



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Er der en læsevejleder på denne skole?

En kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstande i læsevej- lederfunktionen

Jørgen Kuhlmann og Mette-Maria Rydén
Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolerne

Februar 2011

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Er der en læsevejleder på denne skole? | 3 |
| 1.1 Undersøgelsens baggrund, problemforståelse og formål | 3 |
| 1.2 Undersøgelsens parter | 4 |
| 1.3 Undersøgelsesdesign og datamateriale | 4 |
| 1.4 Undersøgelsens metode | 6 |
| 1.5 Rapportens opbygning | 7 |
| 2. Konklusioner og udviklingsmuligheder i læsevejlederfunktionen | 8 |
| 2.1 Ledelsen har afgørende betydning | 8 |
| 2.2 Tretten konklusioner | 8 |
| 2.3 anbefalinger | 9 |
| 3. Det ledelsesmæssige rum omkring læsevejlederen | 11 |
| 3.1 Læsevejlederpraksis og -funktion set fra ledelsens perspektiv | 11 |
| 3.2 At blive til gennem fortællingen | 11 |
| 3.3 Fortællinger om "den stærke ledelse" og "den dialogiske ledelse" | 12 |
| 3.4 Hvordan bliver man skolens læsevejleder? | 12 |
| 3.5 Ledelsens forventninger | 13 |
| 3.6 De skriftlige styringsdokumenter bag læsevejlederfunktionen | 14 |
| 3.7 Praksis og funktion, som ledelsen vil udvikle den | 15 |
| 4. Det kollegiale rum omkring læsevejlederen | 16 |
| 4.1 Læsevejlederpraksis og -funktion set fra lærernes perspektiv | 16 |
| 4.2 Lærernes forventninger og behov | 18 |
| 4.3 Har pædagogerne en læsevejleder? | 19 |
| 4.3.1 Børnehaveklassen | 19 |
| 4.3.2 SFO | 19 |
| 4.4 Praksis og funktion, som lærerne vil udvikle den | 20 |
| 5. Læsevejlederens liv og verden på skolen | 21 |
| 5.1 Introduktion til en ny funktionsfaglighed | 21 |
| 5.2 Grundstemninger | 21 |
| 5.3 Konkurrence om opmærksomhed | 22 |
| 5.4 Læsevejleder og støttecenter | 23 |
| 5.5 Klemte i funktionen | 24 |
| 5.6 Læsevejlederens vejledning med kolleger | 25 |
| 5.7 Uklare vejledningsforståelser | 27 |
| 5.8 Læsevejlederens kompetencer | 28 |
| 5.9 En læsevejleders base | 29 |
| 5.10 Uddannelse og kompetenceudvikling | 29 |

| | |
|--|----|
| 6. Diskussion | 31 |
| 6.1 Director eller mentor? | 31 |
| 6.2 Læsevejlederens selvforståelse og identitet | 31 |
| 6.3 Magtens nødvendighed | 32 |
| 6.4 Skolen som organisation | 33 |
| 6.5 Evalueringsforståelser og -praksis | 34 |
| 6.6 Læsevejleder og skoleledelse | 35 |
| 6.7 Veje til de grundlæggende antagelsers forandring | 35 |
| Litteraturliste | 37 |
| Bilag 1: Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen | 39 |
| Bilag 2: Ten Ideas for Preparing and Supporting Urban Literacy Coaches | 42 |

1. Er der en læsevejleder på denne skole?

1.1 Undersøgelsens baggrund, problemforståelse og formål

I denne rapportes titel rejses spørgsmålet *Er der en læsevejleder på denne skole?* Rapportens svar er, at selv om der i dag er uddannede læsevejledere på de fleste danske skoler, er uddannelsen i sig selv ikke en garanti for en velfungerende læsevejleder i praksis. Uddannede læsevejledere bliver til velfungerende læsevejledere, når de nødvendige forudsætninger målbevidst bliver skabt på skolerne, og der skal et tydeligt ledelsesgrundlag til, for at funktionen virker og får betydning.

I rapporten fremlægges resultaterne af en kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstande i læsevejlederfunktionen, og undersøgelsen sætter således fokus på, hvordan læsevejlederfunktionen udfoldes efter endt læsevejlederuddannelse. Læsevejlederuddannelsen er en del af en samlet efteruddannelsesindsats, som blev søsat i perioden 2007-2009 med en investering på 230 millioner kroner til efteruddannelse af lærere og skoleledere i folkeskolen. Læsevejlederuddannelsen blev bekendtgørelsesbelagt i 2007, og uddannelsen har indtil nu indeholdt tre PD-moduler svarende til i alt 27 ECTS-points¹. Uddannelsens bekendtgørelse er pt. under revision, og et udvalg under professionshøjskolerne har foreslået uddannelsen udvidet med to moduler, så den kommer til at svare til 45 ECTS-points. Udgangspunktet for denne undersøgelse er bekendtgørelsen fra 2007 og den samlede indsats omkring ressourcpersoner i folkeskolen.

Læsevejlederfunktionen har været genstand for stor interesse og mange drøftelser i skoleverdenen, men hvordan det rent faktisk er at indtræde i funktionen og fungere med opgaven – set fra læsevejlederens perspektiv – er der begrænset viden om. I undersøgelsen sættes der fokus på læsevejlederes liv og verden på fire forskellige skoler, og de fremanalyserede problemstillinger og udfordringer vurderes at have en bred relevans for læsevejlederområdet. Undersøgelsens mål er at undersøge læsevejlederfunktionen, som den opleves, varetages og udvikles i praksis med henblik på at skabe et vidensgrundlag, der kan bidrage til fremtidig forandring i praksisfeltet. Bliver uddannelsens indhold udnyttet på skolerne? Hvordan har implementeringsfasen været? Kan der peges på vigtige forhold angående en fortsat implementering af læsevejlederfunktionen både i skoleregi og i uddannelsesregi?

Undersøgelsen tager bl.a. afsæt i en række eksisterende undersøgelser. UCC har således undersøgt de læsevejlederstuderendes synsvinkel med fokus på deres udbytte af den tilbudte undervisning set i forhold til de oplevede krav i folkeskolen², mens censorformandskabet for de pædagogiske diplomuddannelser har set på uddannelsens indhold og eksamensformer. Der viste sig at være store forskelle, og der blev desuden peget på et stort behov for opfølgning og støtte til den nyuddannede læsevejleder, fx i form af netværksdannelse³. EVA har undersøgt læsevejlederens funktioner på skolerne og lancerede i den forbindelse begrebsparret udbuds- og efterspørgselsbestemt vejledning⁴. EVA konkluderer, at meget få faglærere selv kontakter læsevejlederen (efterspørgsel), og at læsevejlederen under afholdelse og gennemførelse af klassekonferencen (et eksempel på udbud) har svært ved at skulle agere blandt kolleger med sin ny erhvervede funktion. Læseforskeren Jørgen Frost supplerer i sin norske undersøgelse af læsevejlederfunktionen ved at

¹ Den gældende bekendtgørelse er vedlagt som bilag 1.

² Enheden for kvalitetsudvikling, UCC (2009).

³ Censorformandskabets årsberetning 2007/08.

⁴ EVA (2009).

fremhæve, at samarbejdet mellem læsevejleder og ledelse er altafgørende for den forandringsproces, som læsevejlederen er en del af⁵.

1.2 Undersøgelsens parter

Undersøgelsen er finansieret af Undervisningsministeriet og udføres for Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolerne af lektor Jørgen Kuhlmann (projektleder) og lektor Mette Maria Rydén (projektkonsulent) fra Videncenter for Sprog, Læring og Læsning, VIA University College. I en følgegruppe tilknyttet projektet indgår videncenterleder Klara Korsgaard, Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolerne, konsulent Lene Storgaard Brok, UCC og videncenterleder Line Møller Daugaard, Videncenter for Sprog, Læring og Læsning, VIA University College. Følgegruppen har været et vigtigt forum for metodedrøftelser og respons på tekstudsnit, men rapportens analyser og konklusioner er projektkonsulenternes ansvar.

1.3. Undersøgelsesdesign og datamateriale

Undersøgelsen er gennemført i perioden november 2009 - december 2010. Der er tale om en kvalitativ undersøgelse baseret på interviews med fire læsevejledere, deres pædagogiske ledere og udvalgte kolleger. De fire læsevejledere har færdiggjort deres læsevejlederuddannelse i perioden 2008-2010, og har fungeret i deres læsevejlederpraksis fra to til fire år. Læsevejlederne er alle uddannet fra VIA University College i Aarhus. Fælles for dem er, at de på undersøgelsestidspunktet har haft relativ kort tid i funktionen, og at det for alle har været udfordrende og ikke-helt-nemt at blive implementeret og virksom i skolens organisation og i lærerkollegiet som de nye interne konsulenter i læse- og skrivepædagogik. Læsevejlederne er ansat på følgende skoler: Gammelgårdskolen, Lisbjerg skole, Skjoldhøjskolen og Søndervangskolen, alle Aarhus kommune. Projektkonsulenterne skylder de fire læsevejledere, deres pædagogiske ledere og de øvrige lærere fra de fire skoler, der har medvirket i undersøgelsens interview, en stor tak for deres imødekommenhed og engagement.

I oversigtskemaet herunder skitseres undersøgelsens forløb og datamateriale:

| | Skole 1 | Skole 2 | Skole 3 | Skole 4 |
|----------------|--|--|--|--|
| 1. fase | Udvælgelse af informanter | | | |
| 2. fase | Interview med pædagogisk leder | Interview med pædagogisk leder | Interview med pædagogisk leder | Interview med pædagogisk leder |
| | Interview med læsevejleder | Interview med læsevejleder | Interview med læsevejleder | Interview med læsevejleder |
| | Interview med to faglærere | Interview med to faglærere | Interview med to faglærere | Interview med to faglærere |
| 3. fase | Fokusgruppeinterview med læsevejleder, pædagogisk leder og faglærere | Fokusgruppeinterview med læsevejleder, pædagogisk leder og faglærere | Fokusgruppeinterview med læsevejleder, pædagogisk leder og faglærere | Fokusgruppeinterview med læsevejleder, pædagogisk leder og faglærere |

⁵ Frost (2009).

Undersøgelsens første fase bestod i at udvikle det endelige undersøgelsesdesign, herunder udvælgelsen af de fire læsevejledere, som udgør undersøgelsens kerneinformanter. Kriterierne for at deltage var, at læsevejlederen var kendt som fagligt dygtig, og at vedkommende allerede var (godt) i gang i læsevejlederfunktionen på skolen. Konkret tog vi kontakt til Aarhus kommune og efterfølgende til skoler, og herefter fik vi tilsagn fra læsevejleder samt skolens ledelse om at deltage.

I undersøgelsens anden fase udpegede ledelse og læsevejleder på hver af fire deltagende skoler to faglærere – så vidt muligt lærere, der befandt sig to forskellige steder på den aktuelle skole, fx i et naturvidenskabeligt fag og et humanistisk fag og/eller repræsenterende forskellige trin i skolen, typisk indskoling og mellemtrin/udskoling. Vi ønskede at få tilbagemeldinger om og synspunkter på funktionen fra så mange sider som muligt fra informanter, som vi kunne have tillid til både fagligt og personligt, og som ville kunne indgå i samarbejdet med os. Vi understregede, at vi ikke skulle have nogen til eksamen, men netop samarbejde med en gruppe fagfæller på en skole med henblik på sammen at finde muligheder for at forbedre et allerede godt og funktionelt udgangspunkt.

1. interviewrunde foregik i undersøgelsens anden fase. Der er på hver skole gennemført tre interviews: Først den pædagogiske leder, så læsevejlederen og til sidst de to faglærere. Interviewene tog afsæt i semi-strukturerede grundspørgsmål, som på forhånd var sendt til informanterne, og varede ca. 60 minutter pr. interview. 1. interviewrunde indeholder således i alt 12 interview, der blev optaget med diktafon, og som efterfølgende er transskriberet af studentermedhjælpere fra Nationalt Videncenter for Læsning og på den baggrund analyseret af os.

På baggrund af denne analyse vendte vi i undersøgelsens tredje fase tilbage til skoler og informanter og foretog et fokusgruppeinterview på hver skole. Forud for fokusgruppeinterviewet sendte vi en oversigt med de mest centrale fund fra 1. interviewrunde. Oversigten indeholder en række anonymiserede og almengjorte udsagn, som dannede afsæt for interviewet. Fokusgruppeinterviewet blev gennemført som en åben diskussion mellem deltagerne: pædagogisk leder, læsevejleder og to faglærere samt interviewer. Temaet for dette andet møde med informanterne kan beskrives som ”vi vender tilbage til praksisfeltet” og havde aktørvalidering som mål, således at de konkrete fund fra 1. interviewrunde kunne blive nuanceret, uddybet, ændret eller helt afkræftet i en afklarende form, hvor den samlede gruppe af informanter var til stede. I modsætning til interviewene i 1. interviewrunde var begge projektkonsulenter til stede ved fokusgruppeinterviewene; den ene som interviewer og den anden i en referentrolle. Tidsrammen for fokusgruppeinterviewene var ligeledes ca. 60 minutter. Interviewene blev afrundet ved, at hver informant, begyndende med faglærerne, derpå læsevejlederen og til sidst den pædagogiske leder, fik mulighed for at formulere sig om deres oplevelse af deltagelsen i undersøgelsen, om eventuel etableret viden samt for at videregive gode råd om den fremtidige udfoldelse af læsevejlederfunktionen på skolen. Tidsafstanden og den tværkollegiale refleksionsmulighed i fokusgruppeinterviewet viste sig at rumme et uventet reservoir af individuelle og organisatoriske læringsmuligheder.

Gennem rapporten har udsagn fra interviewmaterialet en fremtrædende plads. Samtlige informanter fremstår i rapporten i anonym form. De fire læsevejledere omtales som del af anonymiseringen konsekvent omtalt som ’hun’, skønt én af dem faktisk er en mand.

1.4 Undersøgelsens metode

Vores arbejde med undersøgelse af læsevejlederfunktionen har været præget af vores nominelle identitet⁶ som mangeårige undervisere og censorer på læsevejlederuddannelsen i VIA University College og for Jørgen Kuhlmanns vedkommende også som mangeårig praktikleder ved den lokale læreruddannelse. De fire deltagende skoler indgår i rækken af læreruddannelsens praktikskoler, og vi har været undervisere, vejledere og eksaminatorer for de fire læsevejledere under deres uddannelse.

Denne nominelle eller formelle identitet har styrket vores kendskab til og adgang til feltet og medvirket til, at vi på relativ overkommelig vis har skabt kontakt og accept af undersøgelsen hos skoler og informanter. Den virtuelle side af identiteten – hvordan vi blev opfattet i rollen som projektkonsulenter – og de afledte konsekvenser for vores aflæsning af feltet har givetvis haft betydning, både på plus- og minussiden. Vi har mødt skoler, skoleledelser og læsevejledere, som vi på forhånd kendte. Rapporten repræsenterer et indblik og et udsyn, der både er begrænset af og kvalificeret af disse faktorer. Vi vurderer, at vores særlige adgang til feltet har givet mulighed for et vægtigt indblik både ”backstage” og ”frontstage”⁷ og dermed i samspillet mellem det, der siges og gøres udadtil og det, der opleves og tænkes indadtil. Vi videregiver i rapporten eksempler og perspektiver på læsevejlederfunktionen, som de er fremanalyseret af interviewmaterialet, og som ikke intenderer at være absolut sande, men dog forhåbentlig repræsenterer kraftfulde perspektiver, der kan åbne for en fremadrettet diskussion af, hvad der skal til for at få læsevejlederfunktionen i praksis til at lykkes og udvikle sig.

Vi har i vores arbejde med interviewene arbejdet ud fra et interaktionistisk perspektiv⁸. Denne tilgang betyder, at kontekst og proces indreflekteres i forhold til deres diskursive betydning, herunder hvilke præmisser og synsvinkler, der konstituerer undersøgelsesobjektet, både mens vi selv er i det, når vi ikke er, og når vi efterfølgende ser på det udefra. I den interaktionistiske tilgang konstrueres undersøgelsesobjektet, og denne konstruktion er netop en del af både grundlag og resultat. Vores objekt – læsevejlederfunktionen, som den opleves, varetages og udvikles i praksis – er i undersøgelsesøjemed ikke et stabilt objekt, men tværtimod flydende og under stadig udvikling, idet både person og funktion indgår i forskellige processer, forhandlinger og relationer, herunder deltagelsen i denne undersøgelse. Ligeledes er vi selv som undersøgere ikke objektive. Vi er en del af objektet, idet vi begge som tidligere nævnt har varetaget undervisning, vejledning og eksamination af flere af informanterne på læsevejlederuddannelsen. Undersøgelsesobjektet omfatter således både uddannelsens hensigt og modulbeskrivelser af den praksis, som vi kender til generelt, og de helt konkrete erfaringer og aktørperspektiver, som vi fik adgang til gennem 1. og 2. interviewrunde. Dette metodiske udgangspunkt betyder, at interviewene ansues som en del af den kontekst, hvori de blev til. De siger noget om den oplevede og faktuelle praksis, set i tilbageblik (især 1. interviewrunde), men også i et perspektiv af ønskede tiltag og ændrede oplevelser (især 2. interview).

Begge interviewrunder havde den strukturerede samtale og mødes karakter. Det er markant, at både 1. og 2. interviewrunde af samtlige informanter blev opfattet som meget lærerig og havende en form, som de gerne ville arbejde videre i (strukturerede samtaleformer, præg af aktionslæring).

⁶ Jenkins (1993), s. 47

⁷ Goffmann (1959).

⁸ Järvinen & Mik-Meyer (2005).

I arbejdet med kodning og analyse af interviewmaterialet tog vi primært udgangspunkt i interviewene i både hørt og gennemlæst form og sekundært i eksisterende undersøgelser af og bekendtgørelsestekster for uddannelsen. De nedenstående kodningsparametre voksede frem i bearbejdningen af materialet fra 1. interviewrunde og blev efterprøvet i 2. interviewrunde:

- Relation, rolle og status
- Ledelsen
- Elev- og kollegamålgruppen
- Udbud/efterspørgsel
- Hvervning
- Vidensniveau, vidensudvikling/-afvikling og netværk
- Organisatorisk udvikling på skolen

I vores arbejde med disse kategorier har vi tværsnitlæst forstået på den måde, at vi for hver funktion (pædagogisk leder, læsevejleder og faglærere) har set på kategorierne hver for sig og herefter grupperet i følgende tværgående temaer:

- 1) Sådan ser det ud...
- 2) Barrierer for læsevejlederfunktionen
- 3) Det går godt for læsevejlederfunktionen, når...

Disse tre overordnede temaer er belyst ud fra de tre informantgruppers forskellige synsvinkler, idet netop synsvinklen har en afgørende betydning for dét, der ses. I rapporten optræder der således afsnit, der redegør for hvert af disse aktørperspektiver.

1.5 Rapportens opbygning

Rapporten er delvist opbygget efter det journalistiske princip med "katten ud af sækken", dvs. at undersøgelsens konklusioner er placeret i afsnit 2 umiddelbart efter de introducerende overvejelser i dette afsnit. Herefter redegøres der i de følgende tre afsnit for de aktørperspektiver, som indgår i undersøgelsen. I afsnit 3, *Det ledelsesmæssige rum omkring læsevejlederen*, er der fokus på ledelsens perspektiv, mens opmærksomheden i afsnit 4, *Det kollegiale rum omkring læsevejlederen*, rettes mod læsevejlederens kolleger blandt lærere og pædagoger. I afsnit 5, *Læsevejlederens liv og verden på skolen*, gives ordet til læsevejlederen selv. Rapporten afsluttes i afsnit 2 med en diskussion, der går på tværs af de foregående afsnit. Her udfoldes og diskuteres konklusioner og anbefalinger, der er samlet i afsnit 2, og ses i forhold til de perspektiver, der er rejst gennem rapporten.

2. Konklusioner og udviklingsmuligheder i læsevejlederfunktionen

2.1 Ledelsen har afgørende betydning

Er der en læsevejleder på denne skole? er det spørgsmål, der rejses i titlen på denne rapport. Spørgsmålet kan ikke altid umiddelbart besvares, selv om der på papiret er en læsevejleder på snart alle skoler. Den læsevejleder, der har gjort en forskel i elevernes store læseregnskab den sidste skoledag i 9. klasse, falder ikke ned fra himlen eller ud af eksamensbeviset. Analysen af interviewmaterialet viser, at forestillingen om, at en læsevejleder er en læsevejleder, ikke nødvendigvis er rigtig. Læsevejledere *bliver* til læsevejledere, når de nødvendige forudsætninger målbevidst bliver skabt. Disse forudsætninger er beskrevet i de følgende afsnit. Som både indgang til og koncentrat af disse afsnit fremlægges her rapportens tretten konklusioner og deraf følgende anbefalinger.

Alle konklusioner og anbefalinger bygger på det klare gennemgående fund, at skolens ledelse har helt afgørende betydning for, om en læsevejleder kommer til at fungere hensigtsmæssigt og innovativt i lærerkollegiet. Det handler ikke bare om venlig opbakning og imødekommenhed. Det er en langt mere grundlæggende indsats fra skoleledelsen, der skal til. Det kan næsten ikke understreges for meget: Hvis læsevejlederens virke skal løfte skolens læseindsats til gavn for eleverne, og hvis læsevejlederfunktionen generelt skal blive en succes og have en effekt, skal skolelederne ind i feltet med mål og vise aktivt følgeskab. På denne baggrund fremlægges undersøgelsens tretten konklusioner herunder. Konklusionerne er formuleret som kendetegn ved eller pejlemærker for den velfungerende læsevejlederfunktion⁹.

2.2 Tretten konklusioner

1. Læsevejlederen ses ind i skolens samlede virksomhed, og funktionen er beskrevet med målområder på kort og langt sigt, herunder en indsatsplan og evalueringsplan i forlængelse af skolens læsepolitik.
2. Læsevejlederen arbejder altid i forlængelse af rammer og aftaler med skolens ledelse og tilføres den nødvendige status og det nødvendige opgaveansvar.
3. Læsevejlederen indgår løbende i samtaler med skolens ledelse om planlægning, gennemførelse og evaluering af opgaver.
4. Læsevejlederen har den nødvendige base i form af kontorfaciliteter.
5. Læsevejlederen arbejder med en tydelig funktionsplan og et markant arbejdstimetal, der er i overensstemmelse med denne.
6. Læsevejlederen er skolens ressourceperson inden for læsning og er altid inddraget i beslutninger inden for dette område.
7. Læsevejlederen indgår i netværk med andre funktionspersoner på skolen og i netværk med kolleger uden for skolen.
8. Læsevejleder og koordinator for støttecenter er ikke sammenfaldende funktioner.
9. Læsevejlederen har ud over læsefaglig kompetence også kompetence inden for evaluering og dokumentation af effekt og kvalitet.

⁹ For et internationalt udblik kan disse undersøgelses konklusioner og anbefalinger sammenstilles med bilag 2, som redegør for amerikanske læseforskere formuleret af ti gode idéer til understøttelse af læsevejlederen og læsevejlederfunktionen.

10. Læsevejlederens vejledning bygger på en konsultativ praksis og kan udfolde sig på mange platforme, fx team, årgange, konferencer, individuelt, undervisning.
11. Læsevejlederen har en efteruddannelsesplan og løbende muligheder for kompetenceudvikling til vedligeholdelse af faglighed.
12. Læsevejlederen har opgaver og samarbejde i forhold til grunduddannelse af lærer- og pædagogstuderende, fx som praktiklærer eller gæstelærer.
13. Læsevejlederen indgår i et funktionsteam med fx skolebibliotekar, koordinator for støttecenter, AKT, it og andre af skolens vejledere.

2.3 anbefalinger

På baggrund af disse kendetegn kan der formuleres en række anbefalinger, som angiver udviklingsmuligheder for læsevejlederfunktionen. Anbefalingerne angiver konkrete handlemuligheder og er rettet mod forskellige aktører: den kommunale skoleadministration, den enkelte skole, læsevejlederuddannelsen og professionshøjskolerne som udbydere af læsevejlederuddannelsen.

Den kommunale skoleadministration

Det anbefales:

- at skoleadministrationen opbygger og forvalter en stærk central vidensbase til videndeling ud fra læsevejledernes erfaringer og læsepædagogiske indsatser, fx organiseret gennem særlig læsevejlederwebkonference,
- at skoleadministrationen opbygger læsevejledernetværk af overskuelig størrelse og med faglig ledelse og støtte,
- at skoleadministrationen etablerer fokuserede faglige sessioner for læsevejlederne.

Den enkelte skole

Det anbefales:

- at skolen opbygger og udvikler et læsepædagogisk (eventuelt funktionssamarbejde) mellem naboskoler, eventuelt med supervisionsmulighed,
- at skolen samarbejder med læreruddannelser/professionshøjskoler om samarbejde med lærerstuderende om professionsbachelorprojekter med fokus på læsning som et led i udvikling, evaluering og dokumentation af skolens læsepædagogiske indsatser.

Læsevejlederuddannelsen

Det anbefales:

- at læsevejlederuddannelsen på mindst ét modul bevæger sig ud af det akademiske undervisningsrum og ind i skolens arenaer med fokus på observation, refleksion, vejledning og træning/øvelse,
- at læsevejlederuddannelsens sidste modul gennem en coachordning følger den første tid i læsevejlederens ansættelse, og at den afsluttende prøve gennemføres i tilknytning hertil ved udgangen af det første ansættelsesår.

Professionshøjskolerne

Det anbefales:

- at professionshøjskolerne udbyder kortvarige kompetenceforløb for læsevejledere,
- at professionshøjskolernes læreruddannelser inddrager fungerende læsevejledere som praktiklærere for de studerende i linjefagene i dansk og dansk som andetsprog,
- at professionshøjskolerne sammen med kommuner og skoler udbyder læsepædagogiske forsknings- og udviklingsprojekter med deltagelse af undervisere fra professionshøjskoler, studerende og læsevejledere,
- at professionshøjskolerne inddrager fungerende læsevejledere i lærerstuderendes professionsbachelorprojekter inden for læsning, fx som eksterne vejledere,
- at professionshøjskolerne udvikler en rådgivningsfaglighed, der er funktionel for en skoles interne vejledere/konsulenter.

En underliggende innovationskode i de ovenstående konklusioner og anbefalinger er en eksponering af de mange muligheder, der ligger i, at de relevante aktører – professionshøjskolernes grunduddannelser og efter- og videreuddannelser, kommuner og skoler – sammenkæder deres indsatser og skaber nye mødesteder.

3. Det ledelsesmæssige rum omkring læsevejlederen

3.1 Læsevejlederpraksis og -funktion set fra ledelsens perspektiv

Som nævnt i afsnit 1 afsatte regeringen i forbindelse med folkeskoleforliget i 2006 55 millioner kroner til at uddanne læsevejledere, som sammen med en styrket skoleledelse og flere linjefagsuddannede lærere i naturfag, matematik og engelsk skulle være med til at styrke folkeskolen på de PISA-målelige områder¹⁰. Der var på dét tidspunkt mange skoler, der allerede havde en læsevejleder, og der fandtes også, især på de daværende amtscentraler, velbesøgte læsevejlederkurser. I 2007 blev den nye bekendtgørelsesbelagte læsevejlederuddannelse iværksat, og det var via denne, at skolerne kunne få del i de 55 millioner kroner, samtidig med at de blev pålagt at uddanne mindst én læsevejleder pr. skole efter den nye bekendtgørelse.

På de fire skoler, som denne undersøgelse har besøgt, var læsevejlederen allerede ansat og i flere tilfælde også i gang som læsevejleder, inden disse midler blev frigivet. Det var derfor et kendt ansigt, som efter endt uddannelse vendte tilbage til skolen, og det viste sig gennem samtalerne i 1. og 2. interviewrunde, at denne kendthed tilsyneladende var en fordel for læsevejlederen og for ledelsen, men samtidig også en barriere for udøvelsen af den nye funktion. Kendtheden befordrer kollegernes tillid, og ledelsen har brug for denne tillid, for at funktionen kan komme i gang.

3.2 At blive til via fortællingen

Det kvalitative interview har som ét af sine kendetegn, at indsigter kan blive til, mens interviewet finder sted, og at selve dét at kunne fortælle kan være med til at skærpe den interviewedes bevidsthed og opmærksomhed over for problemfeltet. Denne proces genfindes flere gange, både i 1. og 2. interviewrunde. Særligt i 1. interviewrunde er det markant, at ledelserne generelt er lidt usikre på, hvordan de skal være ledelse over for den nye ressourceperson. Ledelserne på skolerne er således meget opmærksomme på det nye ressourceområde, men mindre opmærksomme på, hvad funktionen konkret kan indebære. Når der i interviewene bliver spurgt ind til den nye funktion og læsevejlederens (nye) rolle, beskrives funktionen på følgende forskellige måder:

"Jeg skal kunne få noget tilbage af dem, som kan opgradere mig også. Det er det, jeg synes, jeg kan bruge"

"Hun kommer med en god idé, så siger jeg: Er det en god idé? Så siger hun: Det er en fremragende idé. Og så bakker jeg hende op"

"Vores opgave som ledelse det er jo at hjælpe hende med at blive synlig og blive til en funktion"

Gennem interviewet får ledelserne imidlertid mulighed for at italesætte og forhandle egen position ved at fortælle ansættelsesforløbet, uddannelsesforløbet og ikke mindst alt det nye, der er sat i gang, siden læse-

¹⁰ "Regeringen har afsat 230 mio. kr. i perioden frem til 2009, til efteruddannelse af lærere og skoleledere i folkeskolen. Midlerne skal bidrage til at øge lærernes kvalifikationer inden for folkeskolens centrale fag og skoleledelse. Initiativerne understøtter regeringens målsætning om fuld linjefagsdækning i skolens centrale fag, og om at skolelederne har lederuddannelse målrettet ledelsesopgaven i folkeskolen. Der afsættes: 150 mio. kr. til efteruddannelse af lærere i naturfag, matematik og engelsk, 55 mio. kr. til uddannelse af læsevejledere, 25 mio. kr. til efteruddannelse af skoleledere". *Styrkelse af folkeskolen. Puljer til efteruddannelse af lærere og skoleledere 2007-2009*, Undervisningsministeriet 2007.

vejlederen er kommet tilbage til skolen. Fra den kvalitative analyse er der hentet begrebet 'accounts'¹¹, der opsamler de ytringer i interviewet, der har til hensigt:

- at fortælle et i situationen foretrukket selv,
- at genetablere den socialitet, der er blevet truet,
- at bygge bro mellem det forventede og det realiserede,
- at legitimere, forklare og retfærdiggøre handlinger og beslutninger.

Sådanne accounts kan vise sig at gestalte en egentlig fortælling, en narrativ, og man kan forsøgsvis sætte en genre på denne fortælling, fx "konflikt", "lidelse", "offer", "udviklingshistorie" og lignende.

Lederne fortalte i interviewene især om:

- alt dét, der var gjort for læsevejlederen, herunder at læsevejlederen blev uddannet (at fortælle et i situationen foretrukket selv)
- at ledelsen er klar over, at læsevejlederen har en stærk faglig profil, og at ledelsen derfor enten må positionere sig som lige så stærk, men på et andet felt, nemlig som organisator rundt om funktionen, eller ved at læsevejlederen indbydes til at informere og videndele med ledelsen (at genetablere den socialitet, der er blevet truet)
- at ledelsen er en åben ledelse og giver plads, herunder at det er læsevejlederen, der forventes at formulere klare, realiserede mål nu, hvor funktionen er kommet i gang (at bygge bro mellem det forventede og det realiserede)
- hvordan andre lærere og andre læsetiltag også skal have plads, og hvorfor læsevejlederen ikke altid er med til disse beslutninger eller deres gennemførelse, eller hvordan netop ressourcepersonerne, heriblandt læsevejlederen, fra ledelsens side er blevet placeret i et fast team med fuldtidsstillinger (at legitimere, forklare og retfærdiggøre handlinger og beslutninger).

