

Kollegacoaching: Forskningsbaseret praksisudvikling i skolens faglige læseundervisning

Elisabeth Arnbak, IUP, Århus Universitet

Hvis elever i folkeskolen skal udvikle effektive faglige læsefærdigheder, der sætter dem i stand til selvstændigt at tilegne sig og formidle viden, så må skolens faglærere ikke alene formidle deres fags særlige problemstillinger, metoder og redskaber; de må også undervise eleverne i, hvordan de selvstændigt tilregner sig viden i faget ved hjælp af såvel tekstbaserede materialer som andre formidlingsformer (Arnbak, 2012). En sådan tankegang afspejles da også i de nye Fælles Mål, hvor begreber som faglig læsning, ordkendskab og kendskab til teksters formål og struktur er skrevet ind i målbeskrivelserne for de enkelte fag (Undervisningsministeriet, 2014).

Men det er faktisk ikke nogen enkel sag for en faglærer, der er uddannet til at formidle viden i et fagområde, at integrere undervisning i forståelsesstrategier og andre læsefaglige aktiviteter i fagundervisningen. Undervisning i fagets særlige læsekrav og læsefaglige metoder og redskaber har traditionelt ikke været en del af undervisningen i fagene på læreruddannelsen (professionshøjskolerne). De fleste faglærere vil derfor have behov for læsefaglig hjælp og vejledning til at se nye muligheder, redskaber og metoder, der kan gavne elevernes selvstændige videnstilegnelse.

I det følgende beskrives erfaringer fra Læsevejlederprojektet i Projekt VIS, et projekt om faglig læsning, der er finansieret af UVM og DLF (Arnbak, 2014). Læsevejlederprojektet havde til formål at udvikle og afprøve en model for et tværkollegialt samarbejde om elevernes faglige læseundervisning (kollegacoaching). Læsevejlederen havde i denne model ansvaret for at støtte faglærerne i deres fagdidaktiske udviklingsprocesser. Du kan læse mere om projektets metode og værktøjer i VIS-manual – Læsevejledernes kollegacoaching i forbindelse med den faglige læse- og skriveundervisning, som bliver tilgængelig på Undervisningsministeriets hjemmeside.

De modeller og værktøjer, som blev udviklet til projektet, er ikke knyttet specifikt til et bestemt fag. I projektet er faget historie valgt, fordi erfaringer viser, at læsning af fagets tekster stiller relativt store krav til elevernes forståelses- og følgeslutningsarbejde.

Projektets deltagere

Læsevejlederprojektet var forankret i Hvidovre kommune, hvor fem skoler deltog som projektskoler, og fire andre skoler deltog som kontrolskoler. Fra hver skole deltog to læsevejledere, to faglærere, der underviste i historie på 7. årgang (i alt 18 læsevejledere og 18 faglærere), og to 7. klasser (i alt 18 klasser).

Projektgruppen bestod af projektleder og lektor Elisabeth Arnbak, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, Post Doc. Louise Rønberg, Institut for Uddannelse og Pædagogik,

Århus Universitet, Ordblindkonsulent Karina Brunsgaard Bek, VUC Hvidovre-Amager, Lektor Trine Nobelius, Professionshøjskolen UCC, Faglig konsulent Mia Finnemann Schultz, Socialstyrelsen.

Projektets forståelsesstrategier og faglige læseredskaber

Fokus for projektets tværkollegiale samarbejde mellem læsevejleder og faglærer var syv forståelsesstrategier eller redskaber til støtte for elevernes udbytte af den faglige læsning (se tabel 1). Elevernes undervisning i disse strategier skulle integreres i selve fagundervisningen, her repræsenteret ved faget historie, således at nytten af strategierne blev synliggjort i den daglige undervisning.

