

Til
Ministeriet for Børn og Undervisning

Dokumenttype
Evalueringsrapport

Dato
November 2011

EVALUERING AF FOR- SØG MED INTENSIVE OG MOTIVERENDE LÆSE- FORLØB - TURBODANSK RAPPORT



EVALUERING AF FORSØG MED INTENSIVE OG MOTIVERENDE LÆSEFORLØB - TURBODANSK

INDHOLD

1.	Sammenfatning	1
1.1	Turbodansk i overblik	1
1.2	Virker turbodansk?	1
1.3	Hvad virker?	2
1.4	Hvilken betydning har organiseringen og iværksættelsen af forsøgene?	4
2.	Indledning	5
2.1	Om turbodansk	5
2.2	Om evalueringen	5
2.3	Rapportens opbygning	8
3.	Typer af intensive læseforløb	9
3.1	Beskrivelse af målgruppen og udvælgelse af elever	9
3.2	Udvælgelse af undervisere	11
3.3	Inddragelse af elevernes omgivelser	12
3.3.1	Inddragelse af lærere	12
3.3.2	Inddragelse af forældre	13
3.4	Organisering og styring	13
3.4.1	Centralt eller decentralt styret	14
3.4.2	Intensitet – hvor mange og hvor meget	15
3.4.3	Placering af undervisningen	16
3.5	Pædagogik og metoder	17
3.5.1	Kompetencer der ønskes udviklet hos eleverne	17
3.6	Inddragelse af andre fag	23
3.7	Materialer	23
4.	Effekt på færdigheder	25
4.1	Testresultater	25
4.2	Elevvurdering	28
4.3	Lærervurdering	30
4.4	Tværgående analyse	34
5.	Effekt på motivation	36
5.1	Elevvurdering	36
5.2	Lærervurdering	38
5.3	Opsamling	41
6.	Inddragelse af praktiske forløb	42
7.	Inddragelse af it	45
8.	Forankring	47

BILAG

Bilag 1: Methodenotat

Bilag 2: Interviewguide til lærere på forløbet

Bilag 3: Spørgeskemaer

1. SAMMENFATNING

Rambøll Management Consulting og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet har evalueret Ministeriet for Børn og Undervisnings indsatsområde 'Intensive og motiverende læseforløb - turbodansk'. Der er gennemført 36 forsøg med turbodansk (projekter), som er en del af Projekt Skoleudvikling, der er lanceret af Ministeriet for Børn og Undervisning med det formål at forbedre indsatsen over for udsatte og fagligt svage elever. De konkrete turbodansk-projekter er rettet mod bogligt svage elever på 6-9. klassestrin, som har behov for forbedrede læsefærdigheder.

1.1 Turbodansk i overblik

Forsøgene er gennemført af kommuner og skoler over hele landet i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011. Der er gennemført i alt 36 turbodanskprojekter, der har inkluderet 81 skoler (15 skoler i første runde og 66 skoler i anden runde). Forsøgene er meget forskellige. Nogle fokuserer specifikt på læsning, mens andre har som mål at øge elevernes motivation. Nogle projekter retter sig mod elever med en særlig læseudfordring, mens andre fokuserer på piger som gruppe eller stiller projektet mod tosprogede elever med læsevanskeligheder. Projekternes forskellighed kan illustreres ved at se på læseforløbenes varighed. De 36 forløb omfatter både projekter, som gennemføres på under to måneder, og forløb, der har en varighed på godt seks måneder. Tilsvarende findes en jævn fordeling af forsøg, som har under 4 lektioner om ugen, og forløb, der indeholder mere end 12 ugentlige lektioner. Fællesnævneren for projekterne er således intentionen om at arbejde intensivt med svage læsers færdigheder og motivation, men den konkrete udformning af projektet varierer betydeligt.

Evalueringen af forsøgene bygger på et omfattende datamateriale. Effekten af forsøgene baserer sig især på testdata samt spørgeskemaundersøgelsen blandt både elever og elevernes lærere. Med lærere menes de lærere, der ikke selv har deltaget i turbodansk-forløbet, men som har undervist eleverne før og efter forløbet (dette kan være dansklærere, såvel som andre lærere). Lærere, der har stået for undervisningen på holdene, benævnes turbodansk-lærere. Analyserne af forsøgenes organisering, pædagogiske metoder, undervisningsmaterialer m.v. bygger på en kombination af selvevalueringer fra projekterne, telefoninterview med ansvarlige samt kvalitative casestudier i 10 udvalgte kommuner. Oprindeligt var analysen af effekten knyttet til et design, som på metodisk sikker vis kunne sammenligne turbodanskelever med en sammenligningsgruppe. Der har dog været så store mangler i data, at dette design er erstattet af et mere traditionelt design, som i præcision ikke står mål med de oprindelige intentioner. Der kan således ikke konkluderes entydigt om forsøgenes effekt.

1.2 Virker turbodansk?

Det er i forlængelse heraf naturligt at svare på, om turbodanskforsøgene virker. Vi har som nævnt anvendt testdata for at kunne belyse, om intensive læseforløb har en effekt på elevernes *læsefærdigheder*. Konkret har vi gennemført før- og eftertest ud fra testen TL 1 og to supplerende afkodningsopgaver. Ser vi alene på udviklingen blandt turbodanskeleverne, har de generelt en positiv udvikling på alle tre test.

Sammenligner vi denne udvikling med de elever, som ikke har deltaget i turbodansk, giver data dog et mindre klart svar. På nogle områder klarer turbodanskeleverne sig signifikant bedre end

de elever, som ikke har deltaget i turbodansk-forløbet. På andre områder viser det modsatte sig at være tilfældet.

Vi har også spurgt både eleverne selv og deres lærere om deres oplevede udbytte af forløbene. Ca. en fjerdedel af eleverne er meget positive, mens omkring halvdelen vurderer udbyttet moderat positivt. Størstedelen af eleverne oplever altså selv at have fået et læsefagligt løft af de særlige forløb. Lærerne er også positive – også når man tager højde for, om de selv har en aktie i læseforløbet. Lærerne oplever, at eleverne er blevet dygtigere til at forstå, hvad de læser, og læser teksterne hurtigere. De ser dog også udfordringer. I tråd med elevernes udsagn vurderer lærerne, at der er en betydelig gruppe, som ikke udvikler sig læsefagligt. Konkret vurderer lærerne, at turbodansk-forløbene har haft en positiv effekt på elevernes:

- Evne til at forstå det, de læser (65 % af lærerne)
- Evne til at finde ud af, hvad svære ord betyder (55 % af lærerne)
- Læsehastighed (53 % af lærerne).

