seance, hvor læreren forsøger at:

> *… skabe en autentisk følelse af, at det at læse for mig ikke er et arbejde, men en livsstil. Man skal hive den gruppe med, som ikke er tændt på læsningen. Der kan "Stjernestunden" være en mulighed … (SKOLE A).*

Andre eksempler fra den pågældende skole er, at man inviterer forfattere, dansere etc. ind på skolen for at give eleverne nogle særlige oplevelser, som de kan forbinde med læsning. En lærer begrunder disse varierede aktiviteter på følgende måde:

> *Det kan også motivere dem, når de oplever noget andet ved en tekst. De oplever en tekst på en anden måde, når vi får besøg af forfatteren og oplever mennesket bag teksten. Det skaber en anden interesse, når man møder en person bag teksten. (SKOLE A).*

Lignende eksempler ses blandt andre lærere fra andre skoler, hvor en lærer fortæller, hvordan hun arbejder med at:

> *… vise dem [eleverne], at litteratur er alsidig. Fx det med spoken word. De var virkeligt følelsesmæssigt med i det, fx at fremsige Den sidste dag af Dan Turell. Litteratur er virkelig alsidig, og at de fik den her åbenbaring, var virkelig fedt. (SKOLE D).*

Faste rammer og rutiner skal sikre, at eleverne læser

Som tidligere nævnt ser vi to tilgange i lærernes arbejde med at få eleverne til at læse. Hvor lærerne med den netop beskrevne tilgang forsøger at styrke lysten til at læse, har lærerne med denne anden tilgang fokus på at skabe nogle strukturer og faste systematikker omkring læsning, som skal understøtte og sikre, at eleverne læser. To lærere fra forskellige skoler betegner begge denne tilgang som "gammeldags", men forklarer samtidig, at systematik og klare krav er med til at sikre, at deres elever får læst.

Når lærerne taler om strukturer og systematikker, hænger det bl.a. sammen med, at lærerne oplever, at dette hjælper eleverne. Særligt de elever, som kommer fra hjem, hvor det at læse litteratur ikke er en naturlig del af dagligdagen. Systematikken kommer til udtryk på forskellige måder på skolerne. På én skole er der afsat 20 min. til læsning i slutningen af hver dansklektion. Læreren betegner selv dette som traditionelt og firkantet:

Det handlede om at få ro på og blive meget gammeldags og firkantet. De sidste 20 min. af hver dansktime skulle der være ro, og der skulle læses … Der kom ro på og nogle faste rammer. (SKOLE B).

En anden lærer har indført faste skriftlige månedsafleveringer i tilknytning til de tekster, eleverne læser. Om dette siger læreren følgende:

I 6. klasse begyndte jeg også på romananalyser med aflevering hver måned, ellers fik de heller ikke læst. Det bliver lidt mere slavearbejde, men nogle gange gør man dem en tjeneste ved at lave nogle faste afleveringer. Lidt konsekvent på en kærlig måde … (SKOLE E).

Et tredje eksempel på faste rutiner og systematikker er læsekontrakter, som stort set alle lærerne fra de seks skoler arbejder med. Læsekontrakterne består i, at eleverne har et fast dokument, hvor de løbende noterer, hvor meget de læser. Lærerne har i forskelligt omfang lavet specifikke aftaler med eleverne om, hvor meget de skal læse fra dag til dag eller fra uge til uge. I forlængelse af dette har nogle af lærerne også lavet aftaler med eleverne og deres forældre om, hvor længe de skal læse hjemme hver dag. Fordelen ved læsekontrakter er ifølge lærerne, at disse er med til at sikre, at eleverne får læst. Samtidig bemærker nogle af lærerne, at synligheden i forhold til, hvor meget eleverne læser, bidrager til at motivere nogle elever til at læse mere. En lærer siger følgende om sin erfaring med læsekontrakter:

I 5. klasse kørte vi læsekontrakter på Intra, hvor man kunne lave det individuelt for hver elev, og der kunne de se, hvor meget de hver især havde læst, og det virkede som en motivator. Vi lavede en konkurrence med resten af skolen på Intra om, hvem der læste mest. Så de fik en social motivation. Nogle gange handler det om at slå det lidt stort op, også selvom det egentlig bare handler om at læse hver dag. (SKOLE E).

Nogle af lærerne peger dog samtidig på risikoen for, at eleverne ikke reelt læser det, de skal, hvorfor nogle af lærerne oplever, at der efterfølgende er behov for kontrol.

En lærer siger bl.a., at "[m]ed læsekontrakten har jeg den opfattelse, at eleverne bare skrev noget på, som de ikke nødvendigvis havde læst" (SKOLE E), mens en anden siger: "Man er nødt til at have nogle opgaver, for ellers er der nogle af drengene, der ikke får det læst. Så opgaver bliver en lille kontrol. For nogle læser af pligt." (SKOLE B).

I arbejdet med at sikre, at eleverne får læst tilstrækkeligt, vidner interviewene om, at samarbejdet med forældrene kommer til at spille en vigtig rolle. Dette vil vi udfolde yderligere i kapitel 11.

8.2 Eleverne skal arbejde med de tekster, de læser

Kigger man specifikt på den del af *Fælles Mål*, som omhandler elevernes færdigheder inden for det skrevne sprog, læsning fremgår det, at danskundervisningen skal lede frem mod, at eleverne i 6. klasse har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til bl.a. at beherske sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af kendte og nye ord i forskellige tekst-typer, læse sprogligt udviklende tekster og bruge varierede læseforståelsesstrategier, anvende forskellige læseteknikker samt udvikle læsehastighed og tilpasse læsemåde til genre og svær-hedsgrad. Som det vil fremgå af dette afsnit, har de interviewede lærere særligt fokus på at tilret-telægge en undervisning, som understøtter eleverne i at anvende varierede læsestrategier og læ-se forskellige genrer. Ifølge lærerne er det ikke tilstrækkeligt, at eleverne blot læser – derimod er det væsentligt, at eleverne arbejder aktivt med de læste tekster.

Denne holdning kommer til udtryk i nedenstående citat, hvor læreren påpeger, at læsning alene, dvs. løsrevet fra dialog og analyse, ikke i sig selv nødvendigvis bidrager til at styrke elevernes læ-sekompetencer.

> *Jeg mener ikke, at det, at de læser meget, gør, at de bliver bedre til læsning. Jeg har fx en [elev] siddende, som læser meget godt, men som ikke forstår [teksten]. Der kan man så fx få dem til at lave et klassisk resume og omfortælling. (SKOLE E).*

I citatet pointerer læreren, at eleverne kan være dygtige til at afkode, men at det alene ikke ska-ber gode læsere. Den pågældende lærer er derfor opmærksom på at tilrettelægge en undervis-ning, der styrker elevernes sprogforståelse, da dette ifølge ham er en afgørende forudsætning for, at eleverne bliver dygtige læsere. Samme holdning kan iagttages blandt flere af de øvrige læ-rere.

Som beskrevet i kapitel 3 består læsning af to komponenter: afkodning og sprogforståelse. Læsning defineres som det at genskabe et forestillingsindhold baseret på afkodning af de skrevne ord og forhåndskendskab til emnet. Læsning bygger således på både ordafkodning og sprogfor-ståelse. Afkodningen af ord er et udtryk for den tekniske del af læsning – dvs. det at kunne om-sætte bogstaver til lyd og genkende ord. For begynderlæseren handler det om at omkode fra bogstav til lyd, mens den rutinerede læser kan genkende ord og betydningsenhederne i ordene, fx ord/ene. For den erfarne læser er afkodningen automatiseret, og læseren identificerer ikke de enkelte bogstaver og betydningsenheder, når han/hun læser. Derimod er læsningen blevet fly-dende. (Elbro, 2006)

Sprogforståelse handler om at omsætte de genkendte ord til forståelse. Læseren skal kunne dan-ne mening i det læste og skal først og fremmest bruge forhåndsviden om emnet og ordenes be-tydning, men også kendskab til sprogstruktur i dette forståelsesarbejde (PISA, 2009). Til sprogfor-

ståelsen hører mange færdigheder som fx at kunne drage logiske følgeslutninger, genrekendskab og at kunne styre/regulere sin læsning.

Forsker i læse- og skrivedidaktik Dorthe Klint Pedersen peger bl.a. på, at hvor lærerne i indskolingen typisk arbejder med at styrke elevernes færdigheder i at afkode, kommer undervisning i elevernes sprogforståelse med tiden til at spille en mere og mere afgørende rolle i undervisningen (Klint Pedersen, 2008). Dette afspejler sig også i de lærerinterviews, vi har gennemført, hvor lærerne især beskriver deres arbejde med at styrke elevernes sprogforståelse. Det er i forlængelse af dette vigtigt at understrege, at lærerne kun i begrænset omfang anvender begreberne afkodning og sprogforståelse til at beskrive deres undervisning. Det er således vores analyse af lærernes beskrivelser af deres undervisning og deres undervisningsaktiviteter, altså "hvad de gør", som leder os frem til denne konklusion, og som kan oversættes til ovenstående begreber.

At det er vigtigt at arbejde med de tekster, der læses, med henblik på at styrke elevernes læseforståelse, er også noget, Jørgen Frost fremhæver i sine principper for god læseundervisning (Frost, 2005). Han understreger, at læring især er knyttet til dialogen omkring litteratur og i mindre grad til tekstlæsningen alene. Han fremhæver dermed vigtigheden af, at læreren indtager rollen som aktiv samtalepartner for "gennem dialogen [at] hjælpe eleven til at udvikle logisk tænkning, gode læringsstrategier og opbygge begrebsmæssig forståelse" (Frost, 2005). Denne tilgang til undervisning i læsning stemmer fint overens med det, lærerne fremhæver som vigtigt i deres læseundervisning, nemlig at de arbejder indgående og varieret med de tekster, de præsenterer eleverne for. Samtidig kan Frosts pointe også forstås i sammenhæng med det indledende citat i dette kapitel, og hans forskning giver altså belæg for at sige, at læsemængden i sig selv ikke skaber den gode læser.

Betydningen af at arbejde med de tekster, der læses i undervisningen, fremgår også af afsnit 4.3. Her beskrev vi, hvordan klasser, hvor læreren har arbejdet aktivt med teksterne i undervisningen, præsterede bedre end klasser, hvor læreren ikke arbejdede aktivt med de læste tekster.

I afsnittet nedenfor behandler vi lærernes undervisningsaktiviteter i to kategorier: aktiviteter, der foregår før læsning (førlæsningsaktiviteter), og aktiviteter, der foregår i undervisningen og efter læsning.

Førlæsningsaktiviteter

En væsentlig del af de aktiviteter, lærerne beskriver for os, kan betegnes som førlæsningsaktiviteter. Med førlæsningsaktiviteter menes aktiviteter, der forbereder eleverne på de tekster, de skal læse, og som giver eleverne et kendskab til, hvilken type tekst de kan forvente at skulle læse, herunder hvilke temaer teksten vil behandle. Lærerne begrunder førlæsningsaktiviteterne med, at de støtter eleverne i den måde, de læser, forstår og forholder sig til tekster på. Inden klassen går i

gang med at læse en tekst, er det ifølge flere af lærerne fx vigtigt, at de kender de ord og begreber, som teksten præsenterer for dem, og at de ved, om de skal læse en krimi, en nyhedsartikel eller en brugsanvisning.

Vores analyse af interviewene viser, at lærerne arbejder med forskellige typer af førlæsningsaktiviteter. Således skelner vi i det følgende mellem aktiviteter, der har til hensigt at aktivere elevernes forforståelse, og aktiviteter, der har til hensigt at øge elevernes ordforråd og begrebsapparat. Nedenfor behandles netop disse førlæsningsaktiviteter, idet vi zoomer ind på lærernes fortællinger om, hvordan og hvorfor de gennemfører disse aktiviteter.

Når lærerne taler om, at de har fokus på at aktivere elevernes forforståelse, kommer dette til udtryk både i deres overvejelser over tekstgenre og indhold og i deres overvejelser over det ordforråd og de begreber, der præsenteres i de tekster, eleverne skal læse. Det betyder, at lærerne på forskellige måder arbejder med at forberede eleverne på de tekster, de bliver præsenteret for – i forhold til både genre, indhold og ordforråd. Lærerne beskriver i interviewene en række forskellige førlæsningsaktiviteter, som bidrager til netop at aktivere elevernes forforståelse.

Én type førlæsningsaktivitet er den del af lærerens undervisning, der støtter eleverne i at aktivere den forhåndsviden, de har om en tekst, inden den skal læses. Den måde, hvorpå man læser og fortolker tekster, bestemmes i høj grad af den viden, man har om teksten, hvilket betyder, at vi læser tekster forskelligt, afhængigt af om det er skønlitterær eller faktuel viden, vi præsenteres for, eller om det er busplaner eller kogebøger. Om dette siger Elbro følgende:

> *Den væsentligste forudsætning for at få tekster til at hænge sammen er, at man kan opstille et indre forestillingsbillede, som kan binde de enkelte oplysninger sammen … (Elbro, 2006: 191).*

For at kunne danne disse forestillingsbilleder har eleverne brug for hjælp fra deres lærere. Det bliver dermed lærernes opgave at give eleverne nogle strategier, de kan trække på, inden de går i gang med at læse tekster. Eller sagt på en anden måde af Elbro:

> *Generelt ser det ud til at være et problem for en del elever at finde deres forhåndsviden frem og udnytte den til at få tekster til at hænge sammen. Det er derfor oplagt at hjælpe eleverne med at gøre deres baggrundsviden aktiv. Det skal ske, inden de går i gang med at læse en ny tekst.* (Elbro, 2006: 191).

Derudover fokuserer Elbro på, at forforståelsen er en afgørende faktor for, hvorvidt elever bliver i stand til at genkalde sig teksten og dens pointer efterfølgende (Elbro, 2006: 52), og dermed også

en afgørende faktor for, i hvor høj grad der finder reel læring sted, som eleverne senere hen kan trække på.

Bearbejdningen af vores interviews viser, at de interviewede læreres undervisning på mange måder er eksemplarisk i forhold til at inddrage og aktivere elevernes forforståelse, som det her beskrives af Elbro. Således afspejler interviewene, at der blandt lærerne er en opmærksomhed mod netop dette, og flere lærere indikerer, at førlæsningsaktiviteterne er mindst lige så vigtige som de aktiviteter, der foregår under og efter læsningen. Dette ses bl.a. i nedenstående citat, hvor en lærer fortæller om et typisk undervisningsforløb:

> *Vi har ofte behandlet værkerne sådan, at vi har taget det bid for bid hele tiden. Det har været en løbende proces, hvor vi har talt med børnene om, hvad der skal være fokus i de kapitler, de skal læse. Det giver dem en pejling i forhold til, hvad vi arbejder os hen imod … (SKOLE A).*

Et lignende eksempel hører vi fra en anden lærer på en anden skole. Her fortæller læreren, hvordan de inden læsningen af en bog valgte at klippe samtlige billeder fra bogen ud for efterfølgende at bede eleverne om at opstille illustrationerne i den rækkefølge, de mente handlingen foregik i. Denne aktivitet gav anledning til at tale om det univers, eleverne mente, at bogen ville præsentere dem for, og resulterede i, at eleverne selv lavede historier til bogen og på denne måde reflekterede over bogens mulige indhold og handling.

Arbejdet med at øge elevernes ordforråd og begrebsapparat er noget, som stort set alle lærerne fra de seks skoler bemærker, at de har fokus på, når de går i gang med at læse nye tekster. Bl.a. ved at "… lave ordbøger og støvsuge teksterne for ord", inden de går i gang med at læse en tekst, eller ved at lave såkaldte ordkort, hvor læreren inden læsning finder alle de betydningsbærende ord i teksten og efterfølgende får eleverne til at lave hjælpekort med definitioner af ordene. En øvelse, som ifølge Merete Brudholm (Brudholm, 2011: 92) ikke kun har betydning for forståelsen, men som også støtter eleverne i efterfølgende at kunne huske og resumere handlingen. Tydeligst bliver dette arbejde med at udvide elevernes ordforråd italesat af lærerne på de skoler, hvor de har en større andel af tosprogede elever. Her oplever lærerne, at de tosprogede elevers særlige sproglige forudsætninger stiller krav om, at de i undervisningen har særligt fokus på at udvide elevernes ordforråd, da det ellers vil have betydning for elevernes forståelse af de tekster, de læser. Om dette siger to lærere fra forskellige skoler følgende:

> *Fordi vi har så mange tosprogede elever, så tror jeg, at vi har rigtig meget begrebsafklaring, som alle har rigtig meget glæde af, som måske ville blive overset i etnisk danske klasser, som også havde brug for noget forforståelse. (SKOLE E).*

Vores skole adskiller sig lidt ved at have haft en større andel af tosprogede og socialt udsatte, så der har naturligt været fokus på, at eleverne har brug for en håndsrækning. De har skullet have en fælles forforståelse. (SKOLE A).

Netop arbejdet med at øge elevernes ordforråd og begrebsforståelse betegnes som den vigtigste enkeltfaktor, der har betydning for elevernes sprogforståelse samt deres senere læseudvikling (Gellert, 1998 i Elbro, 2006). Forskning viser, at op mod halvdelen af de variationer i læseforståelse, der kan iagttages, kan forklares ved forskellene i det faglige ordkendskab. Lærernes arbejde med at styrke elevernes ordkendskab må derfor ses som yderst relevant i arbejdet med at styrke elevernes sprog- og læseforståelse. Og som den ene lærer i citatet ovenfor bemærker, er dette ikke kun noget, som er gavnligt for de tosprogede elever. Derimod er det relevant for alle elever at arbejde aktivt med deres ordforråd og begrebsapparat.

Under og efter læsning

Vi har tidligere været inde på, at en holdning blandt lærerne er, at eleverne ikke nødvendigvis bliver dygtigere læsere af at læse uden at forholde sig til det, de læser. Ifølge lærerne er der behov for at arbejde indgående med de tekster, eleverne læser, og i forlængelse af dette refererer lærerne til en lang række eksempler på aktiviteter, de har gennemført i undervisningen, og som har haft til hensigt at styrke elevernes læseforståelse. De aktiviteter, som lærerne især fremhæver, er meddigtning, boganmeldelser og resumeer, og lærerne beskriver det som aktiviteter, der skal hjælpe eleverne med at åbne de værker, de læser.

I interviewene med lærerne fra de seks skoler bliver vi præsenteret for mange forskellige typer af aktiviteter og øvelser, der skal støtte elevernes forståelse af og refleksioner over de tekster, de læser. Vi har nedenfor valgt at præsentere et lidt længere uddrag af interviewet med lærerne fra én af skolerne.

Interviewet er gengivet i et længere uddrag her, fordi det på eksemplarisk vis afspejler variationen i de aktiviteter i undervisningen, som vi hører lærerne fra de seks skoler beskrive. Derudover illustrerer samtalen fint, hvilke overvejelser lærerne har i forhold til de aktiviteter, de sætter i gang for at styrke elevernes læsekompetencer. Uddraget vil altså i det følgende blive brugt aktivt til at slå ned på fire hovedoverskrifter, der karakteriserer, hvad lærerne tilskriver betydning i forhold til den helt konkrete undervisning i læsning.

Det, som de tre lærere især lægger vægt på i undervisningen, men som vi også hører de andre interviewede lærere fortælle om, er betydningen af, at:

- Eleverne er aktive og medproducerende
- Undervisningsformerne og -metoderne er varierede

- Eleverne præsenteres for forskellige genrer og lærer at anvende forskellige typer af læsestrategier
- Eleverne gennem spørgsmål og forskellige typer af øvelser forholder sig reflekterende til de tekster, de læser.

Det er disse overskrifter, som træder frem i nedenstående citat, og som efterfølgende vil blive behandlet.

Lærer 1: *Vi havde meget fokus på litteraturarbejde, hvor vi gik meget i dybden med litteraturen og havde fokus på de forskellige læsestrategier. Og gik meget op i begrebsafklaring. Vi havde fx fokus på, hvordan man åbnede et litterært værk for eleverne. Vi læste forskellige romaner og noveller, hvor jeg synes, vi gik ind og arbejdede med de forskellige elementer ved læsning … Vi havde nogle lange litteraturforløb med fokus på både forforståelse, indholdsforståelse og afkodning.*

Interviewer: *Hvorfor? Fortæl lidt om, hvorfor I synes, det var vigtigt at arbejde på denne måde.*

Lærer 1: *Vi gjorde meget ud af, at eleverne forstod det, vi læste, og at vi havde alle med. Og vi arbejdede på forskellige måder. Både med tavleundervisning og individuel undervisning. Og også mesterlære, hvor jeg viste dem, hvordan man kunne vælge nøgleord fra en tekst og genfortælle teksten ud fra det. Og hvor jeg oplevede, at der gik en pås op for eleverne, da de opdagede, at man kunne arbejde på denne måde.*

Interviewer: *Fortæl lidt mere om, hvordan I ellers har arbejdet med litteraturen.*

Lærer 2: *Så har vi snakket med eleverne om, hvad de forventer, allerede inden de bliver præsenteret for materialet.*

Lærer 3: *Vi har haft fokus på før, under og efter læsning. Det er en fast bestanddel, når de skal møde en ny tekst, også selvom det bare er et uddrag. Så snakker vi om det ud fra billeder, titel eller illustrationer. Og også ud fra genren. Sådan, at de har åbnet sig op.*

Lærer 2: *Genrekendskab er rigtig, rigtig vigtigt. Og meddigtning. Hvor ender bogen, og hvad sker der bagefter eller undervejs? De skulle fx skrive breve hjem, da vi forestillede os, at de var ude at rejse. Vi har også valgt nogle tekster med huller i og brugt Merete Brudholm-modeller til ordforklaring, personkarakteristik og miljøkarakteristik.*

Lærer 1: *Jeg arbejder meget med Ann-Kari Skardhamar, hvor man har fokus på måden at stille spørgsmål på. Der er fx måden, man kan finde spørgsmål på, der er fx nogle spørgsmål direkte i*

teksten og nogle, hvor man skal lede mere i teksten, og nogle, hvor man skal kæde nogle sammenhænge i teksten sammen for at finde svar …

Lærer 3: *I forhold til, at de får den der tekst ind under huden, er det vigtigt, at de selv er en aktiv del af arbejdet. Én ting er, at de arbejder med de forskellige elementer som fx personkarakteristik, men der skal også være noget selvproducerende. Derfor lå der altid noget skriftligt arbejde i forbindelse med en tekst, både undervejs i læsningen og afsluttende, fx en fremlæggelse, som de blev evalueret ud fra. Det tror jeg er en god måde at blive præsenteret for det litterære på, hvor de selv er aktive …* (SKOLE D).

Både ifølge forskningen, og som vi synes at kunne spore, når vi analyserer de pågældende læreres udsagn, eksemplificeret ved ovenstående interviewuddrag, har flere faktorer tilsammen betydning for læseundervisning. Som lærerne i ovenstående uddrag peger på, er der flere aspekter, som de oplever som kendetegnende for deres undervisning, og som de karakteriserer som betydningsfulde i forhold til læsning.

Dels oplever lærerne, som særligt Lærer 3 ovenfor betoner, at det er helt afgørende, at eleverne selv er aktive i arbejdet med litteraturen. Læreren fremhæver i særlig grad undervisningsaktiviteter, hvor eleverne er selvproducerende i deres læring, som en god måde at introducere eleverne til forskellig litteratur på.

En lignende pointe fremhæver Frost i sin beskrivelse af principper for god læseundervisning. Frost siger følgende:

> *Eleverne skal ikke bare tage imod. Eleven skal drages med ind i refleksion og støttes til aktivt at skabe sig en sammenhæng i det, som skal læres, således at vedkommendes egne ressourcer og egen erfaringsverden aktiveres. (Frost, 2005).*

For overhovedet at få eleverne til at tage ansvar for deres læreproces er det ifølge Frost afgørende, at lærerne formår at påvirke elevernes læringsstrategier. Dels sådan, at eleverne har mulighed for at være selvproducerende i deres egen læringsproces, dels så lærerne kan sikre udvikling i elevernes læsekompetencer.

Om lærerens arbejde for at sikre dette skriver Frost videre:

> *Hvis vi skal forbedre elevens læseforståelse, må læreren have mulighed for at påvirke elevens strategigrundlag for forståelse. Det betyder, at lærerens fokus må være på at påvirke elevens læsning før eller under elevens læsning. Det er de strategier, eleven benytter her, som giver læseforståelse… [Derfor] må undervisningen i læseforståelse bygge på de grund-*

læggende spørgsmål om at forudsige, at afklare, at stille spørgsmål og at resumere. (Frost, 2005).

Hermed pointerer Frost vigtigheden af at gøre eleverne bekendte med forskellige læsestrategier. En pointe, som ligeledes kan genfindes i ovenstående interviewuddrag, og som særligt Lærer 1 synes optaget af. Lærer 1 fortæller, at hun i samarbejde med sit team har haft fokus på at arbejde med forskellige læsestrategier og med forskellige aspekter af læsning.

Ifølge lærerne er fokus på de forskellige læsestrategier samt de varierede måder at arbejde med litteraturen på vigtigt for at kunne differentiere undervisningen og sikre, at alle elever bliver udfordret på de rigtige måder. Lærer 2 fortæller i ovenstående om undervisning i genrekendskab, om meddigtning og om udvælgelse af tekster med "huller" i som måder, hvorpå hun varierer undervisningen. Mens Lærer 1 fortæller, at arbejdet med forskellige tilgange til læsning fik "en prås til at gå op for nogle af eleverne".

En anden måde at gå til arbejdet med tekster på er at stille spørgsmål til teksterne. En metode, som Lærer 1 fortæller om i det ovenstående, og som flere af de interviewede lærere på forskellig vis fortæller om. På forskellig vis arbejder mange af lærerne aktivt med at stille spørgsmål til de tekster, som eleverne skal læse. I nogle tilfælde udarbejder lærerne spørgsmål til hvert kapitel i en bog og læser dermed også bogen et kapitel ad gangen med eleverne, mens nogle lærere i andre tilfælde laver et samlet spørgsmålsark til hele romanen/teksten. På skolen, som der også refereres til i det lange interviewuddrag ovenfor, fortæller den ene lærer, at hun arbejder meget fokuseret med det at stille spørgsmål og anvender den metode, som den norske litteraturforsker Ann-Kari Skardhamar præsenterer. Læreren fortæller, at det i høj grad handler om måden, hvorpå man stiller spørgsmål til en tekst, forstået på den måde, at man kan stille spørgsmål til en tekst på flere niveauer. Man kan dels stille spørgsmål, som er lige til at finde svarene på direkte i teksten, spørgsmål, hvor man skal lede mere og læse mellem linjerne, samt spørgsmål, hvor man skal kæde nogle sammenhænge sammen i teksten for at finde svaret. Læreren fortæller, at hun arbejder meget systematisk efter denne metode, og hæfter sig ydermere ved, at denne metode gør det simplere at differentiere undervisningen, fordi der er spørgsmål på mange niveauer.

Frost beskriver denne måde at undervise i læsning på som procesorienteret læsning. Dette definerer han på følgende måde:

Traditionen har været "læs og forstå"-princippet med spørgsmål, efter at elevens læsning var færdig. Det siger sig selv, at denne "undervisningsform" ikke er undervisning, men kontrol. Hvis vi skal forbedre elevens læseforståelse, må læreren have mulighed for at påvirke elevens læsning før eller under elevens læsning. Det er de strategier, eleven benytter

her, som giver læseforståelse. Det betyder, at spørgsmålene burde komme før læsningen, således at eleven under sin læsning kan fokusere på bestemte ting. (Frost, 2005).

Denne beskrivelse stemmer fint overens med de tanker og refleksioner, som vi ovenfor har præsenteret, og som lærerne giver udtryk for at have, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen. Samtidig er der også en anden tilgang til arbejdet med litteratur at spore hos lærerne i ovenstående uddrag. Nemlig, at de mener, at der også er behov for en vis grad af kontrol i forhold til at sikre, at eleverne har læst de tekster, de er blevet bedt om. Således fortæller nogle af lærerne også, hvordan de ikke alene stiller spørgsmål til teksterne for at hjælpe eleverne med at fokusere og forstå undervejs i læsningen, men også for at sikre sig, at de får læst teksterne. Dette oplever de især som nødvendigt blandt de elever, der er svære at motivere til at læse.

Ovenstående er eksempler på, hvordan de interviewede lærere varierer deres undervisning i læsning. Ved at variere undervisningen tegner lærerne et billede af, at arbejdet med forskellige læsestrategier og med forskellige tilgange til læseundervisningen kan bidrage til, at de når flere elever. Samtidig er der flere lærere, som taler om, at variation i undervisning sikrer, at elever i højere grad inddrages i læsningen af tekster, hvilket er med til at sikre *ejerskab* og dermed også motivation og lyst til at læse. Med ejerskab mener lærerne bl.a., at det bliver tydeligt for eleverne, hvorfor de skal læse og arbejde med de forskellige tekster, de præsenteres for.

8.3 Lærernes overvejelser over materialevalg

I vores interviews ser vi, at lærerne på de seks skoler har grebet valget af undervisningsmaterialer an på forskellige måder. Når vi her refererer til skolerne og ikke de enkelte lærere, skyldes det, at lærere på samme skole typisk har valgt samme strategi i forhold til valg af undervisningsmaterialer.

Som det fremgår af afsnit 4.4, viser vores spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne, at lærerne har mulighed for at vælge mange forskellige typer af undervisningsmaterialer i læseundervisningen. Analysen af de kvantitative data viser, at det har positiv betydning for elevernes læseudvikling, hvis lærerne anvender mere end et primært materiale i deres undervisning. Samtidig viser analysen, at det har negativ betydning for udviklingen af elevernes læsekompetencer, hvis læreren i klasser med mange læsesvage elever kun anvender *Fandango*.