Nr.	Fokusområde	Redskab eller strategi
1	Fokus på elevens forhåndsviden	'Se teksten an!' + læseformål til tekstlæsningen
2	Fokus på afsnittets indhold	Afsnittets emnesætning
3	Fokus på elevens forhåndsviden	VØL: Aktivering af forhåndsviden (brainstorm, mindmap)
4	Fokus på tekstens centrale elementer	VØL: spørgsmål til tekst og svar
5	Fokus på fagligt ordkendskab	'Gæt et ord'
6	Fokus på fagligt ordkendskab	'Ordkendskabskort'
7	Fokus på tekstens centrale elementer	Overskrifter til afsnit (opsummering i en sætning)

Tabel 1. Oversigt over læsevejlederprojektets forståelsesstrategier og redskaber.

I projektet indgik et uddannelsesforløb for læsevejlederne på 19 lektioner. Uddannelsesforløbet var delt i 2 dele, hvor første del omfattede læseteoretisk og læsedidaktisk viden (forår 2013), og anden del omfattede voksenpædagogik og kollegacoaching (efterår 2013). Efterfølgende afprøvede læsevejlederne samarbejdsmodellen og de redskaber, der var udviklet hertil i en 14 ugers praksisperiode.

Projektets samarbejdsmodel

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

Læsevejlederen var til stede i klassen i én ugentlig historietime; historielæreren underviste selv i ugens anden time. Ved projektets opstart blev der aftalt et coaching-møde før selve undervisningen, hvor arbejdet med de første 2 ugers redskab/strategier konkretiseredes.

I ugens første undervisningstime modellerede læsevejlederen ugens strategi. Derefter tog historielæreren over og gennemførte resten af undervisningen med fokus på de planlagte faglige mål og de udvalgte fagord/før-faglige ord. I ugens anden lektion fortsatte faglæreren alene arbejdet med den udvalgte strategi/redskab og arbejdet med emnet.

I uge 2 observerede læsevejlederen faglærerens undervisning og brug af redskabet/strategi. Læsevejlederens observationer havde fokus på, om læreren tydeliggjorde formål og fremgangsmåden for strategien, og om eleverne blev aktivt inddraget i gennemgangen. I ugens sidste lektion fortsatte faglæreren gennemgangen af emnet og brug af redskabet. Faglæreren evaluerede elevernes udbytte af den faglige læseundervisning – især med fokus på 'strategiens hvordan og hvorfor'.

På mødet mellem læsevejleder og faglærer drøftede deres erfaringer. Læsevejleder opsummerede disse og noterede dem ned i 'Faglærermøde: aftaleark'. Disse mødeplaner samt læsevejleders og faglærers refleksionslogs var udgangspunktet for møde med VIS-gruppen på skolebesøgsdagene.

Deltagerrefleksioner

En vigtig del af denne praksisudvikling var at udvikle deltagerens bevidsthed om egen praksis og egne reaktioner på nye tiltag. Derfor havde både læsevejleder og historielærer til opgave at skrive om deres erfaringer i en refleksionslog. Såvel læsevejleders – som historielærers logs blev uploadet til projektets mapper på Hvidovres Fællesnet. Her havde projektgruppen adgang til deltagerens logs og kunne følge processen 'on-line', kommentere og besvare spørgsmål efter ønske.

Supervision og støtte i læsevejleders kollegavejledning

Læsevejlederne mødtes en gang om måneden med de andre læsevejledere i projektet. På disse netværksmøder drøftede læsevejlederne deres erfaringer med samarbejdet og med projektets forståelsesstrategier og redskaber og udvekslede gode ideer. Hver læsevejleder havde desuden tilknyttet en repræsentant fra VIS-gruppen. En gang om måneden (4 gange i praksisperioden) kom VIS-gruppen på skolebesøg, hvor de overværede læsevejlederens (eller historielærers) modellering i klassen og deltog i mødet mellem parterne. Der var tillige løbende mail-korrespondance mellem læsevejleder og forsker, som indgik i den løbende evaluering af projektet. Læsevejledernes og faglærernes erfaringer med projektets samarbejdsmodel og metoder blev indsamlet via spørgeskemaer og forskergruppens refleksionslogs og observationer fra skolebesøgene.

