
Læsevejledere i gymnasiet – uddannelse og udøvelse af praksis

Følgeforskning på projekt *Regionalt Læsecenter*
i Region Nordjylland

Annette Rasmussen

Forskningsrapport · 28 · 2012

Institut for Læring og Filosofi – Aalborg Universitet

**Læsevejledere i gymnasiet – uddannelse og udøvelse af praksis.
Følgforskning på projekt *Regionalt Læsecenter* i Region Nordjylland**

Forskningsrapport. · 28 · 2012

© 2012 · Annette Rasmussen

ISBN 978-87-91543-91-3 (e-book)

Udgivet af

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
Sohngaardsholmsvej 2
9000 Aalborg
Tel 9940 9950 – Fax 9815 6542
learning@learning.aau.dk
www.learning.aau.dk

**Læsevejledere i gymnasiet –
uddannelse og udøvelse af praksis**

**Følgforskningen på projekt *Regionalt Læsecenter*
i Region Nordjylland**

Annette Rasmussen

Forskningsrapport · 28 · 2012

Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Indhold

| | |
|---|----|
| Forord | 5 |
| Kapitel 1 – Projektets baggrund og formål | 7 |
| Kapitel 2– Følgeforskningens fokus og metoder..... | 9 |
| Kapitel 3 – Læsevejledning – definition og målgrupper | 11 |
| Kapitel 4 – Læsevejlederuddannelsens indhold og rammer | 15 |
| Undervisningens kontekst og deltagere | 15 |
| Struktur - instruktion | 16 |
| Interaktioner..... | 17 |
| Sammenfatning | 20 |
| Kapitel 5 – Casestudier af læsevejledningen på gymnasierne..... | 21 |
| 5.1 Oplandsgymnasiet | 21 |
| Udgangspunkter for læsevejledningen..... | 22 |
| Læsevejledernes udbytte af uddannelse | 23 |
| Målgrupper for læsevejledningen | 23 |
| Vejledningsstrategier og -prioriteringer | 24 |
| Sammenfatning..... | 26 |
| 5.2 Stationsbygymnasiet | 27 |
| Udgangspunkter for læsevejledningen..... | 28 |
| Læsevejledernes udbytte af uddannelse | 29 |
| Målgrupper for læsevejledningen | 29 |
| Vejledningsstrategier og -prioriteringer | 31 |
| Sammenfatning..... | 32 |
| Kapitel 6 – Særlige udfordringer for læsevejledningsindsatsen på gymnasierne..... | 34 |
| De læsesvage elever | 34 |
| Kollegial vejledning..... | 36 |
| Læsevejledernetværket..... | 37 |
| Kapitel 7 – Konklusion | 39 |
| Referencer | 41 |

Forord

Dette er den tredje delrapport fra et følgeforskningsprojekt gennemført for Region Nordjylland. Projektet handler om, hvordan en række projekter, som er bevilget støtte fra Region Nordjyllands uddannelsespulje, kan bidrage til at bryde de gængse uddannelsesmønstre i regionen.

Mønsterbrydning på uddannelsesområdet fremstilles af Regionen i en bred forståelse som uddannelsesinstitutionernes virke med at skabe nye uddannelsesrammer og mulighed for at få flere unge til at gennemføre en uddannelse. Inden for denne brede forståelse er fænomenet mønsterbrud tematiseret forskelligt i projekterne.

Denne tredje rapport i følgeforskningen giver et indblik i et af projekterne med fokus på de tilsigtede virkninger af indsatserne i forhold til mønsterbrydning på uddannelsesområdet. Det er projektet ”Regionalt læsecenter”, hvis hovedformål er at styrke læsevejledningen på gymnasie- og HF-området. Midlerne til at nå dette formål omfatter 1) etableringen af en organisation, et Regionalt læsecenter med henblik på at styrke mulighederne for dannelse af netværk, 2) at udbyde og gennemføre en læsevejlederuddannelse målrettet gymnasie- og HF-området, 3) etableringen af netværk mellem læsevejledere og 4) etableringen af et forum for videndeling.

Forskningsarbejdet omkring projektet ”Regionalt læsecenter” har som omdrejningspunkt haft spørgsmålet: Hvad er læsevejledning på gymnasiet? Dette spørgsmål er belyst i både teoretisk og empirisk henseende, og resultaterne heraf udfoldes i denne rapport. Den empiriske undersøgelse er baseret på dels deltagelse i og beskrivelse af læsevejlederuddannelsen og deltagernes gennemførelse og udbytte af denne, dels ledelsesinterview og gruppeinterview med læsevejlederne på to udvalgte gymnasier.

Kapitel 1 – Projektets baggrund og formål

Projekt 'Regionalt Læsecenter' er et regionalt projekt støttet af Region Nordjyllands Uddannelsespulje 2009. VUC Nordjylland er tovholder på projektet, hvis hovedformål er at styrke læsevejledningen på gymnasie- og HF-området. Projektet består af en række delelementer:

1. Etablering af regionalt læsecenter (nedsætte styregruppe og ansætte personer i projektet)
2. Uddannelse af læsevejledere (varetages af UCN)
3. Etablering af netværk (samarbejde mellem læsevejlederne og Taleinstituttet)
4. Etablering af forum (for udveksling af viden om læseproblemer generelt)

Det første element i projektet er ansættelse af en projektleder og to fagpersoner til at dække regionens hovedområder. Disse fagpersoner har til opgave at skabe netværk blandt læsevejlederne og de institutioner, som hidtil har varetaget FVU- og ordblinde-undervisningen i lokalområderne.

Et andet væsentligt element er uddannelsen af læsevejledere. Målgruppen for denne uddannelse er lærere fra VUC og gymnasieområdet.

Det tredje element er at etablere et netværk blandt de skoler og institutioner, der tilbyder FVU- og ordblindeundervisning, samt et netværk mellem undervisere af ordblinde og på FVU og Taleinstituttet. Læsevejledernetværket bliver etableret i forbindelse med kursusafviklingen, der afvikles af UCN.

Fjerde element er, at der efterfølgende etableres kontakt til andre læsevejledere i regionen, således at der skabes et forum for videndeling omkring læsevejledning.

Det overordnede sigte med projektet er at understøtte målsætningen om, at 95 pct. af en årgang gennemfører en ungdomsuddannelse (jf. projektansøgningen). Det baserer sig på, at utilstrækkelige læse- og skrivekvalifikationer er en væsentlig årsag til frafald på alle uddannelser, herunder også de gymnasiale. På denne baggrund fokuserer projektet på at sikre "en massiv indsats over for unge med læse- og skrivevanskeligheder på de gymnasiale uddannelser". Indsatsen skal ske dels gennem etablering af et regionalt læsecenter med et velfungerende netværk af ungdomsuddannelsernes læsevejledere og dels gennem uddannelse af læsevejledere på de gymnasiale uddannelsesinstitutioner.

I løbet af projektets første år skal der uddannes læsevejledere til de gymnasiale uddannelser, så der på alle gymnasier og hf-kurser i regionen er etableret og sker en styrkelse af funktionen som læsevejleder. Dette skal bidrage til standardiseret screening – en såkaldt SKV-screening¹

¹ SKV betyder Skriftsproglig Kompetence Vurdering og er udviklet af Taleinstituttet i forhold til identifikation, rådgivning og undervisning af gymnasieelever med utilstrækkelige læsefærdigheder. Den elektroniske SKV screening udmønter sig i en rapport, som giver et indblik i den enkelte elevs skriftsproglige profil. Desuden

– af alle elever i 1.g og 1.hf for at afklare deres læsekompetence og dermed – i samarbejde med faglærere og studievejledere – at sikre at færre falder fra uddannelserne.

I det øjeblik man hurtigere – gennem en screening – kan identificere de unge med læsevanskeligheder, kan der iværksættes hjælpeforanstaltninger for dem. Gennem læsevejlederne skal underviserne lokalt kunne søge råd og vejledning til, hvordan de kan etablere en praksis, der støtter de unge med læse-/ skrivevanskeligheder. Samtidig skal læsevejlederne også gå ind og gennemføre samtaler med de unge, der måtte have behov for det, samt anvise dem løsninger og mulige støttefunktioner. Det skal for de unge blive legalt at tale om, at nogle ikke læser og forstår teksterne ligeså hurtigt som andre.

På den baggrund er uddannelsen af læsevejledere på HF- og gymnasieområdet en meget central del af projektet. Der blev fra projektets begyndelse tilmeldt deltagere fra 11 forskellige gymnasiale uddannelsesinstitutioner til et uddannelses-/kursusforløb, som strækker sig over tre semestre – efteråret 2009, foråret 2010 og efteråret 2010. Uddannelsen er på 10 ETCS point og har en normering på 250 timer.

De to første semestre af uddannelsen foregår på Taleinstituttet og med en underviser herfra. Indholdsmæssigt er disse forløb beskrevet som meget teoretisk orienterede, men det tredje forløb, som finder sted på University College, er mere praktisk orienteret. De to første semesterforløb er afviklet på det tidspunkt, hvor følgeforskningen kommer ind i billedet. Det er derfor det tredje semester af uddannelsens forløb, som den empiriske forskning og denne afrapportering fokuserer på.

samles alle detailresultater i en forskningsdatabase som bl.a. muliggør komparative analyser af læsefærdighederne i den enkelte klasse, på en hel årgang, eller mellem forskellige skoler.

Kapitel 2– Følgeforskningens fokus og metoder

Med læsevejlederuddannelsen og -funktionen som de centrale elementer i projektet udgør disse elementer også naturlige afsæt og fokuspunkter for følgeforskningen.

Følgeforskningens område er som udgangspunkt aftalt mellem Region Nordjylland og Aalborg Universitet (Institut for Læring og Filosofi) og går ud på at undersøge 'virkningerne af de pædagogiske tiltag i projektet'. Det er yderligere præciseret, at der sigtes på 'virkninger i bred forstand' – ikke som en effektevaluering men – som dokumentation af tiltagets gennemførelse og forskellige aktørers vurdering af dets betydning. De 'pædagogiske tiltag' skal i dette projekt forstås som både læsevejlederuddannelsens indhold og læsevejlederfunktionen på gymnasiet, hvilket også indebærer to overordnede målgruppeniveauer, som er henholdsvis gymnasieledeelse/-lærere og gymnasielærere/-elever.

Følgeforskningen af projektet fokuserer primært på deltagerne i læsevejlederuddannelsen – på deres forventninger til og videre planer med kurset, deres erfaringer med læsescreeninger, og relationen mellem deres erfaringer og indholdet i uddannelsen – samt læsevejlederfunktionen i praksis, med og uden det pågældende modul af læsevejlederuddannelsen, på to udvalgte gymnasier. Gymnasierne er udvalgt ud fra, at det ene har lærere med som aktive deltagere på den aktuelle uddannelse, mens det andet ikke har, samt at begge gymnasier har en formuleret læsevejledningspolitik.

Læsevejlederuddannelsens gennemførelse i sidste halvdel af 2010 udgør det konkrete afsæt for den empiriske del af følgeforskningen. Der blev gennemført observationer af det sidste modul på uddannelsen – dels for at skabe en fælles referenceramme for de senere interview med nogle af deltagerne, dels for at etablere mulighed for at aftale og gennemføre sådanne interview. Forskeren var med som deltagende observatør på modulets fire ud af syv undervisningsgange; de tre mellemste og den sidste.

Deltagende observationer giver således en unik mulighed for at få indblik i hverdagslivets rutiner og sociale handlinger (Atkinson 2006). Det skal dog understreges, at observationerne alene omfatter undervisningen på det tredje modul og dermed en begrænset del af uddannelsen til læsevejleder. Selvom deltagelsen i de relativt få ganges undervisning også langt fra lever op til den etnografiske traditions forudsætning om et langstrakt ophold i felten (helst flere måneder), kan en sådan deltagelse alligevel give et mere direkte indblik i undervisningens gennemførelse og 'faktiske indhold' end den mere indirekte tilgang ved rent diskursorienterede metoder som interview, spørgeskemaer og dokumentanalyser. Desuden kan den tilvejebringe en fælles platform for de efterfølgende samtaler med deltagerne.

Omdrejningspunktet for det empiriske arbejde var spørgsmålet: *Hvad er læsevejledning på gymnasiet?* Dette er søgt belyst, dels gennem deltagelse og beskrivelse af læsevejlederuddannelsen og deltagerens gennemførelse og udbytte af denne, dels gennem ledelsesinterview (skriftlig mailbesvarelse fra rektor) og gruppeinterview med læsevejlederne på to udvalgte

gymnasier, som repræsenterer yderpunkter (deltagelse/ikke deltagelse) i forhold til læsevejlederuddannelsen og således forskellige udgangspunkter for at udøve læsevejlederfunktionen.

Det er interviewene, herunder især de to fokusgruppeinterview, hver med to læsevejledere, der muliggør en dybere indsigt i læsevejledernes baggrund for at deltage i uddannelsen og deres erfaringer med at udøve funktionen i praksis. Interview i en gruppe af vejledere, som også er gymnasielærere, kan således bidrage med data om denne gruppes fortolkninger, interaktioner og normer – hvordan de ser på de læsesvage elever, på sig selv som henholdsvis læsevejledere og gymnasielærere, og på forholdet mellem disse roller i deres praksiskontekst.