Blandt de seks skoler, der indgår i den kvalitative undersøgelse, finder vi både skoler, som udelukkende arbejder med undervisningsmaterialet *Fandango*, og skoler, som arbejder med en række forskellige typer af materialer. Det er her interessant at bemærke, at vi i analyserne af de kvantitative data kan se, at det har positiv betydning for elevernes læsekompetencer at anvende mere end ét primært undervisningsmateriale. De elever, som har lærere, der anvender flere forskellige

undervisningsmaterialer, har således en større læseprogression end elever, der bliver undervist af lærere, som i stedet anvender ét primært materiale, jf. afsnit 4.4.

På trods af denne variation mellem skolernes måde at anvende undervisningsmaterialer på er det interessant, at stort set alle de interviewede lærere omtaler brugen af netop *Fandango*. At brugen af *Fandango* er forholdsvist udbredt, anes også i det kvantitative datamateriale, som viser, at blandt de lærere, som anvender ét primært materiale, er *Fandango* det mest udbredte. Ud af de 48 %, som svarer, at de anvender ét primært materiale, anvender 38 % primært *Fandango*.

Det, lærerne især hæfter sig ved som det særligt gode ved *Fandango*, er, at det opleves som eksemplarisk i forhold til at undervise eleverne ud fra den nyeste forskning om læsning. Ifølge lærerne er der særligt tre fremtrædende og positive kendetegn ved *Fandango*: Det sætter et højt fagligt niveau, det er eksemplarisk i forhold til tekstudvalget, bl.a. ved at præsentere den nye børnelitteratur, og det er opdateret i forhold til de nyeste læseteorier.

I forhold til det første karakteristikum, at det sætter et højt fagligt niveau, så fortæller flere lærere om *Fandango*, at det er svært, og at det "sætter barren højt". Og dette opleves som positivt. To lærere fra to forskellige skoler fortæller følgende:

> *Og så har jeg været glad for Fandango, og det er svært, men jeg har valgt det ud, som fungerede bedst. For første gang er jeg startet tidligere med danskfaglige begreber på deres niveau. (SKOLE B).*
>
> *Det var midt i 5. klasse, hvor vi skiftede til Fandango. Og der nåede vi stort set hele bogen. Fandango afspejler den nye børnelitteratur og den nye måde at lære på. Det, de lærer i 5. klasse, er sejt stof, hvor de skal knibe ballerne sammen. Der er meget med læsestrategier her, fordi man ser, hvad hovedfokus var i den tekst. Det har også fået klaps for at lægge niveauet for højt og gå henover hovedet på dem. Det stiller bare større krav til læreren om at hjælpe eleverne. (SKOLE A).*

Betydningen af at have høje forventninger til eleverne påpeges i flere sammenhænge som en vigtig faktor, der påvirker elevernes udvikling og læreprocesser. I interviewene med lærerne er dette også noget, de understreger som særdeles betydningsfuldt. Her nævnes det specifikt i forbindelse med deres valg af undervisningsmateriale, men også i lærernes fortællinger om, hvordan de arbejder på at skabe et trygt og positivt miljø i klassen, nævnes deres høje forventninger som et element, de tillægger stor betydning i forhold til at skabe et godt læringsmiljø. Lærernes fokus på at have høje forventninger vil således også blive udfoldet i kapitel 10.

I denne sammenhæng fortæller lærerne, at de oplever, at *Fandango* kalder på, at eleverne tager sig ekstra sammen og knokler for at arbejde med materialet, hvilket de oplever har haft en positiv betydning for deres læseudvikling.

En anden forklaring på, hvorfor *Fandango* opleves som et godt materiale at anvende, er, at det ifølge lærerne er eksemplarisk, både i sit tekstvalg og i de arbejdsopgaver, der knytter sig til teksterne. Om dette siger en lærer følgende:

> *De tekster, hun [forfatteren] har valgt ud, er de eksemplariske. Når vi tidligere fik vores undervisningsmaterialer fra Amtscentralen, kunne man som lærer godt have en tendens til at lægge det hele ned over en tekst. Så skulle teksten kunne det hele. Fandango er derimod eksemplarisk, når man skal arbejde med netop det her i læsningen. I den her tekst, så kigger vi efter det her. Den er god til at holde læreren fast i et specifikt fokus. (SKOLE D).*

Ovenstående citat stammer fra en af lærerne på den skole, hvor de har valgt at arbejde udelukkende med *Fandango*. Og begrundelserne for at arbejde med dette materiale alene er bl.a., at materialet i sig selv giver anledning til at arbejde meget varieret, netop fordi tekstudvalget lægger op til mange forskellige typer af opgaver og øvelser. Ud over at inddrage skrevne tekster indeholder materialet således også sange etc., som der kan arbejdes med digitalt. Netop det, at materialet favner bredt og er meget dækkende i sit indhold, betyder for den konkrete lærer her, at der bliver plads til, at hun selv kan finde en kreativitet frem i planlægningen af undervisningen. Læreren fortæller:

> *Jeg kørte Fandango ret systematisk, da jeg havde det. Nok, fordi jeg var meget begejstret, og jeg synes, at materialet inspirerede min kreativitet, som fik flere udfoldelsesmuligheder, fordi jeg var tryg i ryggen. Jeg følte en lettelse over, at jeg ikke skulle sidde og søge noget hos Amtscentralen. Jeg synes, jeg fik noget mere luft. (SKOLE D).*

På de skoler, hvor man har valgt at kombinere forskellige typer af undervisningsmaterialer, skyldes det ifølge lærerne, at de har set forskellige muligheder i forskellige materialer. Her nævnes bl.a. inddragelsen af fagbøger som et væsentligt element i læseundervisningen, bl.a. fordi eleverne her præsenteres for en anden genre med andre ord og begreber, hvilket giver mulighed for at træne eleverne i forskellige læsestrategier. En lærer siger fx følgende om den faglige læsning: "… Og den faglige læsning, der har det været rigtig godt med fagbøgerne, hvor de skal finde frem til svar i bøgerne. Vi arbejder med de forskellige teknikker." (SKOLE F).

Herudover er det en udbredt oplevelse blandt lærerne, at faglitteraturen kan vække læselysten hos nogle af de elever, som ikke finder skønlitteraturen interessant.

En lærer fortæller fx følgende:

> *… og så var der nogle af de der drenge, der fik lov at læse faglæsning. (…) vi er så heldige, at man kan vække nogle af drengene med historier, som er omkring byen, det der med at have noget at hænge det op på. (SKOLE C).*

Og en lærer fra en anden skole fortæller noget tilsvarende:

> *Jeg havde 2. verdenskrig [tema] midt i 6. klasse. Der fik jeg nogle drenge motiveret. Jeg tror, at det var spændende, så det motiverede dem til at læse mere. Det hele hang sammen, og der læste de meget og ville gerne. (SKOLE B).*

Blandt lærerne hersker der således en opfattelse af, at det særligt er drengenes læsekompetencer, som man kan styrke ved at arbejde med faglitteratur. Analyserne af de kvantitative data viser dog, at det er lige gavnligt for både drenge og piger, jf. afsnit 4.3. I forlængelse af dette er det yderligere interessant at bemærke, at det har en positiv betydning for elevernes læsekompetencer, når læreren prioriterer læsning af skønlitteratur og faglitteratur lige højt i undervisningen. De elever, som har lærere, der bruger lige så lang tid på at læse faglitteratur, som de bruger på at læse skønlitteratur, har således større læseprogression end elever med lærere, der primært bruger tid på skønlitteratur, jf. afsnit 4.3.

8.4 Læsevejledernes rolle som særlige ressourcepersoner

På de seks skoler synes der at være meget forskellige holdninger både til *brugen* af ressourcepersoner og til *betydningen* af disse. To af de seks caseskoler havde ikke en læsevejleder, og én af skolerne var på daværende tidspunkt i gang med at uddanne en læsevejleder. Der var således blot tre af skolerne, der i perioden havde en uddannet læsevejleder, og på to af disse skoler var læsevejlederen en del af det pågældende team. På disse tre skoler oplever lærerne, at det har været positivt, at der har været en læsevejleder, og typisk er læsevejlederen blevet brugt i forbindelse med materialevalg og i forbindelse med anvendelsen af resultaterne af de nationale test.

På én skole har læsevejlederen holdt møder med skolens dansklærere med henblik på at præsentere dem for de relevante materialer, der kan arbejdes med i danskundervisningen, og lærerne fra den årgang, vi følger her, fortæller, hvordan skolens læsevejleder har spillet en afgørende rolle i forhold til at hjælpe dem med at navigere i de mange forskellige materialer, skolen råder over. På denne måde bruges læsevejlederen her som en særlig ressource med indgående kendskab til materialers anvendelighed i forskellige kontekster.

På de to skoler, hvor læsevejlederen har været en del af det pågældende team, har dette ifølge både lærere og læsevejledere betydet, at der har været en særlig opmærksomhed på læsning og mulighed for særligt kvalificeret sparring. I forhold til både materialevalg, undervisningens indhold og den støtte, enkeltelever har skullet have. En lærer formulerer betydningen af dette på følgende måde:

> *Helt ubevidst tror jeg, at det har betydet noget, at vi var i team med vores læsevejleder. Hun var så vildt optaget af læsning, og det har gjort et eller andet … Det har gjort, at hun altid fik sagt et eller andet om læsning … Hun har brugt teamet til at fremføre sine pointer. (SKOLE E).*

Netop dette forhold bemærkes også af skolelederne, som fremhæver den fordel, det kan være, når vejledningen ikke er skemalagt, men derimod er situationel og mere uformel. I forlængelse af dette bemærker en leder, at det for nogle lærere kan være sårbart at gå til en vejleder for at diskutere fx dårlige testresultater, og at det samtidig kan være en vanskelig rolle at udfylde som vejleder, fordi man skal kommentere kollegers praksis og resultater. Når ressourcepersonen er en del af teamet, bliver vejen dertil for læreren kortere, og samtidig kan sparringen foregå mere uformelt end i andre typer af vejledninger.

På trods af at lærerne på disse skoler italesætter den positive betydning, de vurderer at det har haft at samarbejde med en læsevejleder, er dette samarbejde alligevel ikke det, som lærerne primært fremhæver, når de skal begrunde den progression, der har været i deres elevers læsekompetencer.

Analyserne af de kvantitative data viser, at der endnu ikke ses en sammenhæng mellem elevernes læseresultater, og at skolen har en læsevejleder, ligesom vi heller ikke kan se, at lærere, der i høj grad bruger læsevejlederne, har klasser med større læseprogression. Desuden kan vi heller ikke se, at læsevejledere har klasser, hvor der er større læseprogression end i klasser, hvor lærerne ikke er læsevejledere. Resultaterne kan i høj grad skyldes, at skoler, der har læsevejledere, også i højere grad har elever med læseudfordringer, og lærere, der bruger læsevejledere, også i højere grad kan have elever med læseudfordringer. På samme vis kan det også tænkes, at læsevejledere får klasser med større læseudfordringer. På baggrund af analyserne kan vi altså ikke konkludere, at læsevejlederindsatsen ikke har en betydning. Vi kan dog konstatere, at læsevejledere har mere viden om læsning end dansklærere, der ikke er læsevejledere.

Der kan dog også være en række forklaringer på, at læsevejledere endnu ikke har fået den ønskede virkning på skolerne. Én mulig forklaring er, at det på skolerne har været, og fortsat er, en proces at få etableret nogle klare og tydelige rammer for brugen af skolens læsevejledere og andre ressourcepersoner. I den periode, vi her følger skolerne (2009/10-2011-12), har det på man-

ge af skolerne været forholdsvist nyt at have særlige ressourcepersoner, hvilket betyder, at ikke alle skoler på dette tidspunkt havde skabt nogle klare rammer for, hvilken rolle de særlige ressourcepersoner, herunder læsevejledere, skulle have på skolen. I EVA's rapport *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* fra 2009, som er udarbejdet i den periode, vi følger den pågældende årgang, kunne vi se, at de særlige ressourcepersoner generelt varetog mange forskellige typer af opgaver og i forskellige fora. Af rapporten fremgår det, at opgaverne bestod i både kollegial vejledning og rådgivning, generel orientering om ny faglig viden, fx i pædagogisk råd, arbejde med enkeltelever, grupper af elever eller hele klasser, deltagelse i skolens strategiske drøftelser og beslutninger, deltagelse i skole-hjem-samarbejde og praktiske og koordinerende opgaver. I rapporten konkluderes det, at disse mange opgavetyper kan være vanskelige som vejleder at navigere i, og at funktionsbeskrivelser kan være en støtte til at fokusere og prioritere vejledernes opgaver. Rapporten understreger dermed, at der i den pågældende periode er potentiale til at styrke indsatsen omkring brugen af de særlige ressourcepersoner.

Blandt de læsevejledere, vi har interviewet i denne undersøgelse, peges der ikke direkte på betydningen af ovenstående forhold. Dog bemærker de det som særligt positivt for deres virke som læsevejledere, når skoleledelsen har understøttet deres arbejde ved at tage positivt imod deres konkrete idéer og forslag til tiltag, der kunne styrke skolens fokus på læsning. Én af læsevejlederne bemærker, at læsevejlederen ifølge hende bør inddrages i ledelsesbeslutninger og fx fokus i kommunalrapporten og i skolens strategiarbejde. Hvis man som skole ønsker at have særligt fokus på at styrke elevernes læsekompetencer, bør læsevejlederen ifølge hende således spille en afgørende rolle på skolen.

8.5 Opsummering

En mulig forklaring på elevernes progression i læsning er bl.a., at lærerne i danskundervisningen har prioriteret at læse meget med deres elever, og at de har arbejdet indgående med de tekster, de har læst.

Når lærerne finder det væsentligt at arbejde indgående med de tekster, de læser, skyldes det, at eleverne herigennem styrker den del af deres læsekompetencer, som omhandler sprogforståelsen. Lærerne bestræber sig derfor på, at undervisningen skal gøre eleverne aktive, medproducerende og meddigtende, samt at undervisningen skal give eleverne konkrete læsestrategier, som de kan bruge, når de præsenteres for nye og ukendte tekster. Dette arbejde er relevant både inden eleverne læser, mens de læser, og efter at de har læst.

På mellemtrinnet har de fleste elever ifølge lærerne knækket koden, men samtidig oplever lærerne, at der er risiko for, at eleverne mister læselysten. Dette kalder ifølge lærerne på en særlig opmærksomhed på at tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der motiverer eleverne til at

blive ved med at læse. Dette gør lærerne dels ved at udvælge tekster, som de mener eleverne vil finde interessante og spændende, dels ved at skabe nogle hyggelige læsemiljøer i klassen. Endelig fortæller nogle lærere, at de har fokus på at gøre læsningen levende og inspirerende, bl.a. ved at inddrage aktiviteter i undervisningen og i forbindelse med tekstlæsningen. Ud over lærernes arbejde med at skabe nogle inspirerende undervisnings- og læsemiljøer oplever lærerne, at faste rutiner og klare krav til eleverne ligeledes er nødvendige for at sikre, at eleverne læser. Inspirerende læringsmiljøer er således ikke alene med til at sikre, at eleverne får læst tilstrækkeligt.

I læseundervisningen kan lærerne vælge mellem mange forskellige typer af undervisningsmaterialer, men interviewene indikerer, at særligt ét undervisningsmateriale opleves som særligt godt, nemlig *Fandango*. Lærerne oplever dette materiale som eksemplarisk i forhold til at arbejde med den nyeste børnelitteratur og ud fra den nyeste læseforskning. Flere lærere fortæller således, hvordan de har lænet sig op ad dette i tilrettelæggelsen af læseundervisningen. Herudover fortæller nogle lærere, at det opleves som gavnligt at inddrage fagtekster i undervisningen, da disse tekster kan motivere elever, som ellers er vanskelige at motivere til at læse. Og herudover giver fagteksterne anledning til at arbejde med varierende læseforståelsesstrategier.

I lærernes arbejde med at tilrettelægge læseundervisningen peger nogle lærere på læsevejlederne som vigtige sparringspartnere. Og særligt i forbindelse med materialevalg opleves læsevejlederne som vigtige ressourcer, der kvalificerer lærernes valg.

9 Samarbejdet mellem årgangens dansklærere kvalificerer danskundervisningen

Et tæt og inspirerende samarbejde mellem årgangens dansklærere fremstår som et væsentligt element i analysen af, hvad der kan have bidraget til den læseprogression, der kan iagttages for den pågældende årgang.

På tværs af de seks skoler tegner der sig et billede af, at samarbejdet mellem årgangens dansklærere på flere af skolerne har spillet en markant rolle. Lærerne fra fem ud af seks skoler fortæller om et samarbejde, hvor de jævnligt har holdt møder, og hvor de i fællesskab har planlagt og evalueret undervisning og i nogle tilfælde også deltaget i hinandens undervisning.

Kapitlet består af to afsnit. I første afsnit beskrives, hvad lærerne har samarbejdet om. Her vil det bl.a. fremgå, at de faglige drøftelser har været i fokus, og at samarbejdet i mindre grad har omhandlet praktiske problemstillinger og konkrete elever, hvilket lærerne oplever kan "fylde" i andre samarbejdsrelationer. I andet afsnit beskrives, hvordan lærerne mener at det gode samarbejde bliver til. Her peger lærerne særligt på skolens kultur og traditioner for samarbejde, betydningen af kemi og på den betydning, det har, når skolens læsevejledere indgår i teamet.

9.1 Faglige drøftelser er i fokus i lærernes samarbejde

> *Jeg tror ikke, at vi har så meget samarbejde, som man kunne have, men i forhold til andre er vi jo nærmest gift med hinanden. (SKOLE E).*

I citatet ovenfor beskriver en af de interviewede lærere det samarbejde, han har haft med de øvrige dansklærere på den pågældende årgang. Læreren bemærker, at der er potentiale for et endnu tættere samarbejde, men er samtidig bevidst om, at samarbejdet formodentlig er tættere,

end man ser andre steder. Og netop det tætte samarbejde mellem årgangens dansklærere er noget, som går igen i flere af de interviews, vi har gennemført. Således vurderer lærerne fra fem ud af de seks skoler, at de har haft et tæt og godt samarbejde.

Lærerne peger specifikt på samarbejdet som en af de betydende faktorer, når de skal forklare den progression, der har været i deres elevers læsekompetencer.

At der har været et tæt samarbejde mellem årgangens dansklærere på flere af skolerne, bliver i interviewene bl.a. tydeligt, ved at lærerne siger "vi", når de skal beskrive de beslutninger, overvejelser og refleksioner, der har været i forbindelse med undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Eksempler på dette er følgende udsagn: "Vi gik ind og valgte et system, der var meget dansk-fagligt fokuseret" (SKOLE D), "Vi har gjort meget ud af litteraturarbejdet" (SKOLE A), "Vi fik skabt en god kultur, hvor de kunne se, at vi også var engagerede" (SKOLE F).

Citaterne vidner om, at de pågældende lærere ikke opfatter sig som privatpraktiserende lærere, der selv er ansvarlige for at tilrettelægge undervisningen. Derimod er deres arbejde og fokus i undervisningen blevet til i et samarbejde.

I sin ph.d.-afhandling om lærernes teamarbejde hæfter forskningschef ved Professionshøjskolen UCC Lise Tingleff Nielsen sig ved, at lærere kun i begrænset omfang taler om elevernes læring og har faglige diskussioner (Nielsen, 2012). Hun bemærker, at det i stedet er den praktiske planlægning og drøftelser om specifikke elever, der fylder. Det er i forlængelse af dette interessant at bemærke, at det omvendte gør sig gældende for de interviewede lærere i denne undersøgelse. Således er det især samarbejdet omkring udviklingen af undervisningen og de faglige drøftelser, lærerne her fremhæver.

At lærerne bruger hinanden til at udvikle deres undervisning, kommer til udtryk på forskellige måder i de enkelte interviews. Mest udbredt er det, at lærerne har brugt hinanden som sparringspartnere og inspirationskilder i forbindelse med planlægning af undervisningen, valg af tekster og litteratur og i forbindelse med årsplanlægningen og i planlægning af konkrete undervisningsforløb. En lærer siger fx:

> *Vi lavede en årsplan sammen, og hvert forløb planlagde vi faktisk sammen. Jeg synes, det gav så meget, at man ikke skulle lave det selv. For det første får man jo evalueret de ting, man har lavet sammen, og man giver hinanden idéer undervejs. (SKOLE D).*

Lærerne på én af de besøgte skoler adskiller sig fra de øvrige ved at være eksemplariske i deres måde at bruge hinanden til at udvikle undervisningen på. Lærerne i dette team holdt ugentlige møder, som lærerne brugte til at planlægge og diskutere deres undervisning. Bl.a. fortæller læ-

rerne, hvordan de har brugt hinanden til at iagttage og diskutere forskellene i deres læseundervisning. Et par lærere fra teamet fortæller her om deres samarbejde:

> *Lærer 1: Der var indlagt to ugentlige samarbejdstimer, hvor vi altid fik vendt et eller andet. Vi fik altid noget ud af det. Det kan fx være en ordentlig tilbagemelding ang. elevplaner eller snakke om de nationale test og prøve at analysere resultater …*
>
> *Lærer 2: Vi brugte hinandens erfaringer. Hvis én havde haft et godt forløb, hvor man kunne overtage erfaringer, eller hvis man havde haft et mindre godt forløb, hvor man ville gøre nogle ting anderledes. Vi kunne overtage hinandens erfaringer, fordi vi var så tætte … Vi har også brugt tid på at analysere, hvorfor mine elever er bedre til at stave end dine. Hvorfor kører læsningen bedre? Hvad gør du, og hvad gør jeg? Vi oplevede konkret, at dine elever lå højt på ét område, og mine lå højt på et andet område. Og så er det jo interessant at finde ud af, hvad vi hver især har gjort, og hvad kan vi lære af hinanden. (SKOLE C).*

I det pågældende team hersker der en klar opfattelse af, at dette samarbejde har haft væsentlig betydning for den progression, der er sket med elevernes læsekompetencer. En lærer siger bl.a.: "Jeg har i højere grad nydt godt af et samarbejde her … Hvis jeg skulle kigge på én ting [som kan forklare progressionen], så skulle det være det." (SKOLE C).

Det særlige for netop dette team er, at de tre lærere, som teamet bestod af, dækker stort set alle de fag, der har været for den pågældende årgang på mellemtrinnet. Herudover har de haft timer i hinandens klasser, hvilket betyder at de dels kender hinanden godt, men også at de kender hinandens elever godt. Det har ifølge lærerne haft en positiv betydning for deres samarbejdsrelation og for kvaliteten af deres undervisning. Dels fordi de ikke har indgået i en række forskellige teams, dels fordi de gennem deltagelse i hinandens undervisning har fået et stort indblik i hinandens undervisningspraksis og i hinandens elevgrupper. Dette har ifølge en af lærerne betydet, at de ikke har følt sig alene, men derimod har oplevet det som et fælles ansvar at arbejde med elevernes faglige udvikling.

Som nævnt er det EVA's vurdering, at de interviewede læreres teamsamarbejde adskiller sig fra det samarbejde, Tingleff beskriver i sin ph.d.-afhandling. Lærerne i denne undersøgelse fremhæver netop fordelene ved at kunne bruge hinanden til faglige drøftelser, som kan kvalificere undervisningen. Det betyder dog ikke, at lærerne ikke også har brugt hinanden i den praktiske planlægning. Bl.a. fortæller en lærer, hvordan de i teamet har uddelegeret arbejdsopgaver, hvilket har frigivet tid til andre typer af opgaver. Overordnet set efterlader interviewene dog det indtryk, at det især er de faglige drøftelser, der har fyldt i teamene, og en udbredt oplevelse blandt lærerne

er, at de har brugt hinanden til at udvikle deres praksis generelt, men også specifikt i forhold til arbejde med at styrke elevernes læsekompetencer.

Nogle lærere vurderer, at samarbejdet med årgangens dansklærere adskiller sig fra nogle af de andre samarbejdsrelationer, de indgår i på skolen. Således bemærker nogle lærere, hvordan de i andre teams, fx klasseteams, bruger en stor del af tiden på at diskutere enkeltelever og på praktisk koordinering. Her oplever de, at danskteamet for årgangen adskiller sig fra nogle af de øvrige teams, ved at de her har særligt stort fokus på de faglige drøftelser. Interviewene indikerer dermed, at fagteamene ansporer til faglige drøftelser, fordi man netop har danskfagligheden som det fælles omdrejningspunkt, frem for klasseteams, hvor det typisk er klassen, der er det fælles omdrejningspunkt for samarbejdet.

9.2 Hvad skaber det gode samarbejde?

Lige så vel som lærerne peger på betydningen af samarbejdet, er dette også et forhold, som stort set alle lederne berører i deres bud på, hvad progressionen i elevernes læsekompetencer kan skyldes. Det er væsentligt at understrege, at lederne typisk ser teamsamarbejdet som en væsentlig forudsætning for generelt at skabe en god skole. Dermed kobler de ikke samarbejdet specifikt til lærernes arbejde med læsning og elevernes styrkede læsekompetencer, men ser snarere samarbejdet som et af de overordnede forhold, der har betydning for lærernes generelle måde at bedrive god undervisning på.

En særlig samarbejdskultur

Som nævnt hersker der på nogle af skolerne en opfattelse af, at det er skolens særlige samarbejdskultur, der har været med til at præge teamets samarbejde. For nogle af de interviewede lærere er det tætte samarbejde således ikke unikt for netop deres team, men er derimod karakteristisk for den måde, man samarbejder på på skolen.

På samme måde som lærerne vurderer lederne også, at der er tale om en særlig samarbejdskultur på skolen, men ser også, at der har været en særligt god samarbejdsånd i det pågældende team, vi følger med denne undersøgelse.

Når lederne bemærker den særlige samarbejdskultur, de mener kendetegner deres skole, bemærker de typisk også, at denne kultur ikke er opstået af sig selv. En leder fortæller bl.a., at ledelsen her spiller en væsentlig rolle i forhold til at have "klare og tydelige forventninger om, at de [lærerne] skal arbejde i teams" (SKOLE D), og på en anden skole siger lederen:

Det er en af vores hjørnesten, at vi bruger rigtig mange ressourcer og penge på teamsamarbejde, for vi tror, at det er nøglen til at skabe en god skole, at der er et godt teamsamarbejde. (SKOLE E).

Vores analyser viser, at der blandt lederne hersker en forventning om, at det tætte samarbejde i teamet bidrager til at udvikle og kvalificere den enkelte lærers undervisningspraksis. Bl.a. fordi lærerne ved at udveksle erfaringer og idéer bliver inspireret til at tænke nyt i undervisningen.

På spørgsmålet om, hvad der bidrager til at skabe den gode samarbejdskultur, understreger de betydningen af, at de som ledere går forrest i arbejdet med at styrke samarbejdskulturerne. Derved understreger de også, at en samarbejdskultur ikke nødvendigvis opstår af sig selv.

På nogle af de besøgte skoler har man gjort særligt meget ud af at understøtte lærernes teamsamarbejde. På én skole har alle skolens lærere været på et fælles seminar om teamsamarbejde, de har haft en ekstern konsulent til at understøtte udviklingen af kulturen, og de bruger løbende ressourcer på at prioritere arbejdet med at udvikle årshjul og forventningsafstemme. Vigtigheden af det tætte kollegiale samarbejde hænger bl.a. sammen med, at den pågældende skole er en åbenplanskole, hvilket betyder, at der ikke er døre mellem klasselokalerne. Lærerne er i stedet fordelt på afdelinger og blokke med tilhørende lærerværelser, hvilket betyder, at lærerne typisk sidder sammen med de andre lærere fra årgangen i pauser og mellemtimer. Dette er ifølge både lærere og ledere med til at skabe en åbenhed omkring hinandens undervisning, samtidig med at de kommer tæt på hinandens elever og konflikter. En lærer fra skolen formulerer betydningen af dette på følgende måde:

Man kan som lærer ikke gemme sig. Alle ved altid, hvad der sker i ens undervisning. Man er nødt til at føle sig tryg ved hinanden. Hvis man er usikker, så dur det ikke … De fysiske rammer gør, at der er meget åbenhed, og vi kender alle eleverne, og der er en nærhed, som er med til at skabe noget tryghed, og det er en katalysator for en god læreproces. Vi er også meget involveret i hinandens børn og i hinandens konflikter. (SKOLE E).

På en anden skole oplever man ligeledes, at man er tæt på hinandens undervisning, og ifølge lærerne kommer det tætte samarbejde her til udtryk ved, at de ofte opsøger hinanden for sparring, råd og vejledning. Her er det udbredt at deltage i hinandens undervisning og anvende videoobservationer med henblik på at evaluere og udvikle sin undervisning, og en lærer fra skolen fortæller følgende:

Der er en kæmpe åbenhed her på skolen ... Jeg har en dag om ugen, hvor jeg har fire voksne i lokalet, mens jeg underviser … Det giver en enorm tryghed her, at man kan bruge

hinanden og kan fortælle hinanden ting og bede om hjælp. En tryghed i hverdagen, som vi også prøver at give videre til eleverne. Man kan give erfaringer videre. (SKOLE A).

Når lærerne peger på den betydning, de vurderer at skoleledelsen har i forhold til at understøtte lærernes samarbejde, er timer øremærket til samarbejdet noget, som fremhæves som betydningsfuldt. På nogle af de besøgte skoler har ledelsen afsat faste timer eller dage til lærernes teammøder, enten i deres skemaer eller i de fælles årsplaner. Og betydningen af dette er noget, som ifølge nogle er en afgørende forudsætning for, at de har brugt hinanden i så stort et omfang, som det er tilfældet.

Den gode kemi

En anden forståelse af det gode samarbejde er, at det er det konkrete team, som er unikt. Unikt, fordi det er præget af en særlig god kemi mellem de pågældende lærere, som oplever, at de supplerer hinanden og samtidig også har samme indstilling til arbejdet. På de skoler, hvor vi vurderer, at der er tale om et særligt og unikt team, er dette også noget, som lederen bemærker. På én skole siger lederen fx følgende om det pågældende team:

Det forløb, jeg kiggede på, var et forløb, som kørte parallelt i de to klasser, så det var planlagt sammen, og så kørte de det samme forløb i to klasser. Et tæt og reflekterende og vurderende samarbejde. Hvis man skal kigge på kvalitet af lærersamarbejde, så ligger det i den øvre del. (SKOLE D).