Ser vi på elevernes *motivation*, er eleverne generelt positivt indstillede over for udbyttet af turbodansk. Eleverne bliver glattere for at gå i skole og får større selvtillid. De er også mere positivt indstillede over for at læse, end da de startede på turbodanskforsøget. Knap en fjerdedel af eleverne (23 %) angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de efter turbodanskundersøgelsen har fået mere lyst til at lave lektier eller læse i fritiden. Lidt mere positiv er elevernes egen vurdering af, om de er blevet glattere for at gå i skole eller har fået mere selvtillid. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at godt en tredjedel (37 %) af eleverne har oplevet at få meget udbytte af turbodanskholdet, mens godt en fjerdedel (26 %) ikke har mærket nogen ændring i forhold til glæde ved at gå i skole og selvtillid.

Når vi spørger mere konkret til, hvordan elevernes læsevaner har udviklet sig, er billedet dog mere mudret. Det tyder således på, at turbodansk-forløbene særligt har påvirket elevernes generelle indstilling til skolen og læsning, mens der er en svagere tendens, når vi spørger til, hvor ofte der eksempelvis læses fagbøger. Lærernes vurdering understøtter dette billede, men der er dog også en stor del af lærerne, som ikke kan se den store ændring som følge af de intensive forløb.

Det fremgår, at det er vanskeligt at sætte to streger under, om forsøgene har virket. I et positivt perspektiv har eleverne tilkendegivet både et fagligt og et personligt motiverende udbytte af deltagelsen. Og denne vurdering deles i vid udstrækning af lærerne. Dette kan tyde på, at turbodansk-forløbene kan være en nøgle, der kan åbne op for øgede læsefærdigheder for den store gruppe af svage læsere.

I et kritisk lys understøttes denne konklusion ikke overbevisende af testdata. Data fra elever og lærere viser også, at forsøgene ikke nødvendigvis formår at forbedre alle elevernes læsefærdigheder eller øge motivationen for at læse hos alle eleverne. De positive historier, som især lærerne har kunnet fortælle, har ofte relateret til et par elever ud af den gruppe, der har deltaget i forløbet, imens de ikke ser en mærkbar effekt på de andre elever fra forløbet. I det kritiske lys kan det også nævnes, at de fleste turbodanskprojekter arbejder med små hold med flere undervisere. Dette kunne tale for en forventning om en større og tydeligere effekt end den, evalueringen kan pege på.

1.3 Hvilke elementer i læseforløbene virker?

Spørgsmålet er så, om vi kan sige noget klart om, hvilke elementer i disse læseforløb som bidrager til at skabe effekt. Denne ambition bliver meget vanskelig, da forløbene er så forskellige. Vi har forsøgt at undersøge, om der er konkrete mønstre i indsatsen blandt de projekter, der klarer sig bedst. Er disse forløb kortere end andre, eller har de i højere grad anvendt it i undervisningen? Også her er der desværre ingen klare svar.

Vi kan dermed ikke give sikre videnskabelige svar på, hvilke elementer i læseforløbene som virker. Der kan dog være inspiration og læring at hente ved at se på, hvilke elementer som de deltagende professionelle selv fremhæver. Disse perspektiver er:

- *De små hold:* Arbejdet med små grupper af elever har en række fordele. Det bliver lettere at tilpasse undervisningen i forhold til elevernes behov. Herudover har de små hold en dynamisk effekt, idet eleverne ikke så let kan gemme sig. Eleverne peger selv på, at dette virker motiverende. Selv om der stort set ikke er udviklet nye materialer i turbodansk-forløbene, giver de små hold tid til at arbejde på nye måder med kendte materialer, læsestrategier m.v. Det giver også bedre plads til at give eleverne forskellige materialer samt til løbende at finde materiale frem, der passer til lige præcis denne gruppes interesser og niveau. I de fleste projekter blev undervisningsmaterialet udarbejdet fra gang til gang ved brug af forskellige elementer af allerede kendt materiale.
- *Brug af specialister:* Turbodansk-forløbene gennemføres som hovedregel af undervisere med særlige forudsætninger for at tilpasse de pædagogiske metoder til målgruppens behov. Det er således ofte læsevejledere, som underviser. Disse har en særlig forudsætning for at identificere den enkelte elevs særlige udfordringer samt en stor værktøjskasse af metoder til at adressere de forskellige udfordringer. Dette vil alt andet lige give en bedre og mere fokuseret læseundervisning.
- *Anerkendende pædagogik:* Mange projekter har arbejdet med en anerkendende tilgang, som dels har bygget på at skabe tillidsfuld relation mellem undervisere og elever, dels at arbejde med at opstille og følge op på realistiske mål samt fejre hverdagens små succeser.

Praktiske elementer: Selv om det kun er et fåtal af projekter, der har brugen af praktiske forløb som et bærende element, har rigtig mange forløb arbejdet med at integrere praktiske elementer i undervisningen. Afbrækket fra undervisningssituationen kan for nogle elever virke motiverende i sig selv.

- *Intensive og strukturerede forløb:* Nogle elever har profiteret af muligheden for at fordybe sig i ét emne eller koncentrere sig om læsningen i en længere periode. Den mulighed for koncentration og fordybelse, der ligger i de intensive forløb, kan desuden understøttes af meget strukturerede forløb, hvor eleverne ved præcis, hvad der skal ske, hvornår og hvorfor. Mange projekter har arbejdet med forløb, hvor strukturen for dagen/timen er den samme hver dag/time.
- *Helhedsperspektiv:* De læsesvage elever kæmper ofte med en række andre udfordringer end "at knække læsekoden", herunder utryghed, ensomhed, nervøsitet, mangel på selvtillid, koncentrationsbesvær, begrænset omverdenskendskab etc. I forlængelse heraf forklarer flere turbodansk-lærere i projekterne, at en holistisk tilgang til læseproblemer er essentiel. Hermed menes, at turbodansk-lærerne også adresserede eventuelle andre udfordringer, eleverne var påvirket af i hverdagen, og som havde betydning for deres læseudvikling. Stort set alle projekter har derfor arbejdet på at give eleverne nogle personlige kompetencer som supplement eller middel til at opnå forbedrede læsekompetencer.
- *Brug af it:* Størstedelen af eleverne har anvendt it i forløbene, og for mange projekters vedkommende har it haft en stor rolle. Selv om der heller ikke her er tale om nye værktøjer, har it fyldt mere end i almenundervisningen. Der har både været en motivationsfaktor – eleverne synes, at det er sjovt at lære gennem it – og en faglig dimension. Bruget af eksempelvis læsestøtteværktøjet CD_ORD har således været integreret i de fleste projekter.
- *Konkrete aftaler:* Endelig er nogle projekter lykkedes med at skabe en klar forventningsafstemning mellem turbodansk-lærere og elever. Det er sket i form af helt håndfaste "læseaftaler" mellem lærer og elever (samt i nogle tilfælde forældre).
- *Trygge rammer:* En tæt voksenkontakt samt en god gruppedynamik mellem eleverne kan give eleverne den tryghed, som en stor del af dem har behov for, for at turde udfordre

sig selv. I den forbindelse kan det være vigtigt at sikre, at der ikke er for stor spredning i elevernes niveau og alder.

Det skal i denne forbindelse nævnes, at de fleste forsøg er gennemført for elever, der har manglet motivation for læsning og/eller har haft svært ved at knække læsekoden. Forsøgene er generelt ikke gennemført for elever med diagnoser eller meget svære læsevanskeligheder. De ovenfor identificerede perspektiver gælder altså ikke nødvendigvis for de svageste elever. Dette kan suppleres med, at tre af de i alt syv projekter, der udvalgte de svageste elever, giver udtryk for, at målgruppen var for svag til at få det optimale udbytte af forløbet. Ligeledes vurderede to af de projekter, der havde udvalgt mellemgruppen, at de svageste elever i den udvalgte mellemgruppe ikke fik så meget ud af projektet, fordi deres udgangspunkt var for lavt, til at de kunne profitere af forløbets metoder.

1.4 Hvilken betydning har organiseringen og iværksættelsen af forsøgene?

Det mest iøjnefaldende kendetegn ved organiseringen af et turbodansk-forløb er, hvorvidt forløbet er styret fra den enkelte skole eller fra den kommunale forvaltning. De fleste forsøg er gennemført af ildsjæle på den enkelte skole, mens en stærk central styring er forholdsvis sjælden. Ofte ses en kombination, hvor læsevejledere og lærere på den enkelte skole får etableret et frugtbart samspil med specialister på forvaltningen, hvor specialisterne klæder skolens personale på, både før, under og efter læseforløbene.

Der er dog også en betydelig del af forsøgene, hvor udfordringer i implementerings- og forankringsfaserne kan kobles til organiseringen af forløbene. Således kan de centralt styrede forløb, hvor det er forvaltningens konsulenter, som styrer, organiserer og koordinerer, mangle fokus på den enkelte skoles behov, involvering af lærere m.v. Imens slås den decentrale model ofte med, at erfaringerne fra et enkelt forløb ikke kommer andre klasser eller skoler til gavn.

Et andet iøjnefaldende kendetegn er, at de fleste projekter ikke har lagt særlige strategier for turbodanskelevernes overgang til normalklassen eller en egentlig efterfølgende opfølgning. Eleverne er blot returneret til klassen igen, eventuelt med en uformel vidensoverdragelse til læreren, men uden at der bliver fulgt op på, om eleverne fortsat anvender det tillærte. Ca. 57 % af elevernes lærere har angivet, at de ikke er blevet instrueret i, hvordan de kan arbejde videre ud fra det, der er gennemgået i læseforløbet. For de godt 40 % af lærerne, som havde fået informationer om forløbet, var de 91 % tilfredse med den tilbagemelding, de havde fået. Disse tal er sat i relief af, at knap 40 % af de indbudte lærere faktisk ikke besvarede spørgeskemaet, og det er nok rimeligt at antage, at de manglende besvarelser ikke stammer fra de mest engagerede og velinformede lærere.

Den manglende overdragelse og opfølgning forventes at have haft en negativ betydning for forsøgenes eventuelle vedvarende resultater i relation til såvel elevernes motivation som læsekompetencer. Opfølgning og overlevering bør derfor være centrale overvejelser i kommende forsøg.

Forsøgene med turbodansk har således bidraget til at skabe konkret inspiration i arbejdet med at øge svage læsers læsefærdigheder. Det klare svar på, om og hvordan intensive og motiverende forløb kan bidrage til strategiske uddannelsesmål som 95 procent-målsætningen, har vi dog ikke.

2. INDLEDNING

I dette afsnit beskriver vi kort rationale bag turbodansk-forløbene og giver samtidig et kort rids over evalueringsdesignet og de aktiviteter, som er gennemført i den forbindelse.

2.1 Om turbodansk

Intensive og motiverende læseforløb i grundskolen – turbodansk – er en del af 'Projekt Skoleudvikling', der er initieret af Ministeriet for Børn og Undervisning. Skoleudviklingsprojektet er målrettet kommuner og skoler, der vil forbedre indsatsen for udsatte og fagligt svage elever, og projektet skal gennem fem indsatsområder afprøve nye metoder, som forbedrer elevernes forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er således tale om en række forsøgsprojekter, der tilsammen udgør 'Projekt Skoleudvikling'. Forsøgene har været gennemført i perioden 2009-2011, og der har været afsat 6,2 mio. kr. til forsøg med turbodansk.

Turbodansk er således et af de fem indsatsområder og omfatter forskellige former for intensive og motiverende læseforløb. Indsatsområdet er rettet mod bogligt svage elever på 6.-9. klassetrin, som har brug for en ekstra intensiv læseundervisning.

Formålet med turbodansk er at forbedre læsefærdighederne hos de bogligt svage elever, så de får større mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Turbodansk-forløbene er tænkt som intensive og korterevarende forløb, der bl.a. giver mulighed for, at eleverne i en afgrænset periode udelukkende kan koncentrere sig om læsning. Herudover har rammen, der er sat om turbodansk-forløbene, givet følgende mulige vinklinger:

- Udvikling af nye undervisningsforløb for de elever i 6.-9. klasse, der ikke har opnået et funktionelt alderssvarende læsestandpunkt, og hvor traditionel specialundervisning ikke har kunnet afhjælpe problemet.
- Udvikling af undervisningsforløb på 6. og 7. klassetrin, hvor den intensive læsetræning kombineres med praktisk og teoretisk indhold.
- Udvikling af nye undervisningsmaterialer og udvikling af it-anvendelse i skolens ældste klasser.

Der har i hele perioden været gennemført 36 turbodansk-projekter, der har inkluderet 81 skoler (15 skoler i første runde og 66 skoler i anden runde). Inden for rammerne er det 36 meget forskellige forløb, der er gennemført. Forskellene og karakteren af disse vil blive uddybet og eksemplificeret yderligere i kapitel 3.

2.2 Om evalueringen

Evalueringen har til formål at undersøge:

- Effekterne af intensive læseforløb på elevernes færdigheder
- Projekternes erfaringer med forskellige typer af intensive læseforløb
- De intensive læseforløbs betydning for elevernes motivation for dansk og de øvrige fag, herunder hvad andre forhold betyder for elevernes motivation for dansk og de øvrige fag
- Erfaringerne med samspillet mellem praktiske forløb og et eller flere af de fire kernefag, og hvilken betydning dette har for elevernes læsefærdigheder og faglige færdigheder i øvrigt
- Hvor gode/relevante eventuelle nye undervisningsmaterialer og it-anvendelse er for målgruppen
- Hvordan forsøgsarbejderne i kommunerne/skolerne beslattes, implementeres og forankres, og hvad dette betyder for resultaterne af forsøgene.

De seks undersøgelsesspørgsmål er blevet belyst gennem følgende dataindsamlingsaktiviteter:

Dokumentstudier

Alle projektansøgninger og (tilgængelige) selvevalueringer er blevet læst og indgår i evalueringen.

Måling af oplevet effekt hos elever og dansklærere¹

Alle deltagende elever og deres dansklærere har modtaget spørgeskemaer, hvor de er blevet bedt om at angive deres oplevelse af forsøgenes effekt på elevernes motivation og faglighed. Svarprocenterne varierede en del mellem elev- og lærerspørgeskemaer og de to forsøgsrunder, som illustreret i følgende tabel.

Svarprocenter for de gennemførte spørgeskemaundersøgelser

	Dansklærer	Elever
1. Forsøgsrunde	35 (92 %)	93 ²
2. Forsøgsrunde	152 (62 %)	612 (80 %)

Svarprocenten blandt eleverne er tilstrækkelig god til at give et godt indblik i elevernes oplevede effekt. Derimod er svarprocenten blandt dansklærerne relativt lavt (samlet 66 %). Dette vurderes tilstrækkeligt til at identificere overordnede tendenser, men heller ikke mere. En af udfordringerne med den lave svarprocent blandt dansklærerne er, at det må forventes, at især de, der selv har været involveret i forsøget, har ønsket at deltage. Det giver risiko for bias mod de mest positive besvarelser. Lærerne er derfor blevet spurgt til deres involvering. I tilfælde hvor lærer, der har været involveret i forsøget, er uenige med lærer, der ikke har været involveret i forsøget, præsenterer vi begge synspunkter.

For forsøgsrunde 2 blev samme spørgeskema anvendt til at gennemføre en før- og eftermåling af selvoplevet motivation blandt eleverne. Da forsøgsrunde 1 allerede var igangsat ved evalueringsstart, var det ikke muligt at gøre det samme for eleverne i denne forsøgsrunde.

Før- og eftertest af elever

Der er gennemført før- og eftertest af elevernes læsefærdigheder gennem anvendelse af TL 1 (delprøve 3, 4 og 6). Da TL 1³ ikke er ubetinget velegnet til at undersøge elevernes basale afkodningsprocesser, blev TL 1's to ordlæseopgaver erstattet af to afkodningsopgaver ("Find det, der lyder som et ord", og "Find det ord, der er rigtigt stavet"). Derudover blev skolerne i seks projekter under forsøgsrunde 2 bedt om også at teste en sammenligningsgruppe, der ikke gennemførte et turbodansk-forløb, med de samme test. På denne baggrund var det intentionen at gennemføre et sammenligningsgruppedesign ud fra Regression Discontinuity Design-modellen. Mange forskellige forhold, såsom forsøgenes størrelse (få elever i forsøgsgruppen), udvælgelsesprocesser (skolerne kunne ikke anvende samme såkaldte "cutoff-værdi" på tværs) samt generelt mange frafald både af hele skoler og enkeltelever, har betydet, at dette design ikke har kunnet anvendes som forventet. På baggrund af de indsamlede data har vi i stedet gennemført forskellige analyser på tværs af de seks projekter. Dette er nærmere beskrevet i bilag 1.

Kvalitative telefoninterview

Der er for alle projekter gennemført kvalitative telefoninterview med den ansvarlige på skolerne. I projekter med deltagelse af flere skoler blev én skole tilfældigt udvalgt, og vi gennemførte interview med den ansvarlige på denne skole. I alt blev der gennemført 35 interview med ansvarlige på skolerne. Fokus i interviewet med den ansvarlige på skolerne har været på organisering, og hvad der vurderes at have virket, for hvem og hvorfor. Derudover er de kommunalt ansvarlige blevet interviewet. Samtalerne med de kommunalt ansvarlige i anden runde har hovedsageligt fokuseret på at indsamle kontaktoplysninger og spørge ind til organisering (interviewene blev gennemført forud for projektstart), mens interviewene i første runde ud over disse emner også

¹ Spørgeskemaet er alene sendt til dansklærere.

² Da vi ikke har information om antal elever, der reelt gennemførte forløbene, er det ikke muligt at udregne en svarprocent.

³ Læs mere om tekstlæseprøven TL 1 i Nielsen, Møller & Gamby: "TL Tekstlæseprøverne TL 1-5, Håndbog, Hogrefe Psykologisk Forlag, 1998

omhandlede projekternes implementering og resultater, i det omfang den kommunalt ansvarlige havde indsigt heri. Vi har i alt været i kontakt med 29 kommunalt ansvarlige⁴.

Projektbesøg med kvalitative face-to-face interview

Under de to forsøgsrunder blev ti projekter udvalgt og besøgt af evalueringsteamet. Fem af projekterne involverede flere skoler, og her blev besøgt to udvalgte skoler. Hos de resterende projekter er den ene skole, hvorpå turbodansk-forløbet er udført, besøgt.⁵ Hvert besøg varede én dag.

Følgende personer blev interviewet:

- Kontaktpersonen i forvaltningen⁶ (samlet set 5 kommunalt ansvarlige)
- Den projektansvarlige på skolen (samlet set 6 projektansvarlige)
- 2-3 elever (samlet set 33 elever)
- Primære lærere på forløbet/turbodansk-undervisere (samlet set 25 turbodansk-undervisere)
- Lærere der underviser eleverne i dansk (samlet set 12 dansklærere)
- Lærere der underviser eleverne i andre fag (samlet set 12 andre lærere)
- 2-3 forældre (samlet set 16 elevers forældre)
- Skoleledere (samlet set 9 skoleledere).

Analysen

Analysen af, om projekterne har haft de ønskede resultater, og hvad der vurderes at have virket, er gennemført således, at vi indledningsvis har behandlet det kvantitative materiale (testresultater og spørgeskemaer) for at vurdere, om der har været en udvikling i elevernes faglighed og motivation, herunder hvori denne udvikling ligger. Dernæst er det kvalitative materiale blevet analyseret med henblik på at identificere forklaringer på udvikling eller manglende udvikling. Der hvor der har været en tydelig udvikling, har vi anvendt det kvalitative materiale til at identificere mulige forklaringer. Vi har derefter gennemgået de andre projekter med henblik på at identificere, om de har inkluderet samme elementer i samme omfang (i hvilket tilfælde elementet ikke kan være en forklaring på resultater). Dette har dannet baggrund for konklusioner om, hvad der kan have haft en effekt.

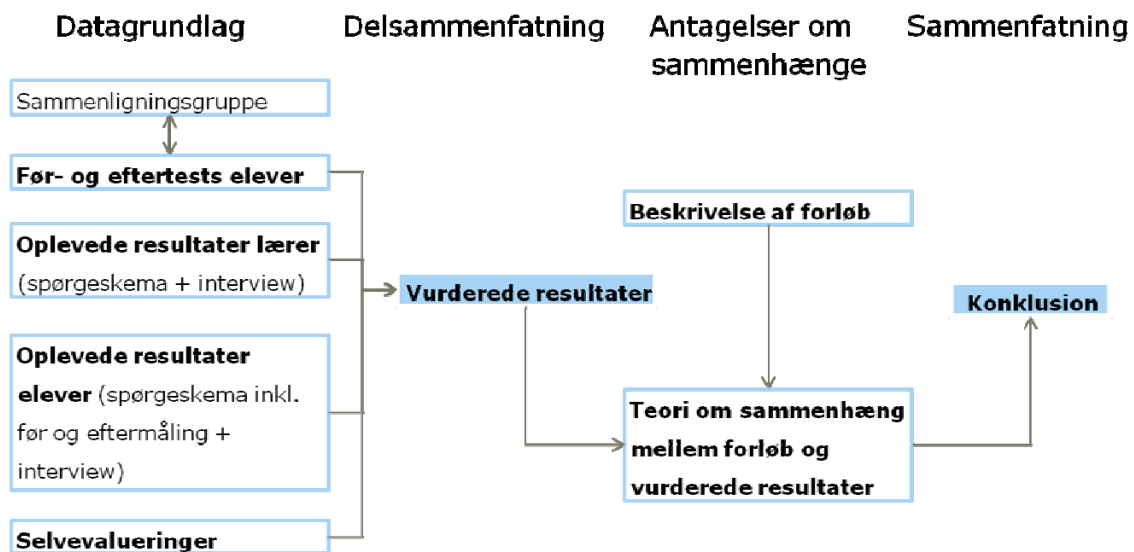
Eftersom det ikke lykkedes at gennemføre kontrolgruppedesignet på den forventede måde, er det vanskeligt at drage entydige og sikre konklusioner om, hvad der reelt virker. Evalueringen vil derimod sammenfatte, hvad der på tværs af de mange respondenter vurderes at have været resultaterne af forsøget. Sammenfatningerne om vurderede resultater underbygges med udviklingen af teorier om, hvordan de konkrete forsøg kan antages at have bidraget til at realisere de vurderede resultater. Forløbet i analysen er beskrevet i figuren nedenfor.

⁴ De steder, hvor der er flere forskellige projekter inden for den samme kommune, har der i de fleste tilfælde været udvalgt den samme kommunale kontaktperson – og denne er blevet kontaktet med fokus på alle projekterne i kommunen. De to projekter, der er afviklet af og på private skoler, har der ikke været en kommunal kontaktperson.

⁵ Med undtagelse af én kommune var det de samme kommuner, som deltog i Regression Discontinuity-designet

⁶ Disse blev i nogle tilfælde interviewet før eller efter casestudiet over telefonen.

Analysegrundlaget



I forhold til de rent deskriptive analyser (hvordan har turbodansk-forløbene set ud?) er der taget udgangspunkt i de 10 cases. Disse er blevet analyseret på tværs med henblik på at identificere typologier eller blot forskellige måder at organisere turbodansk-forløb på. Casestudierne er efterfølgende blevet suppleret med information fra de gennemførte telefoninterview med kommunalt ansvarlige og ansvarlige på skolerne fra de resterende projekter.

Det skal nævnes, at grundet de meget forskellige forsøg har der været begrænsede muligheder for at udvikle klare delkonklusioner om vurderede resultater samt at bygge tværgående teorier om sammenhængen mellem forløb og vurderede resultater. Analysen vil af denne årsag blive meget deskriptiv.

2.3 Rapportens opbygning

Rapporten er opbygget således, at vi i næste kapitel præsenterer den deskriptive analyse af turbodansk-forløbene. Kapitlet ser på tværs af alle forsøg og beskriver typiske samt særligt interessante kriterier for udvælgelse af elever og undervisere på forløbet, organiseringer af forløbet samt anvendt pædagogik og metoder.

I kapitel 4 præsenteres analysen af, i hvilket omfang forsøgene har resulteret i den forventede øgede faglighed. Dette suppleres med analysen af, hvad der vurderes at have bidraget til de opnåede resultater eller manglen på opnåede resultater.

Kapitel 5 præsenterer analysen af, i hvilket omfang forsøgene har resulteret i den forventede øgede motivation, og hvad der vurderes at have bidraget til dette.

Evalueringsens konklusioner er præsenteret i opsamlingen i kapitel 1.

3. TYPER AF INTENSIVE LÆSEFORLØB

I dette kapitel går vi tæt på både organiseringen og tilrettelæggelsen af turbodansk-forløb i kommuner og på skoler. Vi undersøger også aktørernes pædagogiske tilgang til de intensive læseforløb. Det primære analytiske værktøj er at udvikle typologier for turbodansk-forløb, mens vi løbende giver eksempler fra de deltagende skoler i tekstboksene.

3.1 Beskrivelse af målgruppen og udvælgelse af elever

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilke elever de deltagende projekter har valgt at inkludere i turbodansk-forløbene. Afsnittet viser, at tilgangen har været meget forskellig på tværs af turbodansk-forløbene, hvilket hænger sammen med, at forløbene har haft forskellige formål og rammer. Vi indleder med et overblik fra de gennemførte spørgeskemaundersøgelser blandt eleverne. Dette suppleres med de beskrivelser og forklaringer, som især de ansvarlige på skolerne og i forvaltningerne har givet.

Profil af målgrupperne

Samlet set fordeler eleverne sig med 27 % fra 6. klasse, 46 % fra 7. klasse og 26 % fra 8.-10. klasse⁷. 45 % af eleverne var piger og 55 % var drenge. Ca. 68 % af eleverne havde dansk som modersmål, og 31 % havde et andet modersmål. 97 % af eleverne kom fra klasser i almenundervisningen. Knap 3 % kom fra specialundervisningen/specialskoler⁸. 40 % af eleverne har ikke tidligere modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning. Således har over halvdelen af de elever, der har deltaget i turbodansk-projekterne, tidligere været identificeret som elever med læseproblemer, men på trods af dette har 77 % af eleverne ikke modtaget specialundervisning i læsning i det skoleår, hvor de har deltaget i turbodansk-projektet. Dertil kommer, at 84 % af turbodansk-eleverne ikke mener, de har svære læsevanskeligheder (fx ordblindhed).

Eksempler på målgrupper

I et af projekterne udvalgte man en gruppe elever med en negativ læseudvikling. Disse elever var ikke specielt dårlige læsere, men havde mistet motivationen for læsning (Egedal). Et andet projekt (Hvidovre) udvalgte to sprogede elever, der tidligere havde modtaget specialundervisning eller dansk som andetsprogsundervisning, men hvor dette ikke i tilstrækkelig grad havde forbedret deres læsning. Eleverne var derudover kendetegnet ved utilstrækkelig omverdensforståelse og ringe ordforråd, men var stadig motiverede for skolearbejdet.

Der har dog været lidt forskel på de elever, der har deltaget i turbodansk-projektets første og andet forløb. Hvor der i første forløb oftere var tale om elever, der allerede var identificeret som elever med læsevanskeligheder, så er projekterne i andet forløb nået bredere ud og har haft en større andel elever, som ikke tidligere har været inddraget i specialundervisningen. Det skyldes formentlig, at skolerne har haft bedre tid til at forberede turbodansk-forløbene i andet forløb, mens man i første forløb fik relativt sen besked om skolens deltagelse i projektet.

De fleste projekter (13 projekter) har valgt at fokusere på elever med læsevanskeligheder, men ikke de svageste læsere. I interviewene fremlagde skolerne som årsag til dette valg, at man i disse projekter vurderede, at de svageste elever ikke ville få noget ud af denne type forløb.

Det skal i den forbindelse nævnes, at tre af de i alt syv projekter, der ifølge interviewene udvalgte de svageste elever, giver udtryk for, at målgruppen var for svag til at få det optimale udbytte af forløbet. Ligeledes vurderede to af de projekter, der havde udvalgt mellemgruppen, at de svageste elever i den udvalgte mellemgruppe ikke fik så meget ud af projektet, fordi deres udgangspunkt var for lavt, til at de kunne profitere af forløbets metoder.

Generelt er de elever, der har deltaget i turbodansk positivt indstillet over for deres skole. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er 47 % meget enige i, at de godt kan lide at gå i skole, og 56 % føler sig trygge i skolen, mens 60 % føler, at de hører til på skolen. Knap 10 % af eleverne er mindre glade for skolen som helhed, mens kun 4 % af turbodansk-deltagerne slet ikke kan lide at gå i skole, ikke føler sig trygge på skolen og ikke føler, at de hører til på skolen. Disse 4 % har formentlig større vanskeligheder end et turbodansk-forløb kan ændre på. Eleverne, der deltog,

⁷ Der er afrundet til hele procenter, hvilket gør at det sammenlagt ikke summer til 100

⁸ En af de deltagende skoler var en specialskele.

læste kun i begrænset omfang for fornøjelsens skyld. Ifølge deres egne oplysninger læser 25 % slet ikke for fornøjelsens skyld, og 45 % brugte højst 30 minutter om dagen. Det betyder dog, at 30 % af eleverne selv vurderer, at de læser mere end en halv time dagligt, blot for deres egen interesses skyld⁹. Således kan eleverne ikke karakteriseres som generelt skoletrætte, men en fjerdedel af dem kunne ikke finde på at læse for fornøjelsens skyld.

Udvælgelse af elever

Udvælgelsen af elever til forsøgene kan opdeles i to modeller – en central model, hvor den kommunale forvaltning styrer udvælgelsen af elever, og en decentral, hvor det er den enkelte skoles ansvar. Praksis i projekterne varierer. Egedal og Ishøj er styret af den centrale model, mens det i andre projekter har været et samspil mellem læsevejledere og lærere. I enkelte projekter indstillede lærerne en række elever, hvorefter turbodansk-lærerne (begge er læsevejledere) udvalgte dem, "som de vurderede bedst egnede til forsøget" (2 projekter). De fleste projekter har udvalgt eleverne på baggrund af testmateriale, men har samtidig taget højde for, om lærerne og/eller læsekonsulenter vurderede, at eleverne var egnede til forløbet (herunder tilstrækkeligt motiverede, forældreopbakning etc.), samt andre forhold såsom ligelig deltagelse for alle skoler eller klasser eller årgange (18 projekter). Nogle projekter har udelukkende omfattet elever fra samme årgang (11 projekter), andre har lavet forløb med flere hold af elever fra flere årgange (3 projekter). Nogle enkelte projekter har haft en blandet elevgruppe fra forskellige årgange i udskoling på samme hold (5 projekter).

Blandt andet på baggrund af projekternes formål har kriterierne for udvælgelsen af eleverne varieret. En del projekter har primært udvalgt eleverne på baggrund af deres vurderede faglige behov uden at inddrage yderligere overvejelser over elevsammensætningen (19 projekter).

Enkelte har dog haft yderligere overvejelser omkring, hvilke elever der skulle deltage:

- I fire projekter var der meget fokus på, at eleverne skulle kunne fungere sammen som gruppe. Eleverne blev bevidst udvalgt ud fra en vurdering af, om de kunne indgå positivt i den endelige gruppe.
- Fire andre projekter har opdelt eleverne i hold i forhold til køn (et drenge- og et pigehold). De forklarer dette med at kunne tilpasse undervisningen til drenges og pigers interesser og dermed få erfaringer om mulighederne og begrænsningerne ved kønsopdelt undervisning. I et tilfælde har det dog været uhensigtsmæssigt, da det resulterede i for stor spredning i niveau og alder. To andre projekter har bevidst valgt at sikre, at der både er drenge og piger, da de har vurderet, at det giver en god gruppedynamik.
- I et af projekterne har man bevidst valgt, at eleverne ikke skulle være fra samme klasse, da det var et formål i sig selv at "bryde med det normale".
- I tre projekter indgår kun tosprogede elever. Et projekt forklarer, at disse elever ofte "falder mellem to stole" i diskussioner om, hvorvidt de skal have specialundervisning eller tosprogsundervisning.
- Et enkelt projekt foregik på en specialskole for hørehæmmede elever.

"Når der er nogle, der har afkodningsvanskeligheder, og andre, der har andre problemer, og så også dem fra specialklassen – det er svært. Der var en situation, hvor en elev havde nogle uheldige kommentarer i forhold til at deltage sammen med dem fra specialklassen. Åbenheden blev ødelagt. Så gruppedynamikken har været vigtig – eller det blev meget tydeligt, at den manglede."

Gruppedynamikken har været noget, man efterfølgende har arbejdet meget aktivt med (3 projekter). Et par projekter, hvor eleverne på ét hold var fra flere årgange, oplevede forskellige problemstillinger, såsom manglende socialt fællesskab og problemer med at finde emner, der kunne interessere på tværs (2 projekter).