Men samtidig med, at interview kan levere væsentlig indsigt i deltagernes oplevelser og erfaringer med praksis, er det vigtigt at erindre sig, at de også er udtryk for reflekterede og mentalt bearbejdede gengivelser. Den sociale kontrol inden for en bestemt gruppe – som gymnasielærerprofessionen – kan hindre, at alle forskelle i erfaringer og perspektiver kommer frem gennem et fokusgruppeinterview. Men omvendt kan manglen på social kontrol i det individuelle interview også føre til for mange ”korrekte” og for få ”ukorrekte” forståelser (Halkier 2002:16), hvor gruppeinterviewet måske alligevel producerer mere viden om kompleksiteten i forståelsen af den sociale praksis. Det sker, når deltagerne spørger ind til og kommenterer hinandens udtalelser.

Der er gjort mange forsøg på at definere begrundelser for og typer af *læsevejledning* (Frost 2010; Inglar 2008; Arnbak 2003; Guldborg, Jacobsen og Lausch 2001; Kulhmann og Rydén 2011). De hermed forbundne definitioner og erfaringer vil jeg undervejs komme nærmere ind på, idet jeg med disse udgangspunkter indkredser området læsevejledning og den hermed forbundne målgruppe af læsesvage elever. Hensigten er dernæst at aktivere disse definitioner af vejledningsfunktionen og dens organisatoriske indlejring analytisk i forståelsen af det empiriske materiale.

Afrapporteringen af undersøgelsen er bygget op omkring besvarelsen af følgende under spørgsmål:

- Hvad er læsevejledning?
 - Læsesvage elever/utilstrækkelige læse- og skrivekvalifikationer
 - Læsevejledning i teorien
- Hvad indeholder læsevejlederuddannelsen?
 - Den pædagogik og kultur, som ud fra beskrivelser og observationer gør sig gældende på det konkrete modul af uddannelsen
- Hvilke funktioner og særlige indsatsområder praktiserer læsevejlederen?
 - Organisatoriske rammer inden for hvilke læsevejlederfunktionen udfolder sig (ifølge undervisere, som er aktive deltagere henholdsvis ikke-deltagere på dette modul af læsevejlederuddannelsen) på to forskellige gymnasier
 - Læsevejlederen i praksis (erfaret og formidlet gennem interview)
- Hvordan fremstår læsevejledningsindsatsen på gymnasiet for de udøvende parter?
 - Udfordringer fra forskellige vinkler – hhv. lærer og netværk

Kapitel 3 – Læsevejledning – definition og målgrupper

Læsevejledning som felt og løsningsområde knytter typisk an til læsefærdigheder og -vanskeligheder. I grundskolen har der, siden de første internationale undersøgelser i begyndelsen af 1990'erne påpegede dårlige læseresultater i sammenligning med andre lande, været fokuseret stærkt på læseundervisning. Læsefærdigheder indebærer to hovedelementer, afkodning og sprogforståelse, der samtidig udgør de hovedområder, som kan give vanskeligheder i læseudviklingen (Elbro 2006). Ifølge Carsten Elbro forudsætter god undervisning i læsning, at underviseren selv har tilstrækkelige kvalifikationer inden for fonetik, ortografi og tekststruktur. (Ibid.)

Initiativer rettet mod at løfte læseundervisningen i grundskolen har fokuseret på at uddanne læsevejledere. Således foreslog et ministerielt udvalg, at der til hver skole skulle uddannes én læsevejleder. Efter forslaget vedtagelse blev der fra sommeren 2007 etableret en fælles bekendtgørelsesbaseret vejlederuddannelse med henblik på at kvalificere studerende til at fungere som læsevejledere i grundskolen. Læsevejlederne er her tiltænkt en rolle som spydspidser i den intensiverede læseindsats, der skal støtte skoleledelserne i at udvikle en bedre læseundervisning i såvel dansk som andre fag, hvor også faglærerne ses som vigtige ressourcepersoner (Arnbak 2003; 2008). Det betyder med andre ord, at læsevejlederen gennem en aktiv læseindsats skal lede skolens udvikling mod et inkluderende læringsmiljø, der også kan rumme elever med læringsproblemer (Frost 2010: 45).

Vender man blikket mod ungdomsuddannelserne, har der traditionelt været mere fokus på læseproblemer i erhvervsuddannelserne end i gymnasieuddannelserne. Megen af den litteratur, der findes inden for læsevejledningsområdet, retter sig således mod erhvervsuddannelserne (se fx Guldborg m.fl. 2002, Guldborg m.fl. 2001, Jacobsen m.fl. 1999). En rapport om læsevejledningen på dette område slår fast, at et væsentligt sigte med læseindsatsen er at styrke de læsesvage elevers færdigheder og holdninger således, at de får redskaber til at begå sig i uddannelserne og ikke falder fra (Guldborg m.fl. 2001). Samme rapport konstaterer, at screening er en ressourcekrævende foranstaltning, og at det for at sikre den enkeltes motivation er væsentligt at respektere elevens medbestemmelse og ansvarlighed. På den baggrund lyder rapportens anbefaling, at der kun foretages screening og test af elever, som selv gør opmærksom på læse- og skriveproblemer. Desuden fremhæves det som mest hensigtsmæssigt for elevens motivation, at læsning, skrivning og kommunikation trænes i en faglig sammenhæng og med aktiv støtte af kontaktlæreren som nøgleperson (Guldborg m.fl. 2001: 11-14).

Som den ”gode praksis” fremhæves en procesorienteret læse- og skriveundervisning, hvor lærere såvel som elever spiller en aktiv rolle (ibid.: 18). For lærerne at det således vigtigt at aktivere deres morfologiske og fonologiske viden til at hjælpe eleverne med at tilegne sig redskaber til at medvirke aktivt til udviklingen af deres færdigheder. Målgruppen af elever defineres som svage elever, der kræver en konstant opmærksomhed, da man ikke kan forvente, at de selv er opmærksomme på deres vanskeligheder (ibid.:20).

Men ”svage elever” med læse- og staveproblemer findes også på gymnasieområdet. Der findes da også uddannede læsevejledere på en del af landets gymnasier og hf-kurser, hvor læsevejledning imidlertid ikke er obligatorisk. Undervisningsministeriet har således ikke som på folkeskole- og erhvervsskoleområdet fastsat krav om, at der skal være en uddannet læsevejleder på alle landets gymnasier (Gymnasieskolen, 2008).

De første læsevejledere på gymnasieområdet blev uddannet i 1980'erne, og siden slutningen af 1990'erne har læsevejledere været et stadig mere almindeligt syn på gymnasierne. Ifølge et skøn fra Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser (Gymnasieskolen 2008) kunne man i 2008 møde uddannede læsevejledere på knap to tredjedele af landets gymnasier og hf-kurser, mens det især er på gymnasier og hf-kurser i Nordjylland, Sønderjylland og Vestsjælland der ikke fandtes læsevejledere.

Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser skønner, at der i en gennemsnitlig gymnasieklasse er fem-seks elever, der er svage læsere. Dertil kommer en til to elever, der er ordblinde i større eller mindre omfang. Foreningens erfaringer viser, at svage læsere læser alt på samme måde. De begynder på første side i øverste venstre hjørne og slutter på sidste side i nederste højre hjørne. De mister overblikket over teksten og bruger energien på afkodning i stedet for forståelse. De har derfor brug for at indse, at forskellige tekster kræver forskellige læsestrategier, og at det overordnede formål med læsningen bestemmer, hvordan der skal læses. Noget skal læses ord for ord, noget skal blot skimmes.

Foreningen fremhæver videre, at de langsomme læsere ofte kommer fra læsefremmede miljøer og er måske de første i familien, der tager en studentereksamen. For dem er læsekravene i gymnasiet tit et chok, og bare det ordforråd, lærerne bruger, kan være fremmed for dem.

Der er overordnet tre grupper af svage læsere i gymnasiet:

- elever med fremmedsproget baggrund
- elever med generelle læse- og staveproblemer
- ordblinde elever

En gennemsnitselev læser omkring 250 ord i minuttet. Nogle læser væsentligt hurtigere, fordi de er vant til at læse og kommer fra hjem, hvor det at læse er en velset beskæftigelse. De, der læser væsentligt langsommere, kan trænes til at få mere velegnede læsemetoder. Det er disse elever, der ved hjælp fra en læsevejleder kan lære at blive gode studerende som deres kammerater. (Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser 2010; gengivet i Gymnasieskolen 2008).

En læsevejleder i gymnasiet er oftest en dansk- eller fremmedsproglærer, der har videreuddannet sig. Uddannelsen er på 250-300 timer inklusive opgaver og et praktikforløb. Uddannelsen, der foregår på professionshøjskolerne, tager udgangspunkt i det sproglige: fonologi og morfologi. Læsevejlederens arbejde består i at afdække og afhjælpe elevernes læse- og stavevanskeligheder ved screening, vejledning og undervisning. Læsevejlederen samarbejder med faglærerne og studievejlederne. På de gymnasier og hf-kurser, hvor der er en uddannet læsevejleder, kommer alle elever i 1.g og 1.hf typisk gennem en screening af deres

læse- og stavefærdigheder. Ud fra den test vurderer læsevejlederen, hvilke elever der har behov for hjælp, typisk undervisning i læse- og stavestrategier. Det er ikke altid let for eleverne at blive konfronteret med resultatet, for det kan være svært at erkende, at man har brug for hjælp. Nogle afviser da også tilbuddet om hjælp i første omgang, men størstedelen af dem fortryder og vender tilbage.

Mange steder bruger man den såkaldte ”Frederiksborg-test”, der er udarbejdet af læseforskere fra gymnasier i samarbejde med læseforsker og professor Carsten Elbro fra Københavns Universitet. Her skal eleverne læse en skønlitterær tekst, de får nogle forståelsesspørgsmål og en referatopgave efterfulgt af en orddiktat og en opgave, hvor det gælder om at kombinere lyd og bogstav. Desuden er der mulighed for at teste elevernes ordforråd og evne til at sætte punktum (jf. Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser, gengivet i Gymnasieskolen 2008).

Selve vejledningsfunktionen er teoretisk beskrevet af den norske lærebogsforfatter Tron Inglar (1999). Han skelner mellem fire forskellige vejledningsstrategier: den formidlingsprægede rådgivning, den procesorienterede vejledning, den gestaltorienterede vejledning, og den kritisk orienterede vejledning.

Den formidlingsprægede rådgivning betragter eleven som objekt mere end subjekt. Det er således rådgiveren, som på det ydre plan er mest aktiv, mens den lærende primært skal lytte, observere og notere. Da den vejledtes forudsætninger ikke direkte inddrages i processen, anvendes betegnelsen rådgivning frem for vejledning. Ofte har rådgivning karakter af decideret undervisning, som retter sig mod bestemte elever og derfor også kan betegnes som individualiseret undervisning.

Den procesorienterede vejledning er elevcentreret eller subjekt-orienteret på en aktiverende måde. Den betragter eleven som et aktivt subjekt, hvorimod vejlederen indtager en lyttende og udforskende rolle i forholdet. Idet vejledningen orienterer sig mod både læringsprocessen og -resultatet, er den optaget af, ikke blot *hvad* eleven tilegner sig men også, *hvordan* eleven lærer og arbejder. I stedet for blot at fortælle hvad man selv mener, må vejlederen derfor orientere sig grundigt om elevens verden. Det betyder, at parterne bliver forholdsvist jævnbyrdige i processen.

Den gestaltorienterede vejledning er kendetegnet ved i endnu højere grad at fokusere på den, som vejledes. Det er her centralt, at den som vejledes skal udvikle sig selv, hvilket udelukker, at vejlederen overfører sine syn på sagen. Vejlederen skal med andre ord holde sine meninger udenfor men tilrettelægge et forløb, hvor den som vejledes gennem opdagelse og egne erfaringer skal udvikle viden, færdigheder og holdninger.

Den kritisk orienterede vejledning baserer sig på en kritisk grundholdning og reflektiv tilgang. Den sigter på at fremme en kritisk indstilling hos den som vejledes, og er således nært beslægtet med den frigørende pædagogik (Freire 1988). At være kritisk indebærer i dens forståelse at forholde sig analyserende og problematiserende, hvilket kan virke frigørende i forhold til traditioner.

I bogen hævdes, at ingen af vejledningsstrategierne kan udpeges som bedst eller dårligst (Inglar 1999: 73). Det er principielle og situationsbetingede vurderinger, hvilken strategi man skal følge. Det principielle handler om, hvad man vil opnå med vejledningen; mens det situationsbetingede omhandler relationen mellem vejleder og den, som vejledes samt kontekstuelle forhold som tid, faglige forudsætninger og tidspunkt i forløbet. De fire strategier refererer dog til forskellige læringssyn. Den første strategi kan kategoriseres under et adfærdsteoretisk syn, de to næste under et humanistisk syn, og den fjerde under et kritisk syn.

Kapitel 4 – Læsevejlederuddannelsens indhold og rammer

Den læsevejlederuddannelse, som undersøgelsen fokuserer på, retter sig som nævnt mod undervisere og vejledere på hf- og gymnasieuddannelserne. Den blev udbudt under den lokale professionshøjskole og gennemført som en efteruddannelse over tre modulers forløb, fra efteråret 2009 til og med efteråret 2010. Ved udgangen af 2010 var der 19 personer der havde gennemført kurset: ”Læsning og skrivning i gymnasier” – med de 3 moduler 8, 9 og 10 (VUC Nordjylland 2012).