Lederen vurderer, at det bl.a. er sammensætningen af en erfaren lærer og yngre lærere, som har fungeret godt i det konkrete team. Og dette er også noget, lærerne selv bemærker. Ifølge lærerne har dette skabt en god dynamik i samarbejdet, fordi de har kunnet byde ind med noget forskelligt. Samtidig fortæller lærerne, at de har været gode til at bruge deres forskellighed aktivt i samarbejdet og udtrykker, at de har været gode til at "bruge hinandens forcer, hvor vi hver især påtog os opgaver og præsenterede for hinanden". (SKOLE D).

Netop opmærksomheden på, hvordan man aktivt i samarbejdet kan bruge hinandens forskelligheder i teamet, er noget, som går igen blandt de teams, der oplever, at de har fungeret særligt godt. Fx siger en lærer: "Vi har vidt forskellige kompetencer at gå ind i det samarbejde med. Vi har forskellige baggrunde og forskellige fag, hvor vi har kunnet byde meget bredt ind i samarbejdet." (SKOLE C). Og en anden lærer fra teamet supplerer: "Vi har haft et team her, hvor vi har haft et godt samarbejde, fordi vi er forskellige." (SKOLE C).

Mens lærerne på den ene side fremhæver den forskellighed, der har været i teamet, fremhæver de på den anden side den ensartethed, der har været mellem teamets medlemmer. Interviewene indikerer, at kemi og personlighed samt den enkelte lærers tilgang til lærerjobbet (arbejdsmoral)

også er forhold, som ser ud til at være betydningsfulde i forhold til at skabe et godt samarbejde. Vi har i interviewene kunnet identificere især tre forhold, som lader til at være vigtige i forhold til at skabe det gode samarbejde, nemlig at man har et fælles ambitionsniveau, en fælles arbejdsmoral og en god kemi.

På en skole kommer dette til udtryk ved, at en lærer siger følgende om den gode samarbejdsrelation, hun oplevede der var i teamet: "Jeg synes, at jeg kunne mærke, at vi ville de samme ting med eleverne. Vi ville gerne nå det samme sted hen." En anden lærer formulerer det på en lidt anden måde: "Vi er effektive på samme niveau og lidt ens … Vi behøver kun at snakke et bestemt sted til, og så kan vi godt selv resten." (SKOLE C). Og i forlængelse af dette tilføjer én af de andre lærere fra teamet: "Og vi stoler på hinanden, når vi laver de aftaler, vi gør. Vi er sikre på, at den anden gør det, han siger."

Og endelig er der det, som lærerne beskriver som kemi eller personlighed, hvilket særligt kommer til udtryk på én af skolerne, hvor interviewet vidner om en tæt relation, der på mange måder rækker ud over det kollegiale. Den ene lærer formulerer det selv på denne måde: "Vi minder rigtig meget om hinanden. Vi er sjælesøstre." (SKOLE F).

Netop spørgsmålet om det uspecifikkes betydning for samarbejdet er noget, som lederne er opmærksomme på, når de ser på, hvad der skaber et godt teamarbejde. Samtidig fortæller lederne dog, at dette ikke er noget, de tager særligt hensyn til, når de sammensætter teams. Her er det fagligheden, der er i fokus. En leder beskriver det på denne måde:

> *Vi har været nødt til det, for vi holder fast i, at det er en profession, så vi sætter dem sammen efter faglighed og ikke ud fra, hvem der kunne lide hinanden. Vi kigger på, hvad folk kan. Vi har beskrevet en teamkultur og lavet et årshjul. Jeg anerkender kemi, men vi skubber til den, og jeg erfarer også, at det lykkes. Det er et arbejde, det er fint, at man fungerer socialt sammen, og det gør vi meget ud af, men det er først og fremmest et arbejde. (SKOLE E).*

9.3 Opsummering

Et tæt samarbejde mellem årgangens dansklærere ser ud til at være en vigtig forklaring på den progression, der er sket i elevernes læsekompetencer på mellemtrinnet. Ifølge lærerne har dette samarbejde bidraget til at kvalificere og udvikle læseundervisningen.

Lærerne på størstedelen af skolerne fortæller om et tæt samarbejde, hvor de har brugt hinanden til at planlægge undervisningen, til inspiration i forbindelse med valg af tekster og til løbende sparring. Enkelte lærere fortæller endvidere, hvordan de har brugt hinanden til at diskutere deres

læseundervisningspraksis med henblik på at analysere og tolke de forskellige læsetestresultater for årgangens klasser. Det tætte samarbejde har ifølge lærerne bidraget til at kvalificere undervisningen.

Spørger man lærerne, hvad der skaber et godt samarbejde, peger de på den betydning, som de tillægger de ydre rammer. På en skole fremhæver de fx betydningen af, at ledelsen i timenormeringen eller skemaet har afsat tid til, at lærerne kan mødes, og på en anden skole fremhæver lærerne betydningen af, at mellemtrinnets lærere deler lærerværelse og har klasser, der grænser op til hinanden uden døre imellem.

Et andet forhold, som ifølge lærerne er væsentligt, er blandingen af de kompetencer, der er til stede i teamet. På flere skoler har skolens læsevejleder indgået i teamet, hvilket ifølge lærerne har skabt en ekstra kvalificeret dialog om læsning og læseundervisning. Herudover peger lærerne på betydningen af aktivt at bruge de forskellige kompetencer, der er til stede i et team.

Endelig peger nogle lærere på kemien mellem teamets lærere. Lærerne definerer her kemi som et udtryk for, at lærerne har de samme ambitioner og den samme arbejdsmoral.

10 Læreren skal lede klassen og have fokus på faglig og social trivsel

Kapitlet nedenfor udfolder et centralt tema i lærernes forklaringer på progressionen i elevernes læsekompetencer, nemlig lærernes arbejde med klasserumsledelse.

Lærerens måde at lede klassen på, deres engagement og udstråling, deres høje forventninger til eleverne samt opmærksomheden på at skabe et trygt læringsmiljø er nogle af de forhold, som både ledere, lærere og elever betoner som betydningsfulde for at skabe de ideelle rammer for elevernes læring og faglige progression. Lærerne peger her på forhold, som de generelt vurderer som vigtige i forhold til at understøtte elevernes læring, og taler derved ikke om forhold, der er specifikt tilknyttet arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer.

Kapitlet består af tre afsnit. Første afsnit handler om lærerens rolle som leder af en klasse og betydningen af at være en god leder og motivator for eleverne. Dernæst fokuseres på lærernes arbejde med at skabe et trygt og inspirerende læringsmiljø i klassen, idet lærerne udtrykker, at dette har betydning for, i hvilken udstrækning det overhovedet er muligt at lære eleverne noget. Afslutningsvis belyses, hvordan lærerne i særlig grad er opmærksomme på at være en engageret og smittende lærer, der sætter standarden for, hvordan man arbejder med læsning i klassen.

10.1 Læreren som klassens leder

> *Jeg er meget struktureret. Jeg tror, at det er med til at skabe den gode ramme for undervisningen, når børnene ved, at der skal være ro. Jeg tæller til 1, og så skal der være ro. Det er vigtigt for mig at få skabt ro, når vi starter op, og at jeg også udviser over for børnene, at jeg ved, hvad der skal ske. Og så nogle strukturer og rutiner, som de kender og ved, hvad er. At der er en plan, hvor de ved, hvad der skal ske. (SKOLE F).*

I citatet ovenfor fortæller én af de interviewede lærere, hvordan hun ser ro og struktur som forudsætninger for at skabe et godt læringsmiljø, og hun understreger betydningen af tydeligt at vise eleverne, at hun ved, hvor de skal hen. Den pågældende lærer anvender ikke selv udtrykket "klasseledelse", men hele interviewet peger i retning af, at denne lærer er opmærksom på at fremtræde som en synlig leder for klassen. Og dette gør sig ikke blot gældende for denne lærer. Tværtimod er klasseledelse noget, som stort set alle interviewede lærere fremhæver som betydningsfuldt.

En række forskningsprojekter bekræfter lærernes opfattelser af betydningen af at være en synlig leder for klassen. I Formandskabet for Skolerådets beretning for 2013 har rådet samlet al relevant forskning, som kendetegner den gode undervisning. Her skriver rådet, at læreren spiller en helt central rolle i forhold til elevernes læring, og det henviser til både lærerens faglige kompetencer og lærerens ledelseskompetencer:

> *"Især [er det] lærerens støtte til elevernes læringsprocesser, deres ledelse af og struktur i undervisningen samt deres relationer til eleverne, [der] er væsentlige for elevernes læring og udvikling.". Slutteligt konkluderer rådet: "Den internationale forskning viser entydigt og konsistent, at der er en sammenhæng mellem klasseledelse og elevernes faglige præstationer." (Skolerådets beretning for 2013).*

Også resultaterne af analysen af de kvantitative data understøtter indikationen af, at det har betydning for elevernes læsekompetencer, hvis der i klassen er et klassemiljø med ro og arbejdsdisciplin. Af afsnit 4.8 fremgik det således, at elever, som har lærere, der ikke bruger tid på at skabe ro og på at løse konflikter med eleverne, har en større læseprogression end klasser, hvor læreren bruger meget tid på dette.

De interviewede lærere bruger kun selv i begrænset omfang udtrykket "klasseledelse", men taler i stedet om betydningen af struktur og ro. Når lærerne taler om struktur i undervisningen, er det både med henvisning til, at de som lærere stiller tydelige krav til eleverne, at de har en plan for undervisningens forløb og gennemførelse, samt at de skaber de ideelle betingelser for, at der kan finde læring sted, hvilket bl.a. indbefatter, at der skal være ro og koncentration i undervisningen. Når lærerne bruger udtrykket "struktur" i interviewene, dækker det dermed over en række forskelligartede opmærksomhedspunkter.

Et eksempel på, hvordan lærerne er optaget af at skabe struktur i undervisningen, er, at nogle lærere fremhæver betydningen af at delagtiggøre eleverne i undervisningens form og indhold. Således er der lærere, som fortæller, hvordan de altid indleder lektionen med at fortælle eleverne, hvad der skal ske, og hvad formålet er med aktiviteterne. Det betyder ifølge de pågældende lærere, at der mellem læreren og eleverne dannes en fælles forståelse af, hvor de er på vej hen, hvil-

ket betyder, at der bliver skabt en ro, som støtter elevernes koncentration i undervisningen. En lærer fortæller følgende om sit arbejde med at skabe gennemsigtighed i undervisningen:

> *I min klasse skriver jeg på tavlen, hvad de skal. Jeg laver en plan, hvor alle dansktimerne er inde, hvor der fx hver mandag står diktat, onsdag Stavevejen osv. Så kan forældrene altid gå ind og se, hvad de skal, og så kan de sørge for at få de rigtige bøger med. Så behøver de [eleverne] næsten ikke spørge, for de kan selv se det. Fortælle, hvad man skal, og hvad man skal nå frem til. Det er rart for dem at vide, hvad man skal bagefter, for at vide, hvad dagen bringer. Det er for at få et overblik over dagen. (SKOLE F).*

I analyserne af lærernes forståelse af rollen som klasseleder fremtræder to forskellige spor i forståelsen af rollen som leder. I lærernes udsagn er det muligt at iagttage det, vi har valgt at beskrive som henholdsvis den traditionelle leder og lederen som facilitator. Disse skal ikke forstås som hinandens modsætninger, men derimod som forskellige roller, læreren i højere eller mindre grad kan indtage i forskellige sammenhænge. Således skal denne skelnen i de to klasselederroller primært forstås som en analytisk abstraktion.

Den traditionelle leder

I artiklen "Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering" (Tetler og Molbæk, 2011) beskriver Susan Tetler og Mette Molbæk, hvordan forståelsen af klasseledelse har udviklet sig gennem de senere årtier fra førstegenerationsklasseledelse til andengenerationsklasseledelse frem mod i dag, hvor de taler om tredjegenerationsklasseledelse. Overfører man Tetler og Molbæks begreber til de interviewede læreres udsagn, viser vores analyse en sammenhæng mellem det, Tetler og Molbæk beskriver som førstegenerationsklasseledelsen, og én af de klasseledertyper, vi udleder af vores analyser. Således er der flere fællestræk ved det, Tetler og Molbæk betegner som førstegenerationsklasselederen, og det, vi har valgt at betegne den traditionelle leder.

Ifølge Tetler og Molbæk er førstegenerationsklasselederen kendetegnet ved at have fokus på især disciplinering, og der lægges vægt på at skabe faste rutiner for dagen eller lektionen. Læreren er opmærksom på at tydeliggøre forventninger til eleverne og opstiller klare rammer for deres deltagelse. Regler og rutiner ses således som nøgleord, der bidrager til at skabe forudsigelighed, som derved frigiver energi til elevernes læreprocesser (Tetler og Molbæk, 2011).

Når vi kan iagttage nogle af de samme fællestræk hos nogle af de interviewede lærere, er det bl.a., fordi de selv anvender udtryk som "ro" og "disciplin", og fordi de fremhæver værdien af rutiner og klare krav. Lærerne er her optaget af at skabe nogle klare rammer for elevernes deltagelse i undervisningen, som skal understøtte og sikre, at eleverne læser tilstrækkeligt. Ud fra en erkendelse af, at mange elever sjældent læser frivilligt uden for skoletiden, har lærerne indført

forskellige rutiner, der skal understøtte elevernes læsevaner. Bl.a. har en lærer bestemt, at alle elever skal læse de sidste 20 min. af hver dansklektion, i en klasse skal eleverne hver måned aflevere analyser af de tekster, de læser, og et andet sted skal eleverne hver måned svare på konkrete spørgsmål om de tekster, de læser. Lærerne selv beskriver denne måde at tilrettelægge undervisningen på som "gammeldags", "firkantet", "konsekvent", "slavearbejde" og "gabende kedsommeligt" og henviser dermed indirekte til, at undervisningen ikke nødvendigvis skal opleves som spændende og direkte motiverende.

Klasselederen som facilitator

Med den anden forståelse af klasselederen som facilitator ser vi en leder, der i højere grad end den traditionelle leder er optaget af at lede processer. Hos de lærere, hvor denne rolleforståelse kan iagttages, beskriver lærerne, hvordan de er opmærksomme på at skabe de overordnede rammer og strukturer for elevernes arbejde og læring – bl.a. ved at bestemme, hvilke grupper eleverne skal arbejde i, og ved at definere den overordnede aktivitet. Og samtidig fremhæver de betydningen af at se på eleverne som aktive medspillere i undervisningen. Flere af de lærere, som udtrykker denne forståelse af lederrollen, refererer til deres brug af strukturer fra cooperative learning (CL). En undervisningsform, der baserer sig på strukturerede arbejdsprocesser, der i høj grad koncentrerer sig om netop samarbejdet og dynamikken mellem eleverne, hvilket betyder, at der med CL arbejdes systematisk for at styrke samspillet mellem eleverne, som derved også ses som en vigtig del af selve læreprocessen (Albert Astrup Christensen, *Erfaringer med struktur, klasserumsledelse og relationsskabelse i undervisningen*, 2011).

Et karakteristikum, vi ser hos den faciliterende leder, er således en optagethed af at involvere og aktivere alle eleverne. Dels for at sikre faglig progression for alle elever, dels for at synliggøre over for klassen, at alle kan bidrage med noget, og at man bidrager med noget forskelligt. Således fortæller lærerne om deres overvejelser over arbejdet med at skabe et læringsmiljø, hvor alle elever oplever at kunne bidrage til læringsfællesskabet.

I forlængelse af lærernes fokus på at involvere alle elever i klassen er der også flere lærere, som betoner betydningen af at igangsætte aktiviteter, der motiverer og inspirerer eleverne til at læse. Frem for at tale om "slavearbejde" tales her snarere om at vække elevernes indre motivation. En lærer bruger udtrykket "ejerskab" til at understrege betydningen af, at eleverne er aktivt involverede og bevidste om egen læreproces, mens andre lærere tilrettelægger undervisningen således, at det påvirker elevernes egen lyst til at læse. Målet er, at læsning skal være frivilligt og ikke påtvunget. Den holdning, lærerne her udtrykker, kan ses som kontrast til nogle af udsagnene fra den traditionelle leder, der i højere grad betoner betydningen af, at læreren med såkaldt slavearbejde og konsekvens sikrer, at eleverne læser.

Den klasseledelsesforståelse, der kommer til udtryk her, kan på mange måder ses som Tetler og Molbæks beskrivelse af tredjegenerationsklasseledelse, hvor der er fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering. Klasselederens opgave er her at sikre, at der bliver skabt et læringsfællesskab, hvor alle elever bydes velkommen, og hvor der inviteres til aktiv deltagelse i alle fællesskabets aktiviteter, således at eleverne udvikler positive selvbilleder. Det betyder ifølge Tetler og Molbæk, at lærerne i høj grad har fokus på, hvordan der organisatorisk og didaktisk kan skabes en klassekultur, der sikrer reel deltagelse af alle elever. Hvilket vi netop i citaterne ovenfor ser, at de interviewede lærere er særdeles optaget af.

Den forskel, vi beskriver i måden at udfylde rollen som klassens leder på, bemærkes også af en af de deltagende lærere. Den pågældende lærer repræsenterer her det reflekterende team[22], og han bemærker den forskellighed, der er i lærernes beskrivelser af, hvordan de arbejder med at motivere eleverne:

> *Det er måske lidt provokerende [det, jeg nu vil sige], og måske mener vi i virkeligheden det samme, men sådan som I [de interviewede lærere] siger, og sådan som I taler, der taler I sådan, som skolelærere gør i forhold til at motivere børnene. Det er ud fra den position, hvor det er lærerens opgave 100 % at gøre børnene interesserede og motiverede, så den optimale læringssituation kan opstå. Og det er jeg selvfølgelig enig i det længste stykke ad vejen, men den provokerende holdning er, at det at blive motiveret også er et ansvar, det enkelte barn har ... For jeg tror, at det er umuligt at skabe situationer, hvor alle børn er motiverede. Uanset hvor stort et engagement man kommer med. Der vil altid være nogle, der ikke er … Hvis de synes, noget er kedeligt, må de prøve at engagere sig. Og det gør man bedst ved at leve sig ind i tingene, og ellers må du [elev] lade som om. Det er vilkårene. Det er ud fra den helhedsbetragtning om, at man i livet, og også i skolen, må gøre ting, man ikke synes er interessante. Men jeg er overbevist om, at der godt kan skabes en optimal læringssituation alligevel. (SKOLE E under besøg hos SKOLE D).*

I citatet anfægter læreren den holdning, at det er lærerens ansvar alene at sikre alle elevernes deltagelse i læringsfællesskabet – altså den holdning, som den faciliterende leder repræsenterer. Når læreren betragter det som "umuligt at skabe situationer, hvor alle børn er motiverede", kan det ses som en kommentar til idéen om, at lærerne gennem organisatorisk og didaktisk planlægning kan skabe en klassekultur, hvor alle elever sikres reel deltagelse. Lærerens holdning er, at eleverne skal lære at engagere sig, også selvom de umiddelbart oplever undervisningen som uinteressant. Og han betoner snarere de tydelige forventninger til og klare rammer omkring elevernes deltagelse som betydningsfulde for elevernes læring. Lærerens betragtninger i citatet kan så-

[22] *I hvert interview deltog 2 lærere fra en af de øvrige seks caseskoler. Disse lærere deltog i interviewet som reflekterende team, jf. afsnit 2.3.*

ledes ses som et udtryk for en iagttagelse af, at lærerne har forskellige tilgange til, hvordan de bedst leder og motiverer klassen.

10.2 Det trygge læringsmiljø er en forudsætning for elevernes læring

> *… børnene skal føle sig trygge i forhold til det læringsrum, som de selv er med til at udfylde. De skal føle sig trygge, for ellers er det pesten at være der. (SKOLE F).*

I citatet ovenfor beskriver en lærer den betydning, som hun tillægger klassens sociale miljø og elevernes trivsel. Det er ikke blot en enkelt lærer, som fremhæver betydningen af det sociale liv i klassen. Blandt de interviewede lærere er der en fælles forståelse af, at livet i klassen har væsentlig betydning for den læring, der kan finde sted. Det sociale liv i klassen og på skolen synes således ifølge lærerne at spille en afgørende rolle i forhold til elevernes faglige progression. Ikke blot i forhold til læsekompetencer specifikt, men også i forhold til elevernes generelle læring og udvikling. En lærer formulerer det meget enkelt: "Tryghed er et grundlag for læring overhovedet." (SKOLE D).

Et trygt læringsmiljø handler for lærerne om at skabe et miljø, hvor alle elever har lyst til at bidrage, og hvor alle elever føler sig anerkendt. Ikke kun af læreren, men også af de øvrige elever. På spørgsmålet om, hvordan man skaber et sådant miljø, svarer en lærer: "Vi slår hårdt ned på dem, der skaber den dårlige stemning. Børnene skal også have ja-hatten på, sådan at vi kommer det [den dårlige stemning] i forkøbet." (SKOLE A). En udbredt holdning blandt de interviewede lærere er, at det er lykkedes dem at skabe dette trygge læringsmiljø på den pågældende årgang. En lærer fortæller fx: "Jeg fik skabt en god kultur, hvor man kunne se, at man kunne sige, at man ikke fatter en tekst." (SKOLE F). En anden lærer bemærker tilsvarende:

> *De føler sig trygge og tør række hånden op med et bud på en fortolkning. Det ville de ikke gøre, hvis de ikke føler sig trygge. Alt, hvad der handler om fortolkning og sprogforståelse, er påvirket af tryghed. (SKOLE B).*

I de to citater er det interessant at bemærke, at lærerne tillægger det særligt stor værdi, at de netop i litteraturarbejdet får skabt det trygge læringsmiljø. Interviewene giver indtryk af, at det særligt i arbejdet med litteratur er væsentligt tydeligt at signalere, at alle bidrag er velkomne. Måske, fordi eleverne i tolkningerne af teksterne også udleverer en del af sig selv, hvilket kalder på et trygt og anerkendende klassemiljø.

Et udtryk for lærernes fokus på at være anerkendende i deres relation til eleverne ses i deres italesættelse af at have høje forventninger til eleverne. En udbredt holdning blandt de interviewede lærere er, at de har vist eleverne, at de har haft høje faglige forventninger til dem. En lærer fortæller bl.a., hvordan hun i undervisningen har været opmærksom på at få alle eleverne til at deltage, og hun fortæller, at det handler om: "… ikke at være bange for at tro, at de [eleverne] godt kan lige lidt mere. Så forlader man eleven, og så sidder eleven tilbage og tænker, at de godt kunne." (SKOLE D). En anden lærer fortæller tilsvarende: "Hvis man har en klasse med et skidt [fagligt] niveau, så må man melde det ud og sige, at vi nok skal få det rykket. Jeg har en plan, og vi kan godt." (SKOLE B). Og en tredje lærer forklarer: "… de [eleverne] var dygtige, så det sad i os, at de her børn bare skulle blive ved med at være gode." (SKOLE C).

Citaterne vidner om, at lærerne tydeligt har vist eleverne, at de har troet på deres muligheder for at udvikle sig fagligt, og dette kan være en relevant iagttagelse i forhold til at forstå elevernes progression. Forskningsrapporter peger på den betydning, lærernes forventninger har til elevernes skolegang, og en del forskning peger på, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til eleverne og elevernes præstationer (EVA 2013, s. 6). Følger man Schilling og Schilling, ser det fx ud til at have afgørende betydning for elevers læring, at lærerne i deres daglige praksis viser, at de har høje forventninger til eleverne, og at de gennem hele deres adfærd og tilgang til undervisningen udstråler, at de tror på, at alle elever kan lære meget:

> *… the literature on motivation and school performance in younger school children suggests that expectations shape the learning experience very powerfully. For example, classic studies in the psychology literature have found that merely stating an expectation results in enhanced performance, that higher expectations result in higher performance, and that persons with high expectations perform at a higher level than those with low expectations, even though their measured abilities are equal. (Schilling og Schilling, 1999)*

AKF's undersøgelse af de højt præsterende skoler i Danmark (2010) konkluderer tilsvarende, at en af de faktorer, der kendetegner lærerne på højt præsterende skoler, er, at de har høje forventninger til eleverne.

At der herudover er en sammenhæng mellem elevernes læring og deres trivsel og relation til læreren, bliver bekræftet i en række forskningsrapporter. I et systematisk forskningsreview fra 2008 foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning præsenteres forskning, der indikerer, at lærerens arbejde med at skabe et positivt klasserumsklima er et godt redskab til at øge elevindlæringen (Nordenbo, 2008). I forskningen benævnes flere faktorer, som tilsammen kan være med til at skabe et positivt læringsmiljø, bl.a. at lærerne udviser elevstøttende adfærd, at de motiverer og aktiverer eleverne, samt at de opretter en positiv social relation til eleverne. Forhold, der synes at kunne genfindes hos de adspurgte lærere, eksemplificeret både i ovenstående uddrag og i det

følgende. Således er det tydeligt, at lærerne taler ud fra en forståelse af, at der er en tydelig sammenhæng mellem trivsel og læring. Inden for pædagogisk forskning har denne sammenhæng i længere tid været genstand for debat og forskning, og gennem de seneste år er der både internationalt og i Danmark skabt evidens for denne sammenhæng mellem trivsel i skolen og elevers læring. Senest fremgår denne sammenhæng af SFI's nyeste forskningsrapport fra april 2013 om lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen. Rapporten viser, at der på godt præsterende skoler er en positiv relation mellem lærere og elever præget af tillid, respekt og fokus på faglige mål (Winter & Lehman Nielsen, 2013). Lignende pointer finder man i Hatties forskning. Hattie skriver bl.a.:

> *Et optimalt læringsmiljø er et miljø, der genererer en atmosfære af tillid – et miljø, hvor alle forstår, at det er okay at begå fejl, fordi fejl er essensen af læring … Ekspertlærere skaber læringsrum, der byder erkendelsen af fejl velkommen, og hvor der er tillid mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes. (Hattie, 2013)*

10.3 Den engagerede lærer motiverer eleverne

Interviewene skaber et billede af en lærergruppe, der er meget bevidst om, at de som lærere har stor betydning for elevernes muligheder for at lære og udvikle sig fagligt i undervisningen. Flere lærere henviser til "den måde, de møder eleverne på", og er derved tydeligt bevidste om, hvordan de fremstår over for eleverne. En lærer siger fx:

> *Man skal aldrig underkende den måde, man møder eleverne på. Jeg har en helt anden udstråling, når jeg skal undervise i dansk litteratur end i matematik. Eleverne lurer det så hurtigt og ganger det med 100. Jeg tror, at det har noget at gøre med, at man kommer ind og synes, at det bliver fedt. (SKOLE D).*

Særligt i forhold til læsning fortæller lærerne på flere skoler, at elevernes inspiration til at læse skal komme fra lærerne, hvorfor det er afgørende, at lærerne formår at "tænde" eleverne. En lærer forklarer det: "Når vi inspirerer til at læse, så tager det fart i forhold til at tage på biblioteket og læse. Det tænder for en knap, der i 4. og 5. klasse." (SKOLE C). Dermed indikerer læreren her, at eleverne kan hente den faglige inspiration fra læreren. En anden lærer formulerer det kort og præcist: "En tekst, jeg synes er fed, kan være ingenting værd, hvis jeg ikke er 'til stede'." (SKOLE D). Lignende udtalelser møder vi hos andre lærere, der bruger udtryk som "udstråling", "power" og "entusiasme" til at beskrive nogle af de karakteristika, de fremhæver som betydningsfulde.

De interviewede læreres beskrivelse af den gode lærer ligner på mange måder den autentiske lærer, som Per Fibæk Laursen[23] (professor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) præsenterede i starten af 00'erne. I Fibæk Laursen og Helle Bjerresgaards metodisk-praktiske bog *Praktisk pædagogik* karakteriseres den gode lærer ved netop at være engageret. Læreren skal være i stand til at overbevise eleverne om, at det faglige stof er spændende. Den gode og lærer har altså træk til fælles med den lærer, som FibækLaursen betegner den autentiske lærer. Begrebet den autentiske lærer har ad flere omgange været kritiseret for at hævde, at man ikke kan være en god lærer uden at besidde disse karaktertræk. Ikke desto mindre lader flere af de lærere, vi har interviewet, dog til at henvise til nogle af de samme karaktertræk, som Fibæk Laursen tillægger den autentiske lærer.

At det er relevant at kigge på læreren og ikke kun den undervisning, læreren planlægger og gennemfører, bliver bekræftet i en række forskellige undersøgelser. Ifølge den newzealandske uddannelsesforsker Hattie er lærerne den faktor i skolesystemet, der har størst betydning for elevernes resultater. Hattie peger på baggrund af en omfattende synteseundersøgelse af over 800 metaanalyser på, at den mest betydningsfulde faktor for, at elever lærer mest, er selve læreren samt lærerens relation til eleverne (Hattie, John, 2009). En tilsvarende pointe fremsætter forskningsgruppen omkring forskningsreviewet *Lærerkompetencer og elevers læring i førskolen og skole* fra 2008 (Nordenbo, 2008)

Mens lærerne især bemærker den energi, de udfylder klasserummet med, peger eleverne på lærernes humor. Og for eleverne er der ingen tvivl om, at det er den glade og humoristiske lærer, som motiverer dem mest.

Alle eleverne blev spurgt om, hvad der var med til at gøre undervisning god. Og her synes et gennemgående træk at være, at eleverne oplever det som positivt, når læreren er humoristisk i sin måde at undervise på. Ifølge eleverne er det betydningsfuldt for deres engagement og motivation for at lære noget, at lærerens undervisning er præget af en humoristisk tilgang. Flere elever fortæller, hvordan deres lærere kan vende en træt og doven stemning i klassen ved at møde eleverne med positiv energi og ved at præsentere dem for nye og anderledes måder at arbejde på. En elev siger: "Når læreren laver noget sjovt. Ikke så skolelæreragtigt, men når hun siger noget sjovt." (SKOLE A).