Modellering af forståelsesstrategier i klassen

Som helhed gav gruppen af læsevejledere udtryk for, at de var blevet modtaget positivt både af lærer og elever, men at det var anderledes og svært at modellere (fx tænke højt undervejs i strategiens fremgangsmåde) brugen af forståelsesstrategierne. I starten tog læsevejlederens modellering af forståelsesstrategien længere tid end planlagt og også længere tid, end læreren fandt

ønskeligt. Faglærergruppen ændrede dog holdning til arbejdet med forståelsesstrategierne, efterhånden som de erfarede, at eleverne rent faktisk kom til at arbejde med fagets problemstillinger, ord og begreber, og at de så ud til at forstå og huske disse bedre end sædvanligt. Læsevejlederne gav udtryk for, at de oplevede at eleverne havde udbytte af deres modellering og var aktive undervejs i processen. Især de svagere elever virkede, som om de fik udbytte af, at læsevejleder/læreren tydeliggjorde, hvordan man skulle arbejde med en strategi og hvorfor den var nyttig i det faglige læsearbejde.

Elevudbytte af strategiundervisningen

Både læsevejledere og historielærere vurderede, at VIS-strategierne var nyttige for elevernes forståelse af fagteksterne. På en skala fra 0 (slet ikke) til 7 (meget nyttig) gav læsevejlederne i snit VIS-strategierne 5,5 af max 7 (SD = 1,12), og historielærerne 5 af max 7 (SD 1,11).

Implementering af forståelsesstrategier i fagundervisningen

Generelt oplevede historielærerne, at det var relativt let at inddrage VIS-forståelsesstrategierne i deres historieundervisning (i snit = 5,22 af max 7). Historielærerne blev også bedt om at forholde sig til forberedelsesbyrden, når de skulle integrere arbejdet med forståelsesstrategier i deres historieundervisning. 7 af de 9 projektlærere oplyste, at de skulle bruge mere tid på at forberede deres undervisning, men at det var værd at bruge tid på, og én lærer angav samme forberedelsestid.

Kollegialt samarbejde om faglig læseundervisning

I hverdagen er undervisere meget autonome personer, der selv planlægger og gennemfører undervisning i deres fag. Det kræver derfor overskud, motivation og velvilje at samarbejde med andre om indhold, struktur og form af undervisning. Et kritisk punkt i samarbejdet var da også klare aftaler om læsevejlederens og faglærerens ansvarsområder i projektets historieundervisning. Det tog et stykke tid at få modellen for samarbejdet mellem de to parter til at fungere, og alle erfaringer viste, at det krævede 'respekt for kollegaens banehalvdel' og for hinandens viden og ekspertise. Læsevejledere og historielærere besvarede samme spørgsmål om samarbejdsmodellen og de værktøjer, der blev benyttet i samarbejdet mellem læsevejleder og faglærer. Parterne havde en meget positiv opfattelse af deres samarbejde. Både læsevejledere og historielærere vurderede, at historielæreren havde oplevet samarbejdet som positivt og motiverende, at denne havde udviklet sit kendskab til faglige læsemetoder og redskaber gennem samarbejdet, og at historielæreren havde udviklet en bedre forståelse af, hvordan man kan undervise i forståelsesstrategier. Historielærernes positive evaluering af samarbejdet blev klart formuleret i deres positive anbefaling til kolleger af samarbejdet med læsevejlederen (I snit = 6,33 af 7 mulige).

Kollegacoaching – en genvej til effektiv faglig læseundervisning?

Såvel nationale som internationale undersøgelser (Knight, 2007; EVA, 2005) har peget på, at forskningsbaseret viden om effektive undervisningsmetoder ikke i tilstrækkelig grad konkretiseres i den daglige undervisning i grundskolen. Erfaringer fra projektgruppens skolebesøg og data fra spørgeskemaer til læsevejledere, historielærere og skoleledere har vist, at samarbejdsmodellen (kollegacoaching) har fungeret tilfredsstillende for alle involverede parter. Det står dog også klart,

at kollegacoaching har nogle klare præmisser, som skal være opfyldt, for at samarbejdet fungerer, og elevernes faglige læsning får fokus i fagundervisningen.