De to første moduler af uddannelsen blev således også udbudt af professionshøjskolen men gennemført på Taleinstituttet og med en underviser derfra. Underviseren på det tredje modul kom fra en professionshøjskole, ligesom det også fandt sted på den lokale professionshøjskole.

I den følgende beskrivelse ser jeg nærmere på dette tredje og sidste modul af uddannelsen. Det bestod af syv undervisningsgange, som foregik i tidsrummet fra 9.00 til 14.30, og med den overordnede overskrift *Læsevejlederens rolle og funktion*. Undervisningsplanen for de enkelte kursusganges datoer og overskrifter var som følger:

1. (02.09.10): Velkomst og introduktion. Læsevejlederens rolle og funktion
2. (16.09.10): Eleverne
3. (23.09.10): Faglærerne og deres opgaver i forhold til læsning
4. (07.10.10): Vejledning og formidling (1)
5. (04.11.10): Vejledning og formidling (2)
6. (18.11.10): Projektledelse
7. (09.12.10): Netværk og materialeudvikling

Indholdet i en undervisning beskrives ofte ud fra læreplanens intentioner. Den indledningsvise fremstilling af de forskellige undervisningsgange udtrykker da også den officielle læreplan for undervisningens intenderede indhold, mens ’det faktiske’, dens gennemførelse i praksis, ofte beskrives ved begrebet ’den skjulte læreplan’ (Hansen 2005: 169; Lindblad og Sahlstrøm 1998: 249). Det indbefatter de holdninger, værdier og adfærdsmønstre eller med andre ord den *kultur*, deltagerne gennem undervisningssituationen og dens rammer (deltagersammensætning, struktur/instruktion og interaktioner) møder og skaber.

Undervisningens kontekst og deltagere

Der er gennemgående omkring 15 fremmødte deltagere på dette modul. Undervisningen foregår i et lokale på professionshøjskolen, med en fantastisk udsigt ud over fjorden. Når man ankommer, er der en kurv med rundstykker klar ved indgangen til lokalet, og adgang til te og kaffe. Der er en afslappet stemning med en glidende overgang fra ankomst til undervisning. Den indledes ved, at underviseren skriver dagens program på tavlen, mens deltagerne indtager brød og kaffe og har lidt indbyrdes snak.

Lokalets indretning er som et almindeligt klasselokale med borde opstillet i tre rækker med en gang i midten og med front mod tavlen. Deltagerne har fordelt sig på alle rækker, men dog med flest på den bageste. Det er her, de sidst ankomne, nogen med lidt eller megen forsinkelse i forhold til starttidspunktet, sætter sig, hvis der stadig er ledige pladser.

Når der er flere deltagere fra samme institution, sidder de enten på samme række eller i hvert fald i nærheden af hinanden. Der er deltagere fra i alt 10 forskellige uddannelsesinstitutioner, hvoraf syv gymnasier, to VUC og en erhvervsskole. Der er maksimalt to deltagere fra samme institution. Danskfaget er den mest udbredte faglige indgang; 10 ud af 15 undervisere i dette fag. Ellers har deltagerne sprog eller andet inden for humaniora som deres primære fagområde.

Struktur - instruktion

Der er en vekslen mellem oplæg ved underviseren, med præsentation af opgaver for deltagerne og dernæst samarbejde om disse opgaver i grupper og fælles opsamling af, hvad de er nået frem til.

Man kan beskrive en underviser som bundet af en koreografi (Mottelson 2003). Koreografien tilbyder sig som de virksomme handlinger, underviseren via sin personlighed råder over, og hvad der i forlængelse heraf virker troværdigt.

På læsevejlederuddannelsen er det en mandlig underviser, som varetager al undervisning. Han har omfattende erfaring med undervisning af undervisere og inden for læsevejledning, specielt på erhvervsuddannelserne. Fra en bestemt undervisningsgang, (23-9-2010), viser et registreret uddrag af underviserens handlinger følgende:

Underviseren skriver dagens program på tavlen og instruerer til gruppearbejde.

Han spørger: "Hvorfor har I valgt disse elever?" (...)

Han kommenterer forslag fra deltagerne: "Vi skal lige vente med denne diskussion".

Han spørger: "Hvad kendetegner disse elever? Noget fælles?"

Han noterer på tavlen, hvad deltagerne siger:

Gør modstand

Målrettede

Minus skriftsprogskompetencer

Brug for læsestøtte

Minus selverkendelse

Han spørger: "Hvis vi træder et skridt tilbage, hvad fortæller så disse træk om jer som iagttagere?"

Han skriver ordet 'stereotyp' på tavlen og indleder snak om begrebet. Fortæller en lille historie om en "fulderik", som under en togrejse gik ind på et toilet i toget, hvorefter der skete et uheld og en stærk opbremsning, som ødelagde toilettet. Uanset hvor meget fulderikken benægtede, fik han skylden for det ødelagte toilet.

Han spørger i forlængelse af historien og med henvisning til noterne på tavlen: "Kan I se nogle perspektiver i de billeder, I har her?"

Han spørger: "Hvad er problemet?"

Han følger op på udvalgte spørgsmål fra deltagerne.

Han instruerer i den kommende hjemmeopgaves 'analysemodel' og de andre udleverede opgaver.

Han har fundet et citat, hvis definition af stereotyper han skriver på tavlen.

Han spørger: "Hvad skal der til for, at læreren bevæger sig fra bevidstgørelse til ændret praksis?"

Han svarer selv på sit spørgsmål: "Det handler om at bringe tabuer i spil. Pas på ikke at overspille ekspertrollen. Tal til lystfølelse, til kroppen, ikke blot hovedet – brug for eksempel humor!" (Observation 23-9-2010)

Underviseren indtager gennem ovenstående handlinger først og fremmest en rolle som ordstyrer. Hans gentagne brug af åbne spørgsmål kan virke igangsættende for deltageres refleksion og diskussion af emner, som tilsyneladende udspringer af deres egne bidrag. Men hans bemærkning om 'at vente med denne diskussion' udtrykker samtidig en styring for det og indikerer, at han har en plan – implicit dagsorden – for diskussionen.

Gennem sit hvorfor-spørgsmål animerer han til, at deltagerne skal begrunde deres valg. Den gentagne brug af spørgsmål og den samtidige placering ved og brug af tavlen matcher en forudsigelighed i undervisningen, som deltagerne som undervisere kender fra deres egen praksis, og sender signaler om situationens beskaffenhed og krav (jf. Mottelson 2003). Analogien mellem 'fulderikken som den forudsigelige syndebuk' og antydningen af deltageres stereotype billeder af deres elever virker igangsættende for en kritisk refleksion, som de efterfølgende eksempler på deltageres reaktioner også vidner om.

I den ovenstående sekvens bygger undervisningen på en kritisk grundholdning. Det kritiske aspekt er ikke en negativ kritik, men indebærer en analyserende og problematiserende tilgang, som netop viser sig i de spørgsmål, underviseren stiller deltagerne og derved appellerer til deres selvrefleksion. Således praktiseret er undervisningen eksemplarisk for en kritisk orienteret pædagogik eller vejledning (Inglar 1999: 63), der netop er kendetegnet ved at bygge på en grundtanke om at være kritisk og reflekterende.

Interaktioner

Den ovenfor beskrevne undervisningsgang er første del af programmet 'elevprofiler', som er en opsamling på sidste gangs hjemmearbejde. Inden den fælles gennemgang skal begynde, får deltagerne en halv time i grupper à tre til at finde frem til, hvilken elev de vil præsentere. Gruppearbejdet foregår sammen med de nærmest omkringsiddende, dog ikke nødvendigvis fra samme institution.

I gruppen hvor jeg sidder, diskuterer de tre deltagere forskellige dilemmaer. Det er spørgsmål som, hvordan eleven selv oplever det at have et læseproblem, hvad ordblindhed som 'etiket'

indebærer, hvad de skal bruge elevportrættet til, hvilken tematik de skal vælge, hvad de kan sige om eleven som læser, og hvordan de får et 'sandfærdigt billede' af elevens situation. De ræsonnerer, at det er bedst at tage en sådan snak med eleven inden testen. De ender med at vælge en for dem alle meget genkendelig drengetype, "Kasper", som de beskriver som meget "servicekrævende", men også som en, der kan have udbytte af læsevejledningsindsats.

Under den efterfølgende gennemgang af gruppearbejdet, præsenterer grupperne, hvilke elevtyper de har valgt. Gruppen, som har valgt Kasper-typen fremlægger denne som en "snyder", der gemmer sig bag et 'panser'. Han virker udadtil dygtig men kæmper hårdt for det. På underviserens spørgsmål om kendetegn, svarer en fra gruppen, at han er kendetegnet ved, at han "gør modstand". Dette ord kommer med blandt dem, underviseren skriver på tavlen.

Som svar på underviserens opfordring til at træde et skridt tilbage og iagttage sig selv, nævner en deltager: "Et mangelsyn". En anden siger: "Hvis vi nu valgte en ressourceoptik..., og spurgte, hvordan har du klaret dig så fint så langt, og fokuserede på deres stærke sider". En tredje hævder, at hun forsøger at være bevidst om en positiv tilgang, en ressourcetilgang. Den anden spørger: "Men ligger det ikke i hele vores tilgang, at vi tager udgangspunkt i en svaghed, der skal udbedres?" En af disse deltagere markerer igen og siger: "Jeg tror, det er vigtigt, at vi forsøger at vende disse stereotype billeder af, hvad for eksempel ordblindhed er."

Som ovenstående passage viser, forsøger underviseren gennem sine spørgsmål at sætte en selvrefleksion i gang hos deltagerne. De ytrer derefter erkendelser af, at der kan være problemer i deres egne tilgange til og billeder af eleverne. Men der er i forlængelse heraf også kommentarer, der peger på, at mens de selv har erkendt problemet og således mener at have gjort noget ved det, ser de ikke dette som gældende for kollegerne:

"Nu sidder jeg med 30 års erfaring og ved noget om, hvad for eksempel samfundsfagslærere udleverer...", er der en der siger. Hertil er der en anden, der opponerer med et modeksempel og slutter med at sige: "Nu har jeg så kun fem et halvt års erfaring!"

Med henvisningen til hvad 'samfundsfagslærere udleverer', refererer deltageren til andre læreres udlevering af undervisningstekster eller opgaver, som er meget vanskelige at forstå. Dermed vender deltageren blikket kritisk mod sin egen profession for at udlevere for vanskelige tekster frem for mod de elever, som kan have vanskeligt ved at afkode teksterne.

Ordvekslingen siger samtidig noget om, at *erfaringer* som *antal af år* blandt underviserne kan virke som et trumfkort i forhold til at udtale sig vidende om praksis. Men ytringen om de færre år kan samtidig ses som en udfordring af anciennitet og kvantitet som eneste sandhedskriterium for at beskrive, hvad der kendetegner praksis.

I en anden undervisningsgang, (7-10-2010), er der under overskriften "vejledning og formidling" fokus på skriftlighed og tekstvalg. Underviseren tematiserer området med at spørge ind til deltagernes valg af tekster (deres hjemmearbejde):

"Hvad gør jeres kolleger – i arbejdet med skriftlighed? Hvorfor er det her med skriftlighed så vanskeligt?", spørger han. Deltagerne svarer blandt andet, at de "ikke

er enige på tværs af faggrænser om, hvad sprog er”, og at ”eleverne ikke kan forstå forholdet mellem tænkning og skrift”. Underviseren følger op med at sige: ”Ja, gode pointer! Det jeg fisker efter er, hvordan reagerer man over for det skrevne?” En nævner ”børnestavning” som eksempel på en slags tænkeskrivning, hvor alt er tilladt. ”Men normalt gælder dette ikke inden for skrivning.” Underviseren følger op med, at han ” tror der er noget blufærdighed involveret, at skrivning er noget meget privat”.

Efter yderligere et par kommentarer fra deltagerne foreslår underviseren, at de tager fat på de medbragte tekster (hjemmearbejdet gik ud på at finde og medbringe eksempler på fagtekster fra egen praksis), idet de går sammen i grupper à tre og tager et sæt tekster hver. Han rammesætter gruppearbejdet til en varighed af tre kvarter, hvorefter han forlader lokalet. Deltagerne fordeler sig hurtigt i grupperne og tager fat på at se på teksterne og snakke, men ikke nødvendigvis om teksterne.

I den gruppe, jeg sidder ved, vælger de hurtigt en tekst ud. Dernæst går snakken over til at handle om deres professionelle liv og om den politiske udvikling, om at ”vi ikke bare kan leve af vores kreativitet”, om unges attituder til uddannelse og lektier, om lærernes byrde af undervisning – specielt her i efteråret – og om, at de har for lidt tid til forberedelse.

Underviseren kommer tilbage med chokolader og chips til uddeling i anledning af sin fødselsdag. Efter dertil at have fortalt en lille anekdote om det upassende i, at hans søn ved en af hans tidligere fødselsdage spurgte, om han helst ville brændes eller begravnes, åbner han op for gennemgangen af gruppearbejdet.

En gruppe markerer og præsenterer teksten med konstateringen: ”Der er mange nye udtryk og begreber”. En af deltagerne fra en anden gruppe spørger: ”Hvilket niveau er det? Hvis det er 3. g er det et forventeligt niveau.” Imens tegner underviseren på tavlen en trekant, ved hvis spidser han skriver henholdsvis ”faglig skrift” (øverst), ”læreren” og ”eleven” (ved de nederste). En anden deltagers kommentar til teksten er: ”Det er svært at lære – det kræver også noget af eleven!” Dertil svarer underviseren: ”Men det er lærerens opgave at støtte eleven.”

Underviseren lader således ikke deltagerkommentarer om elevansvar stå uimodsagte. Han fastholder gennem sine handlinger og kommentarer et fokus på, at underviseren har ansvar for at formidle forståeligt. Progressionen med at gennemgå gruppearbejdet leder han gennem spørgsmål som, ”kunne vi høre nogle eksempler fra et andet fagområde?” og efterspørge ”en tredje type tekst?” Han inviterer en ny gruppe til at præsentere et eksempel på en tekst, som de finder meget pædagogisk støttende i sin opbygning.

En af gruppens deltagere har blandt andet følgende kommentar: ”Den gode elev går lige til ’kødet’ og får ikke de mange spændende detaljer med – den dårlige elev får slet ikke fat i ’kødet’”. Dertil spørger underviseren: ”Hvordan griber man fat i noget af det her og bruger det i vejledningen?” Samme deltager som før fortsætter: ”Vi kan lære noget af lærebøgerne, blandt andet forslag til før-, under- og efterlæsning. Under vores interview med lærerkolleger sagde nogle af dem, at lærebøgerne faktisk er så gode i dag (...)” En kollega fra samme gymnasium bakker op om dette synspunkt.

Underviseren spørger nu: "Fortalte jeg jer den der historie om gymnasielæreren, der en fredag, lige før weekenden, ikke kunne finde sin taske? Han klarer sig – ved forskellige manøvrer (...) gennem en hel uge – uden at finde og kunne åbne sin taske (...)". Det får en af deltagerne fra gruppen til at udbryde: *"Hvis du dermed siger, at det er typisk for læreren ikke at åbne sin taske igennem en hel uge ..." (..)?* Hertil konstaterer underviseren: *"Det skulle være en historie fra det virkelige liv, men jeg ville også forholde mig kritisk til den."*

Med denne slubemærkning udtrykker underviseren en form for kritisk distance og inkarnerer dermed kritikken som en idealtilstand for deltagerne i undervisningen og i forhold til deres kommende vejledning. Hans undervisning synes således at bygge på en forståelse af viden som relativ og at sigte på udviklingen af kritisk refleksion (jf. Inglar 1999: 64), som fremhæves og modstilles til regelbundethed, ekspertise og bedreviden.

Sammenfatning

Undervisningen er kendetegnet ved en åben og refleksiv struktur. Den indledes typisk ved, at underviseren sætter en aktivitet i gang, ofte ved en meget kort introduktion, og ved at deltagerne egne bidrag derefter spiller en betydelig rolle for dens indhold og progression. Der er en hyppig meningsudveksling, både indbyrdes mellem deltagerne, når de arbejder gruppevis med opsamling på hjemmearbejde i form af input fra egen undervisning og vejledningspraksis, og når de præsenterer i plenum og får feedback på deres præsentationer.

Blandt deltagerne tegner der sig en udbredt selvforståelse af læreren og vejlederen som hårdt arbejdende og dedikeret til sit arbejde. Som deltagere i undervisningen bliver de udfordret på denne udbredte forståelse af vejlederrollen som formidlingspræget rådgivning, hvor eleven udgør et objekt for deres aktive handling. Der opstår således afbrydelser i denne tænkning, når de i undervisningen bliver udfordret og udfordrer sig selv på deres objektgørelse af eleverne. De bringes her til at reflektere kritisk over deres egen eller kollegernes undervisning og det dominerende syn på eleverne som passive objekter.

Underviseren indtager rollen som den, der søger at koble kritiske analogier og refleksioner på deltagerne praksisbeskrivelser. Gennem denne undervisningsform udfordrer han deltagerne forforståelser af egne roller og syn på eleverne i vejledningsforholdet. Med sin særlige stil kommunikerer underviseren således en bestemt form for pædagogik, der kan beskrives som procesorienteret i sin tilgang til eleven som et aktivt subjekt, og som kritisk orienteret i sin refleksive tilgang (jf. Inglar 1999).

Kapitel 5 – Casestudier af læsevejledningen på gymnasierne

Læsevejledningsindsatsen på gymnasierne foregår på forskellige måder og på flere niveauer. Dette afsnit omfatter to casestudier af, hvordan to forskellige gymnasier har organiseret og gennemfører læsevejledningen. I begge tilfælde skitseres konteksten i form af gymnasiets beliggenhed, størrelse og historik (sted- og egennavne er anonymiseret med anvendelse af pseudonymer), samt ledelsens prioritering af området læsevejledning. Den konkrete praksis beskrives med udgangspunkt i gymnasiets egne præsentationsmaterialer, standardiserede ledelsesinterviews, samt gruppeinterview gennemført med læsevejlederne på gymnasiet.

Casestudierne er bygget op omkring den ovennævnte rækkefølge og struktur af oplysninger og referencer. Læsevejledernes perspektiver er systematiseret omkring temaerne: udgangspunkter for læsevejledningen, udbytte af vejlederuddannelsen, målgrupper i vejledningen, vejledningsstrategier og -prioriteringer.

5.1 Oplandsgymnasiet

Gymnasiet ligger i en by med ca. 8000 indbyggere, men samler, som navnet antyder, elever fra hele oplandet. Det blev oprettet i 1960 og startede i lejede lokaler på den kommunale folkeskole, men grundstenen til gymnasiets egen bygning blev lagt allerede året efter opstarten, og i 1983 blev der tilføjet endnu en stor tilbygning. Gymnasiet omfatter i dag ca. 700 elever og ansatte.

Den overordnede læsevejlederopgave er på gymnasiets hjemmeside defineret som ”at hjælpe elever, der har læse-stave-vanskeligheder”.

Med dette sigte er læsevejledernes opgaver defineret som:

- at undersøge læse-stave-færdigheder for samtlige 1.g-elever og 1.hf-kursister i begyndelsen af skoleåret. Formålet er at finde frem til dem, som må have behov for ekstra hjælp og vejledning i forbindelse med læsning og stavning.
- at undervise elever, hvis de har behov, i brug af it-programmer, der kan afhjælpe læse-stave-programmer
- at screene for ordblindhed og følge op herpå
- at tilbyde deres hjælp, hvis elever har problemer med at læse og formulere dig på dansk

Ønsker eleverne hjælp, kan de henvende sig til læsevejlederen, deres studievejleder eller en af deres lærere og fortælle, hvad de ønsker hjælp til. For at hjælpen kan være målrettet mod deres behov, vil de først blive testet, så læsevejlederne kender deres styrker og svagheder med hensyn til læsning, stavning og skrivning. Herefter vil de få konkret hjælp af læsevejlederne i form af redskaber og konkrete initiativer. Det betones, at der ”langt hen ad vejen være tale om

hjælp til selvhjælp, da der ikke findes en trylleformular mod læse-stave-færdigheder” (jf. hjemmesiden), og at det er nødvendigt at være indstillet på at yde en indsats, da en sådan er forudsætning for udbytte af hjælpen.

Gymnasiet har to læsevejledere, som begge har taget dele af uddannelsen. De har et kontor med ”åbningstid”, hvor elever kan henvende sig. Når eleverne begynder på skolen, gennemgår de alle en screening, som følges op af en samtale med læsevejlederen. De elever, der vurderes at have behov for det, tilbydes hjælp. Desuden er det op til klasseteamet/studievejlederen at henvise elever til læsevejlederen. Der er i skolens budget afsat 200 timer til læsevejledning men ikke et årligt timebudget til læsekurser, som bevilges efter det konkrete behov (jf. interview med rektor).

De to læsevejledere, Marianne og Dorte, har varetaget funktionen som læsevejleder i henholdsvis syv og et år. Deres erfaringer hermed danner afsæt for den følgende beskrivelse og analyse.

Udgangspunkter for læsevejledningen

Begge læsevejledere underviser i fremmedsprog; Dorte i engelsk og italiensk, Marianne i engelsk og fransk.

Dorte har været læsevejleder på gymnasiet gennem de seneste 6-7 år, hvor hun har varetaget funktionen sammen med en tidligere kollega. Hun har taget noget efteruddannelse, et halvårligt forløb på universitetet, som gav hende mulighed for at ”gebærde sig som læsevejleder”. Derudover har hun ”lænet sig op ad” sin tidligere kollega samt taget Taleinstituttets Logos Certifikat, som hun beskriver som ”en uddybende læse-stavetest”, med hvilken hun – ”hvis andre undersøgelses test går fejl – meget præcist kan finde ud af, hvor problemet er.” Den omtalte tidligere kollega stoppede for at gå på pension.

Marianne har endnu ikke så meget erfaring med at være læsevejleder i praksis. Hun har taget to moduler af læsevejlederuddannelsen og er først dette år begyndt i sin funktion som læsevejleder på gymnasiet. Hendes motiv for at gå ind i læsevejledningen var, at hun blev opfordret. Som en, der er vant til at tage hånd om svage elever”, faldt det lige for at tage efteruddannelse og påbegynde arbejdet med læsevejledning.

De fortæller, at det er noget nyt, at der på gymnasiet gennemføres deciderede læse- og stavekurser. Når man tidligere fandt elever, der var stærkt ordblinde, blev de henvist til Taleinstituttet, som så tog sig af det videre forløb med at teste og tilvejebringe hjælpemidler som eksempelvis IT-rygsække. Nu foregår det sådan, at de elever, som får diagnosticeret læseproblemer, får tilbudt læsekurser og stavekurser. Kurserne ligger henholdsvis tirsdag og torsdag, varetages af henholdsvis Dorte og Marianne og gennemføres som ekstratimer om eftermiddagen, så de ikke griber forstyrrende ind i elevernes almindelige undervisning.

Det har tidligere været praktiseret mere enkeltvis, sådan at de enkelte elever fik nogle specialøvelser og træning. Men de to vejledere er enige om, at de i deres funktion – som udbydere af læse- og stavekurser – er blevet ”meget tydeligere” i år. Heri ligger, at deres kurser fremstår som et mere struktureret tilbud end tidligere.

Læsevejledernes udbytte af uddannelse

Marianne oplevede ikke, at læsevejlederkurset levede helt op til hendes forventninger. Hun siger:

”Jeg havde været glad for, hvis det havde været mere praktisk orienteret. Altså, her er en profil på en elev, hvad kan man stille op, hvad er problemerne her osv. Sådan helt nede på jorden (...) Jeg synes, det var noget mere teoretisk, betydeligt mere teoretisk.”

Kurset skulle for at have levet op til Mariannes forventninger have haft en mere praktisk orientering. Men hun har i øvrigt svært ved at genkalde sig helt præcist, hvad kurset indeholdt.

Dorte bifalder udlægningen af deres uddannelsesbehov, idet hun beskriver sit behov for at vide noget om:

”... Hvordan man skal gribe det at være læsevejleder an. Det kan selvfølgelig være en interessant og god diskussion, hvordan man skal skrive en opgave. Men pointen er, at vi sidder og kan man sige ’skal have fingrene i eleverne’. Sådan helt konkret, når vi har taget samtalen og skal til at have den første undervisningstime, hvad gør vi så, når vi sidder med den her person? Hvis eleven kommer og siger: Jeg kan ikke skrive mine danske stile, hvad gør jeg så for at hjælpe hende? Og det får man ikke i uddannelsen, det synes jeg Marianne har ret i. Det var også den frustration, jeg oplevede, dengang jeg var på kursus for flere år siden. (...)”

Hun tog i foråret et enkelt modul af den udbudte læsevejlederuddannelse. Men uddannelsen indeholdt ikke den praktiske og handlingsorienterede dimension, som hun ønskede. Da hun ikke oplevede, at den bidrog med så meget nyt, undlod hun at tilmelde sig endnu et modul. Fravalget var således alene baseret på kursets indhold, idet gymnasiet ellers tillod de to vejledere ”rimelige betingelser”, som de selv beskriver dem. Timegodtgørelsen var således omkring 80-90 timer for hele kurset, hvilket ligger ud over de 100 timer, som læsevejlederfunktionen giver dem.

Marianne fremhæver dog enkelte elementer ved kurset som udbytterige. Det gjaldt således, når der var inviteret læsevejledere med fra andre gymnasier med henblik på at fortælle om deres erfaringer med læsevejledning. ”Det kunne man jo lære noget af”, konstaterer hun.

Målgrupper for læsevejledningen

De elever, som vejlederne vurderer til at have behov for læsevejledning, udgør en broget skare. Nogle kommer fra hjem, hvor der ikke bliver læst. Det ser læsevejlederne som den langt overvejende gruppe. Men de nævner også, at der kommer ordblinde elever fra familier, hvor der bliver læst enormt meget. I de fleste tilfælde ser de dog læseproblemer som noget socialt betinget, hvilket følgende ordveksling mellem vejlederne vidner om:

Marianne: ”Det er jo mange andre ting også”

Dorte: ”Men det kan jeg jo ikke spørge dem om. Det er sådan lidt...”

Marianne: "Jeg kan jo ikke spørge dem: Hvad læser dine forældre? De læser vel Billedbladet. Det kan jeg jo ikke sige. Hvad læser du? Jeg læser Jumbobøger! Det er der nogen af dem, der siger."

Dorte: "Ud over at de kan komme fra læsesvage familier, kan det også være fra rent socialt belastede familier. Og så kan man sige, at der er mange ting, de skal bruge energi på. Det kan godt være, at de ønsker at få en uddannelse, men de har så mange odds imod sig. De har måske ikke et sted at bo, de har det ikke godt med deres forældre, eller de har økonomiske problemer..."

Marianne: "... så meget erhvervsarbejde, at de ikke magter mere."

Dorte: "Hvis man så kommer og siger, vi skal i øvrigt lige have dig til at komme til et læse- og stavekursus ud over undervisningen"

Marianne: "Ja, så kan vi godt glemme det."

Således fremstillet er læseproblemer ensbetydende med "andre ting" i form af familiemæssige forhold. Det er her først og fremmest elevernes sociale baggrund, som udgør problemfeltet – som manglende kulturel, social eller økonomisk kapital (Bourdieu 1997) – og går ud over deres mulighed for uddannelse. I denne fremstilling er problemet elevens, ikke uddannelsens.

Vejlederne betragter ikke deres lærerkolleger som en særlig målgruppe for deres indsats. Dorte fortæller, at hun ind imellem over for lærere har gjort opmærksom på, at en elev har et særligt behov for, "at det bliver tydeliggjort, hvordan man skal læse dagens lektie". Men hun vil ikke gøre det på "skoleplan", som hun siger, "på den måde, at nu skal I høre alle sammen, sådan skal I undervise, eller sådan skal I læse lektier med dem". Det mener hun, at man skal tale med den enkelte lærer om i de tilfælde, hvor problemet (eleven med læsevanskeligheder) er der. Marianne bifalder her sin kollega ved at sige, at "det kan man heller ikke trække ned over kollegaer". Læsevejlederne tager således afstand fra at afholde deciderede kurser for deres kolleger.

Vejledningsstrategier og -prioriteringer

Læsevejlederne beskriver deres roller således:

Marianne: "Vi skal jo først og fremmest identificere de her elever. Så skal vi finde ud af, hvad de har af problemer, så skal vi sætte ind hvor vi kan, og så skal vi helst have eleven med hele vejen."

Interviewer: "Og det griner du lidt af?"

"Det er jo ikke altid så let... Men jeg vil så sige, der er også nogen, hvor man bliver overrasket over, hvor udholdende de egentlig er – hvor pligttopfyldende og modtagelige for hjælp – at de faktisk gerne vil have hjælp."

Dorte: "Men jeg synes også, at dem vi har nu, i enten 2. eller 3. g, som har IT-rygsækken², har også stor glæde af den, for vi holder jo også kontakt med dem. Det er jo ikke sådan, at når de har fået 'maskinen', så... Så vi har holdt øje med dem og hører, hvordan det går. For det er jo ikke dem alle, vi selv har som elever. (...) Men det lyder også til, at de tager dem med, at de faktisk begynder at bruge dem i undervisningen i stedet for at de kun bruger dem, når de kommer hjem. Så det er jo ret godt."

Marianne: "Vi har hørt rygter om, at oppe på nogle af erhvervsskolerne... der ligger de nærmest og smidt i hjørnerne de her rygsække, så det dur jo ikke."

Vejlederfunktionen består hovedsageligt i at diagnosticere og afhjælpe læseproblemer hos eleverne. Begge vejledere udtrykker en vis overraskelse over, at det i forhold til nogle elever ikke er så vanskelig en opgave, som de i udgangspunktet forventer. De udtrykker således en grundlæggende forventning om modstand hos eleverne. Når de så ikke møder denne modstand, men tværtimod samarbejdsvilje og gensidig interesse, overrasker det dem positivt. Det er samtidig med en vis selvtilfredshed, når de hævder, at de tre elever, som der på gymnasiet har fået bevilget en IT-rygsæk, tilsyneladende bedre formår at anvende den end eleverne på erhvervsskolerne.

Et vigtigt element i læsevejledningsindsatsen er screeningen. Den øgede indsats omkring screening beskriver Dorte således:

"Det at Taleinstituttet kommer herud og siger, nu screener vi alle elever. Det er meget synligt, når der bliver stillet 25 computere op inde i glasburet derinde i stedet for, at vi som lærere går ind og siger: Nu laver vi en test. Man føler næsten, at vi har været sådan lidt privatpraktiserende, når vi tidligere er kommet ind... Alle vidste godt, vi gjorde det, og jeg tror egentlig det antal, vi i år har lavet SPS-testen³ på, passer med antallet de tidligere gange. Vi har altid for hver årgang fundet måske tre-fire stykker, som vi har talt om skulle have noget hjælp. Men med Taleinstituttets screening har vi haft samtaler med flere. Der er så stadig mange af dem, som har sagt nej tak, når det kommer dertil."

Dorte hæfter sig ved screeningens nye synlighed, som hun dog ikke italesætter som et problem. Tværtimod ser hun den som væsentlig for at identificere de læsesvage elever hurtigst muligt frem for at vente på, at de bliver opdaget i undervisningen. Selvom den måske resulterer i, at flere elever kommer igennem en samtale og får tilbud om hjælp, synes det dog ikke at resultere i flere deltagere i læsetræningsforløbene. Hun problematiserer således indirekte, at mange elever siger fra over for denne.

² En IT-rygsæk er en del af den specialpædagogiske støtte(SPS), som kan bevilges elever med læsevanskeligheder. Den indeholder helt konkret en PC med scanner, diktafon og kompenserende læse- og staveprogrammer.

³ SPS står for Special Pædagogisk Støtte og skal sikre, at elever og studerende med en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse kan gennemføre en uddannelse på lige fod med andre. Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen administrerer de specialpædagogiske støtteordninger til uddannelser på det statsfinansierede område.

Et andet væsentligt område af vejlederfunktionen er som allerede nævnt at afholde læse- og stavekurser. Om kriterierne for at komme på et af disse kurser fortæller vejlederne, at det sker på baggrund af deres samtaler med 1. g elever (efter screeningen), hvor de til den enkelte elev siger, ”du ville have godt af et læsekursus, eller du ville have godt af et stavekursus, eller begge dele”. Desuden skriver de på det interne elevnet, at de starter et læse- og stavekursus, og siger det på morgensamling. De vil gerne pointere, at alle elever er velkomne, så de også får inviteret eleverne fra de andre årgange med. Om deltagelsen i kurserne fortæller de:

Dorte: ”(...) Men der kommer kun de første årgangs elever, vi har talt med. Det kunne jo ellers godt være, der sad nogle af de ældre... Men de kommer ikke.”

Marianne: ”Nej, jeg hev i en 2.g'er. Han ville ikke rigtigt. Nej, det er alligevel for ydmygende at blive undervist sammen med 1.g'ere!”

Interviewer: ”Hvor mange deltagere er der?”

Dorte: ”Jamen, jeg sidder vel med fire-fem stykker i læsning, og der er vel...”

Marianne: ”Det svinger mellem tre og otte. (...) Det er ikke nødvendigvis de samme problemer, de har. Så der kan godt være en, som kun skal have stavning, som er rigtig god til læsning, og omvendt.”

Dorte: ”Og inden for stavningen kan det godt være, at det er nogle bestemte områder. Og vi har jo ikke sagt, at du skal komme alle ti gange. Vi har sagt, at det kunne gavne dig, hvis du kom. Men jeg synes, du især har problemer med det der, og så kommer de kun til de moduler der.(...) Jeg er så røget ind i, at de ikke har... Når jeg møder dem ugen efter, så har de ikke læst noget ud over deres lektier. Jamen så rykker det jo ikke noget, så (...) Og, så ved jeg, at sidde med dem og skulle øve læsetræning fra tre til fire... der er de for trætte simpelthen. Det kan de ikke.”

Marianne: ”Jeg kan også se, at jeg har fuldstændig overvurderet det tempo, som jeg troede vi kunne gå frem med. Altså, man kan ikke bare tage for givet, at de kan lære fire-fem regler pr. gang og anvende dem. Det kan overhovedet ikke lade sig gøre, har jeg fundet ud af. Så det er noget med at repetere gang på gang og bygge en lille smule nyt på.(...)”

Kurserne i læsning og stavning følges kun af elever, som er blevet direkte opfordret til at følge dem. Selvom de i princippet er et tilbud på tværs af årgange, er alle deltagerne fra 1.g. Indholdsmæssigt ligner kurserne skolefag, idet de indebærer hjemmearbejde, øvelser og progression efter en lærebog. De kommer derfor også til at stå i konkurrenceforhold med gymnasiets øvrige fag, som eleverne tilsyneladende prioriterer i deres lektielæsning.

Sammenfatning

Læsevejledningen på Oplands-gymnasiet følger langt overvejende en formidlingspræget rådgivningsstrategi (Inglar 1999:27). Med sin vægtning af læse-stavekurser rettet mod bestemte elever har vejledningen således karakter af den form for individualiseret undervisning, som eleverne kender godt fra deres øvrige skoleliv. Den baserer sig på, at

læreren er ekspert inden for sit område, som skal formidles til eleven. Det er læreren som er den aktivt formidlende, mens elevens rolle hovedsageligt består i at lytte, observere og i en eller anden form – mundtligt eller skriftligt – imitere lærerens demonstration af viden.

5.2 Stationsbygymnasiet

Gymnasiet ligger i en mindre stationsby (ca. 7000 indbyggere) og omfatter ca. 500 elever. Det blev grundlagt i 1978, og flyttede i 1980 til de nuværende bygninger. Det er indrettet med et stort, gennemgående fællesareal, der bidrager til det sociale miljø på tværs af klasser og årgange. Det er et typisk oplandsgymnasium, som har elevtilgang fra det meste af oplandet. Mange af gymnasiets undervisere, hvoraf der aktuelt er ca. 55, har været på stedet siden dets allerførste år.

I læsevejledningen er der to vejledere, hvis funktioner på gymnasiets hjemmeside er beskrevet som følger:

Læsevejledningen tilbyder løbende vejledning og undervisning af elever, der har læse- eller skrivevanskeligheder. Vejledningen kan være i form af læsekurser, støtte til ordblinde (dyslektikere) eller hjælp til det skriftlige arbejde.

I begyndelsen af skoleåret orienteres alle 1.g-elever om læsevejledningen og dens muligheder for hjælp til elever, der har eller på et tidspunkt får vanskeligheder med læsning eller skrivning. I forlængelse af denne orientering gennemføres en læse-stavescreening og en læsehastighedstest af alle 1.g'ere. Det er også her eventuelle dyslektiske (ordblindheds-)træk typisk bliver opdaget.

Såfremt eleven testes ordblind, berettiger det til SPS (specialpædagogisk støtte). Det indebærer en IT-rygsæk, der indeholder en PC med scanner, diktafon og kompenserende læse- og staveprogrammer, elektroniske bøger samt ekstra tid til specialundervisning (studiestøttetimer). Disse støttetimer kan være hos læsevejlederen eller hos en faglærer, eksempelvis en sproglærer eller en samfundsfagslærer.

Læsevejledningen følger op med enten læsekursus, støttetimer eller it-hjælpemidler til de elever, der har behov for det. Screeningen er obligatorisk, men det er vigtigt at understrege, at den efterfølgende undervisning er et tilbud. Selvom man takker nej til hjælp i 1.g, er man altid velkommen til at henvende sig igen.

Læsevejlederne kan kontaktes personligt eller via en faglærer. De underviser i brugen af IT-redskaber samt i læse- skrive- og stavestrategier. Desuden bevidstgøres eleven om de muligheder, han eller hun har for at kompensere for / afhjælpe sine vanskeligheder.

Læsevejlederne overvejer sammen med eleven, om der skal søges om dispensation ved årsprøver og/eller eksaminer. Dispensationer kan for eksempel dreje sig om forlænget forberedelsestid og anvendelse af elektronisk materiale til de enkelte eksaminer/årsprøver osv. Det er rektors afgørelse på læsevejlederens anbefaling, og der anføres intet herom på eksamensbeviset.

Ifølge rektor er indsatsen på læsevejledningsområdet udtryk for, at gymnasiet ”erkendte et stigende behov”, og at der bød sig ”en mulighed for en samlet indsats i regionen”. Der er afsat à conto 840 timer til læsevejledningen, hvilket også inkluderer de to læsevejlederes deltagelse i læsevejlederuddannelsen (jf. mailinterview med rektor), fordelt på følgende måde:

- Modul 1: 80 timer (40 timers undervisningslektioner). Hertil aflønnes den afsluttende eksamen med medgået tid, dog maksimalt yderligere 70 timer.
- Modul 2: 80 timer + 40 timer til eksamen.
- Modul 3: 80 timer + 40 timer til eksamen.

Ud af de 840 timer fragår der således 390 timer til lærernes efteruddannelse, hvilket efterlader 450 timer til at varetage læsevejledningen på gymnasiet.

Udgangspunkter for læsevejledningen

De to lærere, som varetager læsevejledningen, er Kirsten og Nanna. De er begge nytiltrådte og har kun fungeret et års tid i funktionen, der tidligere har været varetaget af to ældre kolleger på stedet.

Kirsten har været på gymnasiet de sidste 10 år som underviser i dansk og engelsk. Hun begrundet sin interesse for læsevejledningen med, at hun med sit fag tidligt bliver opmærksom på elevernes sproglige vanskeligheder. Allerede første gang de laver en aflevering i engelsk, kan hun se problemet, der ofte fremstår endnu tydeligere i det andet fremmedsprog. Inden sin ansættelse på gymnasiet har hun også gennem nogle år arbejdet på skoler i udlandet og undervist i dansk som fremmedsprog, hvilket yderligere har skærpet hendes interesse for problematikken.

Nanna har en baggrund som underviser i dansk og tysk. Hun har undervist på gymnasiet de sidste 5-6 år og havde inden da fem års arbejde på et sprogcenter. Herigennem er hun i særlig grad blevet opmærksom på, hvad det vil sige at have vanskeligheder med læsning og skrivning.

Udover personlige erfaringer med dansk og fremmedsprogsundervisning tror Kirsten, at ”næsten alle dansklærere har oplevet en stigende frustration de sidste fem år” i gymnasieverdenen. Det begrundet hun nærmere i følgende udtalelse:

”Altså, vi har et bredere rekrutteringsgrundlag nu end vi havde for fem-seks år siden, og vi får simpelthen flere læsesvage ind. Men vi får jo ikke som almindelige dansklærere..., har ikke fået mere tid afsat til at hjælpe dem særskilt, og det er enormt frustrerende at sidde med sådan tre i klassen, som man ikke har tid til at hjælpe, og som man kan se har så alvorlige problemer.”

Det er således også med reference til en angiveligt anderledes og mere presset situation i gymnasiet, at de to lærere har følt sig tilskyndet til at gå ind i læsevejlederfunktionen.

Læsevejledernes udbytte af uddannelse

For Kirsten og Nanna har det at gennemføre læsevejlederuddannelsen været sammenfaldende med, at de påbegyndte læsevejlederfunktionen. De fortæller, at det har klaret sig meget på egen hjælp fra den dag, de startede. Dog har de i en periode haft ekstern hjælp af en kollega fra et nærliggende gymnasium, som havde en del års erfaring på området. Det fik dem til at tage beslutningen om at tage vejlederuddannelsen, som de forklarer:

Kirsten: "(...) hun kom her og sådan viste os, hvordan man tester, og hvordan diagnosticerer man på en måde, så det kan dokumenteres over for SU-styrelsen, at det her barn skal have en IT-rygsæk og så mange timers ekstra hjælp. Derved har vi lært, hvor alvorligt det er det her, at det er alvorlige sager man har fat i, og at man skal altså have en ordentlig uddannelse for at kunne diagnosticere."

Nanna: "Det var også derfor Kirsten og jeg tog beslutningen om, at det her kursus som egentlig... Ja det startede med at være et kursus, men de, som så ønskede eksamen kunne tage det. Så det blev en halv diplomuddannelse, som vi ret hurtigt besluttede, vi ville have frem for bare et kursus, man mødte op til. Vi følte simpelthen, at vi skulle have værktøjerne i orden for at kunne... I hvert fald, når man sidder i den her situation og skal diagnosticere en elev ordblind, så er det jo noget, der vil følge dette menneske resten af livet. Derfor er det vigtigt, at man ved præcis, hvad det er man gør."

Det store ansvar, som de således ser forbundet med læsevejlederfunktionen, fik dem til at opleve behovet for en særlig uddannelse med henblik på at varetage det. Det var således med direkte afsæt i praksis, at de gik i gang med uddannelsen. De fremstår også som meget aktive deltagere under uddannelsens forløb:

Ved evalueringen den sidste undervisningsgang anfører Kirsten, at hun egentlig havde ønsket nogle andre moduler og havde forventet at blive uddannet læselærer. Hun nævner samtidig, at uddannelsen indeholdt meget mere ledelse og vejledning end forventet. Som for at understrege sin anderledes holdning til det, nævner hun også, at hun hos kolleger og andre vejledere har mødt den holdning, at uddannelsen ikke er nødvendig – "at det er at skyde gråspurve med kanoner". (observation 9-12-2010)

Både Kirsten og Nanna giver ved samme lejlighed udtryk for at have fået meget ud af uddannelsen. De udtrykker også, at de sommetider har savnet læsevejledning til teksterne, at underviseren har været god til at tackle modstand, og at opgaverne har virket gennemtænkte og relevante. Hvor andre deltagere på uddannelsen fastholder, at de nok i højere grad kommer til at fungere som læselærere end -vejledere, synes Kirsten og Nanna meget optaget af at forfølge den inspiration til ledelse og kollegial vejledning, som uddannelsen har givet dem.

Målgrupper for læsevejledningen

Læsevejlederuddannelsen har bidraget til at ændre Kirstens syn på elever med "læsehandicap", som hun fortæller:

"Inden jeg startede på den her uddannelse, troede jeg, at det var noget, der gjorde sig gældende i denne stationsby og omegn. Altså, at det var de drenge, der egentlig skulle

have været ude og have traktorkørekort og følge i familiens fodspor, vi skulle kæmpe med. Men efter vi har lavet de her tests og haft de her interviews – vi har kun gjort det et år og har været igennem 20-25 stykker, så det er ikke meget at lave statistik ud fra – kan man se, at mange af dem faktisk er nogle, der kommer fra hjem, som også er vant til at læse, og hvor de har fået meget hjælp. De siger, mor læser mine lektier højt mandag og onsdag aften, far læser mine lektier højt tirsdag og torsdag, og så kommer farfar og læser mine lektier højt fredag aften, eller hvordan de nu... Altså, hvor at det jo virkelig... Dem har vi haft nogle stykker af.”

Kirsten havde tidligere en forestilling om, at utilstrækkelige læsekompetencer havde en klar sammenhæng med elevernes sociale (landlige) opvækstvilkår i netop dette område. Men der har hun efter screeninger og samtaler med eleverne kunnet konstatere, at sådan hænger det ikke altid sammen. Som Nanna også konstaterer, har problemet i sådanne tilfælde ”ikke noget med social arv at gøre” men må i stedet betegnes som ordblindhed og som et medfødt handicap. Det har således i deres samtaler med eleverne overrasket dem, at nogle elever kæmper så meget med læsningen. Hvor læsevejledere tidligere i højere grad tillagde det manglende læsetræning, har de således fået en øget indsigt i problemets og målgruppens kompleksitet. De fastholder dog, at der også er en gruppe af elever, som har vanskeligt ved læsningen på grund af, at ”de kommer fra hjem, der slet ikke er vant til at læse”. Kirsten sondrer således mellem de elever, der ”bare er svage læsere” og dem, der ”har rigtig ordblindhed”

Vejlederne fortæller endvidere, at ordblindheden er et tabubelagt område. At få at vide, at man er ordblind, er en ”voldsom besked at få”. Men omvendt oplever læsevejlederne også, at eleverne efter at have fået en IT-rygsæk næsten virker lettede over at have fået beskeden og over at have fået hjælp. Nogle gange ses det endda som positivt at tilhøre denne gruppe, som Nanna fortæller:

”(...) Vi ser også en anden gruppe. Lige nu har vi faktisk en klasse på skolen – altså, det er så helt usædvanligt – hvor, der er seks elever i klassen der har IT-rygsæk. Det er simpelthen, jamen det, jeg vil sige, det er også helt uden for normalen. (...) Der er det heldigvis blevet så accepteret, at selv dem i klassen der er normalt læsende, som slet ikke har behov for den her assistance, nogle gange nærmest kan være misundelige på de her elever sådan: ’Ej, kan du ikke lige tjekke det eller lige få computeren til at stave det her igennem, for vi er ikke helt sikre... ‘ Så man kan sige, tabuerne er ved at forsvinde, i hvert fald i de klasser hvor flere har, hvad skal man sige, flere ting at slås med.”

’Problemet’ synes måske også mindre, når der er flere om at dele det. I den forstand sker der en vis normalisering af det, og det bliver socialt acceptabelt, idet det ikke her forbundet med social udskillelse at benytte sig af hjælpemidler. Det er dog stadig tabubelagt at være ordblind, når man står alene med det, som det fremgår af følgende fortælling om en elev:

”Vi har sådan et åbent hus arrangement to gange om året, hvor vi sidste gang spurgte en... Han er simpelthen sådan – altså, han er virkelig en knag til det der med IT-rygsækken – en dygtig dreng, og han ville være god at have til sådan et åbent hus

arrangement. Så han kunne stå i vores læsevejledningsbod og fortælle og vise og være åben om. Men det ville han alligevel ikke – ”udstilles”, som han siger.” (Kirsten)

Elevens udtryk om ikke at ville ’udstilles’ vidner om, at det trods øget udbredelse ikke betragtes som socialt acceptabelt at benytte sig af hjælpemidler. Eleven oplever det som for en form for stigmatisering at stille sig op med IT-rygsækken, som så direkte ville gøre hans ordblindhed til offentligt skue.

I forlængelse af læsevejlederuddannelsen har Kirsten og Nanna fået opmærksomheden rettet mod deres kollegaer som målgruppe. Kirsten siger om den kollegiale vejledning:

”Altså, nu er det sidste modul, vi er i gang med, som handler om det. Og vi har ikke ret mange faglærere på banen endnu; vi har en matematiklærer, en engelsklærer, en dansklærer, to engelsklærere, en dansklærer og en tysklærer, som vi indtil videre er i gang med at undervise – specialundervise. Det er vel egentlig det eneste sted, vi sådan har fungeret som vejledere endnu. Men vi har da skumle planer om at få overbevist hele lærerkollegiet om... For eksempel sådan noget med at sende læseopskrifter, arbejdsspørgsmål og sådan noget ud sammen med lektier (...). Ja, jeg har da også tænkt på det i min egen undervisning – er der nu et ordentligt læseformål? Og når vi er færdige med uddannelsen, får vi jo også flere ressourcer og mere tid til at koncentrere os.”

De andre faglærere indgår således allerede som en målgruppe i vejledningen – om end i langt mere begrænset omfang end eleverne. Der bliver således ikke kommenteret yderligere på, hvilke udfordringer den kollegiale vejledning er forbundet med. Men når det udtrykkes som ’skumle planer’ at inddrage og ’overbevise’ lærerne yderligere som målgruppe for læsevejledningsindsatsen, antyder det en forventning om, at en sådan indsats vil møde modstand.

Vejledningsstrategier og -prioriteringer

Kollegial vejledning indgår som ovenfor beskrevet som en vision for vejledningen mere end som aktuel praksis. Dens nærmere udfoldelse afventer, at læsevejlederne får ressourcer og tid til at praktisere en sådan indsats.

Aktuelt er det screening og elevsamtaler, som læsevejlederne bruger mest tid på inden for deres samlede vejledningstid. Ud af deres samlede arbejdstid bruger de cirka en fjerdedel af tiden på læsevejledningen, hvilket også inkluderer deres efteruddannelse, som sammen med screeningen er vigtige dele af den ekstra satsning på gymnasiets læsevejledning. Om screeningen beretter de:

Nanna: ”Sidste år i september var første gang, vi prøvede at screene en hel årgang.”

Kirsten: ”Vi screenede første gang, hvor vi to personligt var ude i hver klasse og fik 45 minutter til rådighed. Vi foretog den på papir, og heldigvis havde vi en langtidsledig i huset.”

Nanna: ”... som var behjælpelig med at optælle.”

Kirsten: "Ja, han sad simpelthen en hel uge og tastede de her resultater ind i regneark – et kæmpearbejde. Derfor vidste vi også, da det her digitale screeningsmateriale kom, at det ville vi være interesseret i at afprøve. Altså, nu har vi ikke den langtidsledige mere, og det ville være for dyrt at sidde og tælle det op, så vi sprang på med det samme, for det er da fremtiden. Det skal kunne tælles op via computer. Men det var første gang her på stedet, at vi screenede alle." (...)

Interviewer: "Hvor mange var det?"

Nanna: "Det var omkring 160, og så pillede vi 10-15 stykker ud til samtale og lavede en yderligere screening på dem. Den første screening var mere sådan en grovmasket si, hvor vi så efterfølgende havde denne her samtale og så en ekstra screening, som typisk tog halvanden time. Derefter sad Kirsten og jeg en 5-6 timer og tolkede på alle resultaterne."

Kirsten: "Derudover lavede vi så også det, vi kalder en SPS-test på dem. Det er den test, som SU-styrelsen forlanger som dokumentation på, at der er ordblindhed (bevilling af IT-rygsæk, red.)."

Screeningen fremgår som en meget ressourcekrævende proces. Den kræver først mange timers arbejde med optælling og efterbehandling af resultaterne, som dernæst følges op af samtaler og yderligere screening med yderligere efterbehandling. Det er tydeligt, at vejledernes tid og ressourcer langt overvejende bliver anvendt på dette arbejde.

De tidligere læsevejledere på stedet fungerede snarere som læselærere end egentlig vejledere, hævder de to nuværende læsevejledere. Det begrundes de med en beskrivelse af den daværende praksis som en, hvor faglæreren henvendte sig til læsevejlederne med en elev, som de skulle "give lidt ekstra hjælp". De regner dog også selv med at skulle afholde læsetræningskurser, som de nævner:

Kirsten: "Når vi nu er færdige med uddannelsen, så får vi forhåbentligt frigivet lidt flere ressourcer til at få noget andet op. Vi vil gerne have et læsekursus op og stå her på stedet for hele 1.g-årgangen, hvor vi træner læsehastighed ..."

Nanna: "... og teknik, læse-skrive..."

Kirsten: "... -teknikker, ja."

De to læsevejledere har som tidligere nævnt lagt op til at inddrage kolleger og forholde sig kritisk til en implicit undervisningskultur (utilstrækkelige læsevejledninger i de givne tekstmaterialer). Men som ovennævnte ordveksling viser, indgår det som en ligeså væsentlig del af deres planer for den fremtidige læsevejledning at udbyde læsekurser for eleverne.

Sammenfatning

Læsevejledningen på Stationsby-gymnasiet følger på nogle måder en procesorienteret strategi (Inglar 1999: 34ff). En væsentlig del af vejledningsindsatsen går således ud på at diagnosticere eventuelle læseproblemer hos elever, således at disse elever kan få den fornødne hjælp, dvs. de hjælperedskaber i form af IT-rygsæk, der vil sætte dem i stand til at følge

undervisningen på samme vilkår som de andre elever. Det vil med andre ord sige at gøre dem selvhjulpne med deres såkaldte læsehandicap.

Der indgår dog også tydelige elementer af en formidlingsorienteret rådgivningsstrategi. Screeningsarbejdet, som indgår i og ligger til grund for diagnosticeringen, lægger således vægt på at vurdere eleverne i forhold til foruddefinerede målkategorier, hvilket indebærer samme taksonomiske syn på viden som den formidlingsprægede pædagogik (ibid.: 64).

Kapitel 6 – Særlige udfordringer for læsevejledningsindsatsen på gymnasierne

Kuhlman og Rydén (2011) har undersøgt og sammenfattet læsevejlederfunktionen, som den udøves i folkeskolen. I lighed med deres belysning af modstande og muligheder ud fra nogle overordnede vinkler vil jeg i det følgende afsnit diskutere forskellige problematikker ved læsevejledningen i gymnasiet vinklet ud fra tre forskellige perspektiver. Det betyder, at jeg fokuserer på de *særlige udfordringer* ved læsevejledningens udfoldelse ud fra henholdsvis et elev-, kollega- og netværksperspektiv.

De læsesvage elever

På læsevejlederuddannelsen bliver der ofte talt om målgruppen af elever. Eleverne bliver omtalt i forbindelse med, at lærerne drøfter deres undervisning som faglærere og deres opgaver – herunder især med screening og diagnosticering – som læsevejledere. I begge tilfælde kan eleverne udgøre en udfordring for udøvelsen af funktionen, om end det er på lidt forskellige måder.

I forbindelse med undervisning fremhæver lærerne elever som udfordrende, når de *snyder* (ved at lade som om de kan noget, de ikke kan), *yder modstand* eller *undlader at lytte/deltage eller tage imod*. Det illustrerer de typer af elever, som i gruppearbejdet inden for vejlederuddannelsens rammer bliver genstand for diskussion:

Der er eksemplet med "pigen, der synes det er pinligt hele tiden at skulle spørge" og i den henseende forsøger at skjule, hvad hun ikke kan. Selvom hun er bevidst om at ville "bryde ud" (forældrene har ikke gymnasiebaggrund) og kan lytte, ser lærerne hendes tilbageholdenhed som en udfordring i den daglige undervisning.

Et andet eksempel er en pige, som er testet ordblind på VUC. Hun skulker ofte fra den særligt tilrettelagte undervisning, betegnes som "skrubforvirret, ustruktureret og flagrende". Desuden fremhæver lærerne, at hun "glemmer at komme til instruktionen i brug af IT-rygsækken, gerne vil snakke om sine problemer, men fremstår lidt dum og naiv". (observation 23-9-2010)

Ud over disse konkrete eksempler, som viser lærerne frustrationer over elevers undvigelse, er der mange henvisninger til 'modstand' hos eleverne. Det synes især at gælde de elever, som ifølge screening eller test viser sig at have læseproblemer. Spørgsmålet er, om det også gælder de andre elever, eleverne generelt, og hvordan den store gruppe reagerer på at skulle gennemgå screeningen. Det kommer jeg tilbage til.

På vejlederuddannelsen bliver der ind i mellem stillet spørgsmål ved de store screeninger. En deltager giver udtryk for, at hun "ikke er så sikker på, at det her med screening er så god en

idé – det stigmatiserer nogle”. En anden supplerer dette synspunkt ved at sige: ”Der er nogle, der føler sig decideret krænket”.

På Oplands-gymnasiet fortæller læsevejlederen Dorte om nogle elevers forhold til udredning og hjælpemidler:

”Problemet er, at de elever, der får IT-rygsækken, egentlig ikke vil have, at man skal tale om det. Man må ikke gå ind og sige til dem på klassen, nu skal du høre, jeg har lige fået fat på det her til dig, for det synes de er pinligt. De synes, det er et tegn på, at de er dumme. Derfor tror jeg også, at der er flere af dem end dem, jeg har talt med her i denne omgang, som godt kunne have haft hjælp enten af en IT-rygsæk – vi havde nogen, der faktisk slet ikke ville tage SPS-testen, selvom jeg troede, at der måske godt kunne have været noget hente, men det ville de ikke – eller et par stykker, hvor jeg sagde, I kunne godt bruge noget stavetræning. Men det ville de heller ikke.”

Elevers oplevelse af det som pinligt og tegn på dumhed at få en IT-rygsæk er naturlige reaktioner i betragtning af, at de derved kan komme til at skille sig ud fra de andre i gymnasieklassen. Det er velbeskrevet, hvorledes den akademiske kultur er fremherskende i gymnasiet samtidig med, at det for nogle unge – måske specielt dem der har oplevet at have læseproblemer – i høj grad handler om at bevise at man kan (Ulriksen m.fl. 2009: 168). En diagnosticering af ordblindhed kan virke modstridende med sådanne ambitioner og samtidig gøre det vanskeligere for eleven at føle sig som en del af det nye ’akademiske’ fællesskab, som 1. g-klassen på dette tidlige tidspunkt repræsenterer.

På Stationsby-gymnasiet fortæller Kirsten og Nanna om en anderledes åbenhed i forbindelse med screeningen af eleverne:

Nanna: ”Jeg tror simpelthen, at de er så gennemtestede. Også i folkeskolen bliver de jo udsat for, at så skal de testes der, og så skal de læse. Jeg tror, de er så vant til det her, at det ikke var nogen større sag.”

Kirsten: ”At høre dem komme her... Vi havde sådan en hel pavillon herovre, hvor de kommer over på minuttet, altså simpelthen på samleband, men at høre de her nye 1. g’ere. Altså, de kom snakkende ind: Hvad er det egentlig vi skal i dag? - Jamen vi skal da testes for, om vi er ordblinde. - Nå okay... Og så sætter de sig ellers.”

Når eleverne som samlet flok går over til screeningen, fremstår den ikke umiddelbart så ’farlig’. Den indgår, som Nanna påpeger, blot som en del af den række af vurderinger, som skolelivet medfører. Det forhold, at alle eleverne skal igennem den, kan også virke tryghedsfremmende, idet der ikke umiddelbart synes at være tale om udskillelse. Hvorvidt denne afslappede holdning til screeningen gælder alle eleverne, er dog uvist. Den gælder måske særligt for elever, som ikke har ’noget at frygte’ i den forstand, at de er vant til at klare sig godt, mens andre kan opleve et større pres.

Sammenholder man ovennævnte kommentarer om screeningen med andre udsagn om elevreaktioner er billedet broget. Det kan hænge sammen med vejledernes subjektive interesse i, at eleverne ikke behøver at frygte screening og testning, som er til deres eget bedste. Det bliver med en sådan optik vanskeligt at forstå, at eleverne kan modsætte sig. Omvendt er der

heller ikke nogen blandt læsevejlederne, hverken under uddannelsesforløbet eller i beretninger fra praksis, der stiller spørgsmål ved, om de aktuelle screeninger af hele 1.g-årgange er en god idé. Tværtimod ser vejlederne de store standardiserede screeninger som nødvendige betingelser for tidligt at kunne identificere, hvilke elever der har læse-/skriveproblemer.

Kollegial vejledning

Den kollegiale vejledning fremstilles på læsevejlederuddannelsen som lidt af et mantra. Det vil sige, der lægges vældig meget op til, at der skal gøres en større indsats for at formidle klarere læseformål og tydeliggøre formålsskrivelser, og at målgruppen for en sådan indsats er gymnasielærerne selv. Denne prioritering fremgår ved, at underviseren gentagne gange drejer fokus fra eleven over på læreren, og når han for eksempel rejser spørgsmål som: ”Hvad skal der til, for at læreren bevæger sig fra bevidstgørelse til ændret praksis?” og siger: ”Pas på ikke at overspille ekspertrollen!” (observation 23-9-2012)

På en af uddannelsens sidste undervisningsgange (4-11-2010) er der tillige inddraget to tidligere kursister til at holde et oplæg om deres erfaringer med at inddrage kolleger i læsevejledningsindsatsen.

To kvinder er mødt op og præsenterer sig som læsevejledere på HHX-uddannelsen. De fortæller, at de i forlængelse af deres læsevejlederuddannelse, herunder i særdeleshed deres skriftlige eksamensoplæg, som havde sit afsæt i en bekendtgørelsesændring med krav om skriftlighed, tog initiativ til at en pædagogisk dag for deres kolleger. De tilføjer, at de dog næsten fortrød det ambitiøse projekt om at inddrage kollegerne, inden de var gået i gang. Der var visse ”genvordigheder med at skulle inddrage alle kolleger – også de sure gamle mænd”, som de siger.

I oplægget fortæller de; at de tog afsæt i bekendtgørelsens krav, så de (kollegerne) kunne se, at det indholdsmæssige (kravet om skriftlighed) ikke bare var noget, de fandt på; og at de allierede sig med rektor, der også tog sig af at sende indbydelsen ud. Der skulle holdes to pædagogiske dage med temaerne ’Videndeling i faggrupperne’ og ’Arbejde i faggrupperne’.

De begrundet dernæst organiseringen af den pædagogiske dag i seksmandsgrupper. De havde gjort sig de tanker om gruppesammensætningen, sådan at der i hver gruppe skulle være både nogle der var stærke og svage på skriftlighed. Disse grupper skulle sidde i et stort rum, ikke ude i små rum, af hensyn til at sikre en vis disciplin i grupperne.

I evalueringen af forløbet ville de på grund af en vis evalueringslede undgå formaliserede skemaer. Så den foregik ”lidt utraditionelt”, i form af logbøger, spontane tilbagemeldinger og mails fra kolleger og ledelse. Tilbage meldingerne fra deres kolleger var ”næsten overvældende positive”, fortæller de.

Men ”næste del af føljetonen”, som de kalder det videre forløb, var mindre positiv og illustreres med et billede af en gravsten. Den anden pædagogiske dag blev med andre ord aflyst på grund af et rygte om, at en kollega havde fået afvisning fra ledelsen om at måtte komme på læsevejlederkursus, fordi der ”nu havde været et kursus”. Det betød, at der ”gik timer og fagforening i det”, og at de i sidste ende aflyste det videre forløb.

Her indskyder underviseren spørgsmålet: Hvad har I eventuelt gjort forkert? som han straks retter til: Hvad kunne I have gjort anderledes? De to oplægsholdere ræsonnerer, at de måske ikke skulle have kaldt det en 'pædagogisk dag' og dermed antydnet, at der var tale om efteruddannelse. Derefter rejser de spørgsmålet om, hvordan de kommer videre (...). (observation 4-11-2010)

Selve oplægget fortæller indirekte, at det af lærere kræver megen selvovervindelse at undervise egne kolleger. Det fremgår ved oplægsholdernes betoning af deres forberedelser, hvor de sikrer sig at have både legitimitet (bekendtgørelse) og autoritet (alliancen med rektor) bag arrangementet. Man kaster sig således ikke uforberedt ud i en så vovelig affære som at udfordre sine kolleger på det pædagogiske. Når de undlader at gennemføre anden del af forløbet, er det heller ikke på grund af indholdet, hvor de angiveligt kun har fået ros, men på grund af ydre strukturelle begrænsninger i form af økonomiske rammer og et lærerkollegiums indgroede modstand mod at lade sig udfordre af kolleger. Sidstnævnte begrænsning er ikke direkte italesat og lader sig vanskeligt italesætte men ligger som en latent barriere, hvorimod de økonomisk-rationelle begrundelser bliver brugt som det, der blokerer gennemførelsen.

Som også nævnt i forbindelse med de to casestudier er det et spændingsfyldt område at inddrage sine kolleger som målgruppe i læsevejledningsindsatsen. Her er det bemærkelsesværdigt, at læsevejlederne på Oplandsgymnasiet helst slet ikke vil kaste sig ud i kollegial vejledning. Det er mere lagt ud som en form for frivilligt arbejde, som Dorte beskriver deres bestræbelser at få kollegerne til at afsætte tid til læsetræning med deres elever:

"(...) Så har vi lagt det ud til lærerteams og sagt, at de må selv bestemme, hvordan de vil gøre det. Men vi håber selvfølgelig, at de tager det op; men ikke så fast med, at det skal ligge der, og det skal fylde så og så mange timer. Det er vi holdt op med, fordi det medførte flere slagsmål end det gavtede (...)"

Læsevejlederne afholder sig her – med respekt den enkelte lærers eller lærerteamets frihed til selv at fastsætte indholdet i sin undervisning – fra at pålægge dem at følge bestemte modeller. I modsætning hertil ser læsevejlederne på Stationsby-gymnasiet det som en af deres opgaver at fokusere mere på kollegernes ansvar i forhold til at sende læseopskrifter og arbejds-spørgsmål ud sammen med de lektier, som de giver eleverne. Men det skal understreges, at det indtil videre kun forekommer som hensigtserklæringer for praksis.

Læsevejledernetværket

Der tegner sig i begge vejlederkorps, på de to casestudie-gymnasier, en vis tilfredshed med at deltage i det læsevejledernetværk, som er blevet etableret som en del af projekt Regionalt Læsecenter. Men de ytrer sig med forskellige synspunkter på udbyttet af deltagelsen.

På Oplandsgymnasiet siger vejlederne:

Marianne: "Jeg har haft stor glæde af det, fordi der bliver vendt mange ting som er meget relevante. Vi sidder jo alle sammen i de samme problemer, og de fleste af os er nye, så det er rigtig godt."

Dorte: "Altså, jeg synes også det har været godt ude på Taleinstituttet – de møder, der har været. Jeg har så også forsøgt at holde kontakt med nogle af dem, som blev uddannet på samme tid som mig dengang. Men der er så mange, der er faldet fra undervejs rundt omkring på de andre skoler. Så der har egentlig været nogle gange, at jeg har skrevet til foreningen, hvis der har været et eller andet jeg ville spørge om – læsevejlederforeningen. Men så har det været sådan mere generelle spørgsmål, fordi netop at der var ikke rigtig noget netværk."

Marianne har som ny læsevejledere fundet genklang og ligestillede med inden for problemfeltet. For Dorte, som har flere års erfaring bag sig som læsevejleder, opfylder læsevejledernetværket ligeledes et oplevet behov for behandling af usikkerheder og spørgsmål.

På Stationsby-gymnasiet udtaler læsevejlederne sig mere ambivalent om netværksdannelsen:

Nanna: "Godt nok har vi den her regionale screening, hvor vi er mødtes tre gange i regionen, foranlediget af Taleinstituttet. Men den egentlige netværksdannelse, hvor vi også udveksler årsplaner og sådan noget, den foregår simpelthen med de deltagere, der er på kurset. Vil du ikke sige det, Kirsten?"

Kirsten: "Jo det er... altså, det kommer vi til at savne meget."

Nanna: "Jeg vil sige, den har været bedre for os, i hvert fald her i starten tænker jeg, den netværksdannelse, der er foregået der [på kurset, red.]. Den screening vi har lavet med Taleinstituttet... Det har som udgangspunkt været rigtig godt med den her digitalisering med alle prøverne, men der har sørme også været ting, der bestemt ikke har fungeret godt. Og der kan man sige, at det nok har været nemmere at bearbejde de frustrationer på det lokale kursus end på det store netværksmøde (...), hvor der sidder nogle nye, som også er under uddannelse til læsevejledere, og så sidder der nogle rigtig gamle rotter. Så man kan sige, vi er en god blanding der og, hvad skal man sige...? (...)"

Ud fra Nannas beskrivelse findes der for hende og kollegaen både et uformelt netværk og et mere formelt netværk. På læsevejlederuddannelsen har der således dannet sig et uformelt netværk mellem deltagerne, som her udveksler viden og frustrationer – både som gymnasie-lærere og læsevejledere. De større og mere formelle netværksmøder er deltagermæssigt mere sammensatte af både nye og gamle læsevejledere, så både størrelsen og sammensætningen her kan gøre det vanskeligt for de nye at komme til orde med deres frustrationer. Den fælles platform som 'ny' eller 'uddannelsessøgende' giver det uformelle netværk på uddannelsen mere potentiale i forhold til at udveksle genkendelige erfaringer og frustrationer samt for at bearbejde disse i et fællesskab med ligestillede.

Kapitel 7 – Konklusion

Læseundervisning og -vejledning forudsætter, at læreren selv har tilstrækkelige kvalifikationer inden for feltet (Elbro 2006). Omvendt baserer rationalet om og behovet for læsevejledning sig på, at der inden for alle trin af uddannelserne er mange elever med utilstrækkelige læsekompetencer. Med denne præmis har uddannelsessystemet særligt siden 1990'erne satset meget på at uddanne læsevejledere og etablere en god vejledningspraksis først inden for grundskolen, senere inden for ungdomsuddannelserne.

Den ”gode praksis” er beskrevet som en procesorienteret tilgang, hvor lærere såvel som elever spiller en aktiv rolle, hvilket er forankret i et humanistisk læringssyn (Guldberg m.fl. 2001). Analytisk kan man sondre mellem fire vejledningsstrategier; den formidlingsorienterede, den procesorienterede, den gestaltorienterede og den kritisk orienterede, som relaterer til forskellige læringssyn (Inglar 1999). Selvom de i teorien betones som ligestillede – ingen bedre eller dårligere end de andre, forekommer der under uddannelsen til læsevejleder en normativ orientering mod den procesorienterede og kritiske tilgang.

Læsevejlederuddannelsen fremstår gennem den her rapporterede analyse af undervisningen som baseret på en kritisk grundholdning. Det viser sig især gennem den spørgende tilgang underviseren anlægger, hvorved han appellerer til deltageres kritiske selvrefleksion og stillingtagen. Således praktiseret er undervisningen eksemplarisk for en kritisk orienteret pædagogik eller vejledning, som også stiller spørgsmål til de aktuelt strukturerende præmisser med deres omkostningstunge screeninger og ensidige orientering mod eleverne som målgruppe for læsevejlederens udfoldelser. Den søger derved at udfordre aktuelle praksisudfoldelser med deres betoning af formidlingsorienteret rådgivning (Inglar 1999:27) frem for fokus på at ændre elevens frem for lærerens praksis.

Læsevejledningen udfolder sig i praksis på forskellige måder i de to casestudier, afhængigt af rammer og tradition, forstået som hidtidig praksis på gymnasierne.

På Oplandsgymnasiet er der i budgettet samlet afsat 200 timer til læsevejledningen, mens timer til læsevejledernes efteruddannelse bevilges efter vurdering af det konkrete behov. I den konkrete praksis indgår dog også assistance fra Taleinstituttet, som deltager i en del af screeningsarbejdet. Samtidig er det uvist, hvor mange timer der reelt er og bliver anvendt på læsevejlederes efteruddannelse. Det betyder, at der måske anvendes en del flere timer end dem, der går direkte til læsevejlederne i rammebevillingen.

Heroverfor har Stationsbygymnasiet en noget større timeramme på 840 timer. Men denne ramme omfatter til gengæld timer til både at gennemføre læsevejlederuddannelsen og omfattende screeningsvirksomhed, hvilket i højere grad er et bruttoregnskab. Det kan derfor være misvisende ud fra en direkte sammenligning af de økonomiske rammer at slutte, at Stationsbygymnasiet prioriterer læsevejledningsindsatsen med et større beløb end Oplandsgymnasiet.

I forhold til efteruddannelse og praksis er der dog tydelige forskelle på læsevejledernes prioriteringer. På Oplandsgymnasiet har de fravalgt læsevejlederuddannelsen samtidig med, at de i deres tilgange til vejledningen i høj grad anlægger en formidlingsorienteret rådgivningsstrategi. På Stationsbygymnasiet har de derimod valgt at følge læsevejlederuddannelsen i sin helhed og tager erfaringer herfra med i deres vejledningsstrategi, som i beskrivelsen er udpræget procesorienteret. Læsevejlederne giver således udtryk for, at de i deres vejledningspraksis orienterer sig mod såvel elever som lærere. Men deres praksis er dog samtidig formidlingsorienteret, idet elevernes *manglende læsekompetencer* udgør omdrejningspunktet for deres udfoldelser, som aktuelt fokuserer screening og fremadrettet på at udbyde og gennemføre læsekurser.

Læsevejlederne er fælles om at undre sig over elevernes modstande – både når den udebliver og når den manifesterer sig. De beskriver med en vis overraskelse, at nogle elever faktisk er samarbejdsvillige og indstillet på tage imod læsevejledernes hjælp. Omvendt udtrykker læsevejlederne generelle forventninger om elevmodstand mod at lade sig diagnosticere som ordblind eller læsesvag, hvilket står i klar modsætning til den indsats og interesse læsevejledningen varetager. Læsevejlederne synes mindre optaget (end nogen elever) af, at screenings diagnoser blandt eleverne kan give anledning til modvilje og oplevelser eller selvopfattelser af at blive stigmatiseret.

Der kan i gruppen af læsevejledere iagttages generelle forbehold mod at inddrage lærerkolleger som målgruppe i vejledningsindsatsen. Ud fra såvel praksisberetninger under læsevejlederuddannelsen som af casestudierne fremstår den kollegiale vejledning som et særdeles spændingsfyldt område, som læsevejlederne ikke er så tilbøjelige til at tage fat på. Her er det bemærkelsesværdigt, at læsevejlederne på Oplandsgymnasiet nærmest på forhånd fraskriver sig den kollegiale vejledning. Dog viser eksemplet fra undervisningens oplægsholdere, at den forventede modstand hos kollegerne kan være mindre synlig i praksis. Den udtrykker sig til gengæld som en skjult barriere, både hos de kolleger, der skal lade sig vejlede og hos vejlederne selv, der i kraft af selv at være en del af denne kultur kan være blinde på deres eget beredskab mod og dermed nærmest iboende modstand – en underliggende strukturel begrænsning – mod kollegial vejledning.

Det projektetablerede læsevejledernetværk ser ud til at imødekomme et oplevet behov for videndeling blandt gymnasiernes læsevejledere. I hvert fald har de alle deltaget i det og udtrykker – om end i forskellig grad – tilfredshed med, at der findes et sådan forum. Det skal dog bemærkes, at det formaliserede netværk møder konkurrence af det uformelle netværk, som er opstået i forbindelse med efteruddannelsen og i højere grad ser ud til at tilfredsstille behovet for at udveksle erfaringer og frustrationer. Men deltagelsen i dette forudsætter så, at man har været med på uddannelsen og derved er blevet en del af det.

Referencer

- Arnbak, E. (2003): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. København: Gyldendal.
- Arnbak, E. (2008): De andre fags læsning. I *Læsning. Teori og praksis*. Red. af V. Boelt og M. Jørgensen. Århus: KvaN.
- Atkinson, P. (2006): Why do fieldwork? I *Sociologisk Forskning*, no. 2. Lund: Sociologiska Institutionen.
- Bourdieu, P. (1997): The Forms of Capital. I A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells (Red.): *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press
- Elbro, C. (2006): Hvad er læsning – og hvad bør en læseunderviser vide? I *Læsning. Teori og praksis*. Red. af V. Boelt og M. Jørgensen. Århus: KvaN.
- Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser (2010): *Faglig forening – Foreningen af læsevejledere ved de gymnasiale og videregående uddannelser* [02/05 2010]. Lokaliseret 15-6-2012 på <http://www.emu.dk/gym/fag/laese/forening/index.html>
- Freire, P. (1988): *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Frost, J. (2010): *Løft læseundervisningen. Implementering af læsevejledning i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Guldberg, S. & Størner, T. (2002): *Skriv og lær – faglig skrivning i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7, Undervisningsministeriet 2002.
- Guldberg, S., Jacobsen, K. og Lausch, B. (2001): *Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning – i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 14, Undervisningsministeriet 2001.
- Gymnasieskolen (2008). *Gymnasier forskelsbehandler elever med læseproblemer*. Af Tina Rasmussen. 25. april 2008. Lokaliseret 15-6-2012 på <http://dec.gymnasieskolen.dk/gymnasier-forskels%20ADbehandler-elever-med-1%C3%A6seproblemer>
- Halkier, B. (2002): *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, E.J. (2005): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Inglar, T. (1999): *Lærer og vejleder. Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Århus: Forlaget Klim.
- Jacobsen, K., Lausch, B. og T. Munch-Hansen (1999): *Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive – faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler*. Undervisningsministeriet 1999.
- Kuhlmann, J. og M.-M. Rydén (2011): *Er der en læsevejleder på denne skole? En kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstande i læsevejlederfunktionen*. Projekt rapport fra Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne, februar 2011.
- Lindblad S. og F. Sahlstrøm (1998): ”Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever”. I *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Red. af J. Bjerg. København: Hans Reitzels Forlag, s. 245-278.
- Mottelson, M. (2003): Undervisningens koreografi. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2003, nr. 3. s. 30-39,
- Ulriksen, L., Murning, S. og A.B. Ebbensgaard (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. København: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2011): *Læsevejledning på alle erhvervsskoler* [17.02.2011]. Lokaliseret 15-6-2012 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2011/Feb/110217-Laesevejledning-paa-alle-erhvervsskoler>
- VUC Nordjylland (2012): *Slutrapport. Vedrørende Regionalt Læsecenter*. [01.06.2009 – 31.12.2011] Journalnummer: 1-30-76-29-0029-09.