3 andre projekter oplevede, at en negativ gruppedynamik forstyrrede forløbet rigtig meget, og de vurderer, at de fremover vil have stort fokus på, præcist hvilke elever de sætter sammen. Derudover peger et enkelt projekt – der har blandet specialklasseelever

med normalklasseelever – på, at store forskelle i det faglige niveau har vanskeliggjort et dynamisk forløb.

⁹ Dette omfatter kun elever i 2. forsøgsrunde, da spørgsmålet ikke indgik i spørgeskemaet for elever i 1. forsøgsrunde.

Hjemmets ressourcer har også været taget med i overvejelserne omkring udvælgelsen af eleverne i nogle projekter. Tilgangen har været forskellig, afhængigt af forløbets formål:

- Da nogle projekter forudsatte, at eleverne lavede en del hjemmearbejde, var det vigtigt, at de kunne få støtte til dette i hjemmet, for at forløbet kunne blive en succes for dem (6 projekter)
- Der har på et andet projekt været specifikt fokus på at vælge elever, der ikke får meget støtte hjemmefra, og derfor har en lektiecafé været et centralt element i forløbet

3.2 Udvalgelse af undervisere

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilke undervisere der har været valgt til at undervise på forløbene, herunder hvordan underviserne er blevet valgt. Igen har tilgangen været meget forskellig på de forskellige turbodansk-projekter, hvilket bl.a. hænger sammen med projekternes organisering.

I nogle tilfælde har forløbet været gennemført for elever på én af kommunens skoler. Altså den tidligere omtalte decentrale tilgang, hvor der ofte har været tale om en ildsjæl blandt læsevejledere, en enkelt skoleleder eller andre specialister, som har ansøgt, organiseret og/eller undervist. Andre projekter har været gennemført på tværs af flere skoler i kommunen og nogle gange ved, at udvalgte elever fra forskellige skoler er blevet samlet ét sted for at modtage turbodansk-undervisning. I disse tilfælde har forvaltningen oftest været langt mere involveret i forløbet. Alle disse tilgange har resulteret i, at forskellige typer undervisere er blevet udvalgt og på forskellig vis.

Jeg vidste præcis, hvad jeg ledte efter.

Det var undervisere, der har:

- forståelse af, hvad man skal kunne, når man går på overbygningen
- den rigtige holdning til børnene – man må ikke tænke "nej, hvor er det synd", eller "nu skal jeg fandme vise jer"
- erfaring med læsevanskeligheder.

På de fleste projekter er beslutningen om, hvem der skulle foretage turbodansk-undervisningen, truffet i ansøgningsprocessen. Flere steder har underviserne været inddraget i eller har selv stået for udarbejdelsen af selve ansøgningen og planlægningen af forløbet. På ét projekt har udvælgelsen været foretaget af forvaltningen alene, på de andre projekter har det været en fælles beslutning på de deltagende skoler mellem ledere og lærere.

Underviserne på turbodansk-forløbene har generelt specialiseret/efteruddannet sig inden for et af følgende områder:

- læsekonsulent, læsevejleder (16 projekter),
- lærer i dansk som andetsprogs-/tosprogsunderviser (2 projekter),
- specialundervisningslærere (12 projekter),
- AKT¹⁰-lærere/vejledere (4 projekter).

På de fleste projekter (17 projekter) forekom det helt naturligt, at det var skolens læsevejleder og/eller specialunderviser, der skulle undervise på forløbet, da disse havde de bedste kompetencer på området på skolen. Der er dog enkelte forløb, der er foretaget af læreruddannede undervisere uden yderligere specialisering inden for sin uddannelse (2 projekter). Projekter, der direkte har inddraget andre fag, har desuden haft fagvejleder eller faglærer tilknyttet forløbet (4 projekter).

På et af projekterne valgte man bevidst en meget populær ung mandlig lærer til at undervise en gruppe tosprogede drenge. Læreren var god til relationer, og det gav status at blive undervist af ham, så han var et helt centralt valg i hele forløbet. Tilsvarende havde ledelsen i et andet projekt udvalgt medarbejdergruppen på baggrund af deres kompetencer, køn og alder med henblik på at sikre dynamik. To uddannede lærere med kendskab til bl.a. læsestrategier og Cooperative Learning¹¹ stod for den læsefaglige del af forløbet, og to uddannede pædagoger stod for den sociale dimension i fritiden, som de gennemførte, så den også var relevant for læsetræningen. I et andet projekt havde man ligeledes fokus på at inddrage forskellige lærerprofiler i projektet. Her udvalgte

¹⁰ Adfærd/Kontakt/Trivsel

¹¹ Cooperative Learning er en undervisningsform, der via forskellige strukturer skaber gentagne højt strukturerede samarbejdsprocesser. Processerne kræver alles deltagelse og skaber derfor dynamik mellem eleverne.

te de en lærer med mange års læsefaglig erfaring og en nyuddannet lærer med højt engagement – begge ansat på skolen i forvejen.

Flere projekter har inddraget læsekonsulent, UU-vejleder eller lign. fra forvaltningen til sparring undervejs i forløbet (9 projekter).

3.3 Inddragelse af elevernes omgivelser

I dette afsnit ser vi nærmere på, i hvilket omfang og hvordan projekterne har valgt at inddrage elevernes omgivelser, i form af lærere og forældre, i turbodansk-forløbene. Afsnittet viser, at tilgangen har været meget forskellig på tværs af turbodansk-forløbene, hvilket bl.a. hænger sammen med projekternes valg af organisering og prioriteringer.

Projekterne har i forskelligt omfang søgt at informere og inddrage både elevernes lærer og elevernes forældre. Dette afsnit beskriver, i hvilket omfang og hvordan dette er gjort.

3.3.1 Inddragelse af lærere

Alle projekter har informeret elevernes lærere om turbodansk-forløbet, som oftest i forbindelse med udvælgelsen af eleverne. En del projekter har kun afholdt informationsmøder og ellers ikke inddraget lærerne systematisk.

Turbodansk-lærerne har ikke systematisk overdraget viden om arbejdet med læsning og metoderne og den viden de har om eleverne og læsning. Det må antages at få negative konsekvenser for en mulig langsigtet effekt. Flere af lærerne vurderede da også, at det havde været en fordel, hvis undervisningen var foregået i samarbejde med lærerne. Dette er især tilfældet i projekter, hvor det er "eksterne undervisere" og ikke skolens egne læsevejledere / specialundervisningslærere der har forestået undervisningen. I disse situationer er der ikke de optimale rammer for en uformel overlevering, hvilket kan være årsagen til, at udfordringen nævnes i særligt grad i disse projekter.