Særligt på én skole er lærerne bevidste om betydningen af at bruge humor i undervisningen. Her forklarer en lærer: "Vi er meget ironiske og humoristiske, og det kan de [eleverne] godt lide. Vo-

[23] *Den autentiske lærer besidder ifølge Laursen et stort engagement og begejstring. Ydermere kendetegnes denne lærer ved, at han/hun vil lærergerningen og sin undervisning, at han/hun har noget på hjerte og har et åbent forhold til sine elever. (Laursen, 2004:).*

res engagement og vores humør smitter enormt meget af på dem." Og kollegaen fortsætter: "Vi bruger rigtig meget humor og ironi i vores undervisning, det bliver gjort med et smil og lidt sjov." (SKOLE F). Ifølge lærerne er humoren et element, der bidrager til at skabe en god klassekultur, hvilket ifølge lærerne har betydning for elevernes læreprocesser.

Lærerne på denne skole pointerer altså, at det, at de er humoristiske som lærere, er et karaktertræk, der både kan hjælpe dem til at engagere eleverne i det faglige stof, kan hjælpe dem til at skabe et godt klassemiljø og er et middel til inklusion. Humoren lader til at blive brugt til at åbne eleverne op og gøre dem modtagelige over for den faglige undervisning. Humoren fungerer altså tilsyneladende som en metode hos nogle lærere, men det særlige ved sådan en undervisningsmetode er, at den kræver noget af den enkelte lærers personlighed. Det kræver, at læreren er sjov.

Elevernes udtalelser om betydningen af lærerens brug af humor understøttes af flere undersøgelser blandt elever i Danmark. Her gentages det gang på gang, at den gode lærer er en humoristisk lærer, der gennem ironi og humor skaber en sjov og rar stemning i klassen. Sådan siger Bjerresgaard, der er lektor i professionspædagogik ved UC Syddanmark (Bjerresgaard & Fibæk Laursen, 2009). Hun påpeger dog, at læreren ikke skal forsøge at være humoristisk forstået som at være ung med de unge, men i stedet skal det skabe en rar atmosfære i klassen. Selvironi er ifølge Bjerresgaard et væsentligt element i arbejdet med at skabe en motiverende undervisning (Bjerresgaard, 2012). Ifølge Bjerresgaard kan man således med humoristisk list engagere eleverne til at deltage i undervisningen. Humor i undervisningen og hos lærerne er et element, der går igen i flere af de undersøgelser, EVA har gennemført. I evalueringen af ungdomsskolens heltidsundervisning fra 2010 udfoldes det ligeledes som en pointe, at særligt drengene motiveres og profiterer af, når læreren anvender humor i undervisningen. Her udfoldes det i særdeleshed, at humor er afgørende for relationsdannelsen mellem elever og lærer.

10.4 Opsummering

Kapitlet tegner et billede af, at lærerens arbejde med og fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives fagligt og socialt, fremstår som centralt for at forstå elevernes læring og progression i læsning. De interviewede lærere tegner et billede af den gode lærer som en lærer, der viser sig som klassens leder, som har fokus på, at eleverne skal føle sig trygge i læringsrummet, som har høje forventninger til eleverne, og som er engageret i sit fag og i eleverne.

I arbejdet med at skabe et trygt læringsmiljø har lærerne fokus på at opstille klare retningslinjer for elevernes adfærd, og lærerne stiller tydelige krav til elevernes deltagelse. Lærerne oplever dette som forhold, der er med til at sikre, at der bliver skabt et undervisningsmiljø, hvor læring er mulig. Når lærerne taler om trygge læringsrum, er det bl.a. med henvisning til vigtigheden af, at undervisningen motiverer alle elever til at deltage og bidrage i undervisningen. Lærerne ønsker at

skabe et læringsmiljø, hvor alle eleverne føler sig anerkendt og værdsat, og hvor dialogen mellem lærer og elev og blandt eleverne foregår i en respektfuld tone. Herudover fremhæver lærerne betydningen af at vise eleverne, at de har høje forventninger til dem. Ifølge lærerne er der således en sammenhæng mellem høje forventninger og gode faglige resultater. Endelig fremhæver lærerne betydningen af, at de er engagerede i deres fag. Interviewene vidner om lærere, der brænder for dansk og for læsning – og dette engagement smitter ifølge lærerne af på elevernes læsevaner. Således oplever lærerne, at de skal vise sig som de gode eksempler. Endelig bemærkes det af nogle lærere, hvordan humor ses som et effektfuldt værktøj i deres arbejde med at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives og har lyst til at lære.

11 Samarbejdet med hjemmet kan styrke elevernes læsevaner

Når lærerne skal pege på de mulige årsager til elevernes læseprogression, peger de på den betydning, de vurderer at samarbejdet med hjemmet har. Skole-hjem-samarbejdet er dermed ét af de forhold, som vurderes at spille en vigtig rolle i forhold til at skabe udvikling i elevernes læsekompetencer.

Ifølge lærerne udgør hjemmet en vigtig aktør, i forhold til, sammen med skolen, at sikre, at eleverne læser. Som tidligere beskrevet vurderer lærerne, at det er gavnligt for elevernes læsekompetencer, at de læser meget, og her spiller lærerne en vigtig rolle i forhold til at præge disse læsevaner. Interviewene giver således indtryk af, at samarbejdet med hjemmet er særligt betydningsfuldt i forhold til at støtte læseundervisningen.

Kapitlet består af et enkelt afsnit, som beskriver, hvordan de interviewede lærere har arbejdet på at skabe et godt skole-hjem-samarbejde. Af afsnittet fremgår det, at det især er væsentligt at have tydelige forventninger til hjemmet, bl.a. ved tydeligt at kommunikere, hvordan hjemmet kan understøtte skolens arbejde med at give eleverne nogle gode læsevaner.

11.1 Tydelige forventninger til forældrenes deltagelse og involvering i elevernes læsevaner

I folkeskolelovens bekendtgørelse står det i § 1 beskrevet, at folkeskolens arbejde med at give eleverne kundskaber og færdigheder må finde sted i samarbejde med forældrene. Der står, at:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse af andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse af menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

At forældrene spiller en vigtig rolle i tilknytning til arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer, fremgår tydeligt af interviewene med lærerne fra de seks skoler. Spurgt om, hvordan man kan forklare, at netop de pågældende årgange har rykket sig meget i forhold til udviklingen af læsekompetencer, svarer flere lærere bl.a., at en aktiv inddragelse af forældrene har haft betydning.

Interviewene indikerer, at der blandt lærerne fra de seks skoler har været en særlig opmærksomhed på at inddrage forældrene i læsning specifikt, og måske også i højere grad end andre områder inden for danskfaget. Bl.a. ud fra en forståelse af, at forældrene spiller en vigtig rolle i forhold til at påvirke elevernes læsevaner. Bl.a. fordi forældrene kan understøtte, at eleverne læser hjemme og ikke kun i skolen.

Overordnet set beskriver lærerne fra de seks skoler deres forældresamarbejdsrelationer som positive. Lærerne oplever, at de har lagt et stort arbejde i at involvere og informere forældrene, men størstedelen af lærerne oplever, at forældrene har reageret positivt på inddragelsen og derved også har bidraget positivt til samarbejdsrelationen.

Når de interviewede lærere omtaler samarbejdet, påpeger de, at det ikke er tilstrækkeligt at vise, at de har forventninger til deres deltagelse. Derimod er det vigtigt, at det også fremtræder klart og tydeligt, *hvad* de forventer af forældrene, samt at det tydeliggøres, *hvordan* de kan deltage.

Et eksempel på, hvordan en lærer har kommunikeret med forældrene omkring deres rolle i arbejdet med at styrke elevernes læsekompetencer, kommer til udtryk i ét af interviewene, hvor læreren fortæller, at hun overtog en klasse, hvor læseudgangspunktet var meget dårligt. Hun fortæller her, at hun som det første inddrog forældrene. Læreren fortæller følgende:

I forhold til læsning, der skrev jeg hjem til forældrene, hvad jeg syntes, de skulle gøre sammen med deres børn. Bl.a. sådan noget med at prioritere læsning derhjemme, og at det var vigtigt, at de bakkede op om det derhjemme, sådan at forældrene ikke sagde noget modsat mig. Og at forældrene hører dem i at læse og læser op for dem. Det snakkede jeg med dem om til forældremødet, og jeg skrev det hjem til dem. Der var respons, og de bakkede fint op om det. (SKOLE F).

På samme skole har man udarbejdet et mere formaliseret dokument, en såkaldt forventningsfolder, hvoraf det fremgår, hvad lærerne forventer af eleverne og forældrene i forhold til deltagelse i skolearbejdet generelt. Ligeledes beskriver folderen, hvad forældrene og eleverne kan forvente af lærerne. Læreren forklarer her, hvordan hun oplever betydningen af forventningsfolderen:

> *Den har haft en betydning. Forældrene kan godt lide at få den i hånden og så vide, at de kan regne med den. Vi følger den til punkt og prikke, og det er nok vigtigt, at der også bliver fulgt op på det. Vi hiver den frem en gang imellem over for børnene. Hvis du præsenterer noget troværdigt og fortæller, at man ikke afviger fra det … det giver nok forældrene tryghed, og på den måde får man også opbakning, når vi sender noget ud. Man er jo nødt til at sætte grænserne en gang imellem. (…) Det er positivt, og man sender et signal om, at man vil noget. (SKOLE F).*

Ud over at lærerne ekspliciterer deres forventninger til forældrenes engagement og deltagelse, så ekspliciterer de samtidig, hvordan forældrene helt konkret i dagligdagen kan arbejde med elevernes læsning derhjemme. Dermed bliver forældrenes ansvar konkretiseret og gjort håndterbart, ved at lærerne tager forældrene i hånden og guider dem i forhold til at kunne hjælpe deres børn. En lærer mener, at det er vigtigt at klæde forældrene på til opgaven med at støtte eleverne i deres læseudvikling.

På flere af de øvrige skoler går man ligeledes meget op i at forsøge at styrke forældrenes deltagelse i elevernes skolearbejde og læseudvikling. Dels ved at informere forældrene løbende om de tekster, eleverne læser, dels ved at have særligt fokus på læsning på bl.a. forældremøder. På en skole fortæller en lærer om den dialog, hun løbende har med forældrene omkring elevernes læsning:

> *Jeg har fast lavet aftaler med forældrene om læsning. Når vi var på biblioteket, så lånte de [eleverne] en bog, og så aftalte de med mig hver især, hvor lang tid der skulle gå, før de skulle have læst bogen, og så skulle de give mig et kort resume eller skrive en lille tekst. De fik seddel med hjem i bogen, og så vidste forældrene, at de aftaler havde de [eleverne] lavet. I starten var det meget korte aftaler, og så blev de længere. (SKOLE C).*

På en anden skole fortæller lærerne, hvordan de aktivt bruger forældremøderne til at sætte rammerne for forældrene og fortælle forældrene, hvordan de kan hjælpe. Derudover forsøger de at give forældrene helt konkrete redskaber, der giver dem mulighed for at hjælpe eleverne. Læreren fortæller:

> *Vi samler hele årgangens forældre til fælles samling først. Bagefter går vi i klasser. Det giver fælles fodslag. Det batter, og den form fortsætter vi med. Vi har den med, at barnet*

hele tiden skal læse derhjemme, og forældrene skal hjælpes til, hvordan de kan spørge barnet ind til dets læsning. Fordi det godt kan være svært for fx tosprogede, hvor nogle forældre har gavn af nogle konkrete spørgsmål [de kan stille barnet i forbindelse med lektielæsning]. (SKOLE A).

At samarbejdet med forældrene spiller en vigtig rolle i elevernes læreproces, fremgår af en række forskningsprojekter og undersøgelser. Bl.a. peger forskningen på, at det er af afgørende betydning, at forældre er involverede og bakker op om deres børns undervisning (Desforges, 2003). Og Thomas Nordahl, norsk pædagogikforsker og professor ved og leder af Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark, betoner ligeledes, at forældrenes betydning for elevernes motivation i skolen er afgørende, og at det derfor er afgørende, at skolen fokuserer på at sikre, at forældrene har mulighed for at bakke eleverne op i deres læring (Nordahl, 2008).

11.2 Opsummering

En høj grad af inddragelse af forældrene, tydelige forventninger til hjemmets involvering i elevernes læsning samt klare beskrivelser af, hvordan hjemmet konkret kan støtte eleverne i at få gode læsevaner, synes at være nøgleord for det fokus, de interviewede lærere har haft i deres skole-hjem-samarbejder.

Interviewene giver indtryk af, at lærerne i højere grad har inddraget forældrene i deres arbejde med læsning specifikt, sammenlignet med hvordan lærerne inddrager forældrene i andre dele af skolearbejdet og danskfaget. Analyserne viser således, at samtlige lærere har været bevidste om den rolle, hjemmet spiller i forhold til at præge elevernes læsevaner, og alle har haft fokus på at synliggøre dette over for forældrene.

Lærerne fortæller om forskellige initiativer til at støtte dette samarbejde. Nogle lærere har udarbejdet en meget tydelig folder, der beskriver, hvad skolen forventer af forældrene og eleverne, og hvad de omvendt kan forvente af dem. Andre lærere fortæller, hvordan de løbende har informeret forældrene om de tekster, deres barn læser, og endnu andre lærere har fast haft læsning på dagsordenen i forbindelse med bl.a. forældremøder.

12 De nationale test giver anledning til nye fokusområder i undervisningen

I dette kapitel zoomer vi ind på lærernes brug af tests, særligt med fokus på de nationale test i dansk, læsning.

Analyserne viser, at lærerne i et vist omfang tilrettelægger dansk- og læseundervisningen ud fra de nationale testresultater. Lærerne fortæller bl.a., hvordan resultaterne af testene har givet anledning til nye fokusområder i undervisningen og nye opgavetyper. Ifølge lærerne kan dette have haft betydning for elevernes læsefremgang.

Analyserne viser endvidere, at testene typisk bruges til at give dem et overordnet indtryk af den samlede elevgruppes niveau samt til at identificere enkeltelever, som udskiller sig markant fra det generelle billede af klassen. Testene bruges til gengæld i mindre grad til at opstille læringsmål for den enkelte elev og til at evaluere og reflektere over egen praksis.

Kapitlet består af fire afsnit. I de første to afsnit beskriver vi hvordan lærerne anvender de nationale test i deres undervisning. Dels analyserer vi hvordan lærerne anvender de nationale test til få indblik i klassens og elevernes faglige niveau og udvikling, dels analyserer vi hvilken betydning de nationale test har for lærernes undervisning i læsning. I tredje afsnit beskriver vi hvordan skoleledere anvender de nationale test, og i fjerde afsnit diskuterer vi lærernes evalueringspraksis, med afsæt i anvendelsen af de nationale test.

12.1 Brugen af test i undervisningen

Interviewene indikerer, at de interviewede lærere anvender tests i deres undervisning. Ud over de obligatoriske tests anvender de også andre læsetests, bl.a. Læs 5, OS-tests og LS-tests. I dette kapitel vil der dog primært være fokus på lærernes brug af de nationale test.

Siden 2010 har det som nævnt i kapitel 3 været obligatorisk, at skolerne skal teste elevernes læsekompetencer på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Den nationale test i dansk, læsning tester elevernes læsekompetencer inden for tre områder: afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse. Afkodningsopgaverne består i, at eleverne skal identificere skrevne ord og bogstaver, fx ved at dele et ord i tre, fx ble/æg/mælk. Sprogforståelsesopgaverne tester elevernes ordkendskab. Her skal eleverne bl.a. forklare ordsprog og matche billeder med tekst. Tekstforståelsesopgaverne kan ses som et resultat af elevernes færdigheder i både afkodning og sprogforståelse. Her skal eleverne fx svare på konkrete spørgsmål på baggrund af brugsanvisninger og opskrifter. Efter testen får læreren testresultatet for hver enkelt elev, opdelt på de tre profilområder, samt en samlet vurdering af elevens læseniveau. Her får læreren at vide, hvad den enkelte elev har scoret, samt hvorvidt eleven ligger over eller under klassens gennemsnit (Nielsen, 2010). Testene giver dermed lærerne en indikation af, hvor de enkelte elever, og klassen som helhed, befinder sig i forhold til disse dele af læsningen. Formålet med testen er ifølge ministeriets vejledning at bidrage til at kvalificere lærerens tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen for den enkelte elev. Testene kan således ses som et redskab, der skal understøtte en differentieret undervisning. I kapitel 3 kan der læses yderligere om indholdet af og opbygningen af de nationale test.

Interviewene indikerer, at der siden den første obligatoriske test i 2009/10, er sket en udvikling i deres måde at bruge testene på. De interviewede lærere fortæller, at de havde forholdsvist begrænset viden om opbygningen, indholdet og brugen af testene, da de blev gennemført første gang i 2010, da de pågældende elever gik i 4. klasse. En lærer fra én af skolerne fortæller fx, at det først var i forbindelse med de frivillige tests i 5. og 6. klasse, at hun opdagede de tre dimensioner af læsetesten, altså at testen tester både afkodningsfærdigheder, sprogforståelse og læseforståelse. Endvidere fortæller lærerne at de siden den første nationale test har fået et større fokus på, at undervisningen skal være med til at klæde eleverne på til at gennemføre de nationale test. Det er således en udbredt fortælling blandt lærerne, at de nationale test i et vist omfang har givet anledning til det, som nogle af lærerne beskriver som "teaching to the test". Lærerne fortæller, at de på baggrund af den obligatoriske test i 4. klasse, og de frivillige tests i 5. og 6. klasse, har fået et klart indtryk af, hvad eleverne konkret testes i. Og flere lærere påpeger, at dette har haft betydning for tilrettelæggelsen af deres undervisning. Bl.a. er det udbredt, at lærerne er begyndt at inddrage og arbejde med ordsprog i undervisningen, ligesom nogle lærere træner eleverne i konkrete ordafkodningsøvelser. En lærer fortæller bl.a. følgende:

> *… så oplevede vi, at der var nogle mærkelige ting i testen, som vi begyndte at have lidt mere fokus på i undervisningen. Fx når der kommer rækker af ord, hvor man skal sætte to streger, så der bliver dannet tre ord. Der begyndte vi at tænke på, om der var en teknik, vi kunne give dem. Fx læse ordet bagfra og give dem nogle redskaber. Og det skal da med, når vi taler om nationale test – der er noget, der hedder øvelse til test – forberedelse. (SKOLE C).*

Ovenstående citat er interessant fordi lærerne her udtrykker, hvordan de nationale test har betydning for deres undervisningspraksis. Dels har de nationale tests givet anledning til at større grad af bevidsthed mod hvordan de kan give eleverne konkrete læseteknikker og læseredskaber som kan støtte deres læsning. Dels fortæller lærerne hvordan de nationale test har givet anledning til at træne eleverne i specifikke øvelser som de optræder i testen.

Citatet vidner om, at læreren, på baggrund af testene, er begyndt at træne eleverne i ordafkodning på en ny måde. Men ud over at læreren er begyndt at træne eleverne i at dele et ord i tre, er det særligt interessant at bemærke, at læreren også er begyndt at præsentere eleverne for forskellige læsetekniske strategier. Konkret nævner læreren, at han har lært eleverne, at de ved at læse ordet bagfra får en ny teknik til at læse lange ord. Når den pågældende lærer snakker om, at testene har givet anledning til at korrigere undervisningen, handler det således ikke kun om, at eleverne alene skal trænes i en specifik opgavetype, men at læreren derimod er blevet opmærksom på at præsentere eleverne for forskellige teknikker, som kan støtte dem i læsningen.

Interviewene giver endvidere indtryk af, at nogle lærere, på baggrund af de nationale test, er begyndt at inddrage nye fokusområder i deres undervisning, uden at det er decideret fagligt begrundet. I ovenstående citat kommer det til udtryk ved at læreren påpeger, at 'der var nogle mærkelige ting i testen, som vi begyndte at have lidt mere fokus på', hvormed læreren refererer til nogle af de specifikke ordafkodningsøvelser som læreren er begyndt at have fokus på i undervisningen. Andre lærere fortæller at de er begyndt at arbejde med ordsprog i undervisningen fordi testene har vist, at mange elever har vanskeligt med netop dette. Interviewene efterlader dog ikke indtrykket af, at lærerne oplever arbejdet med ordsprog som særligt vigtigt for danskfaget og for elevernes læsning. Arbejdet med ordsprog er således et eksempel på, hvordan testene for nogle lærere giver anledning til at ændre på indholdet af undervisningen uden en egentlig faglig begrundelse.

En holdning blandt nogle af lærerne er, at denne udvikling er bekymrende, fordi de oplever, at de risikerer at gå på kompromis med deres lærerfaglighed, når de begynder at undervise eleverne i specifikke ting, *alene* fordi disse indgår i de nationale test. En lærer udtrykker sine betragtninger om denne udvikling på følgende måde:

> *Vi målretter da undervisningen efter testen. Det er et sted, hvor man som lærer tager sig selv lidt i skindet. Hvorfor synes jeg, at det er vigtigt? Er det kun pga. nationale test? Det har jeg reflekteret meget over. (SKOLE E).*

En anden holdning, som vi møder hos lærerne, er et mere pragmatisk syn på betydningen af den indflydelse, testene har på undervisningen. Her ses testene som et udtryk for, hvad der vægtes

som vigtigt i læseundervisningen, og det ses derfor ikke som problematisk, at undervisningen tilpasser sig testenes indhold.

Ud over at testresultaterne for nogle lærere har givet anledning til et specifikt fokus i undervisningen, er der også lærere, som bemærker, hvordan de har trænet eleverne i at læse testens spørgsmålsformuleringer. Testens spørgsmålsformuleringer har ifølge nogle lærere givet anledning til en del usikkerhed og utryghed blandt eleverne, fordi formuleringer til tider er uklare eller anderledes end dem, eleverne er vant til. En lærer fortæller følgende om, hvordan hun har arbejdet med at forberede eleverne på dette:

> *Nationale test er ikke nemt, så det handler også om at give dem [eleverne] nogle strategier til at læse spørgsmålene ... Fx kan de kigge på overskriften og se, hvad de bliver spurgt om, inden de går i gang med at læse det hele igennem. Det handler om at give dem forskellige læsestrategier: oversigtslæsning, nærlæsning, punktlæsning, skimmelæsning osv., så de kan jonglere rundt. Jeg lavede også nogle opgaver i ordbogen, fx: "Find ud af, hvornår du kan ringe til lægevagten." I 4. klasse lavede jeg ikke alt det her. Det var først i januar, 6. klasse, at jeg forstod det. Jeg tillagde det ikke nogen betydning dengang, men det er faktisk godt. (SKOLE F).*

Læreren her bruger altså testene aktivt i arbejdet med at give eleverne nogle konkrete læsestrategier, som kan støtte deres læseprocesser. Ikke kun i forbindelse med tests, men også i forbindelse med læsning af tekster i fx de øvrige fag.

Spørger man lærerne, hvad de vurderer der har haft betydning for den progression, der er sket i elevernes læsekompetencer, er det en udbredt opfattelse, at forberedelsen til testen i 6. klasse har spillet en vis rolle. Lærerne peger bl.a. på det faktum, at de i højere eller mindre grad har trænet eleverne i at læse og forstå opgaveformuleringer, samt træningen i de specifikke øvelser, eleverne bliver præsenteret for i testen. Derudover peger lærerne på betydningen af, at nogle lærere har været på kursus i de nationale test og derfor har fået en ny viden om testenes opbygning. En lærer fortæller bl.a., at han fik øjnene op for den rolle, de første 15 spørgsmål i testen spiller, i forhold til at niveauplacere eleverne. Det betød, at de på hans skole begyndte at instruere eleverne i at give sig god tid og koncentrere sig særligt om disse første spørgsmål.

Et andet forhold, som nogle lærere vurderer kan have haft betydning for progressionen i elevernes læsekompetencer, er den rolle, de selv har haft i selve testsituationen. Nogle lærere føler sig usikre, med hensyn til hvorvidt de i for høj grad har hjulpet eleverne undervejs i testsituationen. I vejledningen til de nationale test lægges der op til, at læreren godt må tale med og vejlede eleverne undervejs i testforløbet. Der er således ikke lagt op til, at selve testen skal forløbe som en eksamenssituation, hvor lærer og elever ikke må være i dialog. Det eneste krav ifølge retningslin-

jerne er, at lærerne ikke giver eleverne svarene på spørgsmålene. EVA vurderer ikke, at de interviewede lærere har overskredet retningslinjerne i vejledningen. Lærernes usikkerhed lægger dog op til overvejelser over, hvorvidt der i endnu højere grad kan være behov for tydeligere retningslinjer, i forhold til hvordan lærerne må agere i forbindelse med testsituationen. Særligt fordi testresultaterne bruges af skoleledere til at sammenligne klasser på tværs af skolen og skoler på tværs af kommunerne. I den forbindelse kan der være behov for, at lærerne i højere grad har haft samme praksis omkring den måde, de vejleder og støtter eleverne på.

12.2 Anvendelsen af resultaterne af de nationale test

Som tidligere nævnt er de nationale test bl.a. tænkt som et redskab, der skal støtte læreren i at tilrettelægge en undervisning, der retter sig mod den enkelte elev. På denne baggrund har det i interviewene været interessant at undersøge, hvorvidt og hvordan lærerne bruger testresultaterne som afsæt til at understøtte en differentieret undervisning.

Interviewene giver indtryk af, at lærerne primært har brugt resultaterne fra de nationale test til at vurdere klassens generelle niveau og til at korrigere undervisningens indhold og fokus. En lærer siger fx: "Jeg kigger da på det overordnede billede for at se, om der er noget, jeg skal gøre bedre. Men selvfølgelig opdager jeg ting, jeg havde glemt." (SKOLE B).

Lignende udsagn finder man hos flere af de øvrige lærere, og interviewene indikerer, at lærerne i relativt ringe grad anvender testresultaterne til at vurdere den enkelte elevs faglige niveau eller udvikling. Kun hvis en elev stikker markant ud fra det generelle billede, der tegner sig af klassen, kigger de på den enkelte elevs testresultater og progression, fortæller flere lærere. En lærer fortæller fx "I forhold til nationale test, så er det en indikator for hele klassen, men hvis der er en elev, der ligger lavt, må man også gøre noget for den enkelte elev …" (SKOLE C).

I forlængelse af dette fortæller en lærer bl.a. om en af sine elever, der i 4. klasse scorede 16 point på sprogforståelse og i 6. klasse havde rykket sig til at score 66 point. For læreren var dette en konkret og brugbar indikator på, at der var sket en markant udvikling i den pågældende elevs læseudvikling. For den pågældende lærer opleves de nationale test derfor som et relevant værktøj til at vurdere elevernes faglige udvikling.

Én skole adskiller sig fra de øvrige i deres måde at tale om hvordan de bruger resultaterne af de nationale test. Her har teamet omkring årgangen brugt de nationale test som redskab til at diskutere og analysere deres undervisning. Lærerne fortæller at de bruger resultaterne til at forstå virkningerne af deres undervisning, hvormed de nationale test får karakter af at blive brugt som et egentlig evalueringsredskab. Et lærerteam har følgende dialog:

Lærer 1: Vi har også [i teamet] brugt tid på at analysere, hvorfor mine [elever] er bedre til at stave, end dine er. Hvorfor kører læsningen bedre? Hvad gør du, og hvad gør jeg? Vi oplevede konkret, at dine lå højt på ét område, og mine lå højt på et andet område. Og så er det jo interessant at finde ud af, hvad vi hver især har gjort, og hvad kan vi lære af hinanden.

Lærer 2: … Testene gav anledning til at snakke om, hvad vi gjorde forskelligt. (SKOLE C).

Det særlige for det pågældende team, der udtaler sig i ovenstående citat, er, at det har opbygget en meget stærk samarbejdskultur, hvor lærerne løbende bruger hinanden til at udvikle, diskutere og evaluere deres undervisning.

12.3 Skoleledernes brug af testresultater

Skolelederne fortæller, at de typisk orienterer sig i resultaterne af de nationale test ved at kigge på de enkelte klassers resultater. For nogle skoleledere bruges resultater i forbindelse med teamsamtaler, hvor ledelsen drøfter resultaterne med de pågældende lærere. I den forbindelse er der skoleledere, som fortæller, at det kun er, hvis en klasse stikker markant ud i forhold til de gennemsnitlige præstationer, at de som ledere bruger dem aktivt til at gå i dialog med specifikke lærere. Derudover fortæller skolelederne, at de bruger resultaterne i de obligatoriske kvalitetsrapporter, og at kommunerne efterfølgende giver skoleledelsen besked om, hvordan deres skole præsterer i forhold til kommunens øvrige skoler. Ofte er det kun, hvis testresultaterne for en specifik klasse er dårligere end gennemsnittet, at ledelsen bruger resultaterne til at gå i dialog med den enkelte lærer. Denne analyse bakkes op af nedenstående citater, hvor skolelederne selv bemærker dette. Én skoleleder siger bl.a.:

Vi bruger dem i kvalitetsrapporten, for det bliver vi bedt om fra forvaltningen. Og så kommer der nogle søjler fra forvaltningen. Jeg bruger dem kun til teamsamtaler … Vi sidder ikke på kontoret og bruger dem. (SKOLE A).

En anden skoleleder siger noget tilsvarende: "Vi bruger dem i kvalitetsrapporter… men det er ikke særligt fremadrettet." (SKOLE D). En tredje skoleleder siger: "Jeg ser dem [testresultaterne] og taler med lærerne om dem. Jeg har ikke sat det i system. Vi skal afrapportere i kvalitetsrapporterne, og her ligger vi fint." (SKOLE C).

Det er interessant at bemærke, at skolelederne ikke fortæller, at de bruger testresultaterne til at kigge på den progression, der er sket med bestemte årgange. En skoleleder bemærker fx at han er overrasket over at være blandt de skoler hvor der er sket den største progression. Bl.a. fordi hans skole altid præsterer dårligst, når han sammenligner resultaterne med de øvrige skoler i

kommunen. Ved at kigge på progressionen i elevernes testresultater vil skolelederne få en anden viden om elevernes udvikling og faglige niveau, som ikke udelukkende handler om et fagligt standpunkt her og nu, men som i højere grad giver ledelsen og lærerne viden om, hvad de gør rigtigt.

12.4 Lærernes evalueringspraksis

Størstedelen af de lærere og ledere der indgår som caseskoler, har, som nævnt, været overrakset over at være blandt de årgange, hvor der er sket den største progression i elevernes læsefærdigheder. Det er interessant, at hverken ledere eller lærere har været opmærksomme på denne progression. Dette kan der være en række væsentlige forklaringer på hvorfor lærerne ikke er bevidste om elevgruppens markante udvikling i læsekompetencer. Dels kigger vi i denne undersøgelse på en udvikling over to år, og der er en risiko for, at det kan være vanskeligt for lærerne at huske tilbage over så lang en periode. Måske ville deres svar være anderledes, hvis man spurgte dem om deres vurdering af elevernes progression efter et konkret undervisningsforløb. En anden forklaring kan være, at lærerne ikke har noget sammenligningsgrundlag, og derfor heller ikke ved hvor stor en progression man kan forvente i forhold til læseudvikling, hvilket i nogen grad synes at blive indikeret i lærernes fortælling. Sagt på en anden måde, det kan være svært at vurdere en udvikling, hvis man ikke ved, hvordan en stor udvikling ser ud for andre elever.

Samtidig giver det også anledning til dels at overveje hvordan, og i hvilken grad, lærere og ledere anvender testresultaterne. Dels giver det anledning til at diskutere lærernes evalueringspraksis.

Som netop beskrevet anvender lærerne og lederne især testresultaterne til enten at følge enkelte elever/klasser eller til at danne sig et overordnet billede af hvordan klassen som helhed præsterer. Interviewene indikerer at testresultaterne i mindre grad anvendes til at følge elevernes progression. Dermed risikerer lærere og ledere at gå glip af vigtig viden om elevernes læseudvikling inden for de tre dimensioner testen måler. På baggrund af denne analyse vurderer vi således at der er et stort potentiale i forhold til at udvikle måden testresultaterne anvendes på.

Når lærerne i de interviews vi har gennemført ikke har været opmærksomme på eller bevidste om den progression der er sket med deres elevers læsekompetencer, på trods af at progressionen har været markant større end man gennemsnitligt ser, giver det anledning til at diskutere lærernes iagttagelse af den læring der finder sted. Eller sagt med andre ord, når selv lærere til elever hvor der er sket den største faglige progression i læsekompetencer, ikke har været opmærksomme på denne progression, kan man antage, at det for mange lærere er utrolig vanskeligt at iagttage elevernes læring. Ovenstående betragtninger er interessante i forhold til at forstå, hvordan lærere lærer af deres egen undervisning, en pointe som udfoldes yderligere senere i dette afsnit. Udover at lærerne for det meste er overraskede over den store læsefaglige udvikling hos eleverne, har

flere af dem samtidig vanskeligt ved at forklare hvad denne udvikling skyldes. Og det er ikke alle lærere der som det første peger på den undervisning de har gennemført. Nogle lærere peger, som det fremgår af tidligere afsnit, på teamets interne samarbejde, eller på det sociale liv i klassen som den primære forklaring. Samtidig er det for nogle lærere meget vanskeligt at pege på, hvilke elementer i undervisningen, som de især vurderer har været effektive. Dette giver anledning til at spørge, hvordan lærerne tilegner sig viden om elevernes faglige udvikling, og på hvilken baggrund de vurderer deres egen undervisning.

I Hatties bog *Synlig læring – for lærere* beskriver han vigtigheden af, at læreren er opmærksom på hvilke aspekter af undervisningen, der gør en forskel for elevernes læring, samt vigtigheden af at elevernes læring er synlig for alle på skolen, både for lærere, ledere og elever (Hattie, 2013). Hatties pointe er, at læreren hele tiden må vurdere den læring der finder sted hos eleverne, og på denne baggrund kigge tilbage på egen praksis og ens rolle som lærer for at forstå hvilken betydning disse faktorer har haft for elevernes læring. Et relevant redskab her er, ifølge Hattie, arbejdet med at opstille læringsmål. Således peger Hattie på, at arbejdet med læringsmål støtter elevernes læreproces. Gode læringsmål er ifølge Hattie kendetegnet ved, at de gør det tydeligt for eleverne, hvilke typer af præstationer de skal levere, eller på hvilket niveau de skal arbejde, så de forstår, hvor og hvornår de skal investere energi, strategier og tænkning, og så de ved, hvor de befinder sig på sporet mod målet. På den måde ved de også, hvornår de har opnået den tilsigtede læring. Dette kræver, at lærerne ved, hvordan de skal holde alle elever i klassen på sporet hen imod de pågældende mål (Hattie, 2013). Hattie skriver følgende om dette i sin bog *Synlig læring – for lærere*:

> *Lærere og elever må kende læringsmålene og kriterierne for målopfyldelse i lektionerne, vide, i hvilket omfang samtlige elever opfylder disse kriterier, og vide, hvad næste skridt er i lyset af afstanden mellem elevernes nuværende viden og forståelse og kriterierne for "hvor er du på vej hen?", "hvordan klarer du dig?" og "hvor skal vi hen herfra?" (Hattie, 2013).*

Når undervisning og læring bliver synligt og formuleres som mål, er der ifølge Hattie større sandsynlighed for, at eleverne når et højere fagligt niveau. Endvidere kan tydelige læringsmål ifølge Hattie føre til større tillid mellem lærer og elev, så begge parter bliver mere engageret i den foreliggende udfordring og optaget af at bevæge sig hen imod målet.

Interviewene indikerer, at det blandt de interviewede lærere ikke er udbredt at opstille læringsmål for elevernes læseudvikling, og at lærerne ligeledes sjældent bruger resultaterne fra de nationale test til at formulere læringsmål for den enkelte elev. Dette bekræftes i elevinterviewene, hvor der er en udbredt oplevelse, at testresultaterne oftest giver anledning til, at de i klassen får udleveret forskellige eller ens opgavetyper, afhængigt af hvordan de klarede testen.

På spørgsmålet om, hvordan lærerne arbejder med at opstille læringsmål, er det et typisk svar, at de et par gange om året tager eleverne ud til elevsamtaler, hvor de drøfter deres generelle faglige og sociale udvikling. Her har de ikke nødvendigvis specifikt fokus på læsning. En lærer fortæller fx følgende:

> *Vi har jo alle sammen taget nogle elever ud en gang imellem. De får en tilbagemelding en gang imellem, og meget af det er socialt. Og vi giver dem også tilbagemeldinger på deres arbejde, men så bliver det mere skriftligt end mundtligt. Men den organiserede form, hvor vi tidligere havde ugentlige temadage, kunne vi tage eleverne ud til elevsamtaler, mens den anden lærer kørte et forløb. Det har vi ikke mere. Jeg synes, at det kunne blive endnu bedre, det med at stille mål op for eleverne sammen med eleverne. (SKOLE C).*

EVA vurderer at det er bemærkelsesværdigt, at vi ikke finder flere konkrete eksempler på, at evaluering er en systematisk og veludviklet del af flertallet af de interviewede læreres praksis.

At lærernes praksis med at opstille læringsmål er forholdsvist begrænset fremgik også af EVA's evaluering af lærernes arbejde med *Fælles Mål* fra 2012. Således viste denne, at lærere sjældent arbejder ud fra et målstyret rationale, men at undervisningen derimod typisk tager afsæt i emner og aktiviteter. Af rapporten fremgår det, at lærerne har fokus på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan undervisningen konkret skal tilrettelægges, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde frem mod. Med denne viden er det således ikke overraskende, at man blandt disse lærere ikke finder, at det er udbredt praksis at arbejde målstyret. I stedet fortæller lærerne, som også tidligere beskrevet, at testenes resultater typisk giver anledning til at præsentere eleverne for bestemte emner og opgavetyper.

Ligesom interviewene ikke giver indtryk af en dominerende læringsmålskultur, giver interviewene ligeledes indtryk af, at det kun er nogle lærere/skoler, som har udviklet en systematisk evalueringspraksis, som giver dem viden om, hvordan deres undervisning virker, og som følger elevernes progression systematisk.

På en enkelt skole har lærerne arbejdet systematisk med at opstille og følge op på mål, og elever og forældre har i høj grad været inddraget i processen omkring arbejdet med at opstille målene. Lærerne fortæller her om en praksis, hvor de om efteråret taler samtlige elever igennem på en faglærerkonference, hvor alle elevernes faglærere er repræsenteret. På baggrund af drøftelserne her udarbejder dansk-, engelsk- og matematiklæreren elevplanerne og opstiller konkrete mål. Samtidig bliver eleverne bedt om, i dialog med forældrene, at opstille to-tre mål for sig selv, som så danner udgangspunkt for de elevsamtaler, der efterfølgende afholdes. Om foråret følges der op på elevernes mål, hvor disse er omdrejningspunktet for de skole-hjem-samtaler, der afholdes. Herudover fortæller lærerne på den pågældende skole, at de løbende er opmærksomme på at

huske eleverne på målene, da der ellers er risiko for, at de glemmes. Dette systematiske arbejde er dog først blevet sat i værk i 6. klasse og har derfor ikke været praksis i hele den periode, den pågældende årgang har gået på mellemtrinnet.

På en anden skole har man, foranlediget af kommunen, også et meget udviklet evalueringsredskab. Her følger man et undervisningsforløb meget tæt – og forud for forløbet opstiller ledelsen nogle teser om effekten af forløbet, mens lærerne i det pågældende team opstiller en række læringsmål for forløbet og evaluerer løbende. Undervejs observerer skoleledelsen udvalgte lektioner, og forløbet afsluttes med, at ledelsen og lærerne afholder en evalueringssamtale, hvor de pågældende lærere og ledelsen på den baggrund udarbejder et notat om undervisningsforløbet. Dette notat anvender skoleledelsen til at udarbejde en evalueringsrapport, hvor testresultater fra de nationale test fx inddrages, og sendes til kommunen, hvorefter der afholdes en evalueringssamtale med kommunens skoleafdeling. Det konkrete evalueringsprogram er således tænkt som en mulighed for, at kommunen kan følge og kvalitetssikre undervisningen på de enkelte folkeskoler, og konkret på den pågældende skole mener ledelsen, at det giver anledning til at diskutere og forbedre kerneydelsen, altså undervisningen. Denne måde at planlægge og evaluere undervisningsforløb på, er således ikke en praksis, der kendetegner skolens og lærernes måde at arbejde på til daglig, men noget, udvalgte klasser/årgange gør et par gange om året. Den pågældende årgang vi følger i dette projekt, har været en del af dette kvalitets- og evalueringsprogram i den pågældende periode.

12.5 Opsummering

Når lærerne begrunder den progression, der er sket med deres elevers læsekompetencer, begrunder de det bl.a. med den forberedelse på testene, der har været i undervisningen. Lærerne fortæller, at de på mellemtrinnet har fået et større indblik i, hvad de nationale test tester. Dette har på forskellige måder haft betydning for den undervisning lærerne forbereder og gennemfører.

Lærerne fortæller, at testresultaterne bl.a. har givet anledning til at inddrage nye emner, fokusområder og opgavetyper i undervisningen. Nogle lærere fortæller, at testresultaterne har givet anledning til at arbejde mere fokuseret med at give eleverne forskellige læsestrategier. Her ses brugen af tests således som et redskab der bidrager til at kvalificere læseundervisningen. Andre lærere fortæller at testene har givet anledning til at arbejde med temaer i undervisningen, som ikke er primært fagligt begrundet, men derimod begrundet i, at eleverne de nationale test tester eleverne i dette. Et eksempel på dette er bl.a. arbejdet med ordsprog.

Et andet forhold, som ifølge nogle lærere kan have haft betydning for den progression, der er sket i elevernes læsekompetencer på mellemtrinnet, er selve den vejledning, som der har været

under selve testsituationen. Nogle lærere fortæller, at de har ydet en stor støtte til eleverne under selve testen, dog uden at give eleverne det rigtige svar, og ifølge nogle lærere kan denne vejledning også have haft betydning for elevernes progression.

De nationale test er tænkt som et redskab til at tilrettelægge undervisningen mod den enkelte elev. Interviewene giver dog et samlet indtryk af, at lærerne typisk bruger resultaterne til at få et overordnet indtryk af den samlede elevgruppes niveau samt til at identificere enkeltelever, som udskiller sig markant fra det generelle billede af klassen. Testene bruges til gengæld i mindre grad til at opstille læringsmål for den enkelte elev og til at evaluere og reflektere over egen praksis.

13 Skoleledelsens fokus på læsning er tiltagende

I dette kapitel udfoldes de forklaringer, som ledelserne på de seks skoler særligt hæfter sig ved som mulige årsager til elevernes store progression i læsekompetencer. I dette kapitel vil vi fokusere på skoleledernes vurderinger af årsagerne til den store progression i læsning der har været for den pågældende årgang.

Analyserne peger i retning af, at forklaringerne på årgangens progression i læsning særligt skal findes på årgangs- eller klasseniveau og i mindre grad på skoleniveau. Interviewene indikerer, at det ikke er alle ledere på de seks caseskoler, som i perioden har haft et specifikt fokus på læsning, og at de indsatser, der har været iværksat med henblik på at styrke elevernes læsekompetencer, særligt er overordnede aktiviteter såsom at udarbejde en læsepolitik eller at igangsætte læsebånd.

Kapitlet beskriver, hvordan skolerne har arbejdet med at sætte fokus på læsning, bl.a. ved at udarbejde en læsepolitik og igangsætte læsebånd.

13.1 Initiativer, der skal styrke skolens generelle fokus på læsning

Interviewene giver overordnet det indtryk, at lederne i store træk er overraskede over at være blevet udpeget til at være blandt de skoler, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer. Lederne forholder sig typisk til, hvordan eleverne scorer i læsetestene sammenholdt med kommunens øvrige skoler, men følger i mindre grad progressionen i læsekompetencerne for de enkelte klasser og årgange. Nogle ledere er derfor overraskede over udvælgelsen til caseskole, fordi de sammenlignet med kommunens øvrige skoler scorer lavt i læsetests. Andre ledere fortæller, at de har haft fokus på årgangen, fordi de i en årrække har scoret højt i forskellige tests, men er alligevel overraskede over, at de placerer sig i toppen, når man kigger på progressionen i deres læsekompetencer.

Interviewene vidner om, at lederne i meget forskelligt omfang har haft fokus på læsning. Nogle ledere fortæller ærligt, at de slet ikke har haft fokus på læsning, eller at det er et forholdsvist nyt fokusområde. På én skole siger lederen fx: "Vi har ikke haft en stor kampagne på læseområdet."

Andre ledere fortæller, at de gennem en række fælles initiativer for alle skolens elever og lærere har arbejdet på at sætte fokus på læsning gennem en række konkrete initiativer, hvor skolens læsevejledere fx har holdt oplæg om bl.a. faglig læsning på PR-møder, eller ved at skolen har iværksat forskellige aktiviteter med det formål at skabe større opmærksomhed på læsning. Én af de seks skoler har fx en årlig læsefestival. Når lederne fortæller, at de haft fokus på læsning, kommer det primært til udtryk ved, at de har taget initiativ til nogle overordnede aktiviteter for hele skolen. Kun i meget lille grad fortæller de, at deres fokus på læsning er kommet til udtryk ved, at de har inddraget læsning som tema i teamsamtaler, MUS-samtaler etc.

I de interviews, vi har gennemført med skolelederne, har vi bedt dem give deres bud på, hvad der især kan forklare den progression, der har været for den specifikke årgangs læsekompetencer. I de tidligere kapitler har vi udfoldet, at lederne især forklarer progressionen med de lærere, der har været tilknyttet den pågældende årgang, det samarbejde, der har været mellem årgangens dansklærere, og det samarbejde, der har været med skolens læsevejleder. Men ud over disse forhold peger lederne også på betydningen af nogle konkrete indsatser, som kan kobles direkte til skolens arbejde med at sætte læsning på dagsordenen. De to forhold, som lederne her især fremhæver, er arbejdet med at udarbejde en læsepolitik samt læsebånd som konkret indsats. Herudover peger lederne på betydningen af det, de kalder skolens særlige kultur.

Analyserne peger i retning af, at de primære forklaringer på årgangens progression skal findes på årgangs- eller klasseniveau og i mindre grad på skoleniveau. Denne analyse understøttes af resultaterne af den kvantitative analyse, hvor der ikke er nogen faktorer i kategorien "Sskoletiltag og skolefokus på læsning", der kan påvises at have sammenhæng med udvikling af elevernes læsekompetencer.

Læsepolitik

Som tidligere nævnt indikerer interviewene, at skolernes fokus på læsning har været tiltagende i perioden 2009/10–2011/12 (den periode, vi følger i denne undersøgelse). Det tiltagende fokus på læsning kommer bl.a. til udtryk ved, at flere af skolerne i denne periode er begyndt at formulere læsepolitikker og igangsætte konkrete aktiviteter, der har til hensigt at styrke lærernes, elevernes og forældrenes fokus på læsning. På nogle af skolerne har det øgede fokus på læsning været initieret af, at læsning har været et kommunalt fokusområde, hvor man har haft krav om, at skolerne udarbejdede en læsepolitik og/eller igangsatte konkrete initiativer, der skulle styrke det generelle læseniveau. På særligt én af de besøgte skoler har ledelsen prioriteret at inddrage lærerne i processen omkring, hvordan man lokalt ville arbejde med læsning. Og i stedet for at vente på en

kommunal læseplan nedsatte man et såkaldt læseudvalg bestående af det, læreren betegner som "engagerede lærere, dansklærere, læsevejledere, mediecentret og tosprogsvejledere", dvs. en stor gruppe med forskellige kompetencer. Formålet var at formulere en lokal læseplan, hvor man i særlig grad havde fokus på mellemtrinnet. Lederen formulerer det på følgende måde: "Man gjorde rigtig meget i indskolingen og i udskolingen, men ikke så meget på mellemtrinnet. Hvor blev engagementet fra indskolingen af på mellemtrinnet?" (SKOLE A). Ifølge lederen var dette udvalg med til at sætte fokus på læsning på skolen generelt.

På nogle af skolerne har læsevejlederne spillet en særlig rolle i forhold til udarbejdelsen af skolens læsepolitikker. I nogle interviews omtaler lederne direkte læsevejlederne som "dem, der står for skolens læsepolitik". Her henviser de til læsevejledernes arbejde med at udarbejde læsepolitikken på vegne af hele skolen, sådan at den bliver så anvendelig som muligt og dermed et brugbart redskab for hele skolen. En leder siger:

> *Hun [læsevejlederen] har haft betydning for, hvad det er, vi gør ved læsning, og at vi har en tydelig handleplan. Det er hendes fortjeneste, at vi har fået sat læsning på dagordenen i forskellige fora. (SKOLE D)*

Læsebånd

Som nævnt har det øgede fokus på læsning i den pågældende periode resulteret i, at man har igangsat forskellige typer af initiativer, der har til hensigt at sætte fokus på læsning. Ét af de initiativer, som vi hører meget omtalt, er læsebånd. Læsebånd kan i praksis være organiseret på forskellige måder, men typisk er læsebånd en betegnelse for, at man i en afgrænset periode har særligt fokus på læsning, bl.a. ved at hver dag begynder med en halv times læsning. På nogle af de besøgte skoler kører man læsebånd én uge om året, mens andre kører det flere uger i træk eller flere gange om året. Ens for alle skolerne er, at initiativet gælder alle skolens klasser og således involverer alle lærere og elever.

Når skolelederne prioriterer at have læsebånd, er det typisk, fordi de oplever, at det bidrager til at sætte læsning på dagsordenen – ikke kun blandt lærerne, men også blandt eleverne og forældrene. Forventningen er således, at det øger bevidstheden om vigtigheden af at læse og bidrager til at gøre læsning til en del af hverdagen. Særligt fortæller lederne, at de oplever, at læsebåndet er med til at få eleverne til at opdage, at det at læse er noget, man kan gøre hele tiden og ikke nødvendigvis kun, når læreren beder om det.

Ikke nok med at det ifølge lederne giver eleverne en mere generel læseinteresse, så er det i lige så høj grad et middel til at bevidstgøre forældrene om, at læsning er et vigtigt element i elevernes læring. Skolelederne fortæller, at når de pynter hele skolen op med bannere og skilte og "gør et stort nummer ud af det", så opdager forældrene, at læsning er særligt vigtigt. De beskriver,

hvordan "det siver ned", sådan at alle bliver påvirkede. Skolelederne fortæller, at de får positive tilbagemeldinger fra forældrene, og de oplever, at læsebåndet formår at trænge igennem til flere forældre, særligt understreger en skole, at det er et middel til at drage etniske minoritetsforældre ind i deres børns arbejde med læseudvikling.

En af de måder, hvorpå skolelederne argumenterer for, hvorfor de oplever, at læsebånd har stor virkning på deres skole, er, at læsebånd muliggør en hyggelig og afslappet stemning omkring læsning. Nogle skoler udsmykkes i forbindelse med læsebånd, og på andre skoler får eleverne lov til at tage soveposer, puder, tæpper og musik med, ligesom eleverne får lov til at sidde forskellige steder på skolen, i vindueskarme, i hjørner, sofaer etc. Alt sammen er ifølge lederne med til at gøre læsning til et fælles projekt for alle på skolerne, hvilket også knytter an til elevernes fritid. En leder fortæller her, hvordan han oplever, at læsebåndet virker på hans skole:

> *Jeg tror, at læsebåndet får os selv til at være opmærksomme på det, og så skriver vi det på skolens hjemmeside og overalt, og så kommer der det her fokus, og det siver stille og roligt ned. Alle bliver påvirket. Det har vi gode erfaringer med, både rent praktisk, og så er det en god måde at starte dagen på. Det er også en måde at skabe fællesskab på, når alle laver det samme. Det tydeligste er den ro, børnene møder op med. Læreren sidder også og læser. (SKOLE E).*

Generelt peger skoleledernes fortællinger om deres brug af – og oplevelse med – læsebånd på, at læsebånd er med til at skabe en "læsekultur" på skolen, hvor det at læse er vigtigt og sjovt, og det er gennem den fortælling, at ledelsen erfarer, at det er vigtigt at have læsebånd på skolen. Samtidig pointerer lederne, at det netop er i kraft af de tidsbegrænsede perioder, at læsebånd får en effekt, fordi det kommer til at fungere som særlige fokuspunkter. Skoleledelsen henviser altså til læsebånd som en indsats, der tjener mange formål, og vigtigst af alt som noget, der styrker elevernes læselyst og dermed også på sigt deres læseresultater.

På baggrund af skoleledernes fremhævelse af læsebånd som et væsentligt initiativ har vi med vores kvantitative data undersøgt, hvorvidt skoler med læsebånd har en større progression i læsekompetencer end skoler, der ikke har læsebånd. Vores analyse viser, at vi ikke kan påvise denne sammenhæng. Skoler, der har haft læsebånd i perioden 2009/10-2011/12, har ikke haft elever på mellemtrinnet med større læsefremgang – dette resultat fås uanset elevens eller klassens læseniveau i 4. klasse. Vi kan derfor ikke påvise, at læsebånd i sig selv har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. Resultatet kan ses som et udtryk for, at læsebånd i sig selv ikke nødvendigvis bidrager til at skabe større fokus på læsning og bedre læseresultater, men at det derimod også kræver en opmærksomhed blandt alle lærere i hverdagen og den daglige undervisning.

Skolekultur

Når lederne skal begrunde progressionen i årgangens læsekompetencer, peger de også på betydningen af den særlige kultur, de oplever, der er på skolen. På tværs af interviewene tegner der sig et billede af at det især er skolernes fokus på faglighed, samt der lederne betegner som 'samarbejdskulturen', som især fremhæver som betydningsfuldt i forhold til at forstå progressionen i årgangens læsekompetencer.

Fokus på faglighed kommer til udtryk ved at lederne fremhæver det som noget de har særlig fokus på og som er en fremherskende værdi på skolen. En leder udtrykker det på følgende måde:

> *Vi er en skole, hvor det faglige betyder meget. Vi har i tidens løb lavet et utal af værdier. Vi laver fine værdipapirer, men koger vi det ned handler det om, at vi skal være en skole, hvor glade børn lærer så meget fagligt og socialt som de kan. Fokus er på at de skal lære at læse og regne.(SKOLE C)*

På en anden skole beskriver lederen ligeledes hvordan de på skolen har særlig stor fokus på fagligheden. Han understreger, at de trods et varieret elevgrundlag og mange elever fra hjem uden tradition for uddannelse, har fokus på at skabe gode faglige resultater. Lederen siger følgende:

> *Fagligheden er meget vigtig her, og så har vi noget med fællesskab, demokrati og respekt. Vi gør os umage med at holde fast i den skolekultur, hvor der er mulighed for forskellighed. Det tror jeg på skaber gode resultater. (SKOLE A).*

I citatet bemærker lederen vigtigheden i at fastholde høje krav til eleverne, og at elevernes forskellige baggrunde og sproglige forudsætninger, ikke må føre til at de på skolen har lavere forventninger til deres præstationer. Lederen fortæller, at de på skolen generelt oplever at de skaber gode faglige resultater, og han ser det faglige fokus som én af årsagerne til den læsefremgang der kan iagttages her, men også i skolens øvrige gode faglige resultater.

En evaluering af EVA har fokus på netop betydningen af at have høje forventninger. Her understreges, at arbejdet med at have høje forventninger til eleverne bliver styrket, hvis der er en kultur præget af høje forventninger på hele skolen. I rapporten bemærkes det, at arbejdet med høje forventninger er andet og mere end individuelle relationer mellem en lærer og nogle elever. Hvis høje forventninger gennemsyrer hele organisationen og leders og læreres måde at forholde sig til deres arbejde på, smitter det af på undervisningen.

Denne pointe vurderes at være særlig relevant også i denne undersøgelse, som mulig forklaring på elevernes progression i læsning. Således oplever vi hvordan det både er lærere og ledere som italesætter betydningen af at stille krav og have forventninger til eleverne.

Udover at lederne fremhæver skolens fokus på faglighed, bemærker flere ledere også, at deres skoler er kendetegnet ved at være præget af en høj grad af samarbejdskultur. Lederne fra flere skoler fortæller, at der blandt lærerkollegiet er stor tradition for at samarbejde. Interviewene indikerer at ledelsen i forskelligt omfang har haft fokus på at understøtte denne samarbejdskultur, og på nogle skoler har ledelsen spillet en aktiv rolle i forhold til at styrke og understøtte samarbejdskulturen. Bl.a. ved at prioritere det som tema på pædagogiske dage, men også ved at give lærerne timer til afholdelse af teammøder, jf. kapitel 9, afsnit 9,2.

Et tredje forhold, som her skal fremhæves som et forhold, en leder tillægger værdi i forhold til at forstå elevernes læseprogression, er skolens projekt med rullende indkøring. Dermed menes, at alle elever ikke starter på skolen samtidig i 0. klasse, men at skolen løbende optager eleverne. Den årgang, der følges i denne undersøgelse, var den første, som var igennem dette forløb på skolen, hvilket ifølge lederen har betydet, at klassen er blevet fulgt ekstra tæt. Den rullende indkøring betød ifølge lederen, at der var tilknyttet ekstra ressourcer til skolen, hvilket gav mulighed for at større timetal og et tættere samarbejde med pædagogerne. Således mener lederen, at en mulig forklaring på årgangens progression også kan være dette.

13.2 Opsummering

Analyserne viser, at det for størstedelen af lederne er overraskende at være blevet udpeget til at være blandt de skoler, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer. Kun enkelte skoler fortæller, at de i perioden har haft specifikt fokus på læsning, hvilket indikerer, at progressionen for størstedelen af skolerne ikke hænger sammen med, at det har været et stærkt prioriteret område fra ledelsens side. Forklaringerne på årgangens progression lader således til i højere grad at findes på årgangs- eller klasseniveau end på skoleniveau.

I ledernes forklaringer på årsagerne til årgangens progression i læsning peger de bl.a. på betydningen af, at der på skoleniveau har været iværksat indsatser med det formål at sætte fokus på læsning for både lærere og elever på skolen. Flere ledere fortæller at de i perioden har haft tiltagende fokus på læsning, hvilket bl.a. er kommet til udtryk ved at skolen har udarbejdet læsepolitik, uddannet læsevejledere samt iværksat tiltag så som læsebånd med henblik på at skabe øget opmærksomhed på læsning, blandt alle skolens lærere.

Herudover indikerer interviewene, at det har betydning, at der fra skoleledelsen er fokus på faglighed. Flere af de interviewede ledere bemærker, at de på skolen har et særlig fokus på elevernes faglige udvikling og resultater, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved at de stiller krav til og har forventninger til alle elever, uanset deres baggrund. Og endelig bemærker lederne betydningen af samarbejdskulturen, ligesom lærerne gør.

14 Litteraturliste

- AKF (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*
- Andersen et al. (2012): *Elevinddragelse – velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen. Danske Skoleelever*
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2013
- Bjerresgaard, Helle (2012): *Læreren som inkluderende og anerkendende klasseleder*. EUC-SYD
- Bratti, Massimiliano & Checchi, Daniele, *Student literacy one year later. One school value added estimation using PISA – OECD*. Maj 20, 2012
- Brudholm, Merete (2011): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan*? Akademisk Forlag, København
- Christensen, Albert Astrup (2011): *Erfaringer med struktur, klasserumsledelse og relationsskabelse i undervisningen*. Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Professionshøjskolen Metropol
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Den afdelingsopdelte skole*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Viden der forandrer*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2010*): Evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Høje forventninger til alle elever*
- Desforges, C. et al. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment*: A Literature Review
- Egelund, Niels (red.) (2009): PISA 2009 – *Danske unge i en international sammenligning*. Bind 1 – Resultatrapport. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Egelund, Niels (red.) (2009): PISA Etnisk 2009 – *Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. AKF – Anvendt Kommunal Forskning
- Egelund, Niels (2012): *Northern Lights on PISA 2009* – Focus on Reading. Nordic Council of Ministers, Copenhagen
- Elbro, Carsten (2006): *Læsning og læseundervisning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København
- Frost, Jørgen (2002): *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. Psykologisk Forlag A/S

- Frost, Jørgen (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag A/S
- Gellert, Anna (1999): *Hvordan kan man forudsige forskelle i elevers læseforståelse af faglige uddannelsestekster?* Pædagogisk Psykologisk Rådgivning
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning – a Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge
- Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*. Dafolo Forlag
- Heinesen, E. (2010): *Estimating Class-size Effects using Within-school Variation in Subject-specific Classes*. Economic Journal, 120(545), s. 737-760
- Hægeland, Torbjørn & Kirkebøen, Lars J., *Students performance and value-added indicators – what is the effect of controlling for socioeconomics background? A simple empirical illustration using Norwegian data*. Statistisk sentralbyrå, 2008/8
- Kelsey, Ben (2011): *Assessing the Effects of Teachers' Reading Knowledge in Students' Achievement Using Multilevel Propensity Stratification*
- Klieme, Eckhard & Peng, Pai, *One-year Value-added School Effects from Various Models and their Inter-temporal Variability: evidence from China*
- Krevi (2012): *Økonomi og faglig kvalitet i folkeskolen – hinandens modsætninger?* Krevi – Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut
- Laursen; Per Fibæk og Bjerresgaard, Helle (2004): *Praktisk Pædagogik – metodik i folkeskolen*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København
- Mejding, Jan og Rønberg, Louise (2011): *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Modelprogram For Folkeskoler. Udviklingsprojekt, findes på www.modelprogram.dk
- 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: The National Institute of Child Health and Human Development
- Nielsen, Lise Tingleff (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet*. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team, ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Nielsen, Margit Holm (2010): *National Test. Dansk, læsning – 2., 4., 6. og 8. klasse*. Skolestyrelsen, Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer
- Nordahl, T. (2008): *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag
- Nordenbo, Sven Erik (2008): *Lærerkompetencer og elevlæring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Nordenbo m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup
- Pedersen, Dorthe Klint (2008): *Hvad har betydning for elevers læseforståelse?* Læserapport 44, Landsforeningen af Læsepædagoger

- Plauborg m.fl. (2010): *Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag
- Pøhler, Lis og Sørensen, Søren Aksel (2010): *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning*. Dafolo Forlag
- Rangvid, B.S. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver*. Korrektion for social baggrund. AKF Working paper, 2008(1), AKF
- Schilling, K. og Schilling, L. (1999): *Increasing expectations for student effort I*. About Campus, 4:2
- Skolerådet (2013): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013*. Afgivet af Formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen. Skolerådet
- Skolverket (2006): *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Rapport 282, Edita Stockholm
- Tetler, S., D. Ferguson, K. Baltzer og C. Boye (2011). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab? En fortløbende problemidentifikations- og problemløsningsstrategi*. Dafolo Forlag, Frederikshavn
- Tetler, Susan og Molbæk, Mette: *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*.
- Tomlinson, Carol Ann (2004): *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. ASSN for Supervision & Curric Development* (ASCD)
- Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Appendiks A

Dokumentation og metode

Undersøgelsen bygger på følgende fire metodeelementer:

- Forundersøgelse
- Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere
- Registerdata
- Caseundersøgelse blandt seks skoler – udvalgt vha. benchmarkinganalyse.

Ovenstående elementer bidrager til undersøgelsens to overordnede metodiske tilgange til at identificere, hvilke skole- og klasseforhold der er forbundet med stor læsefremgang på mellemtrinnet:

- En nationalt dækkende *statistisk analyse*, der udpeger faktorer, der er forbundet med læsefremgang på mellemtrinnet.
- *En caseundersøgelse* af de seks skoler, hvor elever på mellemtrinnet har haft den største udvikling af læsekompetencer. Udvælgelsen af skolerne er baseret på en benchmarkinganalyse, hvor elevernes læseudvikling på mellemtrinnet er korrigeret for elevernes sociale baggrund.

Først vil vi beskrive hvert af de fire metodeelementer, hvorefter vi vil redegøre for, hvordan vi har gennemført den statistiske analyse af, hvilke faktorer der er forbundet med læsefremgang. Slutteligt vil vi redegøre for den gennemførte benchmarkinganalyse, der har ført til udvælgelse af de seks caseskoler.

Forundersøgelse

Formålet med forundersøgelsen har været at opstille hypoteser om, hvilke skole- og klassefaktorer der kan have betydning for udvikling af elevernes læsekompetencer på mellemtrinnet. Forhold, som vi ønskede at teste betydningen af i vores undersøgelse. Forundersøgelsen har bidraget til at kvalificere udarbejdelsen af spørgeskemaet til dansklærere samt kvalificeret og fokuseret caseundersøgelsen.

I forundersøgelsen har vi gennemført et litteraturstudie, hvor vi har orienteret os i primært dansk læseforskning og dansk pædagogisk forskning. Derudover har vi på fire skoler gennemført ek-

splorative gruppeinterviews med i alt 12 dansklærere og læsevejledere, der underviser på mellemtrinnet. Derudover gennemførte vi to enkeltinterviews med henholdsvis professor fra Københavns Universitet Carsten Elbro og udviklingskonsulent Merete Brudholm. Carsten Elbro har stor viden om læseforskning, mens Merete Brudholm har indgående kendskab til, hvordan skoler konkret arbejder med læsning.

Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere

Formålet med spørgeskemaet blandt dansklærere var at måle de faktorer, der i forundersøgelsen blev identificeret som forhold, der kunne have betydning for elevernes læsefremgang på mellemtrinnet. Spørgeskemaet indeholdt en lang række spørgsmål inden for bestemte temaer, der overordnet set kan kategoriseres som: lærerens undervisningspraksis, baggrundskarakteristika, brug af skoletiltag og vurdering af skolens fokus på læsning. For alle fordelinger af spørgsmål i skemaet se undersøgelsens tabelrapport, der ligger på www.eva.dk.

Spørgeskemaundersøgelsen er en webbaseret totalundersøgelse blandt alle folkeskolelærere, der i januar 2012 underviste en almen 6.-klasse i dansk. Specialklasser er ikke inddraget i undersøgelsen. Skemaet blev udsendt til 2.644 lærere.

Identifikation af lærere samt udsendelse og rykkerprocedure

For at få så høj en svarprocent som muligt samt for at være sikker på at få svar fra de rigtige respondenter blev der foretaget en forundersøgelse. Forundersøgelsen begyndte med, at EVA fik data fra UU Danmark over alle de elever, der i januar 2012 gik i en almen 6.-klasse. Af data fremgik det, hvilke skoler eleverne gik på og i hvilke klasser. Herefter skrev vi mails til de 1.315 skoler, der havde en eller flere 6.-klasser, og bad skolerne om at oplyse navn og mailadresse på klassernes dansklærer. Forundersøgelsen gav svar fra 1.041 ud af 1.315 skoler. Det giver en tilbagemeldingsprocent på 79. Otte skoler meddelte, at de ikke ønskede at deltage i undersøgelsen. Efter forundersøgelsen indgik 1.307 skoler med i alt 2.644 lærere i populationen.

Data fra forundersøgelsen blev brugt til at udforme udsendelseslisten til selve spørgeskemaundersøgelsen. De lærere, vi havde navn og mailadresse på, fik tilsendt skemaet elektronisk pr. mail samt et brev med link til skemaet, stilet direkte til læreren på den pågældende skole. De lærere, som vi ikke havde navn og mailadresse på, kontaktede vi, ved at sekretæren på skolen videresendte mailen til den pågældende lærer. Desuden sendte vi også breve med links til skemaet stilet til dansklærere, der underviste i de specifikke 6.-klasser på skolerne. Lærere, der ikke udfyldte skemaet, blev to gange pr. mail og en gang pr. brev påmindet om at deltage i undersøgelsen.

Udsendelsen viste, at der var en rigtig god overensstemmelse mellem de klassenavne, der ifølge data fra UU Danmark burde være på skolerne, og de klasser, der i praksis var på skolerne. EVA oplevede kun få uoverensstemmelser.

Udarbejdelse og validering af skema
Projektgruppen udarbejdede i efteråret 2011 spørgeskemaet. Udarbejdelsen foregik med udgangspunkt i de hypoteser der var blevet opstillet i forundersøgelsen om, hvad der påvirker læsekompetencer på mellemtrinnet. Undersøgelsens ekspert Carsten Elbro gav sparring på hele skemaet og havde specifikt fokus på, hvordan man kan måle lærernes viden om læsning samt lærernes prioriteringer af forskellige læseelementer i undervisningen.

I begyndelsen af januar 2012 gennemførtes seks pilottests af spørgeskemaet med henblik på at kvalitetssikre skemaet. Pilottesterne var dansklærere i 6. klasse med forskellig anciennitet. To af pilottesterne var også læsevejledere og kunne derfor også teste de spørgsmål, der retter sig særligt mod læsevejledere. Pilottesten førte til en række mindre ændringer og enkelte større indholdsmæssige ændringer. I pilottesten var der et særligt fokus på spørgsmålene, der omhandler tidsangivelser af læseelementer i undervisningen samt tre spørgsmålsbatterier, der måler lærerens viden om læsning. Ud over pilottestene med dansklærere og læsevejledere har en pædagogisk konsulent hjulpet med et enkelt spørgsmål vedrørende dækkende kategorier af læsebogssystemer.

Spørgeskemadata som grundlag for statistisk analyse
Som nævnt er formålet med spørgeskemaundersøgelsen at bidrage med en del af de faktorer, der skal forsøge at forklare elevernes læsefremgang på mellemtrinnet. Det betyder, at spørgeskemadata skal kobles sammen med testdata fra UNI-C Statistik & Analyse, der beskriver hver enkelt elevs læsescore i den obligatoriske læsetest i 4. og 6. klasse. Derudover skal data kobles sammen med data fra Danmarks Statistik, der beskriver elevernes sociale baggrund. Fra UU Danmark har EVA oplysninger om CPR-nummer på hver elev, og hvilken skole og klasse eleven er tilknyttet. Data fra spørgeskemaet kan kobles til disse informationer vha. skole- og klassenavn. På denne måde ved vi, hvilken lærer eleverne har haft. Herefter kan testdata og data om elevernes sociale baggrund yderligere kobles på vha. CPR-nummer.

Når formålet med spørgeskemadata er at forsøge at forklare udviklinger i læsetestresultater, kræver dette en nøje sammenhæng mellem de to datakilder. Vi har sikret, at læreren beskriver en praksis, der har fundet sted i perioden mellem de to obligatoriske tests, og som derved potentielt kan påvirke elevernes udvikling af læsekompetencer. Spørgeskemadata er indsamlet, umiddelbart inden eleverne gennemfører den obligatoriske 6.-klasselæsetest. På denne måde kan vi spørge lærerne om den praksis, de har haft med den pågældende klasse i dansk i perioden mellem de to

obligatoriske læsetests. I spørgeskemaet har vi som hovedregel spurgt læreren om praksis fra og med 5. klasse til tidspunktet for besvarelsen af skemaet, som er midt i 6. klasse.

Da vi spørger lærerne om deres praksis fra og med 5. klasse, er det kun lærere, der har haft klassen som minimum fra og med 5. klasse, der indgår i undersøgelsen. Lærere, der først har fået klassen i løbet af 5. klasse eller efter, har kun besvaret første spørgsmål i skemaet. Ud af de i alt 1.789 besvarelser var der 502 lærere, der i løbet af 5. klasse eller senere havde fået den pågældende klasse. Det reelle antal besvarelser er derfor 1.287. Der kan være mange grunde til, at klasserne har fået en ny dansklærer. På nogle skoler starter udskolingen i 6. klasse, og her vil eleverne ofte få en ny lærer. Det kan også skyldes oprettelse eller nedlæggelse af klasser på skolen, eller at skoler slås sammen.

Svarprocent
Skemaet blev udsendt til 2.644 lærere, hvoraf 1.789 lærere besvarede skemaet. Ud af de 1.789 besvarelser blev 28 % frasorteret, da læreren først havde fået klassen i løbet af 5. klasse eller efter. Det er rimeligt at antage, at denne andel er mindst lige så stor blandt de lærere, der ikke besvarede. Det giver en beregnet svarprocent på 68. Svarprocenten vurderes som særdeles tilfredsstillende for denne respondentgruppe.

Registerdata
Både til den statistiske analyse samt benchmarkinganalysen er der anvendt tre typer af registerdata: testresultater fra Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, oplysninger om elevernes sociale baggrund fra Danmarks Statistik samt oplysninger fra Ungdommens Uddannelsesvejledning Danmark der bruges til at identificerer hvilken specifik klasse den enkelte elev går i.

Testresultater fra Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen består af læsescore fra:
- Obligatorisk national læsetest i 4. klasse gennemført i 2010
- Obligatorisk national læsetest i 6. klasse gennemført i 2012
- Frivillige læsetest gennemført i 2010 og 2011

Fra Danmarks Statistiks registrer har vi koblet en lang række baggrundkarakteristika, fx om eleven har indvandrerbaggrund, forældres uddannelsesniveau, indkomst etc. Oplysningerne er opgjort i 2010.

Fra Ungdommens Uddannelsesvejledning Danmark har vi modtaget data om hvilken klasse og skole hver folkeskoleelev fra en almenklasse går i. Data er opgjort på fem tidspunkter, så det har været muligt at følge hvilken klasse og skole hver elev går på fra 4. klasse til 6. klasse.

Alle tre datakilder er koblet sammen vha. elevernes CPR-nummer. Derudover er spørgeskemadata koblet sammen med registerdata vha. af institutionsnummer og klassenavn. For en komplet liste over anvendte variable i analyserne se appendiks C.

Caseundersøgelse med seks skoler

Formålet med caseundersøgelsen var at komme tæt på de højt præsterende skolers og læreres praksis med henblik på at identificere mulige forklaringer på klassernes store progression i læsning. I forbindelse med vores casebesøg gennemførte vi interviews med henholdsvis:

- 8 skoleledere
- 16 lærere
- 4 læsevejledere
- 28 elever fra den pågældende årgang.

Interviews med ledere

Formålet med interviewene med lederne var at belyse deres begrundelser for årgangens progression.

Blandt de forhold, vi selv havde fokus på at få belyst, var bl.a. ledernes overvejelser over, hvilken rolle de selv har spillet i forhold til at sætte fokus på læsning blandt skolens lærere. Herudover ønskede vi at belyse skolens strategiske overvejelser over dens læseindsats, brugen og organiseringen af skolens særlige ressourcepersoner (læsevejleder) samt ledelsens brug af tests.

Interviews med lærere

Formålet med lærerinterviewene var at belyse og analysere lærernes egne begrundelser for deres klassers progression i læsning. Ud over at vi ønskede at undersøge lærernes egne begrundelser for progressionen, havde vi på baggrund af bl.a. vores forundersøgelse og de kvantitative data defineret en række hypoteser, som vi i interviewet ønskede at afprøve. Således havde vi bl.a. fokus på, hvordan lærerne løbende arbejdede med mål, evalueringer og tests, samt hvordan de oplevede betydningen af forskellige samarbejdsrelationer med læsevejledere, kolleger og forældre. Interviewene var derfor præget af en eksplorativ tilgang, hvor vi undersøgte og udforskede lærernes egne forklaringer, samtidig med at vi arbejdede ud fra en forberedt spørgeramme.

Lærerinterviewene blev gennemført med et reflekterende team, som bestod af lærerne fra én af de andre seks skoler. Det reflekterende teams opgave var at forholde sig undersøgende og reflekterende til de interviewede læreres udsagn samt at stille yderligere spørgsmål, som det undervejs fandt relevant. Formålet med dette var at bidrage til både at kvalificere interviewet og at kvalificere de analyser, vi efterfølgende skulle lave.

Konkret foregik interviewet på den måde, at én konsulent havde ansvaret for at gennemføre interviewet med lærerne fra den besøgte skole. Den anden konsulent havde ansvaret for at interviewe det reflekterende team. Det reflekterende teams primære opgave var at lytte og undervejs tage noter, og to gange i løbet af interviewet diskuterede konsulenten og det reflekterende team de overvejelser og refleksioner, som interviewet gav anledning til. Det betød, at der ikke var en direkte dialog mellem interviewpersonerne og det reflekterende team.

Interviews med læsevejledere
Interviewene med læsevejlederne er gennemført som fokuserede interviews, hvor vi har ønsket at fordybe os i særlige spor i interviewene med lærerne og lederne. Interviewene med læsevejledere blev derfor gennemført efter de øvrige interviews. Besøgene på de seks skoler viste bl.a., at læsevejlederen på nogle af skolerne var en del af det udvalgte lærerteam. Her ønskede vi at få læsevejlederens vurdering af, hvilken rolle det kan have spillet i forhold til lærernes fokus på og arbejde med læsning. Herudover ønskede vi at afdække, hvordan læsevejlederne generelt oplevede at blive brugt på skolerne.

Interviews med elever
På hver skole er en gruppe på fire-seks elever fra den fulgte årgang blevet interviewet. Formålet med interviewene var at belyse elevernes erindringer om, hvordan de oplevede læseundervisningen på 5. og 6. klassetrin. Bl.a. ønskede vi at afdække elevernes oplevelse af, hvordan en typisk dansktime kunne se ud, samt at undersøge, hvad der generelt set motiverer eleverne til at deltage i danskundervisningen. Formålet var her at få viden om lærernes undervisningspraksis, oplevet fra elevernes perspektiv. Herudover ønskede vi at undersøge elevernes oplevelser af at tage og få feedback på tests samt elevernes oplevelser af lærerens praksis med at opstille mål for elevernes læseudvikling. Årsagen til, at vi i interviewene valgte at spørge bredt om elevernes oplevelser af danskundervisningen, er, at det ville være for vanskeligt for eleverne at forholde sig specifikt til den del af danskundervisningen, som omhandler læsning.

Forud for interviewene var vi opmærksomme på, at det ville være nogle vanskelige interviews at gennemføre. Bl.a. fordi interviewene krævede, at eleverne tænkte tilbage i tid. De interviewede elever gik på daværende tidspunkt i 7. klasse og skulle tænke på praksis i 5. og 6. klasse. I praksis viste det sig dog ikke at være så vanskeligt for eleverne at tænke tilbage på undervisningen i 5. og 6. klasse.

Statistisk analyse
Formålet med den statistiske analyse er at identificere de forhold, der er forbundet med læsefremgang. I denne analyse bruger vi kvantitative data til at udpege, hvilke skole-, klasse- og indi-

vidforhold der lader til at have en betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet.

Faktorer, der undersøges
På baggrund af en grundig forundersøgelse har vi identificeret 50 forhold, som kan have betydning for elevers læsekompetencer, og som det derfor er relevant at studere betydningen af i denne undersøgelse (se appendiks C for liste over faktorer).
Disse forhold kan groft set inddeles i seks overordnede kategorier:

- Lærerens undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen (fx viden om læsning, prioriteringer i læseundervisningen etc.)
- Lærerkarakteristika (fx efteruddannelse, køn etc.)
- Skoletiltag og skolefokus på læsning (fx læsebånd, læsevejleder, skoleledelsens fokus på læsning etc.)
- Skolerammer (fx skolestørrelse, om skolen er afdelingsopdelt, etc.)
- Elevens sociale baggrund og køn (fx forældres uddannelsesniveau, etnicitet etc.)
- Klassens ressourceniveau (fx læseniveau i 4. klasse, andel af forældre med en videregående uddannelse etc.).

Hvilke datakilder bruges?
De 50 forhold, vi undersøger betydningen af for elevernes læseudvikling, er målt vha. to kilder: et spørgeskema udsendt til alle dansklærere, der havde en 6.-klasse i begyndelsen af 2012, samt registerdata fra Danmarks Statistik, UU Danmark samt UNI-C Statistik & Analyse. Spørgeskemaet måler primært følgende forhold:

- Lærerens undervisningspraksis
- Lærerkarakteristika
- Skoletiltag rettet mod læsning.

Registerdata måler primært:

- Skolerammer
- Elevens sociale baggrund og køn
- Klassens ressourceniveau.

De forskellige datakilder er sammenkoblet, så man for hver elev har informationer om elevens dansklærers besvarelser samt informationer om elevens testresultater, skolerammer, sociale baggrund og klassens ressourceniveau.

Brug af faktoranalyse
Nogle af de forklarende variable er konstrueret som indekser dannet på baggrund af faktoranalyse. Faktoranalyse er en eksplorativ statistisk metode, der er velegnet til at undersøge, om flere

spørgsmål i datamaterialet måler samme underliggende dimension. Mange steder i spørgeskemaet har vi lavet et spørgsmålsbatteri, der omhandler samme teoretiske begreb, fx udsagn, der måler graden af lærerens undervisningsdifferentiering. Ved at anvende faktoranalyse kan vi undersøge, om alle udsagn i spørgsmålsbatteriet måler samme begreb, eller om der empirisk set er flere dimensioner under begrebet. Herefter har vi vha. faktoranalyse konstrueret indekser for de udsagn, der måler samme underliggende dimension af et begreb. Af de resultater, der præsenteres i rapporten, har vi anvendt faktoranalyse til at konstruere indekser for følgende faktorer:

- Undervisningsdifferentiering (syv udsagn, Cronbachs alfakoefficient = 0,83)
- Elevinddragelse (tre udsagn, Cronbachs alfakoefficient = 0,80)
- Anvendelse af testredskaber (fem udsagn, Cronbachs alfakoefficient = 0,84).

En Cronbachs alfakoefficient på over 0,7 bruges normalvis som kriterium for, at indekset måler en dimension. I alle tre tilfælde ligger alfakoefficienten et godt stykke over 0,7, og det må derfor antages, at indekserne hver især måler en dimension.

Faktoranalysen baserer sig på en principal faktoranalyse med oblique rotationsmetode. Til at afgøre, hvor mange dimensioner udsagnene måler, har vi valgt at følge disse hyppigt anvendte kriterier: Alle dimensioner skal have en eigenvalue på over 1, og de udvalgte faktorer skal tilsammen forklare ca. 60-70 % af den samlede varians. Derudover skal de udvalgte dimensioner give teoretisk mening.

Måling af elevernes læsekompetencer

Den afhængige variabel i analysen er elevernes læsescore i den obligatoriske nationale læsetest i 6. klasse målt i perioden fra februar til juni 2012. Læsescoren i 6. klasse måler de læsekompetencer, eleverne har i slutningen af mellemtrinnet (på de fleste skoler vil mellemtrinnet ligge fra 4. til 6. klasse). Som beskrevet i afsnit 3.2 måler de nationale tests i dansk, læsning elevernes læsefærdigheder inden for tre områder: afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse. Alle elever får en såkaldt thetascore for hver af de tre dimensioner. De tre thetascorer er beregnet på baggrund af en såkaldt Rasch-model og har alle en standardspredning tæt på 1 point. Den afhængige variabel i analyserne er som udgangspunkt en sum af de tre thetascorer. Vi vurderer, at dette mål giver det mest robuste mål for elevens læsekompetencer, da det baserer sig på flest mulige opgavebesvarelser pr. elev. Når vi undersøger sammenhænge mellem elevernes sociale baggrund og læsefremgang (kapitel 7), nedbryder vi dog også analysen på de tre dimensioner af læsning. Det gør vi for at kunne undersøge, hvilke dimensioner af læsning forskellige elevgrupper har særlige vanskeligheder ved.

I analysen korrigerer vi for elevernes læsescore i den obligatoriske nationale læsetest i 4. klasse målt i perioden fra februar til april 2010. På denne måde kan vi korrigere for elevernes læsekom-

petencer i starten af mellemtrinnet og derved fokusere på, hvilke faktorer der har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer specifikt på mellemtrinnet.

Kvaliteten af de nationale tests blev afprøvet i en pilotfase, men er ikke afprøvet, mens de har været obligatoriske. Desuden er dokumentationen for testene ikke offentliggjort. Det er derfor ikke muligt at vurdere, om læsetestene lever op til videnskabelige standarder. Der er dog tegn på, at læsetestene giver valide resultater. Elevernes spredning i læsekompetencer ligner den spredning, der ses i PIRLS 2006. En standardspredning i læsekompetencer i 6. klasse, målt med den nationale test, er ca. et klassetrin og 4 måneder. Denne spredning stemmer overens med den standardspredning, som måles i PIRLS 2006 for elever i 4. klasse. Her er standardspredningen i læsekompetencer ca. et klassetrin og 3 måneder (PIRLS, 2006: 64). Desuden fremgår det af kapitel 7 i nærværende rapport, at sammenhænge mellem elevernes læseniveau og elevernes sociale baggrund, indvandrerbaggrund og køn harmonerer med resultater i PISA- og PIRLS-undersøgelser. Ovenstående giver nogle indikationer af, at den nationale læsetest i 6. klasse giver valide resultater.

Som nævnt korrigerer vi for elevernes læsescore i den obligatoriske 4.-klassetest. Testen blev gennemført i perioden marts til juni 2010 og var blandt de første obligatoriske nationale tests, der blev gennemført. Datamaterialet fra caseundersøgelsen peger på, at både lærere og elever skulle vænne sig til at tage de nationale tests. Der er derfor god grund til at tro, at målingen af elevernes læseniveau i 4. klasse er behæftet med større usikkerhed, som følge af at det var første gang, testen blev gennemført. Vi har forsøgt at tage højde for en del af denne måleusikkerhed ved at beregne en benchmarkindikator for, hvor godt klasserne præsterer i 4. klasse, når der tages højde for elevernes sociale baggrund. Ved at inddrage benchmarkindikatoren i de statistiske modeller kan vi i nogen grad tage højde for, at nogle elever og klasser har underpræsteret i 4. klasse, som følge af at læreren og klassen ikke har været forberedt på testsituationen.

Populationsafgrænsning og datagrundlag
Populationen for undersøgelsen er alle folkeskoleelever, der gik i 6. klasse i skoleåret 2011/12, og som tog en obligatorisk national læsetest i 6. klasse. Elever, der i skoleåret 2011/12 gik i specialklasse, er frasorteret. Dette udgør en population på 52.334 elever. Herefter har vi yderligere afgrænset datagrundlaget til:

- Elever, der har taget en obligatorisk national læsetest i 4. klasse
- Elever, der har gået i samme klasse fra og med 5. klasse, og hvor dansklæreren har haft klassen siden 5. klasse
- Klasser, hvor dansklæreren har besvaret spørgeskemaet.

For at kunne undersøge faktorer, der specifikt har betydning for mellemtrinnet, har det været nødvendigt, at alle elever i analysen har taget en obligatorisk national læsetest i 4. klasse i skole-

året 2009/10. Her frasorteres 7.902 elever, heraf ca. 41 % pga. et svigt i administrationen af de nationale tests, der skete i perioden 1.-10. marts 2010.

Vi har desuden stillet det krav, at både dansklæreren og eleverne skulle være tilknyttet klassen fra og med 5. klasse og frem til tidspunktet for den nationale læsetest i 6. klasse. På denne måde sikrer vi, at den undervisningspraksis, læreren har haft i klassen, og de lærerkarakteristika, som dansklæreren har, har mulighed for at påvirke elevernes læseudvikling i størstedelen af perioden mellem de to obligatoriske læsetests. Endelig er analysen kun baseret på de 68 % af dansklærerne, der besvarede spørgeskemaet. Undersøgelsen baserer sig på et datamateriale på i alt 18.892 elever fordelt på 1.080 klasser og 772 skoler.

I analysen af sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og læsefremgang (fremstillet i kapitel 7) er datagrundlaget væsentlig større og baseres på 44.432 elever fordelt på 2.456 klasser og 1.250 skoler. Det skyldes, at datagrundlaget ikke begrænses af inddragelse af spørgeskemadata og heller ikke begrænses af, at eleverne og dansklæreren skal have været i samme klasse fra 5. klasse. Analysen er derfor gennemført på et større datagrundlag.

Repræsentativitet
I nedenstående tabel sammenlignes populationen af 6.-klasseelever fra almenklasser med det datagrundlag, der specifikt er anvendt til analyse af sammenhænge med elevernes sociale baggrund (kapitel 7), samt med det datagrundlag, der er anvendt i analysen af de øvrige faktorer (kapitel 4, 5 og 6).

Tabel 16
Datagrundlagets repræsentativitet

Variabel	Population, % (N = 52.334)	Datagrundlag – analyse af elevernes sociale baggrund, % (n = 44.432)	Datagrundlag for øvrig analyse, % (n = 18.892)
6.-klassescore			
33 % bedste i population	34	35	37
33 % i midten af population	33	33	33
33 % laveste i population	33	32	30

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Variabel	Population, % (N = 52.334)	Datagrundlag – analyse af elevernes sociale baggrund, % (n = 44.432)	Datagrundlag for øvrig analyse, % (n = 18.892)
4.-klassescore			
33 % bedste i population	34	34	35
33 % i midten af population	33	33	33
33 % laveste i population	33	33	32
Forældres uddannelse			
Mindst en forælder har en lang videregående uddannelse	17	17	17
Mindst en forælder har en kort eller mellemlang videregående uddannelse (ingen forældre har en lang videregående uddannelse)	39	39	39
Mindst en forælder er faglært (ingen forældre har videregående uddannelse)	37	37	37
Begge forældre har en grunduddannelse	7	7	7
Indvandrerbaggrund			
Ingen indvandrerbaggrund	90	91	92
Indvandrerbaggrund fra vestlige lande (både 1.- og 2.-generationsindvandrer)	1	1	1
2.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	7	7	6
1.-generationsindvandrer fra ikkevestlige lande	2	2	1
Familieindkomst			
0-25 % laveste i population	25	24	22
25-50 %	25	25	25
50-75 %	25	25	26
75-100 højeste i population	25	26	27
Familietype			
Bor med begge biologiske forældre	67	68	70
Sammenbragt familie	12	11	11
Bor med enlig forælder	21	20	19

Kilde: Registerdata.