Praksisudvikling kræver en engageret og synlig ledelse

Hvis skolens ledelse ønsker, at man på skolen gør en særlig indsats for at styrke alle elevers faglige læsefærdigheder, så må den aktivt understøtte faglærernes professionsudvikling. Skolelederen har en vigtig funktion som engageret og positiv 'indpisker', der holder faglærerne til ilden og på en venlig måde kræver af dem, at de samarbejder med fx læsevejlederen om elevernes arbejde med fagets tekster.

At bistå andre kolleger i en udvikling af deres praksis kræver erfaring; derfor må læsevejlederen have rimelige muligheder for at udvikle sin ekspertise og gøre sig erfaringer i kollegacoaching. I USA er læsecoachen ofte fuldtidsansat til at varetage dette job på en skole (Knight, 2007, Toll, 2006). Vi anbefaler ligeledes, at skolens ledelse sørger for, at den eller de læsevejledere, der skal varetage kollegacoaching har mindst halvdelen af deres arbejdstid inden for dette område. Gode intentioner er ikke tilstrækkeligt til at skabe rimelige muligheder for samarbejde på tværs af faggrupper. Der skal både ressourcer (arbejdstimer) og en fleksibel skemalægning til for at få samarbejdet til at fungere.

En læsevejleder må være uddannet i kollegacoaching

Hvis læsevejlederne skal have ansvaret for kollegernes praksisudvikling, så må gruppen af læsevejledere efteruddannes. Det betyder, at der må etableres en supplerende uddannelse inden for læsefaglig kollegacoaching og vejledning specifikt rettet mod læsevejledergruppen. Det kunne være et ekstra modul på læsevejlederuddannelsen (med afsluttende opgave) eller blot et supplerende kursus i kollegacoaching. Den supplerende læsecoach-uddannelse kunne også etableres lokalt i den enkelte kommune med læsekonsulenten som lokal uddannelsesansvarlig og med hjælp fra eksterne forskere. På langt sigt vil det være formodentlig være hensigtsmæssigt, at læsekonsulenten indtager en aktiv rolle i efteruddannelsen af læsevejlederne på dette område.

Litteratur

Arnbak, E. (2012). Styrkelse af elevernes faglige læse- og skrivefærdigheder – et tværfagligt skoleprojekt. *Faglig læsning i alle skoleformer*. I Fællesskrift 2011. Dansk lærerforening (mit.dansklf.dk).

Arnbak, E. (2014). *Projekt VIS (Viden, instruktion og strategier) – Læsevejlederprojektet*. København.

Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. I *Teacher & Teacher Education*, 20 s. 435-455.

Cornett, J. & Knight, J. (2008). Research on coaching. I *Coaching: approaches and perspectives*. US: Corwin Press.

Danmarks Evalueringsinstitut (2005). Læsning i folkeskolen

Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Lenz, K.B., Bulgren, J.A., Hock, M.F., Knight, J. & Ehren, B.J. (2001). Ensuring Content-Arealearning by Secondary Students with learning Difficulties. I *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (2).

Fisher, D. Frey, N. Lapp, D. (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. I *The Reading Teacher*, 61(7), pp. 548–556.

Heller, R. & Greenleaf, C. (2007). *Literacy instruction in the content areas: getting to the core of middle and highschool improvement*. Washington DC: Alliance for excellent education.

Institute of Education Sciences (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices*, s. 11-37. National center for education evaluation and regional assistance. Institute of Education Sciences. US Department of Education.

<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=8>

International Reading Association. (2006). *Standards for middle and high school literacy coaches*. Newark, DE: Author

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching - A Partnership Approach to Improving Instruction*. US: Corwin Press.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National Institutes of Health.

Paramore, T. (2007). Coaching conversations for beginners. *Journal of Language and Literacy Education* [On-line], 3(1), 71-81. http://www.coe.uga.edu/jolle/2007_1/conversations.pdf

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

Toll, C. A. (2006). *Lenses on Literacy Coaching. Conceptualizations, Functions, and Outcomes*. US: Christopher-Gordon Publishers, inc.

Undervisningsministeriet (2014). <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal>