



RAPPORT

LÆSNING OG LÆSEVEJLED- NING PÅ EUD



INDHOLD

1	Forord.....	3
2	Sammenfatning	4
3	Litteraturstudie: læsning og erhvervsuddannelse	6
3.1	Erhvervsuddannelserne i Danmark	6
3.2	Rekruttering	6
3.3	Frafald	7
3.4	Læsning og erhvervsuddannelse.....	7
3.4.2	Men ikke så stor betydning for gennemførelse.....	9
3.4.3	Frafald og læsning.....	10
3.4.4	Læsning og praksisundervisning.....	11
3.5	Faglærerens betydning	12
3.6	Referencer til litteraturstudiet.....	15
4	Empirisk undersøgelse af læsevejlederens betingelser og muligheder	18
4.1	Indledning.....	18
4.2	Undersøgelsens kontekst – Læseløft Syd	18
4.3	Læsevejlederen som ressourceperson og ændringsagent.....	19
4.3.1	Hvad er en læsevejleder?	19
4.3.2	Professionelle læringsfællesskaber	19
4.4	Undersøgelsesdesign	20
4.4.1	Forskerrolle	20
4.4.2	Design.....	21
4.4.3	Data	22
4.5	Analysen – læsevejlederens betingelser og muligheder	22
4.5.1	Interview læsevejledere I (baseline).....	23
4.5.2	Interview faglærerne I (baseline).....	25
4.5.3	Observationer	26
4.5.4	Interview læsevejledere II (endline).....	27
4.5.5	Interview faglærere II (endline)	28
4.5.6	Interview uddannelsesledere.....	29
4.6	Sammenfatning: læsevejlederens betingelser og muligheder	29
4.7	Referencer til den empiriske undersøgelse	29

Læsning og læsevejledning på EUD

Lene Illum, UC Syd, Peter Heller Lützen og Jacob Spangenberg, Nationalt Videncenter for Læsning

Nationalt Videncenter for Læsning, november 2017

Arbejdet med denne rapport er udført med støtte fra A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal

Indhold fra rapporten må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning





1 Forord

Denne rapport belyser to aspekter af læsnings betydning for gennemførelse og udbytte af erhvervsuddannelse:

Dels kortlægger den viden om læsnings betydning for valg og gennemførelse af erhvervsuddannelse ud fra eksisterende dansk viden. Denne del udgøres af et litteraturstudie af relevante rapporter, artikler og evalueringer. Der er i søgningen ikke skelnet mellem peer reviewed og ikke-peer reviewed litteratur. Meget af materialet er rapporter og evalueringer fra bl.a. Evalueringsinstituttet, KORA, SFI og Undervisningsministeriet. Vægten er lagt på nyere kilder (nyere end 2010). Litteraturstudiet er gennemført af Jacob Spangenberg og Peter Heller Lützen, Nationalt Videncenter for Læsning, og præsenteres i afsnit 3.

Dels analyserer og vurderer rapporten læsevejledernes betingelser og muligheder for at styrke faglæreres sproglige og tekstlige opmærksomhed i deres undervisning. Denne del udgøres af en empirisk undersøgelse udført på tre erhvervsskoler i tilknytning til Region Syddanmarks projekt Læseløft Syd. Den empiriske undersøgelse er udført af Lene Illum, UC SYD, og præsenteres i afsnit 4.

Afsnit 3 er skrevet af Jacob Spangenberg og Peter Heller Lützen, afsnit 4 er skrevet af Lene Illum, mens forord og sammenfatning er skrevet af de tre forfattere i fællesskab.






2 Sammenfatning

Der er i undersøgelsen gennemført et litteraturstudie og en empirisk undersøgelse.

- Litteraturstudiet peger på, at læseforudsætninger ved endt grundskole har stor betydning for valg af ungdomsuddannelse, men ikke nødvendigvis for gennemførelsen. Helt konkret har unge med svagere læseforudsætninger tendens til at vælge erhvervsuddannelserne og har som samlet gruppe relativt dårligere læsekompetencer end unge på de gymnasiale uddannelser.
- Et stor gruppe af eleverne på erhvervsuddannelserne vil derfor have relativt svært ved at få et tilstrækkeligt læringsudbytte af læsning af fagtekster, hvilket bakkes op af den empiriske undersøgelses interviews med faglærere, som oplever, at deres elever har læseforståelsvanskeligheder. Mange faglærere udtrykker samtidig, at de ikke selv har tilstrækkelig viden og kompetencer til at gøre noget ved det.
- Frafaldet på erhvervsuddannelserne er markant større end frafaldet på gymnasiale ungdomsuddannelser, men der findes ikke forskning, der indikerer nogen direkte sammenhæng mellem læsning og frafald. Enkelte studier peger på, at der i undervisningen på forskellig måde kompenseres for manglende læsekompetencer, hvorved eventuelt svigtende læsekompetencers betydning for gennemførelse mindskes.
- Den empiriske undersøgelses interviews med faglærere udtrykker i den forbindelse bekymring for, om de nyuddannede faglærte er dygtige nok. Der peges på, at svigtende læse- og regnekompetencer påvirker det faglige udbytte. Nok kan uddannelserne gennemføres, men en del lærere er bekymrede for kvaliteten.
- Litteraturstudiet peger på faglæreren som nøgleperson med henblik på elevens motivation, engagement og fastholdelse. Faglæreren arbejder i et spændingsfelt mellem den faglige undervisning og en række mere sociale, personlige og kulturskabende funktioner. Også den empiriske undersøgelse fremhæver faglæreren som afgørende faktor i elevens læring og peger specifikt på, at lærerne oplever elevernes læsemæssige vanskeligheder, men ikke føler sig klædt på til at gøre noget afgørende ved det og heller ikke opfatter læsevejlederen som en ressource i egen undervisning.
- Faglærere giver i den empiriske undersøgelse udtryk for, at de før projektstart (af Læseløft Syd) opfattede læsevejlederne som specialister i læsevanskeligheder, som tager sig af enkeltindivider med specifikke udfordringer, og ikke som en ressource for udvikling af læseunderstøttende indsatser i deres egen undervisning. Indsatsen i Læseløft Syd viser dog, at man med ret simple midler kan øge kendskabet og samarbejdet mellem faglærer og læsevejleder.
- Den empiriske undersøgelse fremhæver, at på trods af, at uddannelse og ansættelse af læsevejledere har været et nationalt satsningsområde, er læsevejledernes betingelser for at støtte faglærere forholdsvis ringe. Nogle er slet ikke uddannede som læsevejledere, mens andre ikke har brugt deres kompetencer systematisk gennem mange år og derfor ikke føler sig fagligt opdaterede. Mange oplever svag eller ingen ledelsesopbakning og mener, at deres indsats bliver sporadisk og usammenhængende.
- Den empiriske undersøgelse peger på, at både lærere, ledere og læsevejleder selv opfatter læsevejledning som en specialistindsats rettet mod individer med specifikke vanskeligheder, typisk dysleksi. Men



testning af elever i forbindelse med Læseløft Syd pegede på, at mange elever har store vanskeligheder med læseforståelse, mens man traditionelt kun har været opmærksom på afkodningsvanskeligheder. Det peger på et behov for en bredere indsats, hvor arbejde med læseforståelse får en plads i alle fags almindelige undervisning.

- Den empiriske undersøgelse konkluderer endelig en række positive erfaringer med indsatsen i Læseløft Syd. Projektet har haft implementeringsvanskeligheder, som primært tilskrives det tidsmæssige sammenfald med erhvervsuddannelsesreformen, hvilket også var gældende for Undervisningsministeriets projekt Den sproglige dimension under FastholdelsesTaskforcen. Men trods de praktiske vanskeligheder med overhovedet at igangsætte læseforståelsesstøttende indsatser har de relativt simple aktionslæringsforløb i samarbejde mellem faglærere og læsevejledere og med den pædagogiske ledelses opbakning ført til, at faglærerne tilegnede sig og begyndte at anvende læsefaglig terminologi og metode.



3 Litteraturstudie: læsning og erhvervsuddannelse

3.1 Erhvervsuddannelserne i Danmark

Siden 2015 har erhvervsuddannelserne i Danmark været organiseret i henholdsvis to grundforløb på hver 20 uger samt et typisk treårigt hovedforløb med praktik i en virksomhed eller på en erhvervsskole. Grundforløb 1 er organiseret i fire hovedområder: Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice, Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Teknologi, byggeri og transport. Eleverne begynder på Grundforløb 1 eller 2 afhængigt af tidligere uddannelse. Hvis eleven går direkte fra grundskole til erhvervsuddannelse, skal denne begynde på Grundforløb 1 og vælge hovedområde, mens elever, der begynder på Grundforløb 2, ikke vælger hovedområde. Grundforløb 2 retter sig direkte mod det konkrete hovedforløb. For elever over 25 år findes en særligt tilrettelagt erhvervsuddannelse for voksne, euv, hvor man kan begynde direkte på hovedforløbet, hvis en række krav er opfyldt.

Der findes flere end 100 forskellige hovedforløb, en gymnasial erhvervsuddannelse (eux) samt en række enkeltfag.

Erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 havde bl.a. som ambition, at flere elever skal vælge erhvervsuddannelser direkte efter grundskolen, flere skal gennemføre, eleverne skal blive dygtigere, og deres trivsel på uddannelserne skal styrkes (Søndergaard m.fl., 2017). Baggrunden er bl.a., at Danmark skønsomt vil mangle 70.000 faglærte i 2025 og samtidig have et overskud af ufaglærte på 65.000 (Kirk & Lichtenberg, 2016). Det hænger sammen med, at unge i stigende grad vælger gymnasiale uddannelser. Det samlede uddannelsesniveau er således i stigning, men den primære vækst ligger inden for det gymnasiale område, hvorfor faglærtes andel af den samlede befolkning daler (Pihl, 2017).

3.2 Rekruttering

I marts 2017 havde 74 % af eleverne i 9. og 10. klasse søgt optagelse på en gymnasial uddannelse, mens 18,5 % havde søgt ind på en erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2017b). Andelen, som har søgt en gymnasial uddannelse, var i 2017 0,3 %-point lavere end i 2016, som havde den højeste andel nogensinde, mens andelen, som har søgt en erhvervsuddannelse i 2017 var 0,1 %-point højere end i 2016. Til sammenligning var gymnasieandelen i 2001 58,6 %, mens erhvervsuddannelsesandelen samme år var 31,7 % (Undervisningsministeriet, 2017b). Tallene afspejler kun grundskoleelevernes valg og tager ikke højde for, at mange søger ind på erhvervsuddannelser senere, også efter afbrudt eller afsluttet gymnasial ungdomsuddannelse. Erhvervsuddannelserne har derfor trods en vigende søgning direkte fra grundskolen et relativt stabilt samlet elevtal på lige under 60.000 (58.692 i 2004 og 59.215 i 2014). Tallene for antal fuldførte er også ret stabile (32.172 i 2004 og 33.002 i 2014), dog med en let faldende gennemførselsprocent (54 % i 2004 og 51 % i 2014) (Undervisningsministeriet, 2015).

Søgningsmønstret for grundskoleelever viser dog meget tydeligt vanskelighederne med at tiltrække elever til erhvervsuddannelserne lige efter afsluttet grundskole, hvilket er et af de forhold, som reformen fra 2015 søger at ændre på.



3.3 Frafald

En af intentionerne med erhvervsuddannelsesreformen er at nedbringe frafaldet. Baggrunden er, at erhvervsuddannelserne har langt højere frafald end de gymnasiale ungdomsuddannelser. Der er dog i litteraturen ikke konsensus om, hvordan frafald kan defineres og beskrives.

Der [er] sket en udvikling fra en direkte og lineær overgang fra grundskole via erhvervsuddannelse til arbejdsmarkedet til en mere kompleks overgang fra grundskole til arbejdslivet med afbrud, skift, pauser, omvalg og genstarter.

Jørgensen (2011) anfører, at mindre end halvdelen af alle de unge, der starter på en erhvervsuddannelse, gennemfører den, men at mange af disse elever med afbrudt erhvervsuddannelse skifter til en anden uddannelse for på den måde alligevel at gennemføre en uddannelse. Med andre ord er der sket en udvikling fra en direkte og lineær overgang fra grundskole via erhvervsuddannelse til arbejdsmarkedet til en mere kompleks overgang fra grundskole til arbejdslivet med afbrud, skift, pauser, omvalg og genstarter.

Ifølge Nielsen m.fl. (2013) kan man tale om tre forhold eller problemer vedrørende måder at definere frafald på. Det første er, at frafald ofte beskrives som en binær logik, hvor frafald forstås som en enkel statistisk hændelse med en vekselvirkning mellem 'i gang' og 'afbrudt' som eneste kategorier. På den måde nedprioriteres eller negligeres den processuelle dimension af frafald. Et andet problem er, at der ikke eksisterer et ensartet begreb for frafald. Hverken Undervisningsministeriet eller Danmarks Statistik skelner klart mellem, hvad der kan betegnes som frafald, afbrud eller skift af uddannelse. Det tredje problem vedrører det, at frafald og afbrud i forbindelse med uddannelse oftest fremstilles som noget negativt, hvorimod skift og omveje på fx arbejdsmarkedet typisk beskrives som udtryk for positive ting som fleksibilitet og mobilitet (Nielsen m.fl., 2013, pp. 6-7).

Koudal (2005) bemærker, at visse skoler skelner mellem 'fracfald med perspektiv' og 'fracfald uden perspektiv'. For eksempel vil en elev, som overgår til en anden ungdomsuddannelse eller skifter til en anden erhvervsskole, hos Undervisningsministeriet blive registreret som fracfalden, men hos en institution samtidig blive kategoriseret som stadig værende i gang med en uddannelse. De få analyser, som har undersøgt fracfaldsproblematikken kvalitativt, når frem til, at fracfaldet, forstået som at eleven falder ud af uddannelsessystemet eller overgår til arbejdsmarkedet, formodentlig er betydeligt mindre, end de officielle tal indikerer (Koudal, 2005, p. 8). I en undersøgelse (Allerup, Klewe & Torre, 2013, p. 11) med deltagelse af cirka 2.300 elever, som deltog i PISA-undersøgelsen PISA 2006, og som gik ud af 9. klasse i 2007, har forskerne indsamlet oplysninger om eleverne frem til ca. 4½ år efter, de forlod folkeskolen, og sammenholdt dem med PISA-undersøgelsens data. Det viser sig, at 257 har afbrudt en erhvervsuddannelse, men er begyndt igen, hvilket svarer til 32 % af de unge, der valgte en erhvervsuddannelse. Blandt de unge i undersøgelsen, som har afbrudt en erhvervsuddannelse, forsøgte 84 % sig med en erhvervsuddannelse igen, og blandt disse har 54 % enten fuldført eller er i gang med en uddannelse 4½ år efter 9. klasse, mens 46 % hverken har fuldført eller er i gang med en uddannelse.

Det er formentlig for tidligt at konkludere noget om 2015-reformens betydning for fracfaldet, men de seneste analyser påpeger en lille nedgang i fracfaldet efter de første tre måneders grundforløb (Undervisningsministeriet, 2017a).

3.4 Læsning og erhvervsuddannelse

Læsekompetencer har stor betydning for valg af ungdomsuddannelse, hvor det groft sagt er sådan, at jo højere læseniveau, jo større sandsynlighed for at vælge og gennemføre en gymnasial ungdomsuddannelse. Unge med svagere læseforudsætninger har omvendt tendens til at vælge erhvervsuddannelser (Rosdahl, 2014, p. 30). Elever på erhvervsuddannelserne har alt andet lige og samlet set svagere læseforudsætninger end andre unge, men det er ikke sådan, at der kan påvises en entydig sammenhæng mellem læseniveau og sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Læsning kan ikke som enkeltfaktor isoleres som udslagsgivende for gennemførelse, men svage læseforudsætninger er en risikofaktor, som i samspil med andre forhold kan have betydning for elevens sandsynlighed for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

Læsning kan ikke som enkeltfaktor isoleres som udslagsgivende for gennemførelse, men svage læseforudsætninger er en risikofaktor, som i samspil med andre forhold kan have betydning for elevens sandsynlighed for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

3.4.1 Indgangsforudsætninger har betydning for valg af uddannelse

I forbindelse med PISA 2006 (Egelund, 2008) valgte man i Danmark at inkludere en ekstra elevårgang i PISA-undersøgelserne. Mens den internationale PISA 2006 har deltagelse af 15-årige fra 57 lande, besluttede Danmark at inddrage en ekstra gruppe bestående af 3.168 16½-årige med det formål at undersøge, hvordan unge med et års længere skolegang og med placering i de fire typiske uddannelser for elever i 16½-årsalderen klarer sig. De fire uddannelser er folkeskolen og de frie skoler (hvor de primært vil gå i 10. klasse), efterskoler, gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. De 15½-årige elever i den ordinære PISA-undersøgelse udgør et repræsentativt udsnit af en årgang, mens eleverne i PISA 16½ ikke er helt repræsentative, fordi en gruppe elever ikke umiddelbart fortsætter i en ungdomsuddannelse og derfor ikke indgår i undersøgelsen. Imidlertid udgør eleverne i PISA 16½ et repræsentativt udsnit af de elever, som går på de fire uddannelses typer, men der må tages visse forbehold for erhvervsskoleelevernes repræsentativitet på grund af det relativt lille antal skoler og de meget forskellige uddannelsesprofiler.

De svageste læsere befinder sig altså enten i 10. klasse eller på erhvervsuddannelserne.

PISA 16½ i læsning viser, at folkeskoleeleverne ligger på noget lavere værdier (485 point) end de danske 15-årige i den internationale PISA 2006 (494 point). Det hænger sammen med, at fraværet af de elever, der efter 9. klasse er fortsat i en ungdomsuddannelse, primært gymnasiet, trækker gennemsnittet væsentligt ned. Ser man på de fire uddannelses typer, scorer folkeskoler og frie skoler altså 485 point i læsning, mens pointene for efterskoler er 512, for gymnasiale uddannelser 580 og erhvervsuddannelser (EUD-H, EUD-T og EUD) 480. Mere specifikt opnår eleverne på EUD-H 474, EUD-T 478 og EUD 488 i læsning (Egelund, 2008, p. 34), hvilket er de laveste scorer blandt alle uddannelsesgrupper med undtagelse af folkeskoleelever, som opnår 479. De svageste læsere befinder sig altså enten i 10. klasse eller på erhvervsuddannelserne.

Unge på erhvervsuddannelserne i PISA 16½ fordeler sig i PISA's kategorier således, at 16,6 % ligger på de niveauer, der skønnes at være utilfredsstillende med henblik på at anvende læsekompetencer i en ungdomsuddannelse. KORA har på tilsvarende vis fundet, at 16 % i 9. klasse ikke opnåede at få mindst karakteren 02 i både dansk og matematik ved afgangsprøven i 2014 (Olesen & Slottved, 2015). PIAAC-undersøgelsen blandt voksne viser på lignende vis, at 17,9 % af dem med en erhvervsuddannelse som højeste fuldførte uddannelse ligger på de to nederste niveauer for læsekompetencer, dvs. mellem 0-225 på en skala med 500 som det maksimale (Rosdahl, Fridberg, Jakobsen & Jørgensen, 2013).

Gruppen af elever, der i prøver og undersøgelser præsterer på niveauer, hvor de skønmæssigt ikke kan bruge deres læsekompetencer til fortsat uddannelse, er altså relativt stabil med omkring en sjettedel af alle, der forlader grundskolen. Det samme ses over tid i PISA-undersøgelser fra 2000 til og med PISA 2015 (Andersen m.fl., 2000; Mejding, 2004; Egelund, 2007; Egelund m.fl., 2011; Mejding, 2011; Christensen, Egelund, & Nielsen, 2011; Egelund, 2010; Egelund, 2013; Christensen, 2016).

3.4.2 Men ikke så stor betydning for gennemførelse

KORA (Andersen, 2005) har med udgangspunkt i PISA-undersøgelsen i 2000 geninterviewet knapt 5.800 af de 6.901 deltagere fire år efter PISA-testen. Det overordnede resultat viser, at jo bedre læsekompetencer, jo større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, og at unge på erhvervsuddannelserne har lavere fagligt niveau i PISA end unge i de gymnasiale uddannelser.

Selv om sandsynligheden for at gennemføre en erhvervsuddannelse er større for elever med gode læsekompetencer, er svage læsekompetencer ved grundskolens afslutning ikke en uoverstigelig barriere for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

En anden undersøgelse med udgangspunkt i PISA 2000 viser, at blandt dem, som gennemførte en erhvervsuddannelse, befandt 32 % sig på de to laveste kompetenceniveauer i PISA-testen, da de var 15 år (Jensen & Larsen, 2011). Inden for de forskellige erhvervsuddannelsesmæssige indgange ses en mere eller mindre differentieret gennemførelsesprocent for dem med læsekompetence på de to laveste kompetenceniveauer, f.eks. 43 % på Service/SOSU, 38 % på Håndværk og teknik og 26 % på Teknologi og kommunikation. Konklusionen er, at selv om sandsynligheden for at gennemføre en erhvervsuddannelse er større for elever med gode læsekompetencer, er svage læsekompetencer ved grundskolens afslutning ikke en uoverstigelig barriere for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Jensen og Larsen anfører som mulige forklaringer herpå, at erhvervsuddannelsernes læringsmiljø er præget af en praktisk tilgang til læring, som giver oplevelser af at kunne mestre opgaver og motivation til at dygtiggøre sig (Jensen & Larsen, 2011, pp. 42-43).

Allerup m.fl.'s undersøgelse af unges adfærd i ungdomsuddannelserne sammenholdt med deres PISA-score i 2006 (2013) viser, at 37 % af de unge med de laveste læseniveauer i PISA hverken er i gang med eller har fuldført en ungdomsuddannelse 4½ år efter afsluttet grundskole. Den viser imidlertid også, at af de unge med laveste PISA-læsescore, som vælger en erhvervsuddannelse, har 50 % efter 4½ år fuldført eller er stadig i gang. Det samme gælder for 64 % af de unge med en højere læsescore. De gode læsere har altså mindre frafald, men det er langtfra sådan, at de svage læsere slet ikke gennemfører.

Det samme ses i undersøgelsen af afgangskarakterer fra grundskolen. 16 % af de unge fik under 02 i gennemsnitskarakter ved folkeskolens afgangsprøve efter 9. klasse i henholdsvis dansk eller matematik og ville altså efter 2015-reformen ikke kunne fortsætte på en erhvervsuddannelse. Opgørelsen viser, at 4½ år efter 9. klasse har 39 % af de unge med en gennemsnitskarakter under 02 i dansk afsluttet eller er i gang med en ungdomsuddannelse, mens det tilsvarende tal for de unge med en gennemsnitskarakter under 02 i matematik er 48 %.

Undersøgelsen peger derfor på, at læsekompetencer i PISA ikke som enkeltfaktor er afgørende for, om man fuldfører en ungdomsuddannelse, når der samtidig tages højde for variable som køn, sproglig baggrund (etsproget/ tosproget) og socioøkonomiske forhold.

Tilsvarende viser Rosdahl (2014), at blandt elever med de ringeste læsekompetencer i 15-årsalderen gennemfører 45,1 % en erhvervsuddannelse og cirka 20 % en videregående uddannelse. Der sker for mange elever en markant absolut stigning i deres læsekompetencer de første ca. 11 år efter grundskolen. Den

vigtigste årsag til forbedrede læsekompetencer efter grundskolen er, at et stort antal unge gennemfører en ungdomsuddannelse og eventuelt en videregående uddannelse. Der sker altså en markant forbedring af elevernes læsekompetencer, mens de går på ungdomsuddannelserne. Det peger på, at læsning ikke er en kompetence, som er færdigudviklet, når man forlader grundskolen, men i høj grad noget, som udvikles i uddannelser efter grundskolen.

Læsning er ikke en kompetence, som tilegnes fuldt og helt i grundskolen og derefter bare bruges, den udvikles i høj grad i uddannelsessammenhænge efter endt grundskole.

Det kan muligvis også være en del af forklaringen på, at cirka en tredjedel af de elever, der i dag gennemfører en erhvervsuddannelse, ikke kunne opfylde kravet om karakteren 02 i dansk og matematik, da de blev optaget (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2015). Svage indgangsforudsætninger er afgørende for de unges valg af uddannelse, men ikke nødvendigvis for deres gennemførelsessevne, idet nogle af de nødvendige kompetencer erhverves undervejs og i takt med, at de unge får brug for dem.

I et videre perspektiv er det afgørende for fortsat udvikling af læsekompetencer, at man er i gang med noget – og helst en uddannelse (Rosdahl, 2014). Tendensen er, at perioder med passiv forsørgelse forringer ens kompetencer, mens uddannelse forbedrer dem. Læsning er ikke en kompetence, som tilegnes fuldt og helt i grundskolen og derefter bare bruges, den udvikles i høj grad i uddannelsessammenhænge efter endt grundskole. Denne tendens er specielt fremtrædende for mænd, som i løbet af en ca. tiårig periode helt udligner de kønsspecifikke forskelle i kompetencer, som kan identificeres ved udgangen af grundskolen (Rosdahl 2014, p. 74).

Samlet set tegner den danske forskningslitteratur om læsning og erhvervsskoler et billede af, at læsniveau har betydning for valg af ungdomsuddannelse, men ikke i sig selv for gennemførelse, og at læsekompetencer udvikles under selve uddannelsen.

3.4.3 Frafald og læsning

Mens 50 % af de unge med lav PISA-læsescore, der fortsætter i erhvervsuddannelser, har gennemført eller stadig er i gang 4½ år efter 9. klasse, er det 87 % af de svage læsere, som vælger en gymnasial uddannelse, som har gennemført eller stadig er i gang 4½ år efter (Allerup m.fl., 2013, p. 31). Umiddelbart kan det se ud til, at svage læseforudsætninger er et større problem for den enkelte på erhvervsuddannelserne end i de gymnasiale uddannelser, hvilket uddannelsernes sammensætning taget i betragtning vil være overraskende. En anden forklaring er, at erhvervsuddannelserne af helt andre grunde bare har større frafald, fx på grund af praktikpladmangel eller andre strukturelle forhold. Når de svage læsere i højere grad vælger uddannelser med stort frafald, vil deres samlede sandsynlighed for at gennemføre også falde – ikke på grund af deres læsekompetencer, men af forskellige andre grunde (jf. Rosdahl, 2014, p. 30).

Hetmars (2013) undersøgelse kan muligvis bakke den forklaring op. Undersøgelsens kvalitative interviews sammenholdt med kvantitativ data om sammenhæng mellem afgangskarakterer og efterfølgende succes i erhvervsuddannelserne viser, at unge på erhvervsuddannelserne med læsevanskeligheder ikke selv angiver det som årsag til afbrud eller skift. De peger derimod på samspillet med læreren, personlig oplevelse af, om uddannelsen levede op til forventningerne, umodenhed, kedsomhed og mangel på praktikpladser som årsager til frafald.

Undervisningsministeriets satspuljeprojekt FastholdelsesTaskforcen arbejdede fra 2013 til 2017 med en række pædagogiske værktøjer med fastholdelse for øje. De forskellige værktøjer er evalueret separat af Rambøll Management Consulting og Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Den samlede konklusion på de i alt fire pædagogiske værktøjer er, at indsatsen har haft en signifikant positiv effekt på fastholdelse af elever. De fire værktøjer er Helhedsorienteret undervisning, Motivationspædagogik, Progressiv læring samt Den sproglige dimension (Undervisningsministeriet, 2017a). Det eneste af de fire værktøjer, som



isoleret set ikke har en positiv effekt, er indsatsen Den sproglige dimension. Indholdet i dette værktøj er kompetenceudvikling af faglæreres arbejde med læseforståelse i fagene. Helt konkret rummede dette ”viden om ord, sprog og genrer, gråzoneord, læsestrategier, før-under- og efterlæsning, multimodale læremidler, vurdering af tekster og opgavers læseværdighed, læsbarhed og læselighed” (Rambøll Management Consulting, 2017, p. 6). Evalueringen viser, at værktøjet af både lærere og elever opleves som relevant med henblik på at fremme forståelse af fagtekster og fremme af motivation for deltagelse, men at det alligevel ikke har betydning for frafald og fastholdelse (Rambøll Management Consulting 2017, p. 1 og 41). At indsatsen ikke påvirker fastholdelsen, tilskrives ”en implementeringsfejl snarere end en teori-fejl”, som det udtrykkes i rapporten (Rambøll Management Consulting 2017, p. 1).

Implementeringen af Den sproglige dimension skete i modsætning til FastholdelsesTaskforcens tre andre indsatser samtidig med implementeringen af reformen af erhvervsuddannelserne, hvilket gives en del af skylden for, at indsatsen ikke blev implementeret tilstrækkeligt. Centrale dele af værktøjet blev enten slet ikke eller kun nødtørftigt afprøvet, hvorfor man ud fra projektet ikke kan konkludere noget endeligt om en eventuel effekt af den læsefaglige indsats. På nogle skoler var der slet ikke læsevejledere, andre steder tildeltes de ikke tid til at udføre læsevejlederfunktionen, nogle steder bakkede de lokale ledelser ikke indsatsen op, og endelig havde lærerne samtidig med reformimplementeringen meget ringe muligheder for at deltage i et udviklingsarbejde som dette (Rambøll Management Consulting 2017, p. 29).

De interviewede lærere i evalueringen giver udtryk for, at de er blevet mere opmærksomme på og bedre til at undervise i de læsefaglige aspekter af deres fag, og at det styrker det faglige udbytte, men at det ikke påvirker frafaldet. Dette dilemma kan til dels bekræfte vores generelle pointe om, at læsekompetencer har betydning for rekruttering til og udbytte af erhvervsuddannelserne, men ikke som enkeltfaktor er afgørende for gennemførelse og frafald. Det hedder således samtidig i evalueringen af Den sproglige dimension, at ”værktøjet [er] relevant for alle elever på erhvervsskoler, som har udfordringer med fagligt ordforråd, ordkendskab generelt, faglig læsning og læseforståelse”, og ”[b]åde lærere og elever oplever værktøjet som relevant i forhold til at fremme elevernes forståelse af fagstof og motivation for undervisning. Dermed indikerer virkningsevalueringen, at Den Sproglige Dimension har potentiale til at styrke elevernes fastholdelse” (Rambøll Management Consulting 2017, p. 3 og 1).

3.4.4 Læsning og praksisundervisning

Når læsekompetencer ikke som enkeltfaktor er afgørende for unges muligheder for at gennemføre en erhvervsuddannelse, kan man spørge, hvilke forhold der i samspil med læsekompetencer kan spille en rolle.

De såkaldt godt præsterende erhvervsskoler er de skoler, som har velfungerende pædagogiske praksisser, læringsformer og socialt faglige miljøer rettet mod de unge med svage forudsætninger.

Forskning viser, at sproglig og socioøkonomisk baggrund spiller en rolle (fx Allerup, Klewe & Torre, 2013; Nielsen m.fl., 2013), og flere rapporter påpeger tillige vigtigheden af generelle sociale og motivationsmæssige forhold. Ifølge Jensen og Larsen (2011) spiller læringsmiljøets praktiske tilgang til læring muligvis en rolle med hensyn til at skabe motivation blandt de unge for på den måde at fastholde dem i uddannelsen.

For eksempel viser Jensen m.fl. (2009, p. 10) i en undersøgelse af, hvad der karakteriserer erhvervsskoler med lavt frafald, at de såkaldt godt præsterende erhvervsskoler er de skoler, som har velfungerende pædagogiske praksisser, læringsformer og socialt faglige miljøer rettet mod de unge med svage forudsætninger. De godt præsterende erhvervsskoler har i visse tilfælde oprettet ’erhvervsklasser’ som et målrettet grundforløb til de unge, der ikke er motiveret for uddannelse, og disse klasser kendetegnes på den ene side ved en praksisnær pædagogik, hvor undervisningen i de almene fag er tæt koblet til undervisningen i værkstedet, og på den anden, at grundforløbenes organisering har fokus på stabil klassetilknytning med få skift og veldefinerede undervisningsrum. På de godt præsterende erhvervsskoler ses der kun i begrænset omfang individualisering, modulisering og ansvar for egen læring i undervisningen, mens der lægges

vægt på elev-elev-relationer i form af faglige fællesskaber. Med henblik på læsning kan netop den tætte relation mellem almene fag og værkstedsundervisning virke motiverende for de læsesvage elever.

Katznelson (2004) taler om nødvendigheden af at forholde sig til de unges 'uddannelsestillid'. Hun fremhæver blandt andet relationen mellem almene fag og praktisk fagundervisning og taler for "et bredere og mere fleksibelt [uddannelses]system, som kan imødekomme meget forskelligartede elevforudsætninger, give differentierede muligheder for balanceforhold mellem boglige og praktiske aktiviteter og tilbyde tilhørsforhold til grupperinger af forskellig karakter" (Katznelson, 2004, p. 159).

I forskningsprojektet *Retention of Vocational Students in the Danish VET System* (Nielsen m.fl., 2013) undersøges de påvirkelige faktorer, der kan bidrage til at mindske frafaldet på de erhvervsfaglige uddannelser. Det viser sig blandt andet, at erhvervsskolernes praksis er forskellig og har betydning for frafaldet, hvilket underbygges af, at frafaldet varierer mellem de forskellige erhvervsskoler, når der tages højde for forskelle i elevsammensætningen. For eksempel peger et af undersøgelsens centrale resultater på, at undervisningen i erhvervsuddannelsessystemet foregår i faglige læringsfællesskaber. Dette fører til et større engagement blandt eleverne, som får mulighed for at blive engageret i faglige læringsfællesskaber, hvilket har stor betydning for at gennemføre en uddannelse.


3.5 Faglærerens betydning

Faglæreren oplever en form for spænding mellem på den ene side det fagfaglige indhold og på den anden det socialpædagogiske arbejde.

Ud fra et tværfagligt og tværinstitutionelt forskningsprojekt om *Fastholdelse af elever i erhvervsuddannelserne* med lektor Klaus Nielsen fra Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet som projektkoordinator har Lene Tanggaard undersøgt, hvad en handelsskole gør for at håndtere frafald blandt en gruppe frafaldstruede elever. Disse elever bliver undervist i en særlig klasse, hvor blandt andet en øget lærerstøtte og hjemligt indrettet klasse samlet bidrager til et stærkt tilhørsforhold til hinanden, læreren og klassen som helhed (Tanggaard, 2011, p. 83). I samme forskningsprojekt når såvel Lena Lippke som Peter Koudahl frem til, at faglæreren oplever en form for spænding mellem på den ene side det fagfaglige indhold og på den anden det socialpædagogiske arbejde. Lippke bemærker, at faglæreres erfaringer fra erhvervs livet bliver fremhævet og anerkendt af både kolleger og elever, og hun observerer, at eleverne gerne vil høre om lærernes erfaringer og oplevelser fra det så at sige virkelige liv (Lippke, 2011, p. 106, 107). Samtidig gør faglæreren opmærksom på, at visse elever er meget umodne og skal lære at regulere adfærd og holdninger (Lippke, 2011, p. 108, 109). I sin analyse finder Lippke, at faglærerens ambition om højt fagligt niveau kombineret med velopdragne, punktlige, engagerede, interesserede og motiverede elever er et drømmescenarie, der ikke forholder sig til de politiske aktørers ramme- og målsætninger for den danske erhvervsskole samt den sociale hverdagspraksis i form af elever, kolleger, elevcoaches og ledelse (Lippke, 2011, p. 110, 111). Samme problemstilling mellem fagligt højt niveau i undervisningen og arbejdet med at løse elevernes personlige og sociale problemer bliver ligeledes undersøgt af Peter Koudahl, som slet og ret finder, at det er uoverensstemmelsen mellem efterspørgsel efter og udbud af praktikpladser, der sætter læreren i dette daglige dilemma om frasorteringen af elever ud fra på den ene side faglige og på den anden personlige og sociale kriterier (Koudahl, 2011).

Den personlige relation til læreren samt oplevelsen af, at læreren har interesse for en, har betydning for elevens engagement og fastholdelse.

I undersøgelsen af elever på de erhvervsrettede uddannelser og deres oplevelser af gode og motiverende læreprocesser kommer CeFU frem til fire faktorer, som har betydning for elevernes motivation og



engagement for læring, nemlig mestring, læring og progression samt socialt klima. Alle faktorer involverer læreren, som spiller en vigtig rolle i henholdsvis elevens progression og skabelsen af et godt socialt klima. I det første tilfælde fremhæves lærerens feedback og støtte som central i retning af at give individuel feedback, der kan understøtte elevens oplevelse af mestring og personlig læreproces. Derudover skal feedbacken ikke blot være faglig, men også emotionel og give eleven en følelse af at være anerkendt og set for derigennem at få eleven til at føle sig inkluderet i skolen og del af undervisningen (Hutters & Lundby, 2014, p. 20). Det sociale klima drejer sig om, at læreren skal påtage sig rollen som 'kulturskaber' ved ikke kun at skabe struktur og overblik i undervisningen, men også skabe tilhørsforhold, give emotionel og faglig støtte samt sørge for, at alle elever inkluderes i meningsfulde læringsfællesskaber (Hutters & Lundby, 2014, p. 25).

Jørgensen m.fl. (2012) finder i deres analyse af frafald på erhvervsuddannelserne, at den personlige relation til læreren samt oplevelsen af, at læreren har interesse for en, har betydning for elevens engagement og fastholdelse. For eksempel fremhæves lærerne som fagpersoner, som eleverne kan identificere sig med. De repræsenterer i en vis udstrækning en inkarnation af elevernes forestilling om et kommende arbejdsliv som faguddannede. Sammenfattende kan det siges, at jo tættere på virkeligheden, jo bedre (Jørgensen m.fl., 2012, p. 43).


I projektet *Det gode læringsmiljø* har Nationalt Center for Erhvervspædagogik undersøgt, hvad der karakteriserer det gode læringsmiljø i klasserne på erhvervsskolerne, og der peges på tre forhold: 1) Positive relationer mellem elever og lærere, 2) Smalltalk med eleverne og 3) Mere struktur og flere rutiner i skoledagen (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2012). Eleverne svarer blandt andet, at de er gladere for at komme i skole og vurderer samtidig, at deres muligheder for at blive fagligt dygtigere er større, når de har et positivt forhold til læreren med ros, motivation og støtte som kendetegn (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2012, p. 4).

Nationalt Center for Erhvervspædagogik påpeger i rapporten *Ny viden om erhvervsuddannelser 2015*, at den nyeste forskning har fokus på tre faktorer med henblik på at mindske frafaldet på erhvervsskoler: (1) Klare forventninger og forebyggelse af praksischock, (2) Et godt socialt og fysisk undervisningsmiljø, hvor eleverne føler sig hjemme, og (3) Nærværende undervisere og gode relationer. Vedrørende punkt 3 spiller lærernes faglige og sociale nærvær stor betydning for de elever, der befinder sig i risikozonen for frafald. For læreren drejer det sig om at opbygge faglige og sociale fællesskaber, hvor eleverne bliver behandlet som ligeværdige voksne (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2015, p. 9).

Der findes en klar statistisk sammenhæng mellem på den ene side elevens oplevede feedback fra lærer og medstuderende og det sociale miljø samt på den anden side risikoen for at afbryde uddannelsen.

Med *Ungdom på erhvervsuddannelserne* opstiller CeFU (Brown m.fl., 2011) fire forskellige 'elevtyper' med udgangspunkt i empiriske undersøgelser på fire erhvervsuddannelsesretninger: De afklarede, de kritiske, de fraværende og de usikre. Det påpeges (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, 2015, p. 16), at disse elevtyper har ligheder med Ida Juuls elevtyper, der er baseret på en undersøgelse på to erhvervsuddannelsesretninger, nemlig den praktisk orienterede elev, den instrumentelt orienterede elev, den uddannelsesorienterede elev og den uafklarede elev (Juil, 2006). De har nemlig en række fællesnævner, der binder grupperne sammen på tværs, bl.a. motiveres de af en tydelig lærerfigur med stor erfaring inden for den pågældende håndværksmæssige tradition.

Elevernes interesse for læsning og positive relation til deres lærer i grundskolen viser sig også at have betydning for deres chance for at gennemføre, hvilket tyder på, at gode personlige og sociale kompetencer øger chancen for at gennemføre.



KORA (Jensen, 2014) konkluderer ud fra en effektundersøgelse af tydelig feedback fra lærer til elev på erhvervsskolernes grundforløb, at der findes en klar statistisk sammenhæng mellem på den ene side elevens oplevede feedback fra lærer og medstuderende og det sociale miljø samt på den anden side risikoen for at afbryde uddannelsen (Jensen, 2014, p. 31).

AFK (det senere KORA) har undersøgt sammenhængen mellem på den ene side den faldende søgning til og frafaldet på erhvervsuddannelserne og på den anden de unges værdier, interesser og holdninger (Jensen & Larsen, 2011). Det viser sig, at en hel del af de unge med ringe testede læsekompetencer ved grundskolens afslutning, da de var 15 år, gennemfører en erhvervsuddannelse, hvilket peger på, at det læringsmiljø, som særligt de skoletrætte drenge møder på erhvervsskolen, stimulerer dem og giver dem motivation for læring og for at gennemføre den påbegyndte uddannelse. Elevernes interesse for læsning og positive relation til deres lærer i grundskolen viser sig også at have betydning for deres chance for at gennemføre, hvilket tyder på, at gode personlige og sociale kompetencer øger chancen for at gennemføre (Jensen & Larsen, 2011, p. 57).

Som det er blevet belyst ovenfor, har sociale og relationelle aspekter en særlig betydning for elevens engagement, motivation og læring med henblik på at gennemføre en erhvervsuddannelse. Her spiller læreren eksplicit en central rolle i den forstand, at dennes faglighed og erfaring med praksisfeltet bidrager positivt til elevens læreproces og dermed fastholdelse og gennemførelse af en erhvervsuddannelse. Derudover fremhæves elevens personlige og sociale forhold til læreren som motivationsfaktor for at dygtiggøre sig. Med andre ord er lærerens anerkendelse og støtte med til at opbygge en ligeværdig relation, som således er med til at fremme elevens faglighed og kompetencer. I en artikel om, hvordan det er muligt at mindske frafaldet og motivere flere unge til at gå i gang med en erhvervsuddannelse grundet forventningen om, at der kommer til at mangle 30.000 faglærte i 2020, skriver Torben Pilegaard Jensen, at der skal sættes fokus på læreres evne til at levere anerkendende undervisning og feedback, idet klare mål og delmål samt løbende tilbagemeldinger på elevernes arbejde spiller en stor rolle for elevernes motivation og faglige udvikling (Jensen, 2014). Ligeledes peger internationale undersøgelser på, at hvis eleverne oplever lærerne som dygtige, synes frafaldet at minimeres (Nielsen, 2011).

3.6 Referencer til litteraturstudiet

Allerup, P., Klewe, L., & Torre, A. (2013). *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne – kvantitativt perspektiveret*, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*, AKF Forlaget.

Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L., & Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU og SFI-Survey.

Brown, R., Vestergaard, A. L., & Katznelson, N. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelser – Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Center for Ungdomsforskning.

Christensen, V. T. (red.) (2016). *PISA 2015 – Danske unge i en international sammenligning*. KORA.

Christensen, V. T., Egelund, N., & Nielsen, C. P. (2011). *PISA København 2010 – Kompetencer hos elever i 9. klasse i København*. AKF.

Egelund, N. (red.) (2007). *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, N. (2008). *PISA og ungdomsuddannelserne 2006 – kompetencer hos 16½-årige elever i fire typer af danske ungdomsuddannelser foråret 2006*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, N. (red.) (2010). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. DPU.

Egelund, N. (red.) (2013). *PISA 2012. Danske unge i en international sammenligning*. KORA.

Egelund, N., Nielsen, C. P., & Rangvid, B. S. (2011). *PISA Etnisk 2009 – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. AKF.

Hetmar, V. (2013). *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne – kvalitativt perspektiveret*. Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag.

Hutters, C. & Lundby, A. (2014). *Læring, der rykker – Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Jensen, T. P. (2014). *Seks veje til mindre frafald på erhvervsskolerne*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i9157/Seks-veje-til-mindre-fracald-paa-erhvervsskolerne>

Jensen, T. P., Husted, L., Kamstrup, A. K., Haselmann, S., & Daugaard, S. M. (2009). *Unge frafald på erhvervsskolerne – Hvad gør de "gode skoler"*. AKF, Anvendt KommunalForskning.

Jensen, T. P. & Larsen, B. Ø. (2011). *Unge i erhvervsuddannelserne og på arbejdsmarkedet – Værdier, interesser og holdninger*. AKF, Anvendt KommunalForskning.

Juul, I. (2006): Ny erhvervspædagogik og nye elevtyper – en modsætning? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2006, nr. 1, 66-77.

Jørgensen, C. H. (red.) (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2012). *Frafald og engagement. Foreløbige resultater. Den kvalitative del*. Århus: Aarhus Universitet.

Katznelson, N. (2014). Unges identitetsudvikling – uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. I: Illeris, K. (red.) (2014), *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed* (s. 151-166). Samfundslitteratur.

Kirk, J. S. & Lichtenberg, E. (2016). *Danmark kommer til at mangle faglærte: Ubalancer på arbejdsmarkedet*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.ae.dk/publikationer/danmark-kommer-til-at-mangle-faglaerte>

Koudal, P. (2005). *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 1 – 2005, Undervisningsministeriet 2005.

Koudahl, P. (2011). Erhvervslærernes dilemma. I: Jørgensen, C. H. (red.) (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 117-133). Roskilde Universitetsforlag.

Mejding, J. (red.) (2004). *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Mejding, J. (2011). *PISA 2009. Danske unge i en international sammenligning. Bind 3 – Læsning af elektroniske tekster*. DPU.

Nationalt Center for Erhvervspædagogik (2012). *Praksis i udvikling 2012 – Erfaringer fra erhvervsskolerne*. Professionshøjskolen Metropol.

Nationalt Center for Erhvervspædagogik (2015). *Ny viden om erhvervsuddannelser 2015*. Professionshøjskolen Metropol.

Nielsen, K. (2011): Hvad siger international forskning om frafald? – Et forsøg på et overblik. I: Jørgensen, C. H. (red.) (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 245-263). Roskilde Universitetsforlag.


Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Jensen, T. P.; Pedersen, L. T., Grønborg, L., Hvidved, L., Ingemann, L., Jonasson, C., & Lippke, L. (2013). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærerens professionelle identitet. I: Jørgensen, C. H. (red.) (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 99-116). Roskilde Universitetsforlag.

Olesen, E. & Slottved, M. (2015): *Følgforskning af UPGRADE-forløb – En undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*. KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Pihl, M. D. (2017): *Flere får en uddannelse, men faglærte taber terræn*. AE – Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.ae.dk/analyser/flere-faar-en-uddannelse-men-faglaerte-taber-terraen>

Rambøll Management Consulting (2017). *Den sproglige dimension – Evaluering af Den sproglige dimension som pædagogisk værktøj på Spor 2*. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Den%20sproglige%20dimension%20-%20evalueringssrapport.pdf>



Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Rosdahl, A. (2014). *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Søndergaard, N. M., Andersen, H. L., Slotved, M., Friche, N., Kollin, M. S., Greve, J., Larsen, K. S., Hjermov, P., Madsen A. S., & Andersen, V. N. (2017). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*. EVA og KORA.

Tanggaard, L. (2011): En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. I: Jørgensen, C. H. (red.) (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 83-98). Roskilde Universitetsforlag.

Undervisningsministeriet (2015). *Forsats stort frafald på erhvervsuddannelserne*. Styrelsen for It og Læring. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/erhvervs/2015/sep/150917%20fortsat%20stort%20fracald%20paa%20erhvervsuddannelserne>

Undervisningsministeriet (2017a). *9. og 10. klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse mv. 2017*. Styrelsen for It og læring. Lokaliseret den 27. september 2017 på: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/soegning-til-ungdomsuddannelserne>

Undervisningsministeriet (2017b): *9. og 10. klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelserne og 10. klasse mv. 2017*. Styrelsen for IT og læring.



4 Empirisk undersøgelse af læsevejlederes betingelser og muligheder

4.1 Indledning

Følgende kvalitative følgeforskningsstudie bygger primært på interview med fagpersoner og læsevejledere omkring Region Syddanmarks projekt Læseløft Syd og bidrager med praksisnær viden både gennem lærernes og læsevejledernes tanker og oplevelser og gennem observationer af konkrete forløb, som er gennemført i projektperioden.

Inden resultaterne fra følgeforskningen i det følgende formidles, vil vi rette en tak til læsevejledere, faglærere og uddannelsesledere, der gennem interviews og interventioner har bidraget til tilvejebringelsen af viden omkring læsevejledernes rolle på erhvervsskolerne.

4.2 Undersøgelsens kontekst - Læseløft Syd

Den bredere baggrund for undersøgelsen er som beskrevet i indledningen samt afsnit 3 et behov for at kortlægge og forstå læsningens betydningen for valg og gennemførelse af erhvervsuddannelse på et samfundsmæssigt plan. Læseløft Syd, som er den egentlige genstand for nærværende følgeforskningsprojekt, knytter i sit formål an til samme problemstilling. Målet for projektet har været at styrke de unges læsekompetencer og dermed give dem bedre forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse for på den måde at bidrage til skiftende regeringers 95 %-målsætning om gennemførelse af ungdomsuddannelse. Den grundlæggende antagelse bag Læseløft Syd er, at hvis læsevejleder og faglærere arbejder sammen om at sætte fokus på faglig læsning i fagene, løftes elevernes læsekompetence. Dette vil smitte af på elevernes generelle motivation og lyst til at lære og i sidste ende have indvirkning på elevernes gennemførelse af deres uddannelse. Projektets aktiviteter bestod dels i at få etableret et tættere samarbejde mellem læsevejledere og faglærere med henblik på udvikling af praksis, dels udvikling af læsehandleplaner på skolerne og dels implementering af Frontread, et digitalt læsetræningsværktøj til øgning af læsehastighed. Læseløft Syd er et regionalt projekt, der er gennemført i samarbejde med følgende tre deltagere: EUC Syd (fire forskellige campusser), Hansenberg og EUC Vest. Derudover har Praxis, Cadpeople, AppsFabrikken og UC SYD deltaget i projektet. Evalueringen af projektet kan ses i Epinions rapport: *Læseløft Syd. Evaluering af et projekt under uddannelsespuljen i Region Syddanmark* (Epinion, 2017).

Følgeforskningens fokus har ligget på det styrkede samarbejde mellem læsevejledere og faglærere, da der på erhvervsskolerne er behov for at understøtte læsevejledere og faglærere bedst muligt i arbejdet med at kvalificere læseindsatsen med fokus på de læseudfordrede elever. Denne pointe fokuserede også værktøjet Den sproglige dimension i Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce på. Samarbejdet mellem læsevejledere og faglærere har vist sig at være en større udfordring på erhvervsskolerne. Ambitionen med undersøgelsen har derfor været at give et nuanceret billede af læsevejlederens rolle og status på erhvervs-

skolerne, at undersøge hvilken professionel relation der finder sted mellem faglærer og læsevejleder, samt hvilken værdi dette tillægges. Undersøgelsen har således også haft et slags fagdidaktisk sigte.

4.3 Læsevejlederen som ressourceperson og ændringsagent

4.3.1 Hvad er en læsevejleder?

Som det beskrives i det indledende litteraturstudie, kan der ikke påvises en direkte sammenhæng mellem læseniveau og sandsynlighed for gennemførelse af en uddannelse, men svage læseforudsætninger er en risikofaktor, som kan have betydning for elevernes gennemførelse af en erhvervsuddannelse. Læsning har været på den politiske dagsorden siden 1990'erne, og der er foretaget store investeringer i at forbedre elevernes læsning (EVA, 2008, p. 10), fx har implementering af læsevejledere været en national satsning både i folkeskolen og på erhvervsskolerne.

I det professionelle læringsfællesskab sættes læsevejlederens og lærerens fagdidaktiske viden i spil og styrkes gennem aktiv deltagelse i læringsfællesskabet.

En læsevejleder har et fagligt grundlag, som funktionen er rettet imod, men samtidig vil den konkrete udførelse af opgaver være afhængig af, at selve vejledningen udføres på en god måde. Målet med funktionen er at skabe ændringer, som kan forbedre skolens samlede virksomhed på læseområdet. Det betyder, at læsevejlederen må have viden om betingelser for vellykket ændring og innovation. Læsevejlederen vejleder kolleger i sprog- og læseundervisning med det formål at sikre, at alle elever udvikler tilfredsstillende læsestrategier. Læsevejlederen er en ændringsagent, der har fokus på at sikre kvaliteten af skolens læseundervisning (Frost, 2010, p. 15). For at læsevejlederen kan praktisere læsevejledning, er det afgørende, at funktionen legitimeres på skolen, hvilket kun kan gøres af skolens leder.

En vigtig forudsætning for, at det gode samarbejde mellem læsevejleder og kolleger opstår, er, at der etableres professionelle læringsfællesskaber, der kan fungere som platform i samarbejdet omkring udvikling af fagdidaktisk viden. I det professionelle læringsfællesskab sættes læsevejlederens og lærerens fagdidaktiske viden i spil og styrkes gennem aktiv deltagelse i læringsfællesskabet. I sidste ende med det formål at styrke elevernes læringsudbytte.

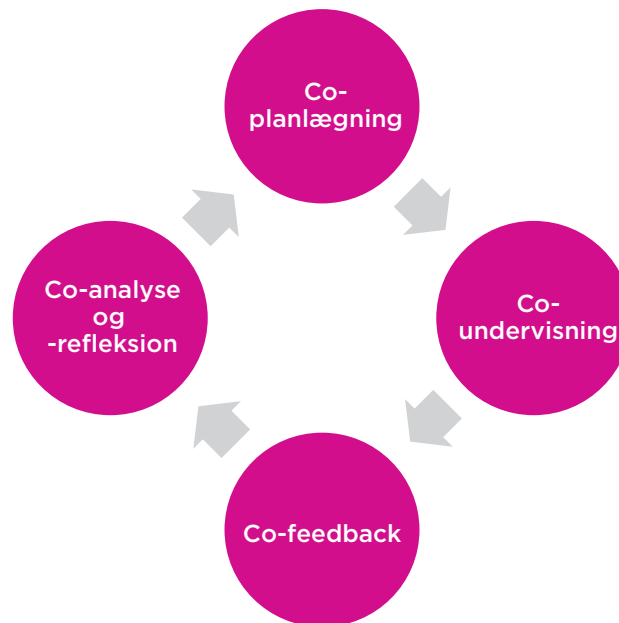
4.3.2 Professionelle læringsfællesskaber

Et professionelt læringsfællesskab bygger på forskellige sammenhængende dimensioner, som har betydning for udvikling af praksis og fokus på elevernes læring. Deltagerne må have fælles vision og værdier, som kan skabe grundlag for reflekterende dialoger, og den enkeltes praksis i klasseværelset må deprivatiseres, således at samarbejde opstår (Albrechtsen, 2016, p. 7). Et professionelt læringsfællesskab defineres således: "Et professionelt læringsfællesskab er en pædagogisk gruppe, der deler og kritisk reflekterer over deres praksis med henblik på at fremme både elever og læreres læring og dermed støtte skoleudviklingen" (Seegler et al., i: Albrechtsen, 2016, p. 7). Formålet med professionelle læringsfællesskaber er således at skabe rum for systematiske undersøgelser af elevers læring og læringsprogression, faglig fordybelse og fælles undervisningsudvikling.

Det professionelle læringsfællesskab skal som tidligere nævnt understøttes og initieres af skolelederen, således at lærere og læsevejledere arbejder systematisk omkring udvikling af egen praksis. Det kan for eksempel ske gennem aktionslæring eller gennem 4C-modellen, hvor lærere og læsevejledere arbejder sammen om at lære nye didaktiske metoder ud fra fire principper:

1. Co-planlægning: fælles planlægning af eksemplariske undervisningsforløb med udgangspunkt i den didaktiske eller fagdidaktiske praksis, der skal gøres professionelle erfaringer med

2. Co-undervisning: fælles undervisning af klasse eller elevgruppe med udgangspunkt i de nye metoder
3. Co-feedback: fælles feedback til eleverne (og kolleger) ud fra forløbets læringsmål og tegn på læring
4. Co-refleksion: fælles analyse og refleksion over, hvad eleverne lærte og af den professionelle læring i forløbet



Figur: 4C-modellen, en kollaborativ læringsmodel (Albrechtsen, 2016, p. 215)

Modellen giver et afsæt for at arbejde med læring, refleksion og analyse i et læringsfællesskab som grundlag for forandring både med henblik på den enkeltes praksis og hele skolen som sådan.

I følgende afsnit redegøres for de metodiske overvejelser, der ligger til grund for afdækningen af læsevejlederens rolle på erhvervsskolerne.

4.4 Undersøgellesdesign

4.4.1 Forskerrolle

UC SYD v/ Lene Illum har deltaget i projekt Læseløft Syd på forskellig vis. Dels har UC SYD spillet en rolle i projektets opstartsfasen, hvor Lene Illum som konsulent i projektet for eksempel gav sparring med henblik på udvikling af skolernes læsehandleplaner og udarbejdelse af indsatser med læsevejlederne. Lene Illum har således været involveret i dele af både planlægningen og gennemførelsen af projekt Læseløft Syd, men ikke i selve ansøgningen og formuleringen af projektets formål og rammer. I selve følgeforskningsprojektet har UC SYD genereret diverse data gennem interviews og observationer, og empirien er afslutningsvist drøftet og analyseret i et samarbejde mellem UC SYD og Nationalt Videncenter for Læsning v/ Peter Heller Lützen. Det forhold, at UC SYD har været en aktiv del af selve Læseløft Syd, betyder på den ene side, at der er risiko for bias både under interviewdelen og i analysen af denne, men det betyder på den anden side også, at der ved følgeforskningens opstart var et indgående kendskab til projektet og til læsevejledere, uddannelsesledere og deres skoler. Bias er forsøgt undgået gennem refleksioner og diskussioner af analysen i samarbejde mellem UC SYD og Nationalt Videncenter for Læsning.

4.4.2 Design

Følgeforskningsprojektet Læseløft Syd bygger på en eksplorativ, kvalitativ undersøgelse med det formål at opnå forståelse for og sætte fokus på læsevejlederens rolle på erhvervsskolerne. Det eksplorative, kvalitative design er valgt med henblik på at ”forstå den menneskelige livsverden og handlingsverden, der gør sig gældende inden for det undersøgelsesfelt, hvor problemstillingen er opstået” (Thisted, 2010, p. 95). Samtidig har følgeforskningen også et handlingsorienteret perspektiv, idet vi på baggrund af analyserne vil opstille og vurdere de handlingsmuligheder, der er til stede. Målet er således afslutningsvis at kunne pege på ”handling og mål”, som vil være meningsfulde for læsevejledere og lærere på erhvervsskolerne at arbejde videre med (Thisted, 2010, p. 95).

Målet er således afslutningsvis at kunne pege på ”handling og mål”, som vil være meningsfulde for læsevejledere og lærere på erhvervsskolerne at arbejde videre med.

Det overordnede fokus med interview og observationer er at afdække rammer, vilkår og erfaringer for læseunderstøttende undervisning på erhvervsskoler, herunder:

- At undersøge læsevejlederens rolle og status på erhvervsskoler
- At undersøge læsevejlederens muligheder for i samarbejde med faglærerne at styrke elevernes læring med fokus på sproglig udvikling og faglig læsning
- At undersøge den professionelle relation mellem faglærer og læsevejleder, samt hvilken værdi dette tillægges

Generering af data er foregået gennem to interviewrunder med læsevejledere og faglærere og afslutningsvis uddannelsesledere. Der er tale om kvalitative og semistrukturerede enkeltinterviews og gruppeinterviews. Derudover er der foretaget observationer af nogle af de indsatser, der er sat i værk i et samarbejde mellem læsevejledere og faglærere. Valget af den semistrukturerede interviewform betyder, at vi har haft mulighed for at ’følg’ andre relevante spor under interviewene end de temaer, vi på forhånd har planlagt.

Første interviewrunde er foretaget over en længere periode fra januar til juni 2016. Dette skyldes, at det af forskellige årsager (blandt andet implementering af ny reform) var meget vanskeligt for skolerne at få projektet startet op, hvilket betød, at der blev arbejdet meget forskelligt og i mange forskellige tempi (se også Epinion, 2017).

Hensigten med første interviewrunde var at danne en baseline inden projektstart med det formål at give indblik i læsevejledernes professionelle vilkår samt faglærernes tanker omkring og forståelse af arbejdet med faglig læsning i undervisningen inden projektstart. Det var altså en slags iagttagelse af den eksisterende praksis med fokus på at ”beskrive”, ”forklare” og ”forstå” de problemstillinger, som deltagerne karakteriserer den eksisterende praksis (Gynther, 2010, p. 7). En skole var samtidig med Projekt Læseløft også med i Undervisningsministeriets indsats Den sproglige dimension, hvilket betød, at skolen allerede var godt i gang med at have fokus på faglig læsning i samarbejde med læsevejlederen. Udgangspunktet var derfor her anderledes, da der også allerede var afprøvet aktionslæringsforløb.

I alt er der gennemført indledende interviews med seks læsevejledere, hvilket dækker det antal læsevejledere, der deltog fra de tre institutioner ved projektets start. Der er indledningsvist gennemført interviews med 10 faglærere. Faglærerne er ikke udvalgt ud fra samplingskriterier som fx køn, alder eller fag, men på baggrund af relevans (Thisted, 2010, p. 211), fordi de som udgangspunkt skulle indgå i et samarbejde med læsevejlederne. Lærerne deltog i projektet efter eget ønske, dog på opfordring fra enten leder eller læsevejleder. Faglærerne fordeler sig nogenlunde jævnt på de tre institutioner, og forskellige fag er repræsenteret. Der er bredde i faglærernes undervisnings erfaring, men de fleste af informanterne er mænd.

Anden og sidste interviewrunde er gennemført løbende, efterhånden som projektdeltagerne fik afsluttet deres indsatser/interventioner. Denne del afdækker erfaringer fra indsatsperioden og belyser holdninger til fremtidige tiltag. Her er foretaget interviews med fire af de seks læsevejledere. En læsevejleder har ikke været disponibel, og en anden er i mellemtiden gået på pension. Efter projektets afslutning blev der ligeledes foretaget interview med uddannelseslederne fra alle tre institutioner. Mellem de to interviewrunder har der været observationer af indsatserne på skolerne med efterfølgende interviews af faglærerne med det formål at få et indblik i lærernes efterforståelse af samarbejdet med læsevejlederen og det at arbejde med den sproglige dimension i fagene. Under hele forløbet har vi været i løbende kontakt med enkelte af de læsevejledere, for hvem det lykkedes at få sat indsatserne med faglærerne i værk. Andre læsevejledere har af forskellige årsager ikke haft mulighed for at foretage interventioner med deres kolleger.

Som stillads for interviewene er der som et led i undersøgelsen udarbejdet en semistruktureret interviewguide. Interviewguiden er bygget op over de forestillinger, vi som udgangspunkt mente, måtte være relevante problemstillinger (jf. rapportens indledende litteraturstudie). Interviewguiden til læsevejlederen rummer temaer, der er med til at belyse dennes rolle og funktion i relation til legitimering og samarbejde med kolleger. Interviewguiden til faglærerne rummer temaer, der belyser deres forhold til og samarbejde med læsevejlederen samt deres indstilling til at arbejde med faglig læsning i fagene.

4.4.3 Data

Alle interviews er meningskondenseret ved at give informanternes udtrykte meninger en kortere formulering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227). Alle interviews er gennemlæst flere gange med henblik på at bestemme de 'meningsenheder', som interviewpersonerne udtrykker. Dernæst er udsagnene tematiseret med henblik på at finde nøgleord, mønstre og temaer, både i forhold til den semistrukturerede interviewguide og for at se, om andre temaer skulle dukke op undervejs i interviewet. Kondensering i temaer har til formål at strukturere og give overblik over interviewteksterne gennem kategorier, der giver en beskrivelse af de oplevelser og handlinger, der undersøges (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 224). Tematikkerne er udvalgt med udgangspunkt i den semistrukturerede interviewguide samt de fællestræk og nøgleudfordringer, der kommer til udtryk i interviewene med deltagerne.

Ambitionen med analyserne har været at give et nuanceret billede af læsevejlederens rolle på erhvervsskolerne og dennes muligheder for i samarbejde med kolleger at styrke arbejdet med faglig læsning i fagene.

4.5 Analyser - læsevejlederens betingelser og muligheder

Vi har i læsningen af data dels været på jagt efter, hvilken forståelse der ligger hos faglærerne med hensyn til vigtigheden af at arbejde med faglig læsning i fagene, dels har vi søgt at afdække læsevejlederens rolle og funktion på erhvervsskolerne. Vi har valgt at fremstille analyserne i den rækkefølge, som de er blevet til. Det vil sige, at vi først fremstiller analyser og tolkninger af baselineinterviews, dernæst følger en kort beskrivelse af observationer af undervisning, derefter følger endlineinterviews indeholdende en diskussion af den udvikling, vi har iagttaget mellem de to interviewrunder, og endelig til sidst følger analyse og fortolkning af interviews med ledere. Analysen dokumenteres undervejs med citater, hvor følgende forkortelser anvendes:

LV = læsevejleder

L = lærer

UL = uddannelsesleder

4.5.1 Interview læsevejledere I (baseline)

Det overordnede fokus med interviewet er som tidligere nævnt at afdække rammer, vilkår og erfaringer for læseunderstøttende undervisning på erhvervsskoler, herunder:

- At undersøge læsevejlederens rolle og status på erhvervsskoler
- At undersøge læsevejlederens muligheder for i samarbejde med faglærerne at styrke elevernes læring med fokus på sproglig udvikling og faglig læsning
- At undersøge de professionelle relationer mellem faglærer og læsevejleder, samt hvilken værdi disse tillægges

I baselineinterviewene af læsevejlederne ledte analysen frem til følgende temaer:

- Læsevejlederens faglige fundament
- Funktion og ressourcer
- Samarbejde med ledelse
- Samarbejde med kolleger

Med hensyn til **uddannelse og fagligt fundament** falder de læsevejledere, der deltager i projektet, i tre kategorier:

- Læsevejledere uden uddannelse
- Læsevejledere, der er nyuddannede
- Læsevejledere, der er uddannet for længere/lang tid siden

Formuleringer som: *Jeg prøver så godt jeg kan, Er jeg dygtig nok? og Erfaring er vigtigt præger datamaterialet.*

Selvom udgangspunktet er meget forskelligt, stiller det på mange måder læsevejlederne i den samme situation, og "usikkerhed" er noget af det, der går igen i interviewet. De læsevejledere, der ikke er uddannede, føler sig naturligvis ikke fagligt klædt på og bliver derfor usikre. Men også de nyuddannede læsevejledere føler sig usikre, fordi de mangler erfaring, og de læsevejledere, der burde være de "garvede" føler sig usikre, fordi de aldrig rigtig har fungeret som læsevejledere. Derudover føler de sig "ikke opdateret", fordi deres uddannelse måske ligger mange år tilbage. Formuleringer som: *Jeg prøver, så godt jeg kan, Er jeg dygtig nok? og Erfaring er vigtigt* præger datamaterialet. De læsevejledere, der har taget en uddannelse eller er i gang, er alle begejstrede for uddannelsen og har glædet sig til at komme hjem og bruge den til noget på skolen:

LV: Jeg synes, det er en fantastisk uddannelse, og jeg har glædet mig rigtig meget til at bruge den i praksis, men vi er jo ikke rigtig sådan kommet i gang endnu på skolen. Det er ikke formaliseret.

Dette leder frem til det næste tema, nemlig spørgsmålet omkring **funktion og ressourcer**. Flere af de uddannede læsevejledere fungerer reelt set ikke som læsevejledere. Enten er der ingen eller kun ganske få ressourcer afsat til funktionen, og læsevejlederopgaven er noget læsevejlederne gør, når de lige kan finde et hul: *LV: Der er ikke afsat ressourcer til mig som læsevejleder, jeg gør det, når jeg synes, eller når der er et ledigt hul i skemaet. Måske til foråret...*

Jeg har lige screenet nogle elever. De var gode afkodere, men det gik helt galt med deres læseforståelsesstrategier. De elever skal vi da finde, og lærerne skal vide, at de har de problemer. Det er vigtigt, at lærerne kan bruge den viden.

En stor del af læsevejlederne nævner netop foråret som den tid på året, hvor de har mulighed for at gøre en lille indsats ud over det sædvanlige, fordi der her ikke ligger så meget undervisning. Dette tegner et billede af en ustabil indsats, hvor det er de ydre rammer, der bestemmer, hvornår en læsevejlederindsats kan finde sted, og ikke efterspørgsel fra ledelse, kolleger eller elever: *LV: Jeg laver lidt her, når jeg har tid,*

og så laver jeg lidt der, når jeg har tid. Det betyder, at læsevejlederindsatsen bliver usammenhængende og sporadisk uden nogen form for retning og mål for udviklingen af elevernes læsekompetence.

Som noget nyt for en del af læsevejlederne testede flere af dem i forbindelse med projektet de involverede klasser med den nye digitale sprogscreening af eud-elever.¹ Læsevejlederne er vant til at teste den gruppe af elever, der har dyslektiske vanskeligheder, og de har generelt ressourcer til SPS-arbejdet, hvilket er det, de typisk, ud over den almindelige undervisning, bruger deres tid på. Derfor var det overraskende for flere af læsevejlederne, da alle elever i en klasse i forbindelse med projektet blev testet, og det blev tydeligt, at der var en stor gruppe elever i klasserne med væsentlige sprogvanskeligheder (men som ikke var dyslektikere): LV: *Jeg har lige screenet nogle elever. De var gode afkodere, men det gik helt galt med deres læseforståelsesstrategier. De elever skal vi da finde, og lærerne skal vide, at de har de problemer. Det er vigtigt, at lærerne kan bruge den viden.* Iagttagelsen er interessant, fordi den flytter fokus væk fra den mere kompenserende og individorienterede tilgang (SPS) til en undervisning, der har inklusion som mål, og hvor læsning og skrivning bliver en fælles opgave på tværs af fag.

Udtalelsen giver indblik i, at læsevejlederne måske lidt glemmer, hvad en læsevejleder også er, og at deres fokus ligger på den kompenserende tilgang til læsning. Citatet viser, at det blev tydeligt for læsevejlederen, at det ikke kun er elever med deciderede læsevanskeligheder og dyslektikere, der har brug for en særlig målrettet indsats. Også de elever, der i screeningen ligger i gruppe 2,² og som har været projektets primære målgruppe, har brug for særlige tiltag i undervisningen for at kunne følge undervisningen i fagene. Desuden er det selvsagt også vigtigt at kunne spotte de særligt dygtige elever, så de også bliver udfordret på deres niveau og bliver så dygtige, som de kan.

Ressourcer spiller en afgørende rolle for læsevejledernes muligheder for at bestride deres læsevejlederfunktion, og ingen af de interviewede læsevejledere mener, at der er afsat ressourcer nok til funktionen. De fleste af dem i interviewet har et klart billede af, hvad deres opgaver kunne gå ud på (ud over SPS), og i forbindelse med projekt Læseløft Syd blev der da også i opstarten udviklet læsehandleplaner for skolerne og funktionsbeskrivelser for læsevejlederne: LV: *Vi har en fin funktionsbeskrivelse, som skolen har udarbejdet i forbindelse med Projekt Læseløft, jeg kan bare ikke se, hvornår jeg skulle varetage de funktioner.*

Skolen har haft en læsevejleder af navn, men ikke af gavn.

Der tegner sig et tydeligt billede i baselineinterviewene af en frustration hos læsevejlederne, som rigtig gerne vil løfte opgaven, men ikke har de ressourcer, der skal til. Det er samtidig også en frustration over, at man har taget uddannelsen, men at den ikke bliver brugt til noget: LV: *Skolen har haft en læsevejleder af navn, men ikke af gavn.*

Læsevejlederne har brug for ledelsens opbakning til at gennemføre og implementere indsatsområder, hvilket er en grundlæggende forudsætning for skoleudvikling.

Denne problemstilling er tæt knyttet til et andet tema, der træder tydeligt frem i undersøgelsen: **Samarbejdet med ledelsen.** Der er hos læsevejlederne en klar opfattelse af, at læsevejledning som andet end SPS ikke bliver prioriteret ledelsesmæssigt: LV: *Hvis vi skal have en læsevejleder, så er det en ledelsesbeslutning, og den beslutning føler jeg ikke er taget.* Faglig læsning som et fælles indsatsområde sættes ikke på dagsordenen: LV: *Det er vigtigt, at man som institution påpeger vigtigheden af området og giver ressour-*

1 Testen har til formål at give læsevejlederen og læreren en viden om både den enkelte elev og hele klassens sproglige niveau. Derved bliver det muligt fx at danne mere homogene klasser ved skolestart, men det giver også læreren langt bedre forudsætninger for at tilpasse undervisningen mere til den enkelte.

2 Gruppe 2 beskriver de elever, som har væsentlige sprogvanskeligheder, men som ikke er fx dyslektikere og derfor ikke er SPS-elever. Disse elever har brug for ekstra støtte for at kunne tilegne sig det faglige stof.

cer til at arbejde med det. Læsevejlederne har brug for ledelsens opbakning til at gennemføre og implementere indsatsområder, hvilket er en grundlæggende forudsætning for skoleudvikling.

Når man skal prøve at forstå læsevejledernes oplevelse af manglende opbakning, viser interview med uddannelseslederne, at det ikke bunder i ond vilje, men måske snarere en manglende forståelse for betydningen og vigtigheden af at arbejde målrettet om en fælles indsats med elevernes skriftsprogskompetencer (jf. nedenfor, interview med uddannelsesledere).

Læsevejlederne er enige om, at der er behov for mere samarbejde mellem kolleger og læsevejledere.

Det sidste tema, der viser sig i interviewene, er **samarbejdet mellem læsevejledere og faglærere**. Her dukker spørgsmålet om SPS op igen. Læsevejlederne mener generelt ikke, de bliver brugt af kolleger, kun hvis eleverne har læsevanskeligheder. Læsevejlederne får ofte spørgsmålet: *Er han ordblind?*, og således kommer det til at handle om de elever, der har alvorlige læsevanskeligheder, og som måske skal have kompenserende hjælpemidler. Læsevejlederne er enige om, at der er behov for mere samarbejde mellem kolleger og læsevejledere. Samarbejdet er sporadisk og ikke formaliseret, dog ved kollegerne godt, at der findes en læsevejleder på skolen: *LV: Kollegerne ved godt, jeg er læsevejleder. De forstår det meget som et samarbejde omkring den svageste gruppe, og at det er læsevejlederen, der gør tingene. Jeg klæder ikke mine kolleger på til at løse opgaverne. De er ikke der endnu, hvor de tænker, at de kunne klædes på til at løse den opgave. Kollegerne tænker ikke faglig læsning som en del af fagene.* Læsevejlederne mener generelt også, at kollegerne ser en værdi i at have en læsevejleder på skolen, men læsevejlederne er også enige om, at faglærerne skal klædes på fagligt, og at de mangler viden og kompetencer omkring faglig læsning.

Opsamlende kan man sige, at der bør udarbejdes funktionsbeskrivelser for læsevejlederen, og der skal sættes ressourcer af til funktionen. Der skal endvidere afsættes ressourcer til andre grupper af elever – ikke kun SPS: *LV: Der er en stærk tradition for SPS-arbejdet ... Man får funktionen, og man får tid til det, det er rigtig fint ... Men de elever, der ligger i den zone, der hedder, jeg er en svag læser, jeg kunne blive bedre, eller de elever, der hedder, jeg er en dygtig læser, dem tilgodeser vi ikke.* Der skal endvidere afsættes ressourcer til samarbejde med kolleger (fx i form af aktionslæringsforløb) – læsevejlederne vil meget gerne bruges: *LV: Man har vel ikke uddannet mig som læsevejleder for sjov!*

4.5.2 Interview faglærerne I (baseline)

I baselineinterviewene af faglærerne ledte analysen frem til disse temaer:

- Indstilling til og viden om faglig læsning
- Faglig læsning i praksis
- Samarbejde med kolleger
- Samarbejde med læsevejlederen

Når det handler om faglærernes **indstilling til og viden om faglig læsning**, er faglærerne enige om, at de mangler viden om området: *L: Når du siger faglig læsning, giver det mere mening, men jeg har været meget i tvivl.* Mange kender ikke til begreber som faglig læsning, læseforståelse og læseforståelsesstrategier, men alle vil gerne klædes bedre på teoretisk og praktisk. Langt de fleste vil gerne deltage i faglige møder, fx teammøder omkring faglig læsning: *L: Vi er nogle gange rigtig gode til at nørde ned i vores eget fag og sige, det er det her, du skal kunne som mekaniker, men de skal måske også nogle gange kunne andre ting (fx læse og skrive (red.)). Men det kræver, at vi har en fælles forståelse – nogen skal samle trådene.* Flere lærere tematiserer den afmagt, de oplever i undervisningen, når eleverne ikke kan magte den opgave, de bliver sat overfor: *L: Jeg oplever, at eleverne er frustrerede, men det er ikke noget, der tematiseres, for vi ved ikke, hvad vi skal gøre ved det. Der er ikke nogen af os, der er klædt på til at kunne sige, ved du hvad, man kan gøre sådan og sådan, eller du kan prøve sådan og sådan.* De to citater viser, at lærerne er bevidste om, at eleverne har problemer, som de ikke kan hjælpe dem med, fordi de ikke ved, hvordan de skal gribe

problemstillingen an. Lærerne peger ikke umiddelbart på læsevejlederen som en sparringspartner i disse tilfælde, men ser det først som en mulighed, når interviewereren spørger ind til det.

Han kan godt blive en god håndværker, selvom han ikke kan læse! Nej, han kan blive håndværker, men god bliver han altså ikke. Han er bagud på point, og det er hele vejen. De skal sgu ku' læse, de skal også ku' regne.

Lærernes manglende viden på området betyder selvsagt, at de ikke arbejder struktureret med **faglig læsning i praksis**. Ofte læser eleverne meget lidt i fagene, og flere af lærerne mener, at eleverne faktisk læser for lidt i forhold til at kunne blive en god håndværker: L: *Han kan godt blive en god håndværker, selvom han ikke kan læse! Nej, han kan blive håndværker, men god bliver han altså ikke. Han er bagud på point, og det er hele vejen. De skal sgu ku' læse, de skal også ku' regne.* Lærerne mener generelt også, at eleverne får for lidt ud af det, de så faktisk læser, altså at deres læseforståelse er for dårlig: L: *Der er alt for mange elever, der får alt for lidt ud af det, hvis de for eksempel skal læse tre sider. Så vil halvdelen af dem ikke kunne fortælle ret meget om, hvad de har læst.* Men igen er lærerne magtesløse. Enten er det et vilkår, eleverne (og lærerne) må leve med, eller også dropper lærerne helt bøgerne. Heller ikke her bringes læsevejlederens kompetencer i spil. Alle nævner **samarbejdet med kollegerne** omkring faglig læsning som vigtigt, men det er ikke noget, der finder sted: L: *Der er ikke nogen, der tager fat på begrebet faglig læsning og introducerer eleven til, hvordan han kan læse en tekst, og hvilke redskaber han kan bruge til at lære nye ord.*

Alle de interviewede faglærere er interesserede i mere samarbejde med læsevejlederen – hvis de har tid.

Samarbejdet med læsevejlederen fremstår også som noget sporadisk. Alle lærerne er klar over, at der er en læsevejleder på skolen, men de ved ikke rigtig, hvad hun laver – udover SPS. De fleste har svært ved at sige, hvad de konkret kan bruge læsevejlederen til, og der er enighed om, at det ville være godt med flere informationer om, hvilke funktioner læsevejlederen rent faktisk *kan* varetage. Nogle få bruger læsevejlederen til at få sparring på egne produkter (fx opgaveformuleringer til eleverne). Alle de interviewede faglærere er interesserede i mere samarbejde med læsevejlederen – hvis de har tid, og så er vi igen tilbage ved ressourcespørgsmålet. En lærer berører problemstillingen omkring implementeringen af læsevejlederfunktionen; en problemstilling, som læsevejlederne jo også selv peger på, når de siger, at skolerne har en læsevejleder af navn, men ikke af gavn: L: *Det er fint nok med en læsevejleder, men det skal ikke bare være noget, der ser fint ud på papiret, hun skal bruges!*

Det er fint nok med en læsevejleder, men det skal ikke bare være noget, der ser fint ud på papiret, hun skal bruges!

Opsummerende viser baselineinterviewene, at der er brug for en tydelig ledelse, som går forrest med hensyn til at sætte faglig læsning på dagsordenen og legitimere læsevejlederens rolle blandt kollegerne. Derudover er der brug for et fælles værdigrundlag og et fælles sprog, så alle ved, hvad der menes, når der tales om faglig læsning. Desuden skal faglærerne klædes bedre på til at varetage faglig læsning i fagene.

4.5.3 Observationer

Efter baselineinterviewene har vi været ude på skolerne og overvære to interventioner og en enkelt vejledningssamtale mellem faglærer og læsevejleder. Den løbende kontakt med nogle af læsevejlederne gav et godt indblik i, hvad der er sket undervejs i projektet.

Som tidligere nævnt lykkedes det ikke for alle læsevejlederne at få igangsat interventioner i samarbejde med kolleger. Det kan skyldes flere ting. For det første faldt projekt Læseløft Syd sammen med en ny erhvervsskolereform, og det var svært for skolerne at rumme både projekt og reform. Nogle skoler har haft

svært ved at frigøre læsevejlederressourcer og/eller lærerressourcer, på en skole gik læsevejlederen på pension undervejs i projektet, og nogle steder faldt lærerne fra undervejs af forskellige årsager. Manglende interventioner kan således både skyldes individuelle forhold og organisatoriske forhold.

Fælles for indsatserne har været et forsøg på at aktivere eleverne på baggrund af de fire kompetencer: læse, lytte, tale og skrive, og begreber som fx metakognition, forforståelse, læseformål, læseforståelse, strategier, stilladsering og modellering er blevet en del af det fælles fagsprog mellem læsevejleder og faglærer.

Vi går her ikke nærmere ind i observationerne, men vil kort beskrive, hvad der kendetegner de indsatser, vi dels har overværet, dels har fået beskrevet og dels har set præsenteret ved den afsluttende konference for Læseløft Syd. Indsatserne har været af meget forskellig karakter, men fælles for dem har været, at de alle trækker på viden om, hvad, man forskningsmæssigt ved, kan have positiv effekt på elevernes faglige læring. Nogle af indsatserne har været små understøttende aktiviteter, fx i forhold til at arbejde med svære fagord fra teksten gennem en fagudtrykshåndbog. Andre indsatser har strakt sig over flere lektioner og har haft et bredere perspektiv, fx når man i grundforløbet Mad til mennesker har arbejdet med opskrifter med fokus på formål, struktur og sprog i et genrepædagogisk perspektiv med det formål, at eleverne selv afslutningsvis skulle producere professionelle opskrifter på video. Eller når man i Teknisk industri (GF1) skal lære sit værktøj at kende og skriftligt i Padlet skal kunne beskrive sit værktøj med skrift, billeder, lyd og film.

Derudover er der også blevet arbejdet med faglærernes egne skriftsproglige kompetencer, fx når en lærer har haft fokus på, hvordan han skriftligt kan stilladser elevernes rapportskrivning, eller når en anden lærer har udviklet instruktionsvideoer og manualer til eleverne gennem QR-koder. Fælles for indsatserne har været et forsøg på at aktivere eleverne på baggrund af de fire kompetencer: læse, lytte, tale og skrive, og begreber som fx metakognition, forforståelse, læseformål, læseforståelse, strategier, stilladsering og modellering er blevet en del af det fælles fagsprog mellem læsevejleder og faglærer.

Læsevejlederne er rigtig glade for aktionslæring som metode, hvor de kommer tæt på både kolleger og undervisning.

Efter interventionerne er der igen foretaget interviews med læsevejledere samt nogle af de faglærere, der har deltaget i projektet. Formålet med interviewrunde to har været at undersøge, om det faktisk, at der har været fokus på læsevejlederens rolle, har ændret dennes position på erhvervsskolerne, og om faglærerne kan se meningen i et sådant samarbejde.

4.5.4 Interview læsevejledere II (endline)

Der er ingen tvivl om, at projektet har haft en positiv betydning for de fleste af læsevejlederne med hensyn til samarbejde med kolleger: *LV: Jeg har fået etableret et samarbejde med faglærerne, som helt sikkert fortsætter. Kontakten er etableret.* Læsevejlederne er rigtig glade for aktionslæring som metode, hvor de kommer tæt på både kolleger og undervisning.

Flere læsevejledere [giver] udtryk for, at de er blevet meget mere sikre på, hvad læsevejlederens funktion dækker over – og det gælder både den nyuddannede læsevejleder og den læsevejleder, der har været uddannet i længere tid.

Projektet har også haft positiv betydning for læsevejlederens funktion på skolerne. Udsagn som *Jeg føler, jeg nu står stærkere som læsevejleder, Projektet har givet mig fodfæste som læsevejleder og Læseløft Syd er*

skrevet ind i læsehandleplanen som grundlag for fastholdelse. Det gør det nemmere for mig at argumentere for ressourcer [...] Det er en landvinding viser, at læsevejlederne føler, de har vundet terræn og dermed står stærkere. Med henblik på usikkerhedsmomentet, som fyldte meget i baselineinterviewet, giver flere læsevejledere udtryk for, at de er blevet meget mere sikre på, hvad læsevejlederens funktion dækker over – og det gælder både den nyuddannede læsevejleder og den læsevejleder, der har været uddannet i længere tid: LV: *Som ny læsevejleder har jeg fundet ud af, hvad det vil sige at være læsevejleder; Jeg løser nye opgaver, ikke kun SPS.*

Læsevejlederne føler også generelt en større opbakning fra ledelsen, de er pludselig blevet synlige i organisationen: LV: *Ledelsen er blevet mere opmærksom på læsevejlederens rolle [...] de har hørt efter.* Samtidig er der dog også en bevidsthed om, at der skal følges op på projektet og bygges videre på de gode erfaringer: LV: *Jeg kan godt være bekymret for, hvad der skal ske, når projektet stopper, men nu er der i hvert fald et andet grundlag.* Læsevejlederens funktion er heller ikke slået endeligt fast, men man er godt på vej: LV: *Læsevejlederen er ikke etableret, men vi er i gang [...] Målet er at blive etableret som en, skolerne ikke kan undvære.* LV: *Drømmen er, at den kollegiale sparring skal være en fast del.*

Læsevejlederne har fået kontakt til både ledelse og kolleger, og de fleste har fået etableret en konstruktiv platform som grundlag for fælles sparring.

Endlineinterviewene med læsevejlederne viser, at indsatsernes fokus på deres funktion har haft en positiv effekt. De problemstillinger, som tematiseres i baselineinterviewet, er nu om ikke løst så i hvert fald tematiseret og sat på dagsordenen. Læsevejlederne har fået kontakt til både ledelse og kolleger, og de fleste har fået etableret en konstruktiv platform som grundlag for fælles sparring.

4.5.5 Interview faglærere II (endline)

Projektet har grundlæggende haft en positiv betydning for de faglærere, der har været med, og alle faglærerne mener, at det har været givtigt at deltage i projektet. Med henblik på deres egen viden omkring og forståelse af arbejdet med elevernes skriftsproglige kompetencer lægger man mærke til, at faglærerne er blevet mere bevidste omkring, hvad det vil sige at arbejde med faglig læsning i fagene. De benytter i interviewet faglige begreber som forforståelse, læseforståelse, fagord og gråzoneord, følgeslutninger, læseformål etc.: L: *Jeg er blevet opmærksom på, hvor vigtigt det er at arbejde med elevernes forforståelse.* Samarbejdet med læsevejlederen har også ændret karakter, og faglærerne har fået en forståelse for, hvad læsevejlederen kan byde ind med: L: *Tidligere var der et skel mellem os og læsevejlederen* og L: *Vi har meget mere med læsevejlederen at gøre nu end før projektet.* Lærerne har også fået en forståelse for, hvad der er læsevejlederens ansvar, og hvad der er lærernes ansvar i fagene: L: *Samarbejdet har ændret sig. Nu er vi mere på banen, før var det læsevejlederen, der gjorde tingene. Først var det læsevejlederen, der kørte det med ordkort, nu kan jeg godt selv.* Lærerne begynder at føle sig klædt på til så småt at løfte opgaven i fagene: L: *Vi har fået mange nye redskaber.* Der er dog også hos faglærerne en bevidsthed om, at det er vigtigt at fastholde fokus, hvis indsatsen ikke skal gå i stå efter projektets afslutning: L: *Vi skal ikke læne os tilbage nu, men vi har brug for læsevejlederen til at fortsætte.* Det er tydeligt, at lærerne ser læsevejlederen som en vigtig brik i arbejdet.

Læsevejlederen er gået fra at være den sprogligt svage elevs læselærer til også at være faglærerens læsevejleder.

Den mest iøjnefaldende forskel på de to interviewrunder er lærernes indgang til deres egne fag og bevidstheden om, at faglig læsning er en del af fagene, og at man som lærer må gøre noget for at klæde eleverne på i forhold til sproget og teksterne i faget. Synet på læsevejlederen må også siges at have rykket sig betragteligt, og lærerne har fundet samarbejdet givende og inspirerende. Man kan sige, at læsevejlederen er gået fra at være den sprogligt svage elevs læselærer til også at være faglærerens læsevejleder. Der ligger dog stadig et stort arbejde i at få klædt lærerne fagligt på med hensyn til faglig læsning i fagene.

4.5.6 Interview uddannelsesledere

Afslutningsvis interviewede vi de tre uddannelsesledere fra hver skole med det formål at afdække, om projektet har ændret deres syn på det at have en læsevejleder på skolen, og hvad dennes funktion består i.

Projektet har haft en positiv indvirkning. Læsevejlederne har arbejdet koncentreret og har spredt deres viden til faglærerne. Og faglærerne er blevet mere opsøgende.

Interviewene viser, at projektet har haft en positiv betydning for de ledere, der har været tilknyttet projektet, og også lederne har fået et nyt eller et andet syn på læsevejlederne: UL: *Læsevejlederen er kommet mere på banen [...] også gennem læsehandleplanen [...] hun er blevet mere tydelig.* Det bliver også tydeligt for lederne, at det faktisk har en betydning for faglærerne, og at de kan benytte sig af læsevejlederens kompetencer: *Projektet har haft en positiv indvirkning. Læsevejlederne har arbejdet koncentreret og har spredt deres viden til faglærerne. Og faglærerne er blevet mere opsøgende.*

Det har været en øjenåbner for mig som leder, læsevejlederen har lært mig, hvor vigtigt det er at arbejde med faglig læsning.

Som tidligere nævnt skyldes læsevejledernes manglende opbakning ikke ond vilje, men snarere en manglende forståelse for, hvad en læsevejleder egentlig er, hvordan hun kan bruges samt vigtigheden af at arbejde med alle elevers skriftsprogskompetencer i fagene: UL: *Det har været en øjenåbner for mig som leder, læsevejlederen har lært mig, hvor vigtigt det er at arbejde med faglig læsning.*

Også lederne giver udtryk for, at projektet skal holdes i kog, og at man er på vej: UL: *Det er stadig en proces, der er i gang, men det er et fokusområde,* UL: *Men det er også et fokus, som lederne bliver nødt til at tale op og* UL: *Læsevejlederen står stærkere, men der skal fortsat afsættes ressourcer til arbejdet.* En uddannelsesleder nævner, at læsevejlederens tid nu er blevet rammesat og skemalagt over hele året for at give læsevejlederen mulighed for at foretage mere langsigtede tiltag.

4.6 Sammenfatning: læsevejlederes betingelser og muligheder

Undersøgelsen har haft til formål at afdække rammer, vilkår og erfaringer for læseunderstøttende undervisning på erhvervsskoler. Undersøgelsen har vist, at det er svært for læsevejlederne på erhvervsskolerne at finde fodfæste og få sig etableret som læsevejledere, og de mangler generelt opbakning til at varetage andre opgaver end SPS. Men undersøgelsen viser også, at det ikke skyldes ond vilje fra ledelse og kolleger, men at det snarere handler om uvidenhed og manglende indblik i læsevejlederens kompetencer. Et strategisk fokus og små målrettede indsatser har vist sig at være en øjenåbner for både ledelse og fagkolleger og har skabt grundlag for givende samarbejder for læsevejledere og faglærere til gavn for elevernes læring.

4.7 Referencer til den empiriske undersøgelse

Albrechtsen, T. (red.) (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.

Danmarks Evalueringsinstitut (2008). *Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*.

Frost, J. (2010). *Håndbog i læsevejledning teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.

EPINION (2017). *Læseløft Syd. Evaluering af et projekt under uddannelsespuljen i Region Syddanmark*.



Lokaliseret den 9. oktober 2017 på: <https://laeseloefstyd.files.wordpress.com/2015/01/evalueringsrapport-lc3a6selc3b8ft-syd-april-2017.pdf>

Gynther, K. (2010). *Brugerdreven forskningsbaseret innovation af didaktisk design – et perspektiv på anvendt forskning*. Lokaliseret den 9. oktober 2017 på: https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/FU/Publicationer/Gynther-Karsten-2010-Brugerdreven-forskningsbaseret-innovation-af-didaktisk-design.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.