Datagrundlaget for analysen af sammenhæng mellem elevernes sociale baggrund og læsefremgang (kolonne 3) afviger med højst 1 procentpoint i forhold til populationen (kolonne 2). Der er dermed ikke noget, der indikerer, at dette datagrundlag ikke skulle være repræsentativt for populationen.

Datagrundlaget for den øvrige analyse (kolonne 4) afviger med højst 3 procentpoint i forhold til populationen (kolonne 2). Datagrundlaget for den øvrige analyse lader til at bestå af elever, der er lidt bedre læsere, og elever fra lidt mere ressourcestærke hjem. Der er dog tale om meget beskedne forskelle, der ikke vurderes at have betydning for resultaterne af analysen.

De statistiske modeller
Den statistiske analyse baserer sig på multilevelmodeller, der tager højde for, at data har en hierarkisk struktur (elever i klasser i skoler). Der er desuden anvendt kommune-fixed effekter, hvilket betyder, at det kun er elever inden for samme kommune, der sammenlignes i analyserne. Det har den fordel, at de skoler og klasser, der sammenlignes i analyserne, har samme kommunale betingelser.

For analyserne af betydningen af lærernes undervisningspraksis og lærerkarakteristika er det mere optimalt at anvende skole-fixed effekter. Denne specifikation har den fordel, at betydningen af lærernes undervisningspraksis samt karakteristika beregnes på baggrund af variation inden for samme skole, og derved holdes alle skoleforhold lige. Undersøgelsens datamateriale giver dog ikke mulighed for at anvende skole-fixed effekter, da datamaterialet vil blive halveret, da mange skoler kun indgår i datamaterialet med én klasse. For udregningen af mange faktorers betydning vil datagrundlaget endda blive yderlige reduceret. Det skyldes at selvom en skole indgår i datamaterialet med flere klasser, er der ikke nødvendigvis til strækkelig variation blandt lærerne på skolen. Til udregningen af fx lærerens køns betydning, er det kun skoler med både mandlige og kvindelige dansklærere der vil indgå.

På trods af dette har vi gennemført en sensitivitetsanalyse, hvor vi har undersøgt, om estimaterne af hovedresultaterne i rapporten ændrer sig markant, hvis vi specificerer skole-fixed effekter for analysen af undervisningspraksis samt lærerkarakteristika. Analysen viser at det kun er betydningen af at anvende et primært materiale der ikke er nævnt blandt svarkategorierne i spørgeskemaet, som reduceres kraftigt. Betydningen reduceres fra en negativ betydning på 2,1 måneders læseudvikling til et insignifikant estimat på omkring nul. Der er kun 5 % af lærerne, der anvender et andet primært materiale end de nævnte, så datagrundlaget med skole-fixed effekter vil være

yderst begrænset. Derudover forekommer kun mindre reduceringer i enkelte hovedresultaters estimater. På trods af at datamaterielet halveres forbliver en lang række af hovedresultaternes estimater stadig signifikante. Dette gælder for alle lærerkarakteristika: efteruddannelse, anciennitet og viden om læsning. For undervisningspraksis drejer dette sig om: anvendelse af testredskaber, gennemførelse af frivillige test samt prioritering af faglitteratur. Det er ikke overraskende at nogle estimater bliver insignifikante, hvilket skyldes halvering af datamateriale. Det vigtigste er at analysen viser at estimaterne ikke reduceres markant.

I analysen af elevernes sociale baggrund (kapitel 7) har vi som eneste undtagelse anvendt skole-fixed effekter med hensyn til de endelige resultater. Da det i denne analyse er elever, der sammenlignes, og ikke lærere, giver det mulighed for, at analysen fokuserer på sammenligninger af elever på samme skole. Der er dog ikke signifikante forskelle mellem resultaterne af en model, der baseres på kommune-fixed effekter, og en model, der baseres på skole-fixed effekter.

I alle statistiske modeller, bortset fra analysen af elevernes sociale baggrund, korrigeres der for følgende grupper af variable:

- Skolerammer (fx skolestørrelse, om skolen er afdelingsopdelt, etc.)
- Elevens sociale baggrund og køn (fx forældres uddannelsesniveau, etnicitet etc.)
- Klassens ressourceniveau (fx læseniveau i 4. klasse, andel af forældre med en videregående uddannelse etc.).

Derudover varierer det, hvilke ekstra variable der korrigeres for i de forskellige analyser. I nedenstående tabel gives et overblik over de grupper af variable, der korrigeres for i de enkelte analyser. For en komplet liste over de variable, der hører under hver variabelgruppe, se appendiks C.

Tabel 17
Oversigt over, hvilke variabelgrupper der korrigeres for i analyserne

Analyse af:	Korrektion af følgende variabelgrupper:
Undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen (kapitel 4)	• Lærerens undervisningspraksis og forhold, der er tæt knyttet til undervisningen • Lærerkarakteristika • Skoletiltag og skolefokus på læsning • Skolerammer • Elevens sociale baggrund og køn • Klassens ressourceniveau

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Analyse af:	Korrektion af følgende variabelgrupper:
Lærerkarakteristika (kapitel 5)	• Lærerkarakteristika • Skoletiltag og skolefokus på læsning • Skolerammer • Elevens sociale baggrund og køn • Klassens ressourceniveau
Skoletiltag og skolefokus på læsning (del 2)	• Skoletiltag og skolefokus på læsning • Skolerammer • Elevens sociale baggrund og køn • Klassens ressourceniveau
Skolerammer (kapitel 6)	• Skolerammer • Elevens sociale baggrund og køn • Klassens ressourceniveau
Elevens sociale baggrund og køn (kapitel 7)	• Elevens sociale baggrund og køn • Klassens ressourceniveau

Grunden til, at det varierer, hvilke ekstra variable der korrigeres for i de forskellige analyser, er, at der kan være såkaldte mellemliggende variable, vi ikke ønsker at korrigere for. Når vi fx undersøger, om der er sammenhæng mellem lærerens anciennitet og klassens læsefremgang, ønsker vi ikke at korrigere for lærerens viden om læsning, da det netop er interessant at se, om nye lærere præsterer bedre end ældre lærere, fordi nye lærere har mere viden om læsning.

Vi har lavet forskellige sensibilitetsanalyser, hvor vi har undersøgt, om resultaterne ændres af, at der korrigeres for flere variabelgrupper. I analysen af skolerammer har vi fx undersøgt, om resultaterne ændres af, at der også korrigeres for skoletiltag og skolefokus på læsning samt lærerkarakteristika. Resultaterne af disse ekstra analyser står nævnt løbende i rapporten. Generelt er resultaterne meget robuste over for antallet af variabelgrupper, der korrigeres for. De fleste modeller indeholder mange variable. I hver model er der testet for, om der er såkaldt multicolinaritet mellem de forklarende variable i modellerne. Dette har ikke været tilfældet.

Omregning til antal måneders læseudvikling
Vi har beregnet, at en gennemsnitselev har en læseudvikling pr. måned, der svarer til 0,055 læsescorepoint pr. måned. Herefter har vi kunnet omregne faktorernes effektstørrelser fra en læsescore i 6. klasse til en forskel i antal måneders læseudvikling.

Måden, vi er nået frem til de 0,055 læsescorepoint på, er at udnytte, at længden af den periode, der går fra gennemførelse af 4.-klasselæsetesten til gennemførelsen af 6. klasselæsetesten, varie-

rer fra klasse til klasse. De klasser, der har gennemført 4.-klassetesten i begyndelsen af gennemførelsesperioden (primo marts 2010) og gennemført 6.-klassetesten i slutningen af gennemførelsesperioden (ultimo april 2012), har haft ca. 5,5 måned længere mellem de to læsetests end klasser, der har gennemført 4.-klassetesten i slutningen af gennemførelsesperioden (ultimo april 2010) og gennemført 6.-klassetesten i starten af gennemførelsesperioden (medio januar 2012). På denne måde har vi kunnet beregne, hvor meget større læseudviklingen har været for elever med en længere periode mellem de to tests, og har på den baggrund kunnet beregne en udvikling i læsescore pr. måned.

Beregningen bygger på den forudsætning, at der ikke er sammenhæng mellem, hvornår klasserne booker tid til at gennemføre læsetestene, og hvor succesfulde lærerne er med hensyn til at rykke elevernes læsekompetencer. Data viser, at udvikling i læsescore pr. måned ikke afhænger af bookningsdato for 4.- eller 6.-klassetesten. Det er altså ikke sådan, at klasser, der fx booker gennemførelse af læsetest tidligt i gennemførelsesperioden, også har en større udvikling i læsescore pr. måned.

Vi også undersøgt udviklingen i læsescore pr. måned for hver af de tre dimensioner af læsetesten. Resultaterne afviger ikke meget fra de 0,055 læsescorepoint. Når vi undersøger en faktors betydning for en specifik dimension af læsetesten, bruger vi derfor også de 0,055 læsescorepoint pr. måned til at omregne til antal måneders læseudvikling. I rapporten vil forskelle mellem klassers læseudvikling blive præsenteret som forskelle i antal måneders læseudvikling, da dette giver en umiddelbar forståelse af forskelle mellem klassernes læseudvikling. Omregningen er forbundet med usikkerhed og skal tolkes som en kvalificeret indikation af, hvad forskellene mellem klassers læsekompetence er.

Ovenstående beregninger er gennemført på hele populationen af elever, der har både en 4.-klasselæsetest og en 6.-klasselæsetest, og som ikke går i specialklasse. Elever, der har gennemført testen uden for den gængse gennemførelsesperiode, er ikke medtaget. Det er fx elever, der i juni måned gennemfører testen, fordi eleverne har været fraværende fra skolen på klassens gennemførelsestidspunkt.

For at validere ovenstående resultat har vi også brugt den frivillige 6.-klasselæsetest til at beregne den gennemsnitlige læseudvikling pr. måned. Vi har udnyttet, at en stor andel af eleverne har gennemført en frivillig 6.-klasselæsetest. På denne måde er det muligt at beregne, hvor meget eleverne rykker deres læsescore, fra de gennemfører den frivillige 6.-klasselæsetest i efteråret 2010 eller i efteråret 2011, til de gennemfører den obligatoriske 6.-klassetest i februar-april 2012. For at undgå, at udviklingen i læsescore omfatter læringseffekter af at gennemføre den frivillige læsetest, har vi frasorteret elever, der gennemfører den frivillige test seks måneder inden den obligatoriske læsetest. På den baggrund har vi beregnet, at elever, der gennemfører den frivillige 6.-

klasselæsetest, rykker læsescoren med 0,063 læsescorepoint pr. måned. Ved denne metode beregnes den gennemsnitlige læseudvikling pr. måned til at være en smule større end ved første metode. Forskellen er dog beskeden, og forskellen mellem de to scorer er ikke statistisk signifikant. Vi har valgt at anvende resultaterne baseret på første metode, da beregningerne baserer sig på et større datagrundlag.

Fortolkning af resultater
Det er yderst vanskeligt at drage kausale slutninger på baggrund af denne type undersøgelser. Det skyldes helt overordnet, at det er vanskeligt at skelne mellem egentlige effekter af de forhold, der studeres, og effekten af, at bestemte typer af elever har en tendens til at gå i bestemte typer af skoler, som igen tiltrækker og ansætter bestemte typer af lærere. Fx når vi måler betydningen af, at læreren har meget viden om læsning, er det sandsynligt, at lærere med meget viden også er placeret på velfungerende skoler, som måske tiltrækker forældre med mere ressourcestærke elever. Desuden kan lærere med meget viden om læsning også være gode lærere på en række andre punkter, som kan være den reelle årsag til klassens læsefremgang.

Denne undersøgelse har dog en lang række fordele grundet det omfangsrige datagrundlag. I undersøgelsen korrigeres for læsetesten i 4. klasse samt en lang række faktorer, der måler elevernes sociale baggrund. Data er derfor velegnede til at korrigere for skolernes og klassernes forskellige elevgrundlag. Desuden er det en styrke, at datamaterialet indeholder mål for mange forskellige faktorer, der kan påvirke elevers læseudvikling. Det øger muligheden for at isolere betydningen af bestemte forhold ved fx lærerens undervisningspraksis (isoleret fra betydningen af elevgrundlag, skolerammer, skoletiltag og lærerens øvrige undervisningspraksis). Desuden er det en klar styrke, at vi i undersøgelsen kan korrigere for læsescore i 4. klasse. Læsescoren i 4. klasse giver et såkaldt baselinemål for elevens læsekompetencer ved starten af mellemtrinnet. Ved inddragelse af 4.-klasselæsescoren bliver analyserne mindre sårbare over for omvendt kausalitet. Vi kan med andre ord være mere sikre på, at det er lærerne, der påvirker elevresultater, og ikke omvendt, at læseniveauet i klassen påvirker lærernes undervisning. Dog kan det stadig forekomme, at elevernes læseprogression på mellemtrinnet påvirker lærerens undervisning. Fx kan lærerens beslutning om at gennemføre frivillige læsetests være påvirket af, om klassens læsefremgang forløber forventeligt. På trods af dette har denne undersøgelse en klar fordel i forhold til undersøgelser, der ikke korrigerer for tidligere præstationer.

Når det er sagt, skal der ved denne type undersøgelser altid tages forbehold for, at identificerede effekter ikke altid er udtryk for kausale mekanismer. Nogle af de faktorer, vi identificerer som havende sammenhæng med elevers læsefremgang, er virkelig årsager til læseudvikling, andre er kendetegn ved klasser med stor læsefremgang, men uden direkte effekt på læseudviklingen. I rapporten diskuterer vi løbende forbehold for kausale slutninger. Da vi ikke kan være sikre på kausale mekanismer mellem de undersøgte faktorer og læsefremgang, benytter vi ikke ordet "ef-

fekter" i rapporten, men skriver i stedet, at en faktor har sammenhæng med læsefremgang eller lader til at have betydning for læsefremgang. I rapporten har vi udpeget en række forhold, der har sammenhæng med læseudvikling. Der er dog ingen sikkerhed for automatiske gevinster ved at orientere sig mod de udpegede forhold. Rapporten skal i stedet give kvalificeret inspiration til, hvad der kan udvikle læseundervisningen på mellemtrinnet på danske folkeskoler.

Benchmarkinganalyse

Formålet med at lave en benchmarkinganalyse er at udpege skoler, der har haft den største læsefremgang for deres elever på mellemtrinnet, for derefter vha. kvalitative metoder at undersøge mulige forklaringer på skolernes succes. Den kvantitative benchmarkinganalyse er fortaget af Beatrice Schindler Rangvid fra SFI, som har stor erfaring fra tidligere undersøgelser med at benchmarke folkeskoler på baggrund af afgangskarakterer.

I benchmarkinganalysen har vi rangordnet alle 6.-klasseårgange efter årgangens samlede udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet. For at kunne udpege de årgange, der har præsteret bedst, har vi korrigeret for de forhold, som skolerne ikke selv kan påvirke, nemlig årgangenes elevgrundlag (forældres uddannelse, etnicitet etc.). Det betyder, at der tages højde for, at skoler med et ressourcesvagt elevgrundlag har vanskeligere ved at skabe samme læseudvikling som årgange med et ressourcestærkt elevgrundlag. Benchmarkinganalysen er foretaget blandt alle folkeskoler, der minimum havde to 6.-klasser i skoleåret 2011/12, og som minimum havde 30 elever på årgangen.

Valg af modelspecifikation

I skoleeffektlitteraturen kan man overordnet set differentiere mellem to modeller: residualmetoden og school-fixed-effect-metoden (SFE). Desuden kan man opdele metoderne i, om de indeholder tidligere præstationer eller ej. I skoleeffektlitteraturen benævnes metoder med tidligere præstationer ofte som "value-added modeller" eller "longitudinal modeller" (Rangvid, 2008; Bratti & Checchi, 2012; Klieme & Peng, 2011; Hægeland & Kirkebøen, 2008). Vi vil bruge sidstnævnte begreb, da langtfra alle forstår value-added modeller som modeller, der indeholder tidligere præstationer. Den metode, der er anvendt i denne undersøgelse, er en longitudinal school fixed effect model (LSFE). Teoretisk set er denne model den bedste til at måle skoleeffekter (Bratti & Checchi, 2012; Klieme & Peng, 2011; Hægeland & Kirkebøen, 2008), da modellen baserer sig på færre forudsætninger end de andre nævnte modeller.

Den valgte model baserer sig på en forudsætning om, at der ikke eksisterer uobserverbare karakteristika af skolernes elevgrundlag, der korrelerer med skoleeffektestimatet. Selvom modellen i høj grad forsøger at leve op til forudsætningen ved at inddrage læsescore i 4. klasse samt anvende SFE-model, kan der dog stadig være forhold, som skævvrider de estimerede skoleeffekter. Det

vurderes dog i litteraturen, at det er den bedste metode, der i praksis er til rådighed til at estimere skoleeffekter.

SFE

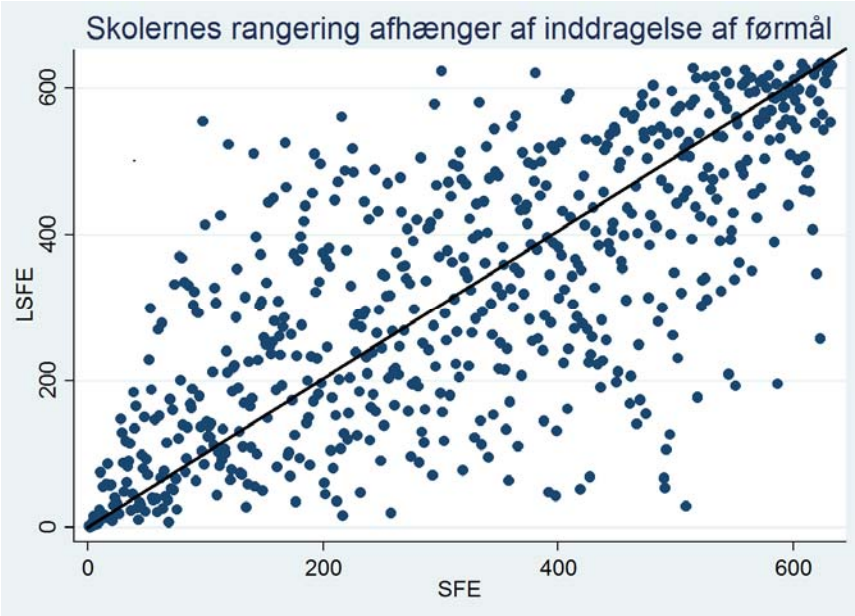
I skoleeffektlitteraturen anbefales det at bruge SFE frem for residualmetoden. SFE-metoden har den fordel, at de estimerede skoleeffekter ikke bliver "skæve", hvis der er korrelation mellem skolekvalitet og elevgrundlag. Det er ret sandsynligt, at denne korrelation eksisterer, da man godt kan forestille sig, at ressourcestærke forældre i højere grad vælger gode skoler til og dårlige skoler fra. SFE-metoden tager højde for omtalte skoleselektion ved udelukkende at estimere skoleeffekter på baggrund af variation *inden for* skolerne og ikke medtage variation *mellem* skolerne. Residualmetoden tager ikke højde for omtalte skoleselektion, hvilket kan introducere skæve skoleeffekter. Hvis det fx forholder sig som beskrevet, at ressourcestærke forældre er bedre til at vælge gode skoler, så vil betydningen af elevgrundlaget i residualmetoden blive overestimeret, da variabler, der måler elevgrundlaget, også vil måle skoleeffekter. Der vil derfor være en fare for, at metoden overestimerer skoleeffekter på skoler med et ressourcesvagt elevgrundlag og underestimerer skoleeffekter på skoler med et ressourcestærkt elevgrundlag.

I praksis er der i nærværende undersøgelse stort set ingen forskel på resultaterne af SFE-metoden og residualmetoden. Denne undersøgelse viser, at korrelationen mellem modellernes skoleeffekter korrelerer med hele 0,998. Dette resultat er i overensstemmelse med rangordning af danske skoler efter karakter (Beatrice 2008).

Inddragelse af tidligere præstationer

I skoleeffektlitteraturen anbefales det kraftigt at inddrage data for tidligere præstationer (såkaldte førmål) i SFE-modellen. Som nævnt er det denne metode, der anvendes i undersøgelsen; metoden kaldes for en longitudinal school fixed effect model (LSFE). I nærværende undersøgelse er det læsetestscoren fra den nationale læsetest i 4. klasse, der anvendes som mål for tidligere præstationer. Fordelen ved at inddrage mål for tidligere præstationer er, at dette mål ofte vil måle en lang række effekter af faktorer, der før var uobserverbare. Tidligere præstationer måler altså effekten af en lang række faktorer ved elevgrundlaget, som ikke indfanges af den sædvanlige måde at måle elevers sociale baggrund på. Groft sagt kan man sige, at tidligere præstationer både omfatter effekter af elevevner (tidligere læsekompetencer, evne til at præstere, motivation for skole, IQ, kognition osv.) og måler uobserverbare ressourcer i hjemmet (Bratti & Checchi, 2012). Ved at inddrage læsetestscore i 4. klasse fås altså et langt bedre mål for skolernes elevgrundlag, og derved bliver estimaterne af skoleeffekterne alt andet lige mindre skæve. Når vi inddrager læsetestscore i 4. klasse, skal man også være opmærksom på, at skoleeffekterne dækker skolekvalitet på mellemtrinnet, mens en model, der ikke inddrager læsetestscore i 4. klasse, forsøger at måle skolekvalitet fra 0. til 6. klasse.

Det at inddrage læsescore i 4. klasse har til gengæld en noget større betydning for skolernes rangering. Denne undersøgelse viser, at rangordninger med og uden læsescore i 4. klasse korrelerer med 0,72. Det er en høj korrelation, men som nedenstående figur viser, er der mange skoler, der bliver rangeret forskelligt, alt afhængigt af om læsescoren i 4. klasse inddrages.



Denne forskel mellem modellernes rangering stemmer overens med andre internationale undersøgelser (Klieme & Peng, 2011; Hægeland & Kirkebøen, 2008). Forskellen skyldes, både at LSFE-modellen er bedre til at tage højde for elevgrundlaget, og at LSFE-modellen kun måler skolekvalitet på mellemtrinnet.

Social baggrund har meget lille betydning i LSFE-modellen
Når man inddrager førmål i modellen, viser undersøgelsen også, at korrektion for elevernes sociale baggrund har meget lille betydning for skolernes rangering. LSFE-modeller med og uden korrektion for social baggrund korrelerer med hele 0,96.

Dette resultat er i overensstemmelse med andre lignende undersøgelser (Klieme og Peng, 2011; Hægeland og Kirkebøen, 2008). Vi inddrager alligevel variable for social baggrund i vores model, da enkelte skolers rangering faktisk påvirkes af korrektion for social baggrund. Vi har valgt kun at korrigere for de enkelte elevers sociale baggrund og har ikke aggregeret social baggrund på fx klasse- eller årgangsniveau. I modellen tager vi derfor ikke højde for ressourceniveauet i klassen

eller på årgangen. Det har vi valgt, da elevsammensætningen i klasserne og på årgangen i nogen grad kan påvirkes af skolen. Fx kan det være en bevidst strategi at samle eller sprede tosprogede på årgangen.

Desuden har vi valgt, at modellen ikke skal tage højde for såkaldte random slopes, hvor betydningen af social baggrund tillades at variere indenfor skolerne. Betydningen af social baggrund kan i høj grad påvirkes af skolerne, så ved at tillade, at betydningen af social baggrund varierer, kan vi komme til så at sige at belønne skoler, der er dårlige til at bryde den sociale arv.

To analyseskridt

I praksis laves rangordningen af skoleeffekter i to skridt. For hver enkelt elev prædikteres en læsescore i 6. klasse givet elevens sociale baggrund og læsescore i 4. klasse. Denne prædikterede score kan forstås som den læsescore, eleven burde opnå, i forhold til hvordan lignende elever præsterer. Herefter beregnes forskel mellem, hvad eleven burde opnå i læsescore, og hvad eleven faktisk har opnået i læsescore. I næste skridt aggregeres denne forskel på årgangsniveau, så man samlet set har et mål for, hvor meget mere eller mindre årgangen har præsteret, i forhold til hvad den burde præstere.

Populationen i første analyseskridt er den samme population, som er anvendt i den statistiske analyse af sammenhæng mellem elevernes sociale baggrund og læsefremgang (se side 175), og består af 44.432 elever fordelt på 2.456 klasser og 1.250 skoler.

I andet analyseskridt beregnes en skoleeffekt for alle skoler, hvor der på 6.-klasseårgangen i skoleåret 2011/12 er mere end en klasse og flere end 30 elever. Analysen baseres herved på 633 skoler. Vi har valgt ikke at lave analyser af klasser, men af årgange, da datagrundlaget for en benchmarkinganalyse af klasser er for usikkert. Af samme grund har vi fravalgt at inddrage skoler med ét 6.-klassespor i analyserne.

Korrektion for elevgrundlag

Der er korrigeret for nedenstående variable:

- Mors og fars højeste fuldførte uddannelse (biologiske forældre)
- Antal flytninger i skolealder
- Elevens køn
- Antal søskende og placering i rækkefølge
- Familietype
- Indvandrerbaggrund
- Familiens bruttoindkomst
- Fødselsvægt

- Hvornår på året eleven er født
- Mors alder
- Mors og fars tilknytning til arbejdsmarkedet
- Ejerforhold med hensyn til bolig.

Data stammer fra Danmarks Statistiks registre og er opgjort i 2010. Desuden korrigeres der for en benchmarkingindikator af skoleeffekten baseret på læsescoren i 4. klasse. Dette gøres for at tage højde for, at nogle klasser formentlig har underpræsteret i 4.-klassetesten, fordi det var første gang, at testen blev gennemført.

Signifikansberegning af skoleeffekter
Til beregning af skoleeffekternes signifikansniveau er der anvendt en såkaldt bootstrapping med 1.000 gentagelser. Bootstrapping er en empirisk metode til at udregne konfidensintervaller for estimater ved at udregne estimater fra forskellige stikprøver af hoveddatasættet. I skoleeffektlitteraturen anbefales, at konfidensintervaller udregnes på baggrund af 1.000 stikprøveudtræk, selvom 100 udtræk i de fleste tilfælde ville være nok. På denne måde er det muligt at udregne et signifikansniveau for hver skoles skoleeffekt og konkludere, om skoleeffekten er signifikant forskellig fra en gennemsnitsskole med samme elevgrundlag. Der er to grunde til, at vi baserer signifikansberegningerne empirisk med en bootstrapping-metode. For det første giver statistikprogrammet STATA ikke en udregning af standardfejlen for skoleeffektestimaterne, og desuden anvender vi en estimeret kontrolvariabel i modellen, benchmarkindikatoren i 4. klasse, hvilket tilfører estimeringen en større usikkerhed, som der skal tages højde for i beregningen af standardfejlene. (Rangvid, 2008)

Appendiks B

Hovedresultater af de statistiske analyser

Hovedresultater i kapitel 4 (forhold i undervisningen)

Tabel 18
Sammenhæng mellem lærerens prioritering af forskellige elementer i læseundervisningen og læsefremgang. De fire indekser afprøves enkeltvis i den statistiske model. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

Variabel	Resultater
Spørgsmål under og efter læsningen (indeks 1)	
33 % af lærerne der prioriterer det mindst	Ref.
33 % af lærerne der prioriterer det middel	0,5
	(0,3)
33 % af lærerne der prioriterer det mest	0,7*
	(0,3)
Arbejder med faglitteratur (indeks 2)	
33 % af lærerne der prioriterer det mindst	Ref.
33 % af lærerne der prioriterer det middel	0,4
	(0,3)
33 % af lærerne der prioriterer det mest	1,0**
	(0,4)

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Variabel	Resultater
Arbejder med skønlitteratur (indeks 3)	
33 % af lærerne der prioriterer det mindst	Ref.
33 % af lærerne der prioriterer det middel	0,9*
	(0,4)
33 % af lærerne der prioriterer det mest	0,6
	(0,4)
Arbejder med skriftlighed (indeks 4)	
33 % af lærerne der prioriterer det mindst	Ref.
33 % af lærerne der prioriterer det middel	0,4
	(0,4)
33 % af lærerne der prioriterer det mest	0,6
	(0,4)
Kontrolvariable	
Læsescore i 4. klasse	V
Elevkarakteristika	V
Klassens ressourceniveau	V
Skolerammer	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V
Lærerkarakteristika	V
Lærerens undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen	V
Antal elever	18.843
Antal skoler	763
Antal klasser	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen.

For resultater af lærerens viden om læsning se tabel 23.

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Tabel 19

Sammenhæng mellem valg af undervisningsmateriale og læsefremgang. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

Variabel	Resultater - materialevalg inddeles i to kategorier	Resultater - materialevalg inddeles i fem kategorier
Anvender ikke ét primært læsebogssystem	(ref.)	-
Anvender primært ét læsebogssystem	0,7* (0,3)	-
Anvender ikke ét primært læsebogssystem	-	Ref.
Primært *Fandango*	-	-0,9* (0,4)
Primært *Tid til dansk*	-	-0,3 (0,4)
Øvrige nævnte læsebogssystemer	-	-0,4 (0,4)
Andet læsebogssystem end de nævnte	-	-2,1*** (0,7)
Kontrolvariable		
Læsescore i 4. klasse	V	V
Elevkarakteristika	V	V
Klassens ressourceniveau	V	V
Skolerammer	V	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V	V
Lærerkarakteristika	V	V
Lærerens undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen	V	V
Antal elever	18.843	18.843
Antal skoler	763	763
Antal klasser	1.066	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Tabel 20
Sammenhæng mellem undervisningsdifferentiering, elevinddragelse og læsefremgang. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

	Resultater
Omfang af undervisningsdifferentiering	
33 % der differentierer mindst	Ref.
33 % der differentierer middel	-0,5
	(0,3)
33 % der differentierer mest	-0,3
	(0,4)
Spredning i læseniveau 4. klasse	
33 % af klasser med mindst spredning	Ref.
33 % af klasser med middel spredning	0,3
	(0,3)
33 % af klasser med mest spredning	0,2
	(0,3)
Sætter individuelle mål med eleven	
1-2 (mindst)	Ref.
3-5 (mellem)	-0,2
	(0,5)
6-7 (mest)	0,5
	(0,5)
Inddrager elev i at vælge frilæsning	
1-3 (mindst)	Ref.
4-5 (mellem)	0,6
	(0,7)
6-7 (mest)	0,2
	(0,6)

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater
Inddragelse af elever fra de 75 % svagt- og middelpræsterende klasser (baseret på indeks)	
33 % af lærer der inddrager elever mindst	Ref.
33 % af lærer der inddrager elever middel	-0,5
	(0,4)
33 % af lærer der inddrager elever mest	-1,3**
	(0,5)
Inddragelse af elever fra de 25 % læsestærkeste klasser (baseret på indeks)	
33 % af lærer der inddrager elever mindst	Ref.
33 % af lærer der inddrager elever middel	0,7
	(1,0)
33 % af lærer der inddrager elever mest	2,1*
	(1,0)
Kontrolvariable	
Læsescore i 4. klasse	V
Elevkarakteristika	V
Klassens ressourceniveau	V
Skolerammer	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V
Lærerkarakteristika	V
Lærerens undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen	V
Antal elever	18.843
Antal skoler	763
Antal klasser	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Tabel 21
Sammenhæng mellem anvendelse af testredskaber og læsefremgang. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

	Resultater – anvendelse af 5.-klassetest samt tidspunkt for gennemførelse af frivillig 6.-klassetest	Resultater – Gennem-førelse af forskellige 5.- klasselæsetest samt antal gennemførte frivillige 6.-klassestest
Anvendelse af testresultater i 5. klasse		
33 % af lærere der anvender test mindst	Ref.	-
33 % af lærere der anvender test middel	1,0**	-
	(0,4)	
33 % af lærere der anvender test mest	1,0*	-
	(0,4)	
Har ikke gennemført læsetest i 5. klasse	0,9*	-
	(0,5)	
Tidspunkt for gennemførelse af den frivillige 6.-klassetest i 6. klasse		
Har ikke gennemført frivillig 6.-klassetest i 6. klasse	Ref.	-
Op til 3 måneder inden obligatorisk 6.-klassetest	2,5***	-
	(0,5)	
3-4 måneder inden obligatorisk 6.-klassetest	2,0 ***	-
	(0,3)	
4-5 måneder inden obligatorisk 6.-klassetest	1,3 ***	-
	(0,3)	
5-6 måneder inden obligatorisk 6.-klassetest	0,6	-
	(0,4)	
6-8,5 måneder inden obligatorisk 6.-klassetest	0,4	-
	(0,9)	
Læsetest gennemført i 5. klasse		
Har ikke gennemført test i 5. klasse		Ref.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater – anvendelse af 5.-klassetest samt tidspunkt for gennemførelse af frivillig 6.-klassetest	Resultater – Gennemførelse af forskellige 5.- klasselæse-test samt antal gennemførte frivillige 6.-klassestest
Den obligatoriske nationale test for 4. klasse (taget som frivillig test i 5. klasse)		-0,1 (0,3)
Den obligatoriske nationale test for 6. klasse (taget som frivillig test i 5. klasse)		-0,6 (0,3)
Læs 5		-0,6 (0,3)
Andre test		-0,3 (0,3)
Antal frivillige 6.-klassetest, gennemført i 6. klasse		
Ingen		Ref.
Har gennemført én frivillig test		1,5*** (0,3)
Har gennemført to frivillige test		3,4*** (0,5)
Kontrolvariable		
Læsescore i 4. klasse	V	V
Elevkarakteristika	V	V
Klassens ressourceniveau	V	V
Skolerammer	V	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V	V
Lærerkarakteristika	V	V
Lærerens undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen	V	V
Antal elever	18.843	18.843
Antal skoler	763	763
Antal klasser	1.066	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Tabel 22
Sammenhæng mellem klasens undervisningsmiljø og læsefremgang. De fem variable afprøves enkeltvis i den statistiske model. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

	Resultater
I hvilken grad har eleverne har været engagerede og arbejdsomme?	
Lav grad (kat. 1-4)	Ref.
Middel grad (kat. 5-6)	0,6
	(0,3)
Høj grad (kat. 7)	1,0*
	(0,5)
I hvilken grad har eleverne haft et godt socialt sammenhold?	
Lav grad (kat. 1-3)	Ref.
Middel grad (kat. 4-5)	0,0
	(0,5)
Høj grad (kat. 6-7)	0,4
	(0,5)
I hvilken grad brugte du tid på at skabe ro i klassen?	
Lav grad (kat. 1-4)	Ref.
Høj grad (kat. 5-7)	-0,7*
	(0,3)
I hvilken grad brugte du tid på at løse konflikter mellem eleverne?	
Lav grad (kat. 1-2)	Ref.
Middel grad (kat. 3-4)	-0,2
	(0,3)
Høj grad (kat. 5-7)	-0,8*
	(0,3)

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater
Tid brugt på "Klasseledelse (fx skabe ro i klassen, løse konflikter, samle klassen efter gruppearbejde m.v.)".	
33 % der bruger mindst tid på klasseledelse	Ref.
66 % der bruger mest tid på klasseledelse	-0,6*
	0,3
Kontrolvariable	
Læsescore i 4. klasse	V
Elevkarakteristika	V
Klassens ressourceniveau	V
Skolerammer	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V
Lærerkarakteristika	V
Lærerens undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen	V
Antal elever	18.843
Antal skoler	763
Antal klasser	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Hovedresultater i kapitel 5 (Lærerkarakteristika)

Tabel 23
Sammenhæng mellem lærerkarakteristika og læsefremgang. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

	Resultater – alle Lærerkarakteristika	Resultater af køn og anciennitet
Viden om læsning - sprogforståelse (indeks 2)		
33 % af lærerne med mindst viden	(ref.)	-
33 % i midten	0,8*	-
	(0,3)	
33 % af lærerne med mest viden	1,0 **	-
	(0,3)	
Linjefag i dansk		
Linjefag i dansk	(ref.)	-
Ikke linjefag i dansk	-0,2	-
	(0,3)	
Efteruddannelse		
Op til 2 dages kursus i læsning	(ref.)	-
2 dage kursus eller mere i læsning	0,9**	-
	(0,3)	
Diplomuddannelse i læsning eller enkelte moduler af diplomuddannelse	1,4**	-
	(0,5)	
Læreruddannelse		
Almindelig læreruddannet	(ref.)	(ref.)
Merituddannet	-0,7	-0,5
	(0,5)	(0,5)
Ikke færdig med læreruddannelse	-1,8	-2,2
	(2,1)	(1,2)

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater – alle Lærerkarakteristika	Resultater af køn og anciennitet
Anciennitet		
2-5 års anciennitet	1,0*	0,8*
	(0,4)	(0,4)
6-15 års anciennitet	(ref.)	(ref.)
16-30 års anciennitet	-0,2	0,0
	(0,4)	(0,4)
Over 30 års anciennitet	-1,3**	-1,2**
	(0,4)	(0,4)
Køn		
Mænd	(ref.)	(ref.)
Kvinder	-0,4	-0,4
	(0,5)	(0,5)
Krydsled mellem lærers køn og elevens køn		
Kvindelig lærer * drenge	-	0,24
		(0,4)
Andre fag i klassen		
Kun praktiske musiske fag	(ref.)	-
Kun ikke praktiske musiske fag	0,0	-
	(0,4)	
Både praktiske musiske fag og ikke praktiske musiske fag	-0,3	-
	(0,4)	
Ingen andre fag	-0,2	-
	(0,5)	
Klasselærer eller ej		
Klasselærer	(ref.)	-
Ikke klasselærer	-0,2	-
	(0,5)	

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater – alle Lærerkarakteristika	Resultater af køn og anciennitet
Hvornår har læreren klassen fra?		
0./1.-klasse	(ref.)	
2. klasse	0,8	
	(0,7)	
Fra 3. klasse	0,8	
	(0,6)	
I løbet af 3. klasse	0,5	
	(1,0)	
Fra 4. klasse	-0,1	
	(0,4)	
I løbet af 4. klasse	2,6**	
	(0,9)	
Fra 5. klasse	-0,3	
	(0,5)	
Kontrolvariable		
Læsescore i 4. klasse	V	V
Elevkarakteristika	V	V
Klassens ressourceniveau	V	V
Skolerammer	V	V
Skoletiltag og skolefokus på læsning	V	V
Andre lærerkarakteristika	V	V
Antal elever	18.843	18.843
Antal skoler	763	763
Antal klasser	1.066	1.066

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Hovedresultater i kapitel 6 (Skolerammer)

Tabel 24
Sammenhæng mellem skolerammer og læsefremgang. Estimatet angiver antal måneders læseudvikling som gruppen er længere fremme eller efter den såkaldte referencegruppe. Standardfejl står i parentes.

	Resultater - alle skolerammer	Resultater udelukkende for antal spor og klassestørrelse (baseret på større datagrundlag)
Ugentlige dansktimer		
5 timer	(ref.)	-
6 timer	0,2	-
	(0,6)	
7 timer	0,9	-
	(0,6)	
Over 8 timer	0,2	-
	(0,8)	
Afdelingsopdeling		
Afdelingsopdelte skoler	(ref.)	-
Afdelingsopdelt, men lærer overtager almindeligvis ikke klasse ved mellemtrinnet	-0,8*	-
	(0,4)	
Ikke afdelingsopdelt	0,2	-
	(0,4)	
Antal spor		
Ét spor	1,0*	0,7*
	(0,4)	(0,3)
Flere end ét spor	(ref.)	(ref.)

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Resultater - alle skoler-ammer	Resultater udelukkende for antal spor og klassestørrelse (baseret på større datagrundlag)
Klassestørrelse		
10-18 elever	-0,1	-0,4
	(0,4)	(0,3)
19-24 elever	(ref.)	(ref.)
25-26 elever	-0,1	0,4
	(0,4)	(0,3)
27-29 elever	-1,5*	-1,2**
	(0,7)	(0,4)
Kontrolvariable		
Læsescore i 4. klasse	V	V
Elevkarakteristika	V	V
Klassens ressourceniveau	V	V
Antal elever	18.843	44.361
Antal skoler	763	1.228
Antal klasser	1.066	2.385

Anm.: Tal i parentes er standardafvigelsen

** = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = P < 0,001*

Kilde: Registerdata samt spørgeskemaundersøgelse

Appendiks C

Liste over anvendte variable

Tabel 25
Oversigt over anvendte variable i de statistiske modeller

Variabelgruppe	Variabelnavn	Kilde
Undervisningspraksis og forhold der er tæt knyttet til undervisningen:	Prioritering af forskellige læseelementer i undervisningen. Målt ved tre indekser	Spørgeskema: spm. 12-22
	Valg af undervisningsmateriale	Spørgeskema: Spm. 44
	Tilfredshed med undervisningsmaterialer på skolen	Spørgeskema: Spm. 45
	Brug af læseregnskab/læselog	Spørgeskema: Spm. 67-68
	Indeks for undervisningsdifferentiering	Spørgeskema: Spm. 73-79
	Gennemførelse af læsetest i 5. klasse	Spørgeskema: Spm 86-87. Testdata UNI-C
	Anvendelse af læsetest i 5. klasse	Spørgeskema: Spm.88-93
	Gennemførelse af de frivillige nationale test i 6. klasse	Testdata UNI-C
	Klassens undervisningsmiljø	Spørgeskema: Spm. 101-104
	Indeks for elevinddragelse	Spørgeskema: Spm. 80-85
	Indeks for klasseteamsamarbejde	Spørgeskema: Spm. 105-107
	Indeks for forældresamarbejde	Spørgeskema: Spm. 69-71
	Forældres forventninger	Spørgeskema: Spm. 72
Lærerkarakteristika:	Viden om læsning. Målt som tre indekser	Spørgeskema: Spm. 12-22

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Variabelgruppe	Variabelnavn	Kilde
	Køn	Spørgeskema: Spm. 144
	Anciennitet	Spørgeskema: Spm. 145
	Linjefag i dansk	Spørgeskema: Spm. 138
	Efteruddannelse	Spørgeskema: Spm. 139-143
	Læreruddannelse	Spørgeskema: Spm. 136
	Om læreren er læsevejleder	Spørgeskema: Spm. 49
	Tilknytning til klasse (klasselærer, andre fag end dansk, hvornår lærer har fået klasse)	Spørgeskema: Spm. 1,3-4
	Motivation for at undervise i dansk på mellemtrinnet	Spørgeskema: Spm. 148-149
Skoletiltag og skolefokus på læsning:	Handleplan for læsning på skolen	Spørgeskema: Spm. 108
	Fælles strategi for læsning på skolen	Spørgeskema: Spm. 109
	Indeks for ledelsens fokus på læsning	Spørgeskema: Spm. 110-113
	Lærens brug af bibliotek	Spørgeskema: Spm.125-127
	Brug af bibliotekar	Spørgeskema: Spm. 130-131
	Vurdering af bibliotekets materialer	Spørgeskema: Spm.128-129
	Brug af kommunal læsekonsulent	Spørgeskema: Spm. 63
	Omfanget af lærerens brug af læsevejleder	Spørgeskema: Spm. 51-62
	Lærerens brug af IT	Spørgeskema: Spm.116-119
	Læsebånd	Spørgeskema: Spm. 120-124
	Assistent i klassen	Spørgeskema: Spm. 5-6
	Sprog/læsecenter på skolen	Spørgeskema: Spm. 114-115
Skolerammer:	Om skolen er afdelingsopdelt	Spørgeskema: Spm. 9-11
	Skolestørrelse	Registerdata fra UU Danmark
	Klassestørrelse	Registerdata fra UU Danmark
	Antal planlagte dansktimer	Spørgeskema: Spm. 2
Elevens sociale baggrund og køn:	Mors og fars højest fuldførte uddannelse (biologiske forældre)	Registerdata fra Danmarks statisk
	Mors og fars tilknytning til arbejdsmarkedet	Registerdata fra Danmarks statisk
	Indvandrerbaggrund	Registerdata fra Danmarks statisk

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Variabelgruppe	Variabelnavn	Kilde
	Familiens bruttoindkomst	Registerdata fra Danmarks statisk
	Familietype	Registerdata fra Danmarks statisk
	Ejerforhold til bolig	Registerdata fra Danmarks statisk
	Antal søskende og placering i rækkefølge	Registerdata fra Danmarks statisk
	Fødselsvægt	Registerdata fra Danmarks statisk
	Mors alder	Registerdata fra Danmarks statisk
	Hvornår eleven er født på året	Registerdata fra Danmarks statisk
	Elevens køn	Registerdata fra Danmarks statisk
	Antal flytninger i skolealder	Registerdata fra Danmarks statisk
Klassens resurseniveau:	Andel elever med indvandrebaggrund	Registerdata fra Danmarks statisk
	Andel elever med forældre som højest har en erhvervsfaglig uddannelse	Registerdata fra Danmarks statisk
	Klassens læseniveau	Testdata fra UNI-C
	Læsespredning i klassen	Testdata fra UNI-C
Den obligatoriske 4.-klassetest:	Alle tre dimensioner af testen	Testdata fra UNI-C
Kontrolvariable knyttet til test:	Om eleven hat taget testen i juni (sygeperioden)	Testdata fra UNI-C
	Antal dage mellem de to obligatoriske test	Testdata fra UNI-C
	Benchmarkingindikator for klassens præstation i 4. klasse (korrigeret for elevernes socialbaggrund)	Testdata fra UNI-C, Registerdata fra Danmarks statisk

Anm: De konkrete spørgsmål der er anvendt fra spørgeskemaet kan ses i tabelrapport på eva.dk

Appendiks D

Deltagende skoler

Formålet med caseundersøgelsen er at identificere kendetegn ved de skoler, årgange og klasser, hvor der er sket den største progression i elevernes læsekompetencer fra 4. til 6. klasse.

Derudover har det været et udvælgelseskriterium, at de seks skoler varierer i forhold til læseniveauet i 4. klasse i skoleåret 2009/10. Dette kriterium er valgt ud fra en antagelse om, at forklaringer på skolernes store læsefremgang afhænger af, om skolerne i udgangspunktet har mange læsesvage eller læsestærke elever.

I praksis viste de seks skoler også at adskille sig fra hinanden med hensyn til en række andre faktorer. Af nedenstående tabel fremgår en række faktuelle oplysninger om hver af de seks skoler.

Tabel 26
Karakteristika ved de 6 caseskoler

	Antal elever	Antal lærere	Antal spor	Special-klasser	Andel elever med indvandrer-baggrund	Mors længste ud-dannelse er grundskole	Mors længste ud-dannelse er mellemlang eller lang
Skole A	643	68	2-4	Ja	17 %	23 %	36 %
Skole B	385	29	2	Nej	8 %	15 %	30 %
Skole C	765	50	2-3	Ja	0 %	9 %	46 %
Skole D	432	28	2-3	Nej	3 %	15 %	27 %
Skole E	713	60	3-4	Nej	41 %	28 %	14 %
Skole F	451	35	2	Nej	8 %	15 %	17 %

Kilde: Registerdata samt oplysninger fra skolerne

Tabellen viser, at der er stor variation i elevgrundlaget mellem de seks skoler. På nogle af skolerne er der ingen elever med indvandrerbaggrund, mens andelen af elever med indvandrerbaggrund udgør 41 % på den skole, hvor der er flest. Dette skal ses i forhold til, at den gennemsnitlige andel af elever med indvandrerbaggrund er 10 %. Der er desuden store forskelle mellem skolerne med hensyn til, hvor lange uddannelser forældrene har. På den skole, hvor moderen er højest uddannet, har 46 % af mødrene en mellemlang eller lang videregående uddannelse som højeste gennemførte uddannelse, mens knap 1 % har en grundskoleeksamen som højeste uddannelse. På den skole, hvor forældrene har de korteste uddannelser, kommer 14 % af eleverne fra hjem, hvor mødrene har en mellemlang eller lang videregående uddannelse, og 28 % af eleverne kommer fra hjem, hvor grundskolen er den højeste uddannelse, deres mor har gennemført.

På skolerne har vi gennemført interviews med ledere, lærere, læsevejledere og elever. Formålet har været at identificere de forhold i lærernes undervisning og arbejde, som kan være med til at forklare elevernes progression.

Skole A
På skole A er der i alt 643 elever og 38 lærere fordelt på to-fire spor. 17 % af eleverne har indvandrerbaggrund, og 36 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

Ledelsen fortæller, at den siden skoleåret 2009/10 har haft særligt fokus på læsning på skolen, hvilket bl.a. udspringer af, at faglig læsning siden 2009/10 har været et kommunalt indsatsområde. Dette har betydet, at kommunen har finansieret, at medarbejdere fra skolen er blevet tilbudt kompetenceudvikling i faglig læsning, og at der er blevet uddannet en læsevejleder. Skolens læsevejleder var færdiguddannet i skoleåret 2011/12, da den pågældende årgang begyndte i 6. klasse. Ifølge både de interviewede lærere og læsevejlederen har læsevejlederen ikke været tilknyttet det pågældende team eller den pågældende klasse, som indgår i denne undersøgelse.

Det kommunale fokus på faglig læsning har ifølge ledelsen betydet, at man siden 2009/10 har arbejdet med at udarbejde en læsepolitik, der beskriver mål for læsning for de enkelte årgange på skolen. Et arbejde, som yderligere har medført en række årlige arrangementer, der skal sætte fokus på læsning.

Ud over en læsevejleder har skolen en række øvrige ressourcepersoner, som ifølge både ledere og lærere spiller en vigtig rolle på skolen. Særligt nævnes skolens dansk som andetsprogs-vejleder som en relevant ressourceperson på skolen, grundet den forholdsvis store andel af tosprogede elever, som går på skolen.

Skolelederen beskriver skolen som en skole, der er præget af en høj vægtning af faglighed og en lyst til og høje ambitioner om udvikling. Dette afspejler sig ifølge ledelsen i, at der på skolen er en åben kultur, hvor lærerne er vant til at åbne dørene til hinandens klasseværelser, og hvor lærerne gerne vil have supervision af hinanden med henblik på at udvikle deres undervisning. De interviewede lærere bemærker også skolens samarbejdskultur som noget særligt for skolen. Når skolelederen fortæller, hvad der i særlig grad er kendetegnende for Skole A, så fokuserer han især på, at skolen har været igennem en stor udvikling fra at have været en skole med et blakket ry, som havde svært ved at rekruttere elever, til at være en velanset skole, der er populær i lokalbefolkningen. Således er elevtallet næsten fordoblet i løbet af de sidste syv år. Elevgrundlaget er desuden blandet, hvilket ifølge lederen skaber en rummelig skole, hvor der er plads til forskellighed. Derudover er skolen ifølge skolelederen kendetegnet ved at være præget af en høj grad af testkultur, hvilket bl.a. betyder, at det er skolens faste procedure at teste alle elever, inden de begynder på skolen, med henblik på at afdække deres faglige niveau.

På den pågældende årgang har der været tilknyttet tre lærere. En yngre mand, en yngre kvinde samt en erfaren kvindelig lærer, og de tre har haft et tæt samarbejde. Alle tre lærere er linjefagsuddannede i dansk. Herudover er en lærer tilknyttet specialcentret, og en lærer har været på kursus i brugen af nationale test.

Skole B

På skole B er der i alt 385 elever og 29 lærere fordelt på to spor. 8 % af eleverne har indvandrerbaggrund, og 30 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

På Skole B fortæller lederen, at der i indskolingen har været specifikt fokus på læseudvikling gennem en årrække, men at der ikke har været nogen konkrete læseinitiativer på mellemtrinnet.

Skole B havde i den pågældende periode ikke tilknyttet en læsevejleder, men har siden uddannet adskillige ressourcepersoner, heriblandt en læsevejleder.

Skole B er ifølge skolelederen særligt kendetegnet ved sine fysiske rammer, som i den grad lægger op til, at skolen er en afdelingsbaseret folkeskole, ligesom rammerne giver anledning til en høj grad af fleksibilitet både fysisk og i forhold til forskellige former for læringsrum. Skolen er klyngeopdelt, og unikt for denne skole er det, at lærerne kun er i én klynge ad gangen, lærerne tager altså som hovedregel ikke timer uden for den klynge, de er tilknyttet. Skolelederen fortæller, at et særligt fokus på Skole B har været at oparbejde en særlig selvstændig teamkultur, hvor lærerne arbejder i selvstyrende teams, der kun i meget ringe grad "forstyrres" af ledelsen. Skolen fokuserer derfor i særligt høj grad på overgange og overlevering som et særligt indsatsområde på skolen.

På den pågældende årgang har der været tilknyttet to erfarne kvindelige lærere. De har begge mange års erfaring som dansklærere, men er ikke linjefagsuddannede i dansk. Lærerne fortæller, at de kun i begrænset omfang har samarbejdet om tilrettelæggelsen af undervisningen i dansk, læsning.

Skole C
Skole C er der i alt 765 elever og 50 lærere fordelt på to-tre spor. Der er ingen elever med indvandrerbaggrund på skolen, og 46 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

Skolelederen fortæller, at læsning ikke har været et decideret fokusområde, hverken for ledelsen eller generelt på skolen, og fortæller ligeledes, at der ikke er nogen læsevejleder på skolen.

Særligt ved Skole C er det, at den har rullende indskoling, hvilket betyder, at elever løbende kan starte i 0. klasse, og at de fra 0. til 3. klasse ikke er tilknyttet specifikke klasser, men derimod går på aldersblandede stamhold med elever i aldersgruppen seks-otte år. Unikt for den pågældende årgang har det været, at det var den første årgang i skolens rullende skolestart. Dette har ifølge skolelederen betydet, at årgangen har fået særlig opmærksomhed både fra skolens ledelse og fra lærerne. Lederen tillægger den rullende skolestart stor betydning i forhold til at forstå den læseudvikling, der er sket for den pågældende årgang. Bl.a. mener lederen, at den rullende skolestart har medført en højere grad af samarbejde mellem årgangens lærere, da eleverne for første gang skulle opdeles i egentlige klasser. Ydermere fortæller både ledelse og lærere, at der var tale om en "særligt dygtig årgang" med et generelt højt fagligt niveau.

Lederen betegner skolen som et sted, hvor faglighed vægtes højt, og hvor skoleledelsen går aktivt ind i udviklingen af teamsamarbejdet. Ledelsen afsætter fx tid i lærernes skemaer til fælles planlægning, da dette ses som et vigtigt element i udviklingen af lærernes undervisning.

På den pågældende årgang har der været tilknyttet tre lærere. To erfarne kvinder og en yngre mand. Alle tre er linjefagsuddannede. Både ledelsen og lærerne peger på, at der i dette team var et særligt godt samarbejde mellem lærerne, og at de i høj grad har benyttet sig af faglig sparring med hinanden. Særligt for samarbejdet mellem de tre lærere er, at de har haft timer i hinandens klasser, hvilket betyder, at lærerne her har et særligt stort kendskab til hinandens elever.

Skole D
Skole D er der i alt 432 elever og 28 lærere fordelt på to-tre spor. På skolen har 3 % af eleverne indvandrerbaggrund, og 27 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

Ifølge ledelsen har man ikke haft et særskilt fokus på læsning på skolen. Skolen uddannede en læsevejleder, da den pågældende årgang gik på mellemtrinnet, og i dag har skolen to læsevejledere.

Skole D er en afdelingsopdelt skole, og ledelsen beskriver skolen som et sted, hvor teamsamarbejde vægtes særligt højt og i en sådan grad, at ledelsen aktivt forsøger at være tæt på de enkelte teams og deres praksis. Unikt for denne skole er ifølge skolelederen, at skolen som helhed har en meget stærk selvopfattelse. Både lærere og ledelse mener, at skolen ligger fremme i udviklingen af metodiske elementer samt i den pædagogiske udvikling, bredt forstået. Skolen er dermed af den opfattelse, at det også er det syn, der præger omgivelsernes oplevelse af skolen. Skolen er højt profileret og fokuserer på hele tiden at skyde forskellige former for forsøgsarbejder i gang og søger dermed hele tiden at gøre sine processer bedre. Der er høje forventninger dels fra ledelsen til lærerne, dels lærerne imellem.

På den pågældende årgang er alle lærerne linjefagsuddannede i dansk. Derudover har det været særligt for dette team, at den ene lærer ydermere var skolens læsevejleder. Både ledelsen og lærerne peger på, at der i dette team var et særligt godt samarbejde mellem lærerne, og at de i høj grad har benyttet sig af faglig sparring med hinanden.

Skole E
Skole E er der i alt 713 elever og 60 lærere fordelt på tre-fire spor. 41 % eleverne har indvandrerbaggrund, og 14 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

Skolelederen vurderer ikke, at man har haft et særligt fokus på læsning i den pågældende periode (2009/10-2011/12). I den pågældende periode rådede skolen over én læsevejleder, men oplevede en stor efterspørgsel efter og et stort behov for vejledning fra denne ressourceperson, hvorfor skolen efterfølgende har uddannet endnu en læsevejleder.

Skolen er afdelingsopdelt i tre afdelinger, hver afdeling er delt i to blokke, så skolen i alt indeholder seks selvstændige blokke. Skolen er en åbenplanskole, hvilket betyder, at der ikke er døre eller aflukkede klasselokaler på skolen, hvilket gør skolen unik, og hvilket ifølge skolelederen påvirker deres måde at arbejde pædagogisk på. Fx er det en filosofi på skolen, at der er så få lærere i hvert team som muligt, fordi de skal have mulighed for at arbejde tæt i teamet og i den blok, de er en del af. Skolelederen på denne skole beskriver skolen som særlig i det område, den ligger i, og siger, at fagligheden her er særligt høj i forhold til områdets andre skoler.

Ledelsen vægter, at kun lærere, som er linjefagsuddannede, kan undervise i de enkelte fag. Og særligt for det pågældende team har det været, at det grundet skolens fysiske organisering ar-

bejder tæt sammen med de lærere, som er en del af teamets blok, og dermed også de andre lærere på årgangen. Derudover er det særligt for det pågældende team, at skolens eneste læsevejleder har været en del af teamet.

Skole F
Skole F er der i alt 451 elever og 35 lærere fordelt på to spor. På skolen er der 8 % elever med indvandrerbaggrund, og 17 % af eleverne kommer fra hjem, hvor mors højeste uddannelse er mellemlang eller lang.

På skolen har der på baggrund af et kommunalt initiativ været et stort fokus på læsning siden 2010/11, hvor skolen dels har arbejdet med udvikling af en læsepolitik, dels har arbejdet specifikt med læsning i alle fag og læsning på alle årgange. I den forbindelse har skolen gennem forskellige events fokuseret på oplæsning på tværs af årgangen ud fra devisen, at læsning også skal være socialt, og at man kan lære meget af at læse for elever, der ikke er på samme læseniveau som en selv.

På skolen har man haft en læsevejleder i mange år, som arbejder på tværs af skolens klassetrin og primært anvendes til udvikling af skolens læsepolitik, til behandling af – og vejledning i forhold til – testresultater samt til udvælgelse af undervisningsmaterialer.

Skole F beskriver sig som en lille skole, hvor testkulturen vægtes højt, og hvor der er høje faglige ambitioner, der er nedskrevet. Dermed er der også en åben kultur omkring testresultaterne på skolen, og skolens lærere diskuterer i stor stil resultaterne med hinanden.

Den pågældende årgang har ifølge ledelsen været præget af at have haft to meget engagerede lærere, der i stor stil praktiserer undervisningsdifferentiering i forskellige former. Der har været et særligt godt samarbejde mellem de to lærere, og de har arbejdet meget på tværs af årgangen. Derudover kendetegnes årgangen ved at have relativt få elever i specialundervisning, samt ved at lærerne på årgangen helst ikke så, at deres elever skulle have specialundervisning. Man har ifølge lærerne på årgangen på baggrund af halvdårlige testresultater arbejdet målrettet med at styrke elevernes læsekompetencer gennem CL-baseret undervisning.

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-732-8