3.3 Fortællinger om "den tydelige ledelse" og "den dialogiske ledelse"

Ovenstående accounts indgår i to hovednarrativer. Den ene er fortællingen om "den tydelige ledelse, der er i gang med en udviklingshistorie". Denne fortælles blandt andet ved, at lederne refererer til de helt klare aftaler for, hvornår leder og læsevejleder taler sammen, hvilke dele af funktionsbeskrivelsen eller de besluttede tiltag, som læsevejleder skal informere om eller forventes at sætte i værk og i det hele taget ledelsens "greb" om både person og funktion.

Men parallelt med denne fortælling findes også fortællingen om "den lyttende og dialogiske ledelse", der gerne vil høre, hvad læsevejlederen selv kunne tænke sig at sætte i værk, og som forventer, at læsevejlederen tager initiativer og selv gennemfører og formidler sin funktion over for kollegerne. Disse to narrativer lever side om side, og de afspejler, at ledelserne står over for en ny udfordring, der betyder, at rollerne og identiteten for begge parter er til stadig forhandling, og at der er usikkerhed omkring, hvem der egentlig gør hvad, og hvad funktionen reelt kan og skal indeholde.

3.4 Hvordan bliver man skolens læsevejleder?

Hvad vælger ledelsen at se på, når der skal findes en person, der dels forventes at kunne gennemføre en stor efteruddannelsesopgave, og som efterfølgende anses for kapabel til at kunne flytte en hel skoles ind-

¹¹ Järvinen & Mik-Meyer (2005), s. 30.

sats omkring læsning? I interviewene med ledelserne fremhæves ordet 'ildsjæl' mange gange. Det er en ildsjæl, der bliver skolens læsevejleder. Vedkommende er ofte specialundervisningslærer eller allerede fungerende med læsevejlederopgaver, og oftest bliver vedkommende spurgt direkte af ledelsen. Der er dog også fundet et eksempel på en slags opslag, som man kunne søge, og i den forbindelse anfører en læsevejleder, at vedkommende simpelthen "trængte til noget nyt" og derfor søgte stillingen. Den nye læsevejleder skal, anfører ledelsen, "i forvejen være fagligt kompetent" og efter uddannelsen forventes hun at være "endnu mere fagligt kompetent". Og så skal hun som person være robust. Det synes således især at være disse tre parametre, der bestemmer ledelsernes prioriteringer, når det gælder udvælgelsen af en ny læsevejleder:

- Stor faglig viden.
- Ildsjæl.
- Høj grad af (forventet) personlig robusthed.

3.5 Ledelsens forventninger

Når læsevejlederen efter endt læsevejlederuddannelse går i gang med sin nye funktion, forventer ledelsen, at læsevejlederen kan omsætte sin store faglige viden, og at hun kan navigere i forholdet til kollegerne:

"Hun er professionel og sagsorienteret"

"Det handler simpelthen om de der personlige kompetencer i forhold til kollegerne"

"Læsevejlederen skal opøve en kultur omkring læsning, så man skal finde en person som synes, det kunne være sjovt at gøre det"

"Man skal som ressourceperson være meget dygtig til at fortælle om, hvem man er, og hvilke kompetencer man har, og hvad man kan tilbyde. Og det skal man gøre på en måde, så man virker overbevisende uden at være kvælende på det. Man skal være, jeg ved ikke, om man skal sige, ydmyg, over for den andens rolle".

Ledelserne har et markant fokus på læsevejlederens personlige kompetencer. Adspurgt om læsevejlederen i forbindelse med sin uddannelse har fået en professionel viden om kommunikation og vejledning, svarer ledelsesinformanterne nej. Dette kan virke overraskende set i lyset af, at der på læsevejlederuddannelsens modul 3 indgår viden og kompetencer omkring kommunikation, innovationsudvikling i organisationer, samt vejledning forstået som systematiske og rammesatte strukturerede samtaleformer. Mange læsevejlederstudierende¹² skriver i deres afsluttende opgave netop om de relationelle og kommunikative forhold omkring deres kommende funktion, men ingen af ledelsesinformanterne er tilsyneladende opmærksomme på, at læsevejlederen er uddannet inden for dette område. På spørgsmålet om, hvorvidt læsevejlederen er "klædt på til at være procesleder af sådan nogle relationelle ting?", er en af ledelsesinformanternes svar eksempelvis:

"Nej, det tror jeg faktisk ikke. Fordi vi har overhovedet ikke snakket om det, så jeg kan ikke forestille mig det"

Det kan således være en barriere for læsevejlederfunktionen, at ledelserne ikke tilstrækkeligt gør brug af læsevejlederens kommunikative og vejledningsmæssige færdigheder.

3.6 De skriftlige styringsdokumenter bag læsevejlederfunktionen

De fire deltagende skoler er som alle skoler i øvrigt i Aarhus Kommune pålagt at udarbejde en skriftlig læsepolitik inden udgangen af 2008. Oftest har det været ledelsen, der har udarbejdet læsepolitikken og -handleplanen, tit i samarbejde med et særligt læseudvalg. Denne læsepolitik udgør et vigtigt styringsdokument for læsevejlederens virke. Det andet styringsdokument er funktionsbeskrivelsen. Dette dokument er, på samme måde som læsepolitikken, en ny genre i skolens dagligdag. På flere af de deltagende skoler er funktionsbeskrivelsen enten allerede forældet eller under udarbejdelse, især er det ledelsens ønske, at den dynamisk vokser frem, mens læsevejlederen udøver sit virke.

Ledelserne savner ikke funktionsbeskrivelsen. De udtrykker tillid til, at deres læsevejledere gør et stort og fagligt funderet arbejde, og at deres ildsjæl kontinuerligt er i gang med nye læseinitiativer, herunder konfrontationer med kolleger:

"Jamen, hun skal også kunne være, tænker jeg, opsøgende, aktiv, initiativrig og komme meget på banen selv, fordi jeg tænker, at det er faktisk en ensom rolle, hvis man kan sige det sådan, fordi man skal gå ud og vejlede nogle lærere, og det kan godt være et svært spændingsfelt at stå i. Og man skal også komme tæt på, så det skal også være en stærk person, der tør gå ind og sige nogle ting til sine kolleger, for det er jo, altså sige: "Her gjorde du noget, som du måske kunne have gjort anderledes", altså det kan godt være et ømt område, og det ved jeg, det har det nok ... Hun kan jo sagtens have stødt på sådan nogle steder blandt sine kolleger. Så det skal også være en person, der er stærk, der tør stå over for sine kolleger på den måde".

"Hun bliver mit redskab til at kunne iværksætte det ude i skolen, helt sikkert. Hende og jeg, vi får nogle ideer, eller jeg har nogle ideer, hun har nogle ideer, og dem sætter vi i værk sammen. Men stadigvæk, hendes vejlederrolle er hendes kollegers redskab, tænker jeg. Vi har sammen, hende og jeg, defineret hendes rolle, hendes arbejdsbeskrivelse som vi har kaldt det, gået ind og sagt, hvad vi har sat i gang i af initiativer, hvad kan du gøre, hvad kan jeg gøre".

Læsevejlederens funktionsbeskrivelse (eller arbejdsbeskrivelse) er der fra forskellig side givet bud på. Hanne Møller Pedersen opstiller i bogen *Læsevejledning i praksis* en liste over mulige arbejdsområder¹³, og Jørgen Frost gennemgår i bogen *Håndbog i læsevejledning* læsevejlederens opgaver gennem hele skoleforløbet¹⁴. Flere kommuner (blandt andet Herning Kommune) arbejder på forslag til en kommunal fælles arbejdsbeskrivelse via læsekonsulentnetværket, og på EUD-området arbejdes der ligeledes med en fælles skriftliggørelse af læsevejlederens arbejdsopgaver¹⁵. Men hvor mange timer skal der afsættes til funktionen? Er funktionen en slags maksimumliste, hvorfra der kan plukkes, eller er den en reel arbejdsbeskrivelse? Hvis læsevejlederuddannelsens samlede kompetencemål¹⁶ gøres til punkter i en funktionsbeskrivelse, sådan som det er tilfældet i Jørgen Frosts beskrivelse, kan funktionen kun udføres via en fuldtidsansættelse og måske endda kun ved ansættelse af mere end én læsevejleder.

Der er ikke fra centralt hold, fx fra Undervisningsministeriets side, udarbejdet retningslinjer for læsevejlederens funktion på skolerne. Derfor er arbejdsbeskrivelsen et aftaleforhold mellem læsevejleder og ledelse. Og da læsevejlederen som tidligere nævnt ofte var i gang med området før sin uddannelse, og i nogle tilfælde også var dén, der foretog diverse tests, kan testtagning og opfølgning på testresultaterne nemt

¹³ Pedersen (2008), s. 15-16.

¹⁴ Frost (2009), s. 16-37.

¹⁵ Hansen (2008).

¹⁶ Jf. bekendtgørelsen for læsevejlederuddannelsen, se bilag 1.

komme til at udfylde de tidsmæssige ressourcer, der er sat af – uden at dette forhold nødvendigvis influerer på den eks- eller implicitte ønskeliste, som funktionsbeskrivelsen bærer præg af. Dokumentet er i høj grad under udvikling, og det består ofte af en lang liste over ting, som læsevejlederfunktionen kunne tænkes at indeholde, men som ingen endnu har fundet tid til systematisk at prioritere, rammesætte og beskrive. Det er således relevant at overveje, hvordan funktionsbeskrivelsen bliver til/er blevet til, og hvordan denne tilblivelsesproces fastholder, synliggør eller på anden vis fortæller om læsevejlederfunktionen. Det er et tydeligt fund i interviewundersøgelsen, at ledelserne gerne vil støtte læsevejlederen og også i ord støtter denne, men samtidig at der ikke i alle tilfælde tilsvarende bakkes op med tidsmæssige ressourcer. På én af de deltagende skoler er læsevejlederen fuldtidsansat:

”Den specialiserede viden skulle jo gerne være udslagsgivende for den retning, som læsevejlederen generelt har og den progression generelt, som generelt sker på skolen. Vi tror netop på, at effektiviteten og den dokumenterede effekt ville være større på sigt ved at de her funktioner bliver specialiseret som fuldtidsstillinger”

På de øvrige skoler har læsevejlederen ud af et årsværk på 1680 timer mellem 80 og 120 timer til sin læsevejlederfunktion:

”Gå ind med ildhu og med helt hjerte. Det var vigtigt for os”

Som en læsevejleder fra en af disse skoler siger: *”Det er jo ikke mere end musik i 5. klasse”*. Det giver anledning til at pointere, at en manglende eller upræcis funktionsbeskrivelse gør det muligt for ledelsen at forvente alt, men ikke noget bestemt. Og når der er en funktionsbeskrivelse, er det væsentligt, at læsevejleder- en har et timetal, der matcher opgaverne, men også en fylde i ugeplanen, der matcher funktionen.

3.7 Praksis og funktion, som ledelsen vil udvikle den

I 2. interviewrunde udtrykker ledelserne stor lydhørhed over for, at ledelsen i langt højere grad kan være den part, der skaber legitimitet om læsevejlederens arbejde, og som skaber rum og plads hos kollegerne. Som tidligere nævnt fungerede interviewene som et forum for at udforske, hvordan det kan finde sted. Der peges bl.a. på, at det kunne hjælpe, hvis teamstrukturen var fastlagt, og at samarbejdet med læsevejleder var systematiseret og rammesat fra skoleårets begyndelse. Og at det kunne være et enkelt, men effektivt tiltag at tage sig tid til at præsentere læsevejlederens funktionsområder i lærerkollegiet, fortælle om planen for det kommende års arbejde og fra ledelsens side ekspliciterer krav om, at alle forventes at deltage og indgå i arbejdet med læsning og således ekspliciterer, at ledelsen betragter læsning som et fælles anliggende.

Det fremhæves, at mange barrierer for læsevejlederen kan undgås, hvis hun ikke selv skal opfinde sine opgaver og altid 'banke på' hos kolleger, og der peges på, at det er hensigtsmæssigt, at funktionsbeskrivelsen skrives i samarbejde mellem ledelse og læsevejleder, gerne i forbindelse med ansættelsen, så den indeholder det mulige og ønskelige i en systematiseret form inden for den timeramme, der er fastsat.

Gennem undersøgelsens to interviewrunder kan der således spores en klar bevægelse i retning af, at ledelsesernes opmærksomhed på både ansvar og forpligtigelse skærpes.

4. Det kollegiale rum omkring læsevejlederen

4.1 Læsevejlederpraksis og -funktion set fra lærernes perspektiv

Faglærerne udtrykker i interviewmaterialet en anden fortælling og et andet perspektiv på læsevejlederens praksis og funktion end både ledelse og læsevejleder. De har ikke en egentlig agenda, men forholder sig snarere til, hvordan og hvor de konkret har mødt læsevejlederen i funktion. Dette er oftest sket i forbindelse med elever, der er bagud i indlæring eller på anden måde vækker bekymring:

”Der er to-tre elever, der er bagud. Det er en stor udfordring at få dem med. Jeg har snakket med læsevejlederen omkring deres udvikling her i løbet af året. Og så har vi snakket på læsekonferencer. Hun kom med ideer til, hvordan jeg kunne fastholde dem, jeg kan huske at én af mine udfordringer det var, at jeg har haft svært ved at fastholde de svage læsere i længere tid ad gangen, når vi f.eks. har haft læsetid, hvor de selv har læst, og der har læsevejlederen givet mig nogle ideer til, hvordan jeg kunne gøre”

”Jeg har opsøgt læsevejlederen i forbindelse med en elev, hvor læsevejlederen har taget nogle tests. Men det har ikke været noget, som har været inde som en del af undervisningen, så det kunne være fremadrettet – men læsevejlederen er jo også kun lige blevet færdig, kom lige tilbage fra uddannelsen, så det skal også lige i gang”

Det fremgår af materialet, at mange faglærere ikke har følt sig tilstrækkeligt informeret om læsevejlederens opgaver og heller ikke har følt, at deres ledelse har peget på, hvordan de, fx som ikke-dansklærere, skulle forholde sig til den nye funktion. Flere faglærere giver i 1. interviewrunde udtryk for, at samtalen har været vældig klagørende, og i 2. interviewrunde skærpes formuleringerne. Ud fra de oplevede erfaringer og deltagelsen i interviewene formulerer faglærerne ønsker om ændrede forhold, typisk i form af langt klarere udmeldinger fra både ledelse og læsevejleder angående fx træffetider, indsatser og systematik:

”I handleplanen burde der stå, at der skulle være fokus på læsning, og der skulle være fokus på en fast tilbagevendende tradition for, at man havde fokus på læsning – nogle bestemte ting, man gjorde hvert år. Man kunne gå ind og sige ”det her gør vi i år” og ”det her gør vi næste år”, og at det måske var læsevejlederen, der havde tid og overskud til at gå ind og snakke med de forskellige team og minde dem om, at i år skal I gøre sådan og sådan. Og så burde der selvfølgelig stå at man havde fokus på, at børnene blev bedre, altså så gode som muligt”

”Det kunne være rigtig fedt at få ind i den handleplan, som jeg synes mangler lidt, det er at ansvarliggøre hele teamet, så det ikke kun er os som dansklærere, der sidder med ansvaret for læsning. Det er bare så vigtigt i matematik at få gjort matematiklærerne mere opmærksomme på vigtigheden omkring læsning. Og det gad jeg godt have skrevet ind i handleplanen”

”Jeg ønsker mig, at læsevejlederen har en fast tid til møde og en til henvendelser. En fast dag, som ville betyde, at man kunne planlægge besøg og få ham/hende med ud. I dag er det lidt præget af frikvartersmøder. Læsevejlederen har ikke kontor og ikke nogen fast tid”

”Det er mere at mødes hurtigt på gangen og lige stikke hinanden en artikel – eller har du hørt at...”

Faglærerne ved, at der er en læsevejleder på skolen, og de oplever, at der bliver sat mange forskellige læseinitiativer i værk (udbud). De oplever også, at det er personafhængigt, hvem der efterspørger læsevejlederens assistance og ressource (efterspørgsel). EVA-rapporten anfører, at det mest er yngre, kvindelige dansk-

lærere, der har indskolingslæsning, der henvender sig til læsevejlederen¹⁷, og faglærerne i undersøgelsen bekræfter dette billede: Jo længere op i klassetrin, jo mindre opsøges læsevejlederen. Det samme gælder for udbuddet: Jo længere op i klassetrin, jo mindre udbyder læsevejlederen og/eller jo mindre gør læsevejlederen sig gældende.

Et andet forhold gør sig imidlertid også gældende: Faglærerne er klar over, at læsevejlederen ofte har meget få timer, og de regner ikke med, at hun "kan nå dem også". Så de foretager, bevidst eller ubevidst, et valg på læsevejlederens vegne, som betyder, at læsevejlederen mest arbejder i indskolingen. Desuden har de selv travlt. Tidspresset gør, at faglærere frygter, at kontakt med læsevejlederen vil kræve mere tid, end de har:

"Folk har rigtig travlt, de har meget at se til, og det bliver uoverskueligt at tænke på "nå ja" eller huske der også er en læsevejleder. Så derfor tror jeg det kunne være rigtig godt, hvis det var læsevejlederen, der ligesom var opsøgende. Hun kunne også kigge på årsplaner, der ligger på årgangene, og så måske lige henvende sig og høre, er der noget I tænker, I kunne bruge mig til, hvad kan jeg byde ind med i forhold til den her årsplan"

Flere faglærere undrer sig over, at læsevejlederen bruger tid på én-til-én vejledning i stedet for at gå systemisk til værks over for fx team og årgange (gruppevejledning). Faglærerne opfatter af og til læsevejlederen som én, der er sendt af ledelsen, og de udtrykker derfor bekymring over at lide statustab og over graden af åbenhed mellem læsevejleder og ledelse:

"Altså det kan jo godt være en pinlig situation for mig at sidde overfor en kollega og sige "jamen jeg ved sgu egentlig ikke særlig meget", så derfor er det vigtigt det med tillid"

På spørgsmålet om, hvad der kunne medføre, at faglæreren mistede tilliden til læsevejlederen, er svaret:

"Det kunne være, hvis jeg var nervøs for, at det røg videre både til mine andre kolleger og til ledelsen, hvor ukompetent jeg var, hvis det var det læsevejlederen mente, og så blev jeg lige rangeret i den kategori, og så fik jeg lige et brev nogle dage senere, hvor der stod jeg skulle på læsekursus"

Parallelt med denne tilsyneladende uro forventer faglærere i særlig høj grad indholdsmæssigt, at læsevejlederen har et indgående materialekendskab. De har grundlæggende en stor tillid til hendes faglige kunnen og ytrer stor kollegial opbakning til den nye ressourceperson:

"Jeg ser hende som en særlig dygtig kollega"

"Jeg ser hende som en central person, hun læser den nyeste forskning inden for læsning, og derfor bliver vi som faglærere så også hele tiden opdateret"

Faglærerne kender mest til læsevejlederen som person og meget mindre som funktion. Her spiller det afgørende ind, at ledelsen ikke har italesat den nye funktion på en måde, så det er nået ud til faglærerne, eller at denne gruppe af lærere fra ledelsens side er blevet mødt med krav og initiativer, der har tydeliggjort faggruppens behov for kontakt med læsevejlederfunktionen. Faglærerne kender således ikke nødvendigvis til læsevejlederens arbejdsbeskrivelse:

"Der er sikkert en. Jeg ved bare ikke, hvor den ligger så. Men det ville være rart at kende den".

¹⁷ Danmarks Evalueringsinstitut (2009).

4.2 Lærernes forventninger og behov

Faglærerne forventer, at læsevejlederen tager sig af de elever, der har læsevanskeligheder. De forventer eksempelvis, at hun kan *"noget med it og ordblindhed"*. Faglærere, især i de ældre klasser, ved ikke, hvad de skal bruge læsevejlederen til. De føler sig ikke inddraget i en dialog om deres behov og har i det hele taget et fjernt forhold til funktionen. De er oftest ikke bekendt med skolens læsepolitik og har som tidligere nævnt ofte tit ikke hørt om en funktionsbeskrivelse af læsevejlederens arbejdsområder. Men foreholdt disse to dokumenter i 1. interviewrunde siger mange faglærere i 2. interviewrunde, at det har været meget klagende for dem at høre om disse to dokumenter, og at de nu ville ønske, at de havde kendt til disse to dokumenter. I det hele taget savner faglærerne information om læsevejlederfunktionen. De oplever mange og spredte initiativer, og de oplever, at det er de lærere, der *"alligevel er gang i"*, som er i kontakt med læsevejlederen:

"Man har ikke tænkt over, hvad alternativet kunne være, har bare accepteret nå men sådan er det, og dette er den tid hun har, og det administrerer hun på bedste vis, og det har hun aftalt med ledelsen, at det er sådan, man gør"

At læsevejlederfunktionen er etableret for at udvikle læsekompetencen hos alle børn på alle trin, fremstår i 1. interviewrunde som ny viden for faglærergruppen. Der er således i materialet et tydeligt før og efter 1. interviewrunde. Perspektivet skifter i dette tidsrum fra undren, distance og manglende viden til en klarere indsigt i læsevejlederfunktionens muligheder, viden om dens rækkevidde i forhold til mellemtrin og udskoling samt erkendelse af dens fokus på den normale læseudvikling og den centrale hensigt om et generelt og fælles kompetenceløft af denne.

Da først denne viden er etableret, er udmeldingerne klare: Faglærerne ønsker, at læsevejlederen kan komme rundt til alle team, og at hun er opsøgende; de efterlyser fælles undervisning på gruppe- og teammøder; og de ønsker, at ledelsen afstikker rammer og ikke mindst hjælper med at dosere den nye viden og de nye krav:

"Da vi startede det her videncenter, blev vi simpelthen bombarderet ned af bibliotekarer, it-folk og læsevejledere, og man havde det simpelthen sådan til sidst: Videncenter gå væk, for man havde ikke mere plads i kalenderen og planerne. Så det skal også være meget konkret og ikke for meget af det"

Faglærerne ønsker, at læseindsatsen gøres fælles, og at læsevejlederen skal hjælpe med at afvikle teammøder, så fokus fastholdes på det faglige i stedet for på det sociale. Faglærerne ønsker konkrete handleplaner, og at læsevejlederen er opsøgende og har en systematik for dét, hun gør. Og så ønsker de en form for sparring:

"De må gerne komme ud og aflaste. Være en livline"

"...udbygge ideer jeg allerede har".

"Ikke sådan direkte, mere som sparring"

"Der er brug for med-evalueringsviden og implementeringsviden. Og der er brug for at eleverne bevarer læse- og læringsglæden"

Faglærerne peger her på et vejlederbegreb, der både er konkret rådgivende, men også anerkendende og processuel i sin kommunikationsform.

4.3 Har pædagogerne en læsevejleder?

Der er især to grupper af pædagoger, som potentielt kan komme i kontakt med læsevejlederfunktionen. Den ene er personalet i børnehaveklassen, den anden er SFO-personalet.

4.3.1 Børnehaveklassen

Som et led i regeringens indsats på øget faglighed blev folkeskoleloven i 2008 ændret på flere områder. En central ændring er, at "den nye børnehaveklasse" blev gjort obligatorisk som en del af et samlet skoleforløb på ti år. Ifølge bekendtgørelsen om undervisning i børnehaveklassen fra 2009 skal undervisningen i børnehaveklassen bl.a. være med til at lægge fundamentet for skolens arbejde. Indholdet i undervisningen skal mindst omfatte følgende temaer¹⁸:

- 1) Sprog og udtryksformer
- 2) Natur og naturfaglige fænomener
- 3) Det praktiske/musiske
- 4) Bevægelse og motorik
- 5) Sociale færdigheder
- 6) Samvær og samarbejde.

For alle temaer gælder, at de skal indeholde en sproglig dimension. I starten af børnehaveklassen skal der som led i undervisningen foretages en sproglig vurdering af børnene, således at undervisningen fra starten kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering. Den nye børnehaveklasse er derfor blevet et vigtigt og oplagt arbejdsområde for læsevejlederen.

Af interviewmaterialet fremgår det, at sprogvurderingerne har været genstand for samarbejde mellem læsevejleder og børnehaveklasseleder, men også at der typisk ikke er etableret et egentligt indholdsmæssigt samarbejde, fx omkring valg af læringsmaterialer, tilgange og metoder, opfølgning på sprogscreeninger og brobygning til 1. klasse. Faglærerne i indskoling fortæller, at pædagogik og metoder for henholdsvis børnehaveklasse og 1. klasse er meget forskellige, og at de (endnu) ikke er koordineret. Der kan således her peges på et tydeligt vækstpunkt for læsevejlederens fremtidige arbejde.

4.3.2 SFO

Med bekendtgørelsen om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for skolefritidsordninger (SFO)¹⁹ fra 2009 blev også skolens anden store pædagoggruppe en potentiel samarbejdspartner for læsevejlederen, bl.a. fordi der her formuleres krav om tilbud om lektiestøtte på forældreplan og til SFO'ens rolle i forhold til børn med behov for særlig indsats. På disse områder kunne læsevejlederens arbejde med faglærerne med fordel suppleres og koordineres med personalet i SFO.

Der er ikke i undersøgelsen fundet eksempler på, at dette finder sted, men læsevejlederne er opmærksomme på muligheden. De har blot endnu ikke fundet tid til at gå i gang med dette område og skabe kontakt til pædagogerne. Her er således et andet væsentligt vækstpunkt.

¹⁸ BEK nr 260 af 31/03/2009: *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen* § 2, stk. 5.

¹⁹ BEK nr 550 af 18/06/2009: *Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for skolefritidsordninger*.

4.4 Praksis og funktion, som lærerne vil udvikle den

Faglærerne sætter fokus på behovet for en systematisk og koordineret indsats, således at der er kendskab til, hvad der foregår, og sammenhæng mellem de forskellige tiltag. Faglærerne efterlyser direkte undervisning, og at læsevejlederen er opsøgende, men de ser også, at de selv har ansvar og råderum. De efterspørger stor viden om materialer og konkret knowhow fra læsevejlederen, og endelig efterlyser de plads til den gode fortælling om mødet med en læsevejleder, dvs. at de som kolleger får plads og rum til at formidle indhold, form og oplevelser i forbindelse med forskellige aspekter af læsevejlederens virke. Faglærernes synsvinkel og forholdemåde er – ikke overraskende – spændt ud mellem et helt personligt kendskab eller ikke-kendskab til den konkrete læsevejleder på den ene side og udmeldinger og (fraværende) krav fra deres ledelse på den anden side.

Det fremhæves, at det vil fremme faglærernes muligheder for samarbejde med læsevejlederen, hvis hun kan træffes på faste tidspunkter, har et kontor og dermed mulighed for at afholde møder. Det vil ligeledes fremme funktionen, at faglærerne er bekendt med læsevejlederens arbejdsbeskrivelse og ved, hvad de kan regne med, og hvad de kan bruge læsevejlederen til, når det handler om den efterspørgselsbestemte vejledning.

Faglærerne oplever, at de har mest brug for læsevejlederen til elever med læsevanskeligheder. Det er nyt for dem, at læsevejlederens primære virke er den normalt læsende elev og elevgruppens samlede læsekompetence. Faglærerne ønsker for den udbudsprægede del af læsevejlederens virke klare udmeldinger fra ledelsen, en systematisk indsats og en udmeldt plan, således at indsatsområderne er kendte og forløbene i dem klare og længerevarende. Faglærerne ønsker organisationsformer for læsevejlederens virke, hvor hele teamet ansvarliggøres, og faglærerne vil gerne gøre brug af læsevejlederens innovative og vejledningsmæssige ressourcer i form af sparring, rådgivning og refleksive samtaler.

SFO og lektiehjælp med fokus på læsning og læsestrategier kunne være et nyt og vigtigt indsatsområde for læsevejlederfunktionen.

5. Læsevejlederens liv og verden på skolen

5.1 Introduktion til en ny funktionsfaglighed

At være læsevejleder er at involvere sig og blive involveret. Læsevejlederen er optaget af at give professionel rådgivning og vejledning til lærere og pædagoger og at opbygge deres viden og færdigheder inden for læsning og læsepædagogik, så elevernes læsefærdigheder kan øges og blive funktionelle. Læsevejledere skal interagere inden for et system af kolleger, hvoraf nogle vil føle et behov for vejledning, mens andre afviser det, og en ledelse, der i sin ledelsesforståelse skal rumme og give plads til læsevejlederens viden og engagement. Læsevejlederen skal være ekspert på læsning, curriculum, didaktik, evaluering og test – ofte hele vejen fra 0. til 9. klasse. Læsevejlederen skal betjene den dygtige, nyuddannede kvindelige lærer, som af sig selv søger råd, de lidt fremmede pædagoger, og den modvillige faglærer i overbygningen, der vender ryggen til. Læsevejlederen skal også betjene skolens ledelse med rådgivning, pædagogiske forslag og administration. Læsevejlederen skal således agere i et system med dobbeltroller; vertikalt som fagekspert og relationsarbejder i meget forskellige møder og situationer med kolleger og horisontalt om fagekspert og ledelsesredskab i forskellige mønstre af ledelseskommunikation og forventninger.

Læsevejlederen har succes og lykkes principielt, når virksomheden kan aflæses på skolens bundlinje, således at eleverne er blevet bedre til at læse i år, end de var sidste år. Men succesens forudsætninger befinder sig i et netværk af relationer og sammenhænge, som kan være svært gennemskuelige, og som kan være komplekse at agere i. Dette afsnit handler om kompleksiteter og sammenhænge omkring læsevejledere, der prøver at finde veje. Vurderingen i afsnittet er, at læsevejlederinstitutionen har potentialer til kvalitativt at flytte skolernes læseindsats, selv om der umiddelbart er barrierer og modstande. Mellem linjerne ligger mulighederne parate til at spire, hvis de nødvendige forudsætninger er etableret, jf. undersøgelsens anbefalinger i afsnit 2.

5.2 Grundstemninger

”Jeg ville jo gerne have, at læsningen havde en større plads. Altså, jeg kan godt mærke, at når det er sådan, at læsning lige er oppe i tiden, så er der fokus på det, også derfor sidste år var der stort fokus på det. Men så har det sådan lidt en tendens til, at så er det mig, der skal holde fanen højt. Jeg føler mig også sådan lidt alene forstået på den måde, at det er meget herfra, initiativet skal komme til al ting”

Denne grundstemning i hvervet som læsevejleder præger i mere eller mindre udtalt grad tre af undersøgelsens læsevejledere i 1. interviewrunde. Oplevelsen af at stå alene og selv at skulle tage hånd om indhold, rammer og retning i læsevejlederhvervet toner mange af de overvejelser, læsevejlederne gør sig om deres virke på skolen. At være alene betyder ikke nødvendigvis at være isoleret eller glemt i lærerkollegiets mangfoldighed. Interviewene afspejler snarere, at læsevejlederfunktionen er de gode viljers og signalers holdeplads, som alle omtaler venligt og understreger vigtigheden af.

Læsevejlederhvervet som en kulturskabende funktion og faktor var ikke på de indledende besøg på skolerne særlig tydelig på tre af de fire skoler. Læsevejlederen befinder sig på artefaktniveauet²⁰ i skolens organisation. Det er en funktion, skolen har, fordi det bør den, og fordi det kommunikerer gode signaler om skolens værdier og retning udadtil:

²⁰ Schein (1993).

"Det har været svært og ensomt"

"Nej, hvor ved jeg mange ting, og så bruger jeg det så lidt"

"Der er måske opbakning i ord, men ikke i handling"

"Jeg har brug for, at ledelsen bakker op. Også tidsmæssigt om funktionen og også er klar over, at funktionen er ny, og som der måske skal stor hjælp til at få fokus på"

"Jeg synes ikke, ledelsen har gjort noget specifikt for mig. Altså de har forsøgt at introducere, og det har de ikke gjort specielt godt"

Dette er læsevejlederens svære liv i artefaktsfæren. Hun oplever sig til skue, men ikke i tilstrækkeligt omfang til gavn. At dette i længden er uholdbart giver flere læsevejledere udtryk for:

"Om tre år så er jeg ikke læsevejleder mere. Enten skal jeg have større opbakning eller større råderum til at udføre opgaven. Ellers så..."

Grundstemningen hos en enkelt læsevejleder er anderledes og peger snarere på risikoen for at blive udbrændt. Skolerne kan i deres iver efter at igangsætte nyt medvirke til, at læsevejlederen brænder ud, før effekten viser sig:

"De ting, jeg arbejder med nu, det er jo noget med at bygge noget op. Det er jo kæmpestort og tager meget tid og er helt fantastisk, men jeg tror ikke, man kan blive ved med at bygge så meget op og forny i ret mange år. Det er måske fem år, vi bruger på at få sat nye ting i systemer og få initiativer og ny viden bragt ind på skolen, og så tror jeg på, at det er en mindre indsats".

Afstanden mellem stemningsudsagnene fremviser meget forskellige skole- og vejlederliv. Men gennem den étårige proces med interviewrunde 1 og 2 flytter en del sig, efterhånden som rammer og relationer ændres. Praksisændringer bliver mulige og lader sig gøre, når dialog og refleksioner kommer i spil. Denne problematik kræver opmærksomhed, for nogle skoler risikerer ellers hurtigt at løbe ind i uventet at miste en dyrt uddannet og kompetent læsevejleder. Der er således behov for opmærksomhed på, hvordan skolerne kan støttes i at løbe læsevejlederen i gang for at optimere funktionen i de muligheder, den faktisk har, og som der er et politisk ønske om, at den udfylder.

5.3 Konkurrence om opmærksomhed

Læsevejlederens liv i artefaktkommunikationen er et liv i pædagogikkens overhalingsbane med konkurrence om førertrøjen:

"Det er en udfordring at være læsevejleder og læseansvarlig på skolen, fordi der er utrolig mange udviklingsprojekter, så man skal kæmpe for sin plads"

"Alle de andre indsatsområder fra Børn og Unge: læringsstile, leg og læring... Så er jeg i konkurrence med lærernes hverdag, at der nok at tage sig til for alle"

"Sidste år blev læsningen vægtet meget på mellemtrinnet"

"Læsning er slet ikke på ledelsesplan et specifikt udviklingsområde"

I en stor ambitiøs kommune med ambitiøse skoler ”*sættes der mange skibe i søen*”, og der skal være plads til det hele. Er der eksempelvis fokus på læringsstile eller AKT-området, kan læsning tilsyneladende træde noget i baggrunden. Skolens udviklingsfokus og pædagogiske kommunikation er en labil størrelse. Den flytter sig og drejer i de mange vinde, der rammer en skole. Hvem holder fokus og holder fast? En læsevejleder fortæller, at faglig læsning sidste år var et indsatsområde på mellemtrinnet, og da interviewereren spørger, hvordan man sikrer sig, at der fortsat arbejdes med faglig læsning, når det ikke længere er et indsatsområde, svarer læsevejlederen:

”Det er jo faktisk ikke sikret. Jeg kunne godt tænke mig, at ledelsen bliver nødt til at sige: Her er noget vi skal tage hånd om”.

Læsevejlederne udtrykker en forventning om, at læsning altid er i front som innovationsområde og tiltag og dermed er solidt forankret i skolens værdigrundlag og pædagogiske tænkning. At læsning veksler mellem synlighed, opmærksomhed og indimellem bliver skubbet ud i kanten og skyggen af skolens indsatser er et vilkår, der givetvis har konsekvenser og kan sætte grænser for læsevejledernes indsats.

Læsevejlederne tager en del initiativer og prøver at sætte noget i værk, fx læsebånd på mellemtrinnet:

”Jo, tingene opstår egentlig på grund af det læseudvalg, nogen gange sådan lidt, oplever jeg, i samarbejde mellem lærerne og mig og ledelsen, fordi der nu er det her læseudvalg”.

Det lykkes til tider, men kan have et noget tilfældigt præg, og afprøvede initiativer bliver sjældent undersøgt eller evalueret. Og et læseudvalg er ikke altid en ubetinget støtte, da forslag herfra ikke nødvendigvis er koordineret med skolens prioriteringsliste, men samtidig har et kollegialt afsæt, som ledelsen derfor føler sig forpligtet til at bakke op.

Konkurrence om fokus kan komme både ude- og indefra. En skole har en såkaldt rullende skolestart. Denne ordning har i en årrække været i en etableringsfase og har skabt en række store organisatoriske udfordringer og krævet en omfattende indsats for at blive realiseret. Ordningen er højprofileret på skolen og suger megen lærerenergi til sig:

”Dels er vi jo med i det her projekt rullende skolestart, så derfor er der meget fokus på indskolingen, og hvordan det organisatorisk skal bygges op, dels arbejder vi med holddeling i dansk og matematik. Men der er jo ikke noget, der forhindrer at man satsede mere på læsning”.

Omvendt oplever en læsevejleder, der har stort råderum for beslutningskompetence, at hun målrettet kan iværksætte, holde fast og følge op på nye initiativer. Det er hendes oplevelse, at der bliver ”*taget rigtig positivt imod*”, og at barriererne er minimale.

5.4 Læsevejleder og støttecenter

Skolens støttecenter og læsevejlederen løser principielt hver sin opgave på skolen. Men da de har en vis overlapning, kan der også her gemme sig en kamp om fokus. På de deltagende skoler viser denne kamp sig som uklarhed om, hvornår den ene funktion begynder, og den anden holder op. Der, hvor uklarheden nærmer sig en kamplads, er tilsyneladende dér, hvor de to funktioner varetages af den samme person. Nedskæringer på skolen og særligt brugerpres på funktionen kan betyde, at de to kasketter kommer i indre splid og forhandler ressourcer og tid med hinanden.

De interviewede læsevejledere tvivler, på trods af visse fordele, på det hensigtsmæssige i at varetage både det specialpædagogiske område og normalområdet. I deres fremhævelse af det ikke-hensigtsmæssige betones både varetagelsen af den faglige opgave og den kollegiale kommunikation:

"Min læsevejlederviden bruger jeg i den grad, når jeg har specialundervisning, og når jeg er koordinator for specialundervisning, men akilleshælen er, at det kan være svært at fastholde en læsevejlederfunktion på normalområdet. Jamen, de [lærerne] aner ikke, hvornår jeg er hvad, eller mange af dem gør ikke. Men det ville være en fordel ved at splitte det op, for så ville det blive tydeligt, og så ville der være to personer, der måske ville i en eller anden udstrækning også kunne samarbejde"

"Jeg er helt klart stjålet fra læsevejlederdelen over i koordinatordelen i år, fordi den har været sådan lidt spinkel, så det er sådan lidt svært"

Læsevejlederne peger på flere problemer med således at flytte timer mellem funktioner. Selv om det måske kan virke smidigt og fleksibelt, kan det samtidig medføre, at ressourcer forsvinder fra dem, de var bevilget til.

5.5 Klemt i funktionen

Læsevejlederens verden og muligheder på skolen opleves af de interviewede læsevejledere ind imellem som klemt mellem en udadrettet officiel ledelseskommunikation og en intention og rettet mod at komme i kontakt med og ændre grundlæggende forhold i skolens kultur, fx definitionsmagt, ejerskab til undervisning og pædagogik, respekt og anerkendelse af kollegial viden og værdien af forpligtende vejledningstilbud:

"Jeg vil gerne blive brugt, have praksis rettet til"

"Jeg prøver ligesom at byde mig til, men de [faglærerne] glider bare af"

I forhold til skolens ledelse kan klemtheden blive meget nærværende og udfordrende. Her kan der være noget dybereliggende på spil, fordi læsevejlederen kan komme i kontakt med det "allerhelligste" hos skolens leder: lederens forståelse af sig selv som leder. Går lederens grænser der, hvor lederens meninger og prioriteringer anfægtes? Eller er grænserne åbne, og kan lederen uddelegere kompetence uden at miste grebet? En læsevejleder fortæller om, hvordan skolelederen på et pædagogisk rådsmøde, hvor læsevejlederen præsenterer sin funktion og sine opgaver, tager over, da spørgsmålene bliver kritiske og udfordrende. Situationen opleves af læsevejlederen som desavouerende, da hun selv følte, at hun fuldt ud magtede situationen. Omvendt fortæller en anden læsevejleder en anden historie:

"Jeg oplever faktisk, at min skoleledelse har sagt: Du får lov til at være læsevejleder på fuld tid. Hvad har du lyst til at lave? Jeg har fået en meget lille pulje timer, som er øremærket forskellige ting, jeg skulle gøre med nogle test i forhold til vores læsepolitik fx noget med at deltage i netværksmøder for læsevejledere, men det er jo noget jeg naturligt ville gøre alligevel, så jeg har egentlig fået fuldstændig frie hænder til at bygge noget op, som jeg var interesseret i, og som jeg troede kunne gøre noget godt for vores skole."

Da interviewer spørger, hvor grænsen for hendes beføjelser går, svarer hun: "Den kender jeg ikke. Den er jeg ikke nået til endnu".

Rolleskiftet fra lærer til læsevejleder mærkes også i relationen til kolleger. Perspektivet på skolen, opgaveforståelsen ændrer sig og bryder op i relationer og selvbillede:

”Så er der de der barrierer med at stille sig op [over for kolleger], som jeg nok synes er svært”

”Jeg kunne mærke et skift, fra da jeg startede som læsevejleder. Man var ikke med i den unge sladregruppe mere. Jeg blev nødt til at holde min sti ren hele tiden, jeg kunne ikke sådan sidde på lærerværelset og øffe over en kollega, for du skal samarbejde med alle – om du har noget personligt med dem, eller du ikke har – eller om man deler syn på forskellige pædagogiske eller faglige emner, så handler det om at man skal kunne samarbejde, og man skal liste sig ind”

Balancen mellem distance og nærhed i forhold til kolleger opleves og vægtes forskelligt blandt de interviewede læsevejledere. I overført forstand går læsevejlederen et par trin op ad en trappe mod ledelseskontorerne, hvor det ikke altid er klart, om hun har fast grund under fødderne, eller hun er på vej ud i den blå luft i et ingenmandsland. Tre læsevejledere afviser principielt at have ledelseskompetence, men har i handlinger allerede taget et par skridt op ad trappen, fx i ledelsen af klassekonferencer, særlig støtte til udsatte lærere og som skolens repræsentant ved forældremøder. Én læsevejleder har nået dørbningen til lederkontoret, hvilket giver særlige muligheder for at tage initiativer på egen hånd.

Men sådanne åbninger kan også give problemer i forhold til lærerne, der ofte værdsætter symmetriske relationer til læsevejlederen, som helst skal være den kloge og inspirerende kollega med fingrene i praksis. Det er en udfordring for læsevejlederne at være i stand til at håndtere disse nye ambivalenser i forhold til kollegerne. Hvornår er man kollega, og hvornår er man noget andet og mere?

Endelig har den tid, der tildeles til læsevejlederfunktionen, virkning ind i relationsoplevelsen:

”... for der [i forhold til kollegerne] relaterer jeg mig nok, ligesom jeg plejer, fordi lige nu fylder min funktion ikke mere rent tidsmæssigt end bare at undervise femte i musik, så på den måde gør det jo ingen forskel”

5.6 Læsevejlederens vejledning med kolleger

Den store udfordring er således, om kollegerne kan acceptere funktionen og møde læsevejlederen som intern konsulent. Hvor langt når læsevejlederen ud i det kollegiale rum og dets hjørner? Som det fremgik af afsnit 4 om det kollegiale rum, tegner der sig i interviewene med faglærerne et billede af, at læsevejledernes ”kunder” især er yngre, nyuddannede kvindelige lærere i indskoling. Denne tendens bekræftes af læsevejlederne:

”Det er faktisk primært indskoling, jeg vejleder, men det tror jeg, dels – i hvert fald i år – har de været to nyuddannede lærere, som har haft de yngste hold. Og dels er det også der, hvor strukturen er meget anderledes og det med at finde et system eller materiale er det vanskeligste”

”Men jeg synes måske, jeg bliver brugt for lidt, og jeg synes, det er svært at komme ind og spørge nogle af de almindelige dansk lærere, som går og har deres almindelige danskundervisning – hvad egentlig med det her?”

”Jeg tror, at de glemmer, der er en læsevejleder, fordi jeg ikke er blevet synlig nok”

”Jeg vil sige, stadigvæk er det jo op ad bakke – ikke af ond vilje, men fordi de fleste ikke er vant til, at der er en, de kan spørge. Sådan er det stadigvæk. Noget af det, jeg mangler, er at få profileret mig lidt mere, så de husker at bruge mig, men jeg kan sige, at i de vejledningssituationer, jeg har, synes jeg, at jeg er fuldt ud accepteret”

Læsevejlederne oplever således, at initiativet til kontakt især kommer fra læsevejlederen selv. De oplever, at de generelt bliver brugt for lidt, og de fører fortrinsvis problemet tilbage til sig selv og en i deres selvforståelse utilstrækkelig synliggørelsesindsats:

"Næste år så skal jeg i gang"

"De ved ikke nok om, hvad de kan bruge mig til"

Kontakten fremstår som nemmest i læseundervisningens traditionelle felt: Dansk lærerne i indskoling. Udfordringer og vanskeligheder øges, når læsevejlederen bevæger sig op i klassetrinnene og både møder dansk lærere og lærere i de øvrige skolefag.

Læsevejlederne oplever samtidig, at de får positiv kollegial feedback. En læsevejleder fortæller fx, at en kollega efter læsevejlederens oplæg på et pædagogisk rådsmøde kvitterer med et *"Hold da op, du ved godt nok meget"*. Udsagnet afspejler imponerthed over læsevejlederens viden, men samtidig også et element af overraskelse: *"Har vi sådan en, og hvad kan vi bruge hende til?"*. I læsevejledernes fortællinger i interviewmaterialet kommer det frem, at læsevejlederne modtager uforbeholdne kollegiale bifald for deres performance på møder, men i mindre grad føler sig husket i det daglige. Flere af læsevejlederne er opmærksomme på, at det oftest er yngre lærere i overskud, der henvender sig, men sjældent de kolleger, der er i fagligt/pædagogisk underskud. Hvis denne aftagerkreds skal udvides, skal der ifølge læsevejlederne en anderledes, offensiv arbejdsindsats til.

Det er tilsyneladende ikke nok bare at byde sig til, når man skal i samarbejde med faglærerne i overbygningen:

"Jeg har også en fornemmelse af, at der er nogle lærere, som måske, hvor jeg måske tænker, det kunne være spændende at komme ind i et samarbejde, men hvor jeg sådan ligesom prøver at byde mig lidt til, men hvor de bare glider af. Altså, hvor jeg måske har en fornemmelse af, at det måske kunne give mening at arbejde med noget"

At overvinde kollegiale barrierer og gå i clinch med modstande kræver sommetider mod og selvovertvinding. *"Måske bliver man bedre til det med erfaringen"*, er der en af læsevejlederne, der siger. Andre læsevejledere vil ikke vente, og de udfordrer deres ledelse til tydeligere at bakke op om opgaverne. Men læsevejlederne fortæller også, at måden, man går til sine kolleger på, tilsyneladende også betyder meget og rummer en vigtig kompetencedimension:

"Jeg er da meget struktureret, når jeg går i gang med et forløb med en kollega, og arbejder først og fremmest med, hvad er det for nogle mål, vi gerne vil have for de her forløb. Altså hele tiden holde det for øje, få skrevet ned og evalueret både midtvejs og efterfølgende, både med elever og med kolleger og med mig selv, og hele tiden mærke, om det er den rigtige vej"

"Jeg kan da også mærke, at mine kolleger kan mærke, at det er seriøst gennemarbejdet det, jeg kommer med. Nu har jeg lige afsluttet et forløb i 4. klasse. Et skriveforløb, som har været rigtig spændende, og det glæder jeg mig til at evaluere sammen med læreren og eleverne. For jeg synes, vi har holdt et fagligt rigtig højt niveau, og vi har virkelig fået eleverne til at skrive rigtig meget, og de har lært nye måder at skrive på, og det har været rigtig spændende"

På en af de deltagende skoler har der været en omfattende udskiftning af lærere de senere år, og her er barriererne tilsyneladende nedbrudt, og læsevejlederen har fået eller etableret mulighed for at nå bredt ud til dansk lærere, andre faglærere, børnehaveklasseledere, SFO, undervisningsassistenter og forældre.

Fremadrettet kan indførelsen af obligatoriske sprogscreening i børnehaveklassen og nationale test få betydning for læsevejlederens adgang til børnehaveklasselederne og lærere på mellemtrin og i udskoling. På dette område – selv om det endnu kun er på vej – mærker lærerne tilsyneladende et stort behov for støtte og vejledning:

”Men i forhold til de nationale test, men også de andre test, vi tog her – vi havde sådan en testuge – der tilbød jeg, at man kunne få en læse-stavekonference efterfølgende på baggrund af de test, og hvad man ellers måtte have, og det havde jeg nogle kolleger, som tog imod, og jeg har aftalt med vores skoleleder, at det simpelthen er obligatorisk næste år. Altså, det er ikke et tilbud. Det er for at sikre, at når vi rent faktisk bruger så meget tid på at teste, så er det dælmme noget af et apparat, hvis det så ikke bruges”

Omvendt træder folkeskolens afsluttende prøve i læsning på 9. klassetrin ikke frem som et anliggende for læsevejlederne. Samlet set er de nye eksterne evalueringsformer med til at udvide lærernes repertoire af spørgsmål til læsevejlederne. Hvor der tidligere typisk var tale om henvendelser om undervisningsmaterialer, testmaterialer og gode ideer, er der nye typer behov på vej, som givetvis også kræver mere egentlig vejledning.

5.7 Uklare vejledningsforståelser

Som det fremgår, har de interviewede læsevejledere mange kollegiale møder – selvom de ønsker sig langt flere. Men egentlig vejledning forstået som et struktureret samtaleforløb, eventuelt som en vejledningssløjfe med før- og eftervejledning, sådan som det fx kendes fra Per Lauvås og Gunnar Handals arbejde²¹, forekommer sjældent i læsevejledernes fortællinger. Ordet ’vejledning’ optræder ofte, men tilsyneladende i en hverdagsproglig betydning som ”et godt råd” eller en ”snak om”. Læsevejlederne kender til vejledning og rådgivning som særlige professionssamtaler fra deres uddannelse (modul 3), men en forståelse af, hvad vejledning er og kan anvendes til, er ikke blevet tematiseret på skolerne:

”Jeg har faktisk ikke på noget tidspunkt fortalt, hvad vejledning faktisk er. Jeg har selvfølgelig sagt, at man kan komme og snakke med mig, og når man snakker om vejledning – med mindre hvis det er, hvilken test det lige skal være – så har vi aftalt et møde”

Læsevejlederne vurderer, at det manglende kendskab til vejledning kan være et problem, da det indsnævrer deres repertoire af samtalemuligheder og støtteredskaber og samtidig kan give skævheder i forventninger til vejledningsaftalerne. Flere af læsevejlederne overvejer at kræve et skriftligt grundlag for en vejledningsaftale, men når konteksten for denne skriftlighed stadig er uklar, er det tydeligvis ikke nemt at markedsføre denne forberedelsesform til lærerne. I et af interviewene bliver det drøftet, om læsevejlederuddannelsen burde blive mere præcis og funktionsrettet i forhold til, hvilke typer vejlednings- og rådgivningsforståelser, der undervises i. Konsultationsmodeller med rådgivning, sådan som mange kender det fra PPR-kontorerne²², bliver foreslået af flere læsevejledere.

Et andet udviklingsområde for vejledning, som træder frem af interviewmaterialet, er læsevejledernes forvaltning af de såkaldte klasselæsekonferencer, som de leder og processtyrer med deltagelse af klasselærere, støttecenter, eventuelt faglærere og pædagogisk leder. Derudover fremhæver læsevejlederne gode erfaringer med vejledning som formidling og undervisning, fx i årgangsteam, klasseteam og på pædagogiske rådsmøder. De eksterne test og evalueringer eksponerer nødvendigheden af læsevejlederfunktionen og

²¹ Lauvås & Handal (2006).

²² Fx Johannesen, Kokkersvold & Vedeler (1994).

lærerkollegiets behov for vejledning, men der ligger tilsyneladende en opgave for skolerne i at udfolde og tydeliggøre, hvad vejledning er, og de muligheder for læring og støtte, lærerne kan finde heri.

5.8 Læsevejlederens kompetencer

Hvad skal man kunne som læsevejleder? Når læsevejlederne stilles over for dette spørgsmål, peger de interviewede læsevejledere på baggrund af de første års erfaringer på tre hovedsøjler, som de læner sig op ad. Den første er læsefaglig og pædagogisk viden. Der forudsættes her grundig viden om børns sprog- og læseudvikling, nyere læseforskning, test- og evalueringsredskaber og læseundervisning:

”Man skal vide noget om læsning, men man skal også vide meget om organisering, og vide, hvad det er for nogle vanskeligheder, som dansklærerne står med i forhold til fx materialevalg, for nede i indskoling, der er man simpelthen nødt til at tænke materialevalg på en anden måde. Der skal også være et tæt samarbejde mellem, hvad der er af støttemuligheder – altså hvad er det normalundervisningen skal rumme, og hvornår er det vi går over i nogle støtteforanstaltninger”

Den anden søjle udgøres af viden om vejledning, kommunikation, procesforståelse og empati i forhold til kollagers liv og arbejde. Læsevejlederne fremstår alle – mere eller mindre udtalt – som båret af etisk bevidsthed i deres relationer til kolleger:

”Jamen, man skal være god til at lytte, fordi det fornemste, det mest optimale det er, tænker jeg, hvis man kan få sin kollega til selv at vokse, altså at få kollegerne til at opdage nogle nye veje at gå i forhold til læsning. Så det er også noget med at være god til at stille spørgsmål ind i deres univers, ind i der, hvor de er, på det sted, hvor de er, og så tage fat der. Og så ligesom, kan man sige, hjælpe til en større udvikling eller indsigt eller motivation”

”Det er vigtigt som læsevejleder ikke at træde ind over folk. Man skal virkelig have en god evne til, hvordan man kommer ind over sine kollegers undervisning på en positiv måde. Man skal også evne det der med, at holde sig meget neutral i den kollegiale gruppe”

Den tredje søjle er det mere udefinerlige og personlige. Man skal her magte at ”kunne sætte processer i gang” uden at være sikker på altid at nå vejen fra kaos til succes, og man skal som tidligere nævnt magte ”at turde træde frem”:

”Så er der de der barrierer med at stille sig op, som jeg måske nok synes er svært. Det er det der med den overgang fra at være en helt almindelig kollega til nu at være en ressourceperson og forestille at vide noget mere”

”Hvis jeg skal ud og... jeg tænker, det er selvfølgelig også noget, der kommer med erfaringen ... skal ud og vejlede, så skal jeg tilbage og dykke ned i de der ting, og ligesom læse det op igen ind til det kommer til at sidde på ryggraden, så jeg tænker, jeg har meget, eller jeg ved, jeg har meget hjemmearbejde”

Robusthed, som også blev fremhævet af ledelserne, er en psykologisk faktor, som læsevejlederne lægger vægt på at være i besiddelse af. Mødet med kolleger kan give kritik, konflikter, modstande og mistillid, og man skal kunne håndtere andres vrede, usikkerhed, tvivl og sårbarhed uden at overtage og overengagere sig. Man skal med både nærhed og distance kunne forholde sig til andre på både et kognitivt og et emotionelt plan. Læsevejlederne fortæller ofte, at de møder anerkendelse og velvilje. Samtidig lurer risikoen for at blive den hjælpeløse hjælper eller den, ingen opsøger og spørger til råds backstage²³, særligt når læsevejle-

²³ Goffmann (1953).

deren synes, hun i en situation eller periode oplever ikke at kunne få kontakt og få initiativerne til at lykkes. Men som en læsevejleder siger: *"Jeg kan jo altid gå tilbage og blive lærer igen"*.

5.9 En læsevejleders base

Tre af de interviewede læsevejledere har som noget selvfølgeligt et kontor, en telefon og en pc. Ikke fordi det skal spejle en særlig status, siger de, men samtidig giver de udtryk for, at disse faciliteter er vigtige og nødvendige for at kunne varetage hvervet. Læsevejlederne deler typisk kontoret med en anden funktionsperson: én deler skrivebord med sprogvejlederen fra den integrerede børnehave, én med støttecentrets koordinator og som en enestående model har en skole samlet alle sine mange funktionshverv et sted og i et fælles kontor. Hos den fjerde er kontorfaciliteter på vej.

Begrundelsen for betydningen af det fysiske sted er flere, men især fremhæver læsevejlederne et behov for have faglitteratur, sagsmapper osv. inden for rækkevidde og ikke mindst muligheden for et særligt sted med ro til vejledning og andre fortrolige samtaler. Læsevejlederens ønske om en fysisk placering rummer ligeledes den begrundelse, at kontoret også er et mentalt sted, som iscenesætter og koreograferer en vejledningssamtale og relationsopbygning. Med til basen med kontor og pc hører også, at læsevejlederen er synlig i skolens interne og eksterne kommunikation, herunder fx på skolens hjemmeside. Læsevejlederens base har således på mange plan betydning for, hvordan man kan svare på spørgsmålet om, hvorvidt der er en læsevejleder på denne skole.

5.10 Uddannelse og kompetenceudvikling

Et andet forhold med betydning for, hvorvidt en skole reelt har en læsevejleder, er vedligeholdelse og udvikling af læsevejlederens viden og kompetencer. Som en af de interviewede læsevejledere siger:

"Min viden forsvinder. Der er en stor risiko for, at den forsvinder væk"

Læsevejlederens udsagn retter sig mod, at hun ikke får lejlighed til at bruge sin viden så meget, som hun ønsker, men det peger også på, at hun ikke vurderer, at hun får holdt sine kvalifikationer ved lige, fordi der er så meget andet, hun skal nå. Hun henviser til en række eksempler på nyere faglitteratur om læsepædagogik, som hun har dårlig samvittighed over ikke at få læst. Hun udtrykker tilfredshed med læsevejlederuddannelsen, men oplever, at fagligheden smuldrer efter endt uddannelse.

En anden læsevejleder vurderer ligeledes, at uddannelsen *"har været helt fantastisk. Jeg har aldrig lært så meget om et felt eller fag"*. Men hun tror ikke, man kan blive helt klædt på i uddannelsen: *"Det er simpelthen noget man skal ud og øve sig på"*. Det understreges af en tredje læsevejleder, som i mindre grad henviser til læsevejlederuddannelsen og i stedet peger på, at de vigtigste kompetencer oparbejdes i mødet med lærerne og de reelle praktiske udfordringer. På spørgsmålet, om hvorvidt hun har de nødvendige kompetencer, er hendes svar:

"Jeg synes, jeg er ved at få kompetencerne"

For at udvikle sine kompetencer prioriterer læsevejlederen netværksmøder med andre læsevejledere i området meget højt. Netværksmøderne har et overskueligt antal deltagere, og læsevejlederen fremhæver, at det giver god mulighed for at drøfte det, der aktuelt er presserende og svært i funktionen. Større konferencemøder for samtlige læsevejledere i kommunen vurderes af samme grund som lettere uoverskuelige, fordi *"der er for mange til, at man kan komme til orde"*.

Den fjerde læsevejleder giver udtryk for at have fået stort udbytte af uddannelsen, men siger samtidig: *”Men det kan ret hurtigt virke langt væk”*.

De interviewede læsevejledere bliver generelt lidt fjerne i blikket, når der spørges til efteruddannelse og kompetenceudvikling, fx en udbygning af deres uddannelse til en hel PD i læsning, opfølgende kurser eller deltagelse i konferencer. De fleste har ikke troen på, at ret meget lader sig gøre i den retning på grund af den stramme økonomi på skolerne. Der er endnu ikke meget viden om, hvorvidt og hvordan ansættelse af læsevejledere på skolerne har en positiv effekt på undervisningen og på elevernes læsekompetencer. Men spørgsmålet om værdien af læsevejlederfunktionen kan vendes til en undersøgelse af hvilke forudsætninger, der skal være til stede, for at en læsevejleder kan fungere som et virksomt løft for sin skole. Her peger interviewundersøgelsen på, at en grundlæggende forudsætning for at blive en dygtig læsevejleder er, at man faktisk får mulighed for at være det:

”Lige nu fylder min funktion ikke mere rent tidsmæssigt end bare at undervise 5. A i musik, så på den måde gør det jo ingen forskel”

Dygtighed og kompetence som læsevejleder er således noget, der udvikles ved at være i funktionen og ved at være det i et tilstrækkeligt omfang. Læsevejledning læres i mødet med lærerne. Men læsevejledernes fortællinger viser også, at det er vigtigt for dem, at de støttes i, at deres uddannelse holdes ved lige. Læsevejledning er kompleks og ofte også en sårbar størrelse, og der er derfor behov for støttestrukturer og forskellige former og muligheder for lærings- og erfaringsudvikling. God faglighed skal vedligeholdes, ellers eroderer den. Det kræver således også en efteruddannelsesplan, hvis der i længden skal være gode læsevejledere på skolerne.

6. Diskussion

6.1 Director eller mentor?

En læsevejleder er ikke blot en, der lige ud ad landevejen kan vejlede sine kolleger i læsepædagogik. Når læsevejlederen er indsat i sin funktion, bliver hun hurtigt udfordret med, hvilke funktionstyper hun skal indgå i, og hvordan hun skal vægte forskellige sider af sin funktion. Det er tydeligt i interviewene, at læsevejlederne i deres selvforståelse kan blive splittet mellem dilemmaer og nogle til tider polariserende roller. Læsevejlederen er udspændt mellem egne, kollegernes og ledelsens forventninger og må løbende forhandle sig til den retning, hun skal gå. Dette giver ofte anledning til frustrationer og handlingsusikkerhed.

Retningen har tydeligt to veje, hvor den ene fører til opgaver som den kollegiale læsefaglige støtteperson og coach, og den anden mod opgaver som er ledelsesbetingede, fx ledelse af klasselæsekonferencer, implementering af de nationale test. De to hovedveje – coach og ledelse – har desuden hver deres sideveje. Skal den kollegiale støtteperson fungere efter en konsultativ model, hvor lærerne af sig selv opsøger læsevejlederen med et problem, eller er det læsevejlederen, der skal opsøge lærerne for at hjælpe med problemer, de måske knapt nok selv har indset? Hvor langt går de ledelsesbetingede opgaver? Har læsevejlederen opgaver i forhold til lærere, der kører fast og på grund med deres undervisning? Meldes der tilbage til ledelsen, hvis læsevejlederen kommer i kontakt med ringe undervisning og en utilstrækkelig læsefaglighed? Skal læsevejlederen repræsentere skolen ved forældremøder?

Da skolernes forventninger til læsevejlederne kun sparsomt er beskrevet, er den vej, læsevejlederen skal gå, løbende til afklaring og forhandling, og mange parter presser på og forsøger at definere grænser og sætte vejskilte. Tilsvarende problemstillingen er i øvrigt beskrevet i Sharon Walpole og Katrin Blameys undersøgelser af de amerikanske literacy coaches, som svarer til de danske læsevejledere. Her beskrives de multiple roller som henholdsvis "director" og "mentor". De to amerikanske læseforskere formulerer i den forbindelse følgende ønske:

*"We hope that schools might consider their own needs for coaches to act as directors and mentors. If those two roles are assumed by one person, that person must be mindful to enact them in such a way that relationships with teachers are established and protected—neither a director nor a mentor can participate in teacher evaluations. We also see the principal as an essential participant in these role definitions. Our own work engaged principals and allowed them to help coaches establish roles consistent with the needs of their school"*²⁴

Hvis læsevejlederens veje bliver til en rundkørsel, breder forvirringen sig, både i lærerkollegiet og hos læsevejlederen. For læsevejlederen er der noget ganske alvorligt på spil, for hvordan bliver forståelsen af de mangfoldige opgaver og relationer i så fald til noget, hun kan rumme, identificere og motivere sig med?

6.2 Læsevejlederens selvforståelse og identitet

I dette perspektiv kan læsevejlederne – især i deres første år – beskrives som værende i en slags identitetskrise, hvor de med konstante og omskiftelige udfordringer og uenigheder spejder efter identifikation for deres måde at varetage arbejdsopgaverne på. Antropologen Richard Jenkins definerer identifikation som "de måder, hvorpå individer eller grupper adskiller sig i deres sociale relationer i forhold til andre individer

²⁴ Walpole & Blamey (2008), s. 230

eller grupper”²⁵. Identifikation er udvekslinger af gensidig genkendelse, og identifikation bliver således det, der etablerer identiteten. I interviewmaterialet taler læsevejlederne meget om identitet – uden dog at bruge ordet. De taler fx om kollegernes reaktioner på deres ”nye kasket”, om kollegiale samværsformer, der ændrer sig, om ledelsens manglende lydhørhed og respekt, om definitionskampe med ledelsen, om ensomhed og utryghed i visse opgaver, om afvisninger og barrierer, om mod og vilje til at nå sine mål, om succeser og om de måder, hvor de sidste år gjorde en forskel. Disse succeser fremstilles i en særlig kategori, idet de tit fungerer som illumineret ’frontstage’, mens de mere gråtonede emotionelle hverdags erfaringer skal hentes ’backstage’²⁶, dvs. at de ofte italesættes som baggrund og som forklaringer og retfærdiggørelse, især hvis noget kom på tværs eller ikke gik som forventet.

Det centrale er at forstå disse relationsprocesser som udtryk for identitet, da identitet ifølge Jenkins ikke alene er noget, der er som faktum, men også er sociale konstruktioner, der *”arbejder eller bearbejdes, mod refleksivitet og proces”* og *”noget ’igangværende’ eller ’opstående’”*²⁷. Læsevejlederens identitet som læsevejleder er derfor noget, der kontinuerligt forhandles, etableres og afstemmes i interaktionen og omsættes i forståelsen af, hvem ’jeg’ selv er, og hvem ’de andre’, fx kollegerne, er. Læsevejlederen kan ikke se sig selv uden at se sig, som de andre ser hende.

Læsevejlederens sociale og interaktionsbaserede identitetsarbejde er måske hovednerven i hendes funktion og virke. Det er her, hun finder grundlaget for sin motivation og energi og sit afsæt for effektive og proaktive handlinger. Det er tydeligt i interviewmaterialet, at læsevejlederen har behov for nogen og noget at knytte sig til og op på. En god eksamen fra før sommerferien og et godt renommé er ikke nok. Hvis læsevejlederen overlades til sig selv og en *”det finder du selv ud af”*-model, er hendes identitet som læsevejleder udsat, og hun bliver nemt passiv og mere eller mindre handlingsusikker. Af interviewene fremgår det, at de læsevejledere, der har bedst mulighed for at knytte an til ledelsen, er dem, der tilsyneladende har det bedst med hvervet og er mest offensive og innovative i handling. Læsevejledere, som udelukkende oplever sig som kollegial literacy mentor, vil hurtigt mærke underlagets skrøbelighed. Mentoren går rundt mellem ’de andre’ og giver den enkelte venlig støtte. Men det er der også andre, der kan og gør, og det definerer mere ligheder end forskelle, og det giver ikke den robuste identitet, som læsevejlederen skal have for at kunne handle - med vægt bag handlingen.

6.3 Magtens nødvendighed

Læsevejlederens identitet er således ikke en stol, hun kan sætte sig til rette på, dvs. et rent individuelt anliggende. I en omsorg for at ville den nye læsevejleder det bedste skal der således ikke fokuseres psykologisk på hende i sig selv, men også på de igangværende og opstående interaktionsmønstre og dynamikker, hun er i. Jenkins understreger, at *”det, der er individuelt særegent, og det, der deles kollektivt, kan i vigtige henseende betragtes som identiske”*, og han påpeger, at *”individet og kollektivet sammenfiltres rutinemæssigt med hinanden. Den individuelle og kollektive identifikation består kun i kraft af interaktion”*²⁸. For læsevejlederen betyder det, at hun bliver dannet i udvekslinger og processer med det lærerkollegium, hun indgår i. Men muligheden for at give processer retning ligger i, at hun har en position med en forskellighed i

²⁵ Jenkins (2009), s. 29

²⁶ Goffman (1959)

²⁷ Jenkins (2009), s. 28

²⁸ Jenkins (2009), s. 28

forhold til kollegiet, en forskellighed, ”der skal understøttes og accepteres af signifikante andre”²⁹. Positionen fører derfor tilbage til en magtinstans, der igen handler om den politik, en skoleledelse vil føre på området. Hvis ikke læsevejlederfunktionen bygger på en vis magtkompetence, glider den hurtigt ind som en lighed inden for de grundlæggende antagelser på skolen og får sit liv som en skueværdi. Men det er vigtigt at understrege, at magten ikke omfatter ledelsesmagt til fx at evaluere kolleger. Den nødvendige magt kan i stedet defineres som en pædagogisk magtposition til fx at lede og rammesætte processer i samtaler, i udviklingstiltag, i evalueringer og i implementeringer. Perspektivet peger også på, at ikke alle vejledningsmodeller er lige gode. En konsultationsramme udfordrer og inviterer mere til alle parter identifikationsprojekter, bl.a. ved den direkte involvering og aktive ansvarsbestemte deltagelse. Som Walpole og Blamey påpeger, kræver dette forhold yderligere udforskning:

“Stronger designs will explore the link between specific coaching roles and meaningful outcomes for teachers and children. Carefully defining the roles of literacy coaches is a necessary first step, though, to assessing their impact on teaching and learning. Certainly the stakes for all are high enough that continued investigation of the work of literacy coaches is warranted. We continue to prepare literacy coaches in our university work and to support literacy coaches in the real world of schools as they design and implement models of professional support for teachers and monitor the literacy achievement of children. We also look for coaching models with data-based evidence of effectiveness in the real goal of coaching: improving teaching and improving student achievement”³⁰.

Læsevejlederens måde at forstå sin funktion på og være sin skoles funktion på skabes og opretholdes i sociale processer som en syntese af en indre-ydre-dialektik. Hendes viden og kompetencer skabes i social interaktion, hvor der både opbygges og internaliseres nye antagelser og løbende kæmpes om, hvad der er sandt og falsk, rigtigt og forkert. Denne arena skal læsevejlederen rustes bedre til at være i, gerne allerede i uddannelsen. Fremadrettet kunne det således foreslås, at en af uddannelsens moduler har form af et arbejdspladsmodul, hvor en underviser fra læsevejlederuddannelsen er med som coach i den første periode i læsevejlederens ansættelse.

6.4 Skolen som organisation

Hvis læsevejlederens virksomhed skal kunne aflæses med en positiv effekt på skolens læsepædagogiske bundlinje forudsætter det, med reference til den amerikanske organisationspsykolog Edgar H. Schein³¹, dybereliggende ændringsprocesser både i skolens synlige og usynlige selvforståelse og kultur. Læsevejlederen skal i nærheden af skolens måde at være skole på, i lærernes måde at være lærere og undervisere på og givetvis også i elevernes måde at være elever på, før det store læseløft hos eleverne kan ske. De grundlæggende antagelser skal forstås som en usynlig kerne i skolens virksomhed, som danner et fundamentalt kulturelt og pædagogisk paradigme, dvs. en fortolkningsramme, som giver en bestemt værdi- og virkelighedsopfattelse og nogle handlingsmønstre for skolens ansatte. Hvis læsevejlederen skal have en synlig positiv effekt på læseindlæringen hos eleverne – og ikke bare tumle rundt i den kollegiale overflade med spredte ad hoc indsatser – skal læsevejlederen kunne sende sine enzymer ind i skolens hjerte, der skal slå kraftigere inden for en række områder. Interviewmaterialet peger på dialogisk kultur, undervisningsforståelse, evalueringskompetence, vejlednings- og kommunikationsfærdighed, procesbevidsthed, skriftsprogsfaglighed og didaktik.

²⁹ Jenkins (2009), s. 46

³⁰ Walpole & Blamey (2008), s. 231

³¹ Schein (1993)

Interviewmaterialet peger også på, at det vil være en misforståelse at overlade kontakten med de grundlæggende antagelser til læsevejlederen alene. I sig selv har enkeltpersoner svært ved at få adgang til de dybere lag i organisationen, da vejen er vanskelig og har sine modstandere. Nogle vogter på antagelserne, og andre viser måske den forkerte vej. Ledelsens aktive inddragelse og samspil fremhæves af læsevejlederne som en nødvendig og afgørende forudsætning for ændringsprocesser i skolens læseindsats. Men at løfte en skoles læseniveau er ikke et isoleret projekt, der alene kan hægtes op på en dokumenteret læsepædagogik. Det bør ses ind i det netværk af de almene og sammenhængende måder, skolen er skole på, fx i støt-tecenteret, på skolebiblioteket og på AKT-området. Det samme gælder skolens facilitering af fx eksterne test og pædagogisk evaluering, andetsprogsdidaktik, forældresamarbejde, støtte til risikobørn og lærer-samarbejde.

I interviewmaterialet findes en række eksempler på, at læsevejlederne kan få og får fat i kerneforhold i læseundervisningen. Det gælder eksempelvis det nedenstående eksempel, hvor der arbejdes formativt med test, både for at styrke elevernes indlæring og for at styrke lærernes didaktiske forståelse:

"Jeg har jo rigtig meget arbejde i relation til dansklærerne. Det er der, den største del af min indsats er blevet lagt, fordi vi har skullet arbejde med at få det generelle niveau hævet og få nogle bedre strukturer på og nogle indsatser, hvor vi ligesom kan måle ud fra, vi tester mere og går mere ind i resultaterne for at se på, hvordan handler vi i forhold til det, så det har været rigtig meget dansklærerne"

En læsevejleder har et år satset på 2. skoleår og i forlængelse af klasselæsekonferencer haft et vejledningsforløb med lærere om undervisningsdifferentiering med fokus på risikoelever:

"Jeg har været meget inde og vejlede de to dansklærere på årgangen omkring arbejde med undervisningsdifferentiering både i normal undervisning, og så har jeg så i kraft af, at jeg også er specialundervisningslærer, også indgået i det forløb"

En anden læsevejleder fortæller, hvordan hun arbejder for at styrke elevernes læringsudbytte af særlige læsetimer på mellemtrinnet ved at ved fokusere på progression og pædagogisk tilrettelæggelse:

"I høj grad er det vigtigt at få vores "læsetimer" opkvalificeret og få lavet en læseplan til "læsetimerne", som sikrer progressionen, så det ikke er så personafhængigt, som det er nu. Det synes jeg er en rigtig vigtig ting"

Som tidligere nævnt træder klasselæsekonferencer frem som et fælles indsatsområde. Her prioriteres gennemsigthed i undervisningen, dialog og refleksion, evaluering og opfølgning. Klasselæsekonferencen beskrives af læsevejlederne som på vej til at blive en særlig vejledningsarena med et stort læringspotentiale. En udbygning og systematisering af disse konferencer har således mulighed for at blive det sted, hvor læsevejledernes funktionsberettigelse kan blive stærkere og tydeligere.

6.5 Evalueringsforståelser og -praksis

Læsevejlederne er meget opmærksomme på, at skolernes evalueringspraksis og forståelse har mange problemer og bør være et prioriteret udviklingsområde. Det er iøjnefaldende, hvor mange udmærkede læseindsatser, der bliver sat i værk, men efter at være sat i søen får lov til at leve deres eget liv uden systematisk opfølgning og evaluering. Mange projekter står til søs, uden at skolerne/læsevejlederne har viden om deres mulige effekt og kvalitet, og hvor de er på vej hen og hvorfor. Læsevejlederne gør sig således sjældent erfaringer, som de kan systematisere som læring og kommunikere om. Et år har en skole fokus på faglig læsning

i starten af mellemtrinnet, og næste år er opmærksomheden flyttet til noget andet, men ingen holder tilsyneladende fast og følger op på erfaringerne med den faglige læsning. Læsevejlederne henviser til manglende tid som en del af problemet. Men udsagnene kan også forstås således, at nogle grundlæggende antagelser om undervisning og lærerpraksis i skolernes kollektive ubevidste står på vagt, så evalueringdidaktikken kun sporadisk får lov at slippe igennem til praksis.

Den løse evalueringskultur fanger i øvrigt også læsevejledernes virksomhed, som heller ikke bliver målsat, evalueret og derefter justeret. Måske er der her en sammenhæng til læsevejledernes oplevelse af at være alene? Når man ikke er på det rene med, om den indsats, man yder, har brugsværdi og giver resultater, og om den er i overensstemmelse med skolens interesse og prioriteringer, kan en isolations- og forladthedsfornemmelse nemt tage over.

6.6 Læsevejleder og skoleledelse

Den afgørende ændringsagent i læsevejledernes muligheder for at udvikle og styrke deres skoles læseundervisning og elevresultater findes i de relationer og samarbejds mønstre, hun indgår i med skolens ledelse. De interviewede læsevejledere understreger det, når de efterspørger sparring, opbakning og støtte. Men de spejder ikke efter den venlige og imødekommende ledelse, der siger: *"Det har jeg tillid til, at du selv finder ud af"*. Læsevejlederne ønsker en dialogisk og involverende ledelse, der er med, når det sner i pædagogikken, og nye læringsforståelser skal på plads. Hvis ikke denne samspilsrelation er til stede mellem ledelse og læsevejleder, risikerer læsevejlederens indsats at forme sig som lettere tilfældig og overfladisk, uden retning og blivende effekt.

I en skoleudviklingsproces med fokus på skriftsprogsundervisning er de to parter – læsevejleder og ledelse – bundet op på hinanden. Ikke meget lader sig udvikle, uden de begge parter er aktivt og direkte involveret. Ledelsen har brug for læsevejlederens faglighed og innovationstænkning, og læsevejlederen har brug for ledelsens overblik og position til at opbygge relationer og facilitere kollegiale læreprocesser. Det mest vægtige fund i denne undersøgelse er således, at samspil og relationer mellem ledelse og læsevejleder skaber det afgørende grundlag for, at projekt læsevejleder kan komme til at fungere efter hensigten. Skal læsevejlederne løfte bundlinjen på skolens læseresultater og skabe sammenhæng mellem læseindsatsens artefakter, værdier og grundlæggende antagelser, må skolens ledelse sammen med læsevejlederen involvere sig i udvikling af og implementeringer af nye pædagogikker inden for læseområdet i lærerkollegiet og undervisningen.

Skoleledelsen har flere opgaver i forhold til læsevejlederen. Den indledende er at finde den rette person til hvervet, hvilket ikke nødvendigvis er nemt på grund af forventningen om både gode faglige og personlige kompetencer. Herefter skal funktionen indtænkes i skolens samlede udviklings- og indsatsplan, og der skal i samarbejde med læsevejleder og lærerkollegiet sættes konkrete mål og planer for læsevejlederens virke, både på kort og langt sigt. Desuden skal funktionen introduceres og endelig implementeres på skolen, dvs. funktionens opgaver, arbejdsgange og kompetencer gøres tydelige og gennemsigtige. Introduktionen og præsentationen af læsevejlederen og funktionen udgør ifølge læsevejlederne et stort problem – særligt når den er nærmest fraværende.

6.7 Vurderinger og veje

På baggrund af interviewmaterialet kan der peges på en række forhold som særligt vitale og vigtige for etableringen af læsevejlederfunktionen på en skole:

- At være vejleder og konsulent på egen skole er en stor og udfordrende opgave, som kræver en ikke ubetydelig personlig robusthed og styrke. Læsevejlederen bør i forlængelse heraf have gode kompetencer inden for procesledelse og kommunikation. Skolen bør være opmærksom på, at funktionen kræver de særlige personlige kompetencer for at kunne få et virksomt liv i skolens verden med dens mange komplekse og ofte uforudsigelige kollegiale situationer.
- Hvis ansættelse af læsevejledere skal medvirke til at kvalificere og løfte skolens undervisningsindsats inden for læsning og skrivning, bør skolen nøje overveje, hvordan funktionen skal indgå i skolens virksomhed, og hvordan funktionens opgave i udmøntningen af skolens læsehandleplaner konkret skal foregå. Hvilke konkrete mål og opgaver skal læsevejlederen arbejde efter på kort og på langt sigt? Hvilke succeskriterier og tegn opstilles der for, at mål og forventninger kan opfattes som indfrieede?
- Skolens ledelse og læsevejleder bør i fællesskab udarbejde en funktionsplan med et arbejdstimetal, der svarer til opgaver og forventninger.
- Læsevejleders relation til ledelsen skal være tydelig og gennemskuelig for skolens ansatte. Læsevejleder bør altid arbejde i forlængelse af eller på foranledning af ledelsen.
- Læsevejlederen får ved ansættelse en tydelig base og får derfor de nødvendige kontorfaciliteter stillet til rådighed. Læsevejlederen har træffetider og fast plads i skolens interne og eksterne kommunikation og information. Heri ligger der også en vigtig ledelseskommunikation om status og niveau.
- Læsevejlederen følger som almindelig praksis skolens læsepædagogiske indsatser og prioriteringer og bør løbende evaluere disse med ledelse og eventuelle andre relevante parter. Implementering af god evalueringskultur og evalueringsredskaber, både i projekt- og undervisningspraksis i læsning, er derfor en grundlæggende prioritering inden for læsevejlederens mange arbejdsområder.
- Læsevejlederen skal sikre en fælles vejledningsforståelse kollegialt på skolen, således at både de faglige og etiske dimensioner er klare. I vejledninger bør fortrolighedsaspektet være sikret inden for denne aftalte fælles forståelse. Inden for vejledning bør læsevejleder udvikle og styrke de kollektive vejledninger, fx vejledning med årgangsteam, klasseteam og fagteam. Det vurderes samtidig, at de forskellige typer klasselæsekonferencer, der er i anvendelse, udgør et væsentligt forum for kompetenceudvikling af både lærere og læsevejledere. Supervisionslignende vejledningsformer bør ikke være den primære vejledningsmetode, og læsevejleder bør have gode teoretiske og praktiske forudsætninger inden for konsultation og rådgivning, voksenpædagogik og almene proces- og kommunikationsfærdigheder.
- En konstruktion, hvor alle funktionshverv, fx skolebibliotekar, støttecenterkoordinator, AKT, it og læsevejleder samles i et team og læringscenter på skolen, viser sig på en af de deltagende skoler at fungere som et godt afsæt for kompetenceløft. Isolationen brydes, og der gives mulighed for koordinerede indsatser og intern støtte. Teamkonstruktionen som læringscenter åbner op for nye måder at være skole på, da samspillet mellem ledelse, team og lærere/pædagoger kan åbne privatpraktiserende hjørner på skolen for samarbejde og udvikling.

Der er således en række forhold, som skal overvejes nøje, hvis fungerende og kommende læsevejledere skal vise sig som en tydelig forskel på skolens læsepædagogiske bundlinje. Først da kan der svares bekræftende på rapportens spørgsmål: *Er der en læsevejleder på denne skole?*

Litteraturliste

BEK nr 550 af 18/06/2009: *Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for skolefritidsordninger.*

BEK nr 260 af 31/03/2009: *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen.*

BEK nr 473 af 10/05/2007: *Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen.*

Boolsen, Merete Watt (2006). *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge.* København: Hans Reitzels Forlag.

Blachowicz, Camille (m.fl.) (2010). Hit the Ground Running: Ten Ideas for Preparing and Supporting Urban Literacy Coaches. *The Reading Teacher* 63 (5), 348-359.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen. Inspiration til skoleledelser og ressourcepersoner.*

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

Enheden for kvalitetsudvikling, UCC (2009). *Opsamling på interview med studerende på Uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen. Pilotundersøgelse 2008-2009.*

Frost, Jørgen (red.) (2009). *Håndbog i læsevejledning. Teori og praksis.* Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

Goffman, Ervin (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Doubleday.

Hansen, Anne-Lise (2008). *Læsevejlederens funktioner. 11 temaer om læsning på erhvervsuddannelserne. Udkast til Læsevejlederens funktioner.* 30.6.2008. (lokaliseret d. 28.2.2011)

<http://www.emu.dk/erhverv/laesevejledning/tema/intern-konsulent/praksis/funktionsbeskrivelse/laesevejlederens-funktioner.html>

Jenkins, Richard (2009). *Social Identitet.* København: Academica.

Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold & Liv Vedeler (1994). *Rådgivning. Traditioner, teoretiske perspektiver og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, Marianne Winther & Louise Philips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Järvinen, Margareta og Nanna Mik-Meyer (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter.* København: Hans Reitzels Forlag.

Lauvås, Per & Gunnar Handal (red.) (2006). *Vejledning og praksisteori.* Århus: Forlaget KLIM.

Pedersen, Hanne Møller (2008). *Læsevejledning i praksis.* Frederikshavn: Dafolo.

Rydén, Mette Maria (under udgivelse). Læsebånd – en fælles læsesatsning på tværs af skema og fag. I Mette Vedsgaard Christensen & Line Møller Daugaard (red.), *Sprog på spil. At sætte viden om sprog i spil i profession og uddannelse*. Århus: VIA Systime.

Schein, Edgar H. (1990). *Organisationspsykologi*. Herning: Systime.

Undervisningsministeriet (2007): *Styrkelse af folkeskolen. Puljer til efteruddannelse af lærere og skoleledere 2007-2009*.

Walpole, Sharon & Katrin L. Blamey (2008). Elementary Literacy Coaches: The Reality of Dual Roles. *The Reading Teacher* 62 (3), 222-231.

Bilag 1: Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen

BEK nr 473 af 10/05/2007

I medfør af § 6, stk. 1, i lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v., jf. lovbekendtgørelse nr. 228 af 17. marts 2006, og § 2, stk. 9, og § 18, stk. 2, i lov om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v., jf. lovbekendtgørelse nr. 956 af 28. november 2003, fastsættes:

Kapitel 1

Uddannelsens formål m.v.

§ 1. Formålet med læsevejlederuuddannelsen er at kvalificere de studerende til efter endt uddannelse at kunne fungere som vejleder i grundskolen inden for læsning og skrivning i dansk samt læsning i skolens øvrige fag på alle klassetrin.

Stk. 2. De studerende skal kvalificere sig til at:

- 1) Vejlede lærere om indhold, metoder og materialevalg inden for læsning og skrivning.
- 2) Fortolke og formidle testresultater til skoleledelse, lærere og forældre.
- 3) Udvikle, koordinere og evaluere skolens læseundervisning.
- 4) Udrede elevers individuelle læsebehov.

Stk. 3. Uddannelsen udgør et selvstændigt afrundet uddannelsesforløb.

§ 2. Uddannelsen udbydes af institutioner, der er godkendt hertil af Undervisningsministeriet efter lov om åben uddannelse. Uddannelsens moduler er på niveau med en diplomuddannelses moduler.

Stk. 2. Uddannelsen er normeret til at halvt studenterårsværk svarende til 30 ECTS-point. Et studenterårsværk er en heltidsstuderendes arbejde i et år og svarer til 60 point i European Credit Transfer System (ECTS-point). Dette lægges til grund for planlægningen af uddannelsen.

Stk. 3. Uddannelsen er en deltidsuddannelse, der udbydes som åben uddannelse, og tilrettelægges under hensyntagen til, at de studerende er i beskæftigelse. Uddannelsen kan dog tilrettelægges som heltidsundervisning, jf. § 2, stk. 7, i lov om åben uddannelse. Uddannelsen tilrettelægges, så den studerende har mulighed for at færdiggøre uddannelsen på 2 år.

Stk. 4. Uddannelsen tilrettelægges som fagligt afgrænsede moduler, jf. § 2, stk. 3, i lov om åben uddannelse.

Stk. 5. Uddannelsen skal være afsluttet senest 3 år efter, at den studerende er begyndt på uddannelsen. Institutionen kan ved usædvanlige forhold dispensere herfra.

Stk. 6. Uddannelsen kan indgå i en pædagogisk diplomuddannelse, jf. reglerne herom.

§ 3. Institutionen bestemmer, hvor mange studerende den vil optage, medmindre Undervisningsministeriet fastsætter et årligt minimums- eller maksimumstal for optagelseskapaaciteten.

Stk. 2. Uddannelsesinstitutionen fastsætter kvalifikationskriterierne for udvælgelse blandt kvalificerede ansøgere. Uddannelsesinstitutionen må dog ikke anvende lodtrækning, alder eller køn som udvælgelseskriterium. Kriterierne skal offentliggøres.

Stk. 3. Udbud af uddannelsen skal annonceres offentligt.

Kapitel 2

Adgang

§ 4. Adgang til uddannelsen er betinget af, at ansøgeren har gennemført en uddannelse, der giver generel undervisningskompetence i grundskolen.

Stk. 2. Ansøgere skal have mindst 2 års relevant erhvervs erfaring efter gennemført adgangsgivende uddannelse.

Stk. 3. Institutionen kan optage ansøgere, der ikke opfylder betingelserne i stk. 1, men som ud fra en konkret vurdering skønnes at have uddannelsesmæssige forudsætninger, der kan sidestilles hermed.

Kapitel 3

Uddannelsens indhold

§ 5. Uddannelsen består af følgende 3 moduler, hver på 10 ECTS-point:

- 1) Indsigt i børns sproglige udvikling, læsning og skrivning, herunder læse- og skrivevanskeligheder: Love, bekendtgørelser og undersøgelser vedrørende læsning og skrivning, læseproces, læseudvikling, skriveudvikling og staveudvikling, tidlig skriftsprogstimulering, læseforståelse i begynderundervisningen og den fortsatte læsning af skøn- og faglitteratur, læsning og skrivning i en tosproglig sammenhæng, læsevanskelighedernes fremtrædelsesformer, herunder afvigelser i den normale læseudvikling, samt læseforståelsesvanskeligheder.
- 2) Læse- og skriveundervisning: Grundlæggende fagdidaktisk teori i den almindelige differentierede undervisning samt undervisningsdifferentiering som princip for skriftsprogstilignelsen med særlig vægt på fagdidaktisk indsigt, sammenhængen mellem sproglig udvikling og læsning, skrivning og stavning, viden om sprog, herunder fonetik, morfologi, syntaks, semantik og pragmatik, viden om tekster, herunder faglige og skønlitterære genrer, faglige registre, tekststrukturer, tekstbinding, anven-

delse af læseforståelsesstrategier ved læsning af skøn- og faglitteratur, betydningen af læseforberedende tiltag i børnehave og børnehaveklasse, forebyggelse af læsevanskeligheder og brug af IT som kompenserende hjælpemiddel, målsætning og evaluering, vurdering af materialer og metoder, herunder lærebogsmaterialer og it-baserede materialer.

- 3) Evaluering og vejledning: Forskellige undersøgelses- og testformer, anvendelsesområder, fordele og ulemper, analyser, undersøgelser og test af sproglige forudsætninger for skriftsprog og skriftsproglige vanskeligheder med henblik på forslag til undervisning, evalueringer, herunder løbende evaluering og screeninger af klasser, observation af undervisning og elevforudsætninger, vejlederrollen i forhold til kolleger, vejlederfunktioner, samt vejledningsteori, herunder grundlæggende principper i vejledning, vejledningssamtalen og vejledningsprocessen.

Stk. 2. Nationale og internationale forskningsresultater, der er relevante for modulerne, integreres i størst muligt omfang i undervisningen.

Stk. 3. Nærmere regler om uddannelsens tilrettelæggelse og indhold fastsættes i studieordningen, jf. § 7, stk. 2, nr. 1.

Kapitel 4

Bedømmelse

§ 6. Hvert af de tre moduler afsluttes med en prøve, hvoraf mindst to moduler skal være med ekstern censur. Nærmere regler om prøverne fastsættes i studieordningen, jf. § 7, stk. 2, nr. 2.

Stk. 2. I øvrigt gælder bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (prøvebekendtgørelsen) og bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse.

Stk. 3. Der anvendes samme censorkorps, som censorkorpset for de pædagogiske diplomuddannelser.

Kapitel 5

Andre regler

§ 7. De institutioner, der udbyder denne uddannelse, udarbejder i fællesskab inden for bekendtgørelsens rammer de nærmere regler for uddannelsen i en studieordning.

Stk. 2. Studieordningen skal indeholde regler om:

- 1) De enkelte moduler, jf. § 5, stk. 3,
 - a) mål og indhold,
 - b) undervisnings- og arbejdsformer og
 - c) tidsmæssig placering, herunder tilrettelæggelse på heltid og deltid.
- 2) Bedømmelser, jf. § 6, stk. 1.
- 3) Overgangsordninger, jf. § 8, stk. 3.
- 4) Merit, jf. § 9, stk. 2.

Stk. 3. Ud over regler fastsat i henhold til denne bekendtgørelse indeholder studieordningen regler fastsat i henhold til prøvebekendtgørelsen.

Stk. 4. Det skal fremgå af studieordningen, at uddannelsesinstitutionen, hvor det er begrundet i usædvanlige forhold, kan dispensere fra de regler i studieordningen, der alene er fastsat af uddannelsesinstitutionerne.

§ 8. Ændringer i studieordningen sker i samarbejde mellem de udbydende institutioner.

Stk. 2. Ved væsentlige ændringer af studieordningen indhenter institutionerne udtalelse fra aftagerrepræsentanter og censorformandskabet, jf. prøvebekendtgørelsen.

Stk. 3. Studieordningen og væsentlige ændringer heraf træder i kraft ved et studieårs begyndelse og skal indeholde de fornødne overgangsordninger.

Stk. 4. Gældende studieordninger skal være offentligt tilgængelige på institutionernes hjemmesider.

§ 9. Følgende gennemførte moduler i diplomuddannelsen i læsning og skrivning, jf. bekendtgørelsen om de pædagogiske diplomuddannelser, erstatter følgende moduler i uddannelsen efter denne bekendtgørelse:

- 1) Teorier og forskning om læsning og skrivning erstatter denne uddannelses modul 1: Indsigt i børns sproglige udvikling, læsning og skrivning, herunder læse- og skrivevanskeligheder.
- 2) Læsningens og skrivningens didaktik og metodik erstatter denne uddannelses modul 2: Læse – og skriveundervisning.
- 3) Evaluering, testning og vurdering erstatter denne uddannelses modul 3: Evaluering og vejledning.

Stk. 2. Institutionen kan i øvrigt i det enkelte tilfælde eller efter regler fastsat i studieordningen, jf. § 7, stk. 2, nr. 4, godkende, at allerede gennemførte uddannelseselementer, kan erstatte dele af uddannelsen efter denne bekendtgørelse (merit). Afgørelsen træffes på grundlag af en individuel, faglig vurdering af ækvivalensen mellem de berørte uddannelseselementer.

§ 10. Undervisningsministeriet kan dispensere fra bekendtgørelsen, når det er begrundet i usædvanlige forhold, bortset fra § 2, stk. 5.

§ 11. Klager over uddannelsesinstitutionens afgørelser i henhold til denne bekendtgørelse kan, når klagen vedrører retlige spørgsmål, indbringes for Undervisningsministeriet, jf. dog § 6, stk. 2. Klagen indgives til uddannelsesinstitutionen, der videre-

sender klagen til Undervisningsministeriet ledsaget af en udtalelse, som klageren har haft lejlighed til at kommentere inden for en frist af 1 uge. Kommentarerne medsendes til ministeriet.

Stk. 2. Fristen for indgivelse af klage efter stk. 1 er 2 uger fra den dag, afgørelsen er meddelt den pågældende.

Kapitel 6

Ikrafttrædelse

§ 12. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2007.

Undervisningsministeriet, den 10. maj 2007

Bertel Haarder

/Christian Steener Eriksen

Bilag 2: Ten Ideas for Preparing and Supporting Urban Literacy Coaches

For et internationalt udblik kan denne undersøgelses konklusioner og anbefalinger sammenstilles med ti gode idéer til understøttelse af læsevejlederen og læsevejlederfunktionen, som er formuleret af amerikanske læseforskere på baggrund af et fireårigt projekt:

- 1) Build a Strong, Communal Knowledge Base.
- 2) Collaborate to Make the Curriculum Visible in New Ways.
- 3) Emphasize Culturally Relevant Instruction and Resources.
- 4) Help Coaches-in-Training Define Their Roles Over Time.
- 5) Support Coaches in Developing a Model for Goal Setting and Coaching Cycles.
- 6) Build Understanding That Development as a Coach Has Recursive Phases.
- 7) Provide Facilitation That Differentiates for Coaches-in-Training.
- 8) Design Methods for Coaches to Build Teams Around Student Data and Shared Inquiry.
- 9) Help Coaches Balance Fidelity of Treatment With Formative Treatment Urban schools.
- 10) Connect Coaches With the Wider Professional Community.

Kilde:

Blachowicz, Camille (m.fl.) (2010). Hit the Ground Running: Ten Ideas for Preparing and Supporting Urban Literacy Coaches. *The Reading Teacher* 63 (5), 348-359.