I en del kommentarer fra lærerne i spørgeskemaundersøgelsens åbne spørgsmål kommer det frem, at elevernes lærere har følt sig dårligt informeret om de særlige læseforløb, og om hvad deres elever har arbejdet med. Et vigtigt led i enhver særlig indsats – det være sig specialundervisning uden for klassen eller som her, et særligt læseforløb – er at få formidlet viden om forløbets indhold og betydning for elevernes fremtidige undervisningsforløb. Derfor er det ikke optimalt, at ca. 57 % af elevernes lærere har angivet, at de ikke er blevet instrueret i, hvordan de kan arbejde videre ud fra det, der er gennemgået i læseforløbet. For de godt 40 % af lærerne, som havde fået informationer om forløbet, var de 91 % tilfredse med den tilbagemelding, de havde fået. Disse tal er sat i relief af, at knap 40 % af de indbudte lærere faktisk ikke besvarede spørgeskemaet, og det er nok rimeligt at antage, at de manglende besvarelser ikke stammer fra de mest engagerede og velinformerede lærere.

"Det er vigtigt, at dansklærerne ved, hvad der foregår, så de får ejerskab over for projektet. Projektet er jo kun for en begrænset periode. Derudover er det vigtigt, fordi lærerne på denne måde kan spørge ind til det hos eleverne og kan bakke elever op. På denne måde får eleverne ikke en fornemmelse af, at det bare er et projekt, der skal overstås."

På en del projekter (12 projekter) har turbodansk-lærerne holdt møder med lærere (samt eventuelt den projektansvarlige og skolelederen) både før, under og efter forløbet, så de har vidst, hvad eleverne skulle arbejde med under forløbet, og hvordan lærernes rolle skulle være i den forbindelse. Formålet med dette har været at involvere klassens øvrige lærere i turbodansk-forløbet. På nogle af disse projekter har en del af undervisningen desuden foregået i et samspil mellem turbodansk-underviseren og dansklæreren (2 projekter). På enkelte projekter har lærerne været på egentlige workshops/kurser i forbindelse med turbodanskprojektet (3 projekter).

Samarbejdet mellem turbodansk-undervisere og lærere beskrives som centralt af de fleste respondenter. Hovedpointen er, at det er vigtigt at medtænke forankringen af de nye kompetencer og motivation i elevens stamklasse allerede i planlægningsfasen. Tilbagekomsten til stamklassen

skal planlægges, så elevernes udvikling og nye gode vaner bliver indarbejdet og anvendt i den normale undervisning. Dette kræver inddragelse af klassens lærere.

Der blev særligt peget på vigtigheden af forankring i stamklassen, hvad angår støtten fra it. Det blev beskrevet som vigtigt, at læreren i stamklassen har de nødvendige kompetencer og ressourcer til at følge op på turbodansk, eksempelvis ved at organisere undervisningen, så eleven får mulighed for at arbejde videre med læse- og skrivestøtten fra bl.a. CD-ORD.

3.3.2 Inddragelse af forældre

Der er ikke mange projekter, der systematisk har inddraget elevernes forældre i forløbet. Dette begrundes gerne med, at det er meget ressourcekrævende at inddrage dem. Samtlige forældre har fået information om forløbet og har sammen med deres børn skullet tage stilling til elevernes deltagelse. Herefter har de fleste projekter inddraget forældrene, "når det gav mening eller var nødvendigt". Kun få af de interviewede forældre har savnet mere inddragelse, og i så fald har det været i forhold til en afsluttende tilbagemelding på forløbet (2 projekter)

På et par af projekterne (2 projekter) blev forældrene inddraget ved at tilbyde, at turbodansk-eleverne kunne komme hos dem og overnatte, ved at lave mad i forbindelse med sociale aktiviteter etc. Turbodansk-læreren vurderer, at dette har hjulpet forældrene til at indse, at de kan gøre en forskel derhjemme, og at dette i nogle tilfælde har øget forældreopbakningen.

Syv projekter har medtænkt forældrene som en vigtig brik i turbodansk-forløbet. I disse projekter var det et krav, at der var forældreopbakning. Dette skyldes, at projekterne havde stort fokus på hjemmearbejdet. Der var derfor behov for, at forældrene huskede på, motiverede og støttede op om elevernes hjemmearbejde.

"Vi har sendt et skema hjem til forældrene, som de dagligt skulle udfylde med tidspunkt og varighed af deres træning med barnet. Skemaet skulle efterfølgende sendes retur til skolen. Det var vigtigt for, at der blev arbejdet med eleverne hver dag.

I to af projekterne skrev forældrene under på, at de ville læse med deres børn derhjemme samt generelt være med til at sørge for, at eleverne deltager aktivt. Eleverne selv fik også stillet krav om aktiv deltagelse. Hvis eleverne ikke levede op til kravene, talte underviseren både med eleven og forældrene. I de få tilfælde, hvor dette heller ikke hjalp, blev eleverne taget ud af forløbet – ofte med tilbuddet om at genoptage deltagelsen, hvis motivationen ændrede sig positivt.

Ét projekt har planer om at gentage turbodansk efter netop denne model, hvor der er en klar kontrakt med forældrene og eleverne samt konsekvenser, hvis kontrakten brydes. Formålet er at fokusere ressourcerne på dem, der er motiverede og får noget ud af forløbet, samt at gøre det klart for forældrene, at de har et ansvar.

3.4 Organisering og styring

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan projekterne har valgt at organisere deres turbodansk-forløb, og hvilke tanker der ligger bag. Dette både i forhold til den konkrete styring af projekterne og i forhold til omfanget og placeringen af undervisningen på forløbet. Endnu en gang viser

Eksempel inddragelse af forældre

I forløbet afholdtes tre møder med forældrene:

1. Infomøde om, hvad projektets formål var, og hvordan forældrene kunne hjælpe
2. Statusmøde om, hvad det var nødvendigt at have mere fokus på. Eleverne var eksempelvis dårlige til at huske deres ting i starten, så her var det nødvendigt på statusmødet at få forældrene til at hjælpe deres børn med det.
3. Evaluering af forløbet med deltagelse af kommende klasselærere. På mødet blev elevernes test vist for forældrene, og man diskuterede fokus fremover og fortsat støtte.

"Det har været godt at få små tips og henvisninger på forældreintra til, hvor de kunne læse om, hvordan der blev arbejdet med teksterne. En forælder skriver fx, at "det har været givende for både dem og deres søn at få daglige beskeder/personlige beskeder". Så selv om det handlede om envejskommunikation, giver forældrene udtryk for, at de har fået information, som de har kunnet bruge i forbindelse læsetræningen."

afsnittet, at projekterne har valgt meget forskellige tilgange til organiseringen, med forskellige bevæggrunde.

3.4.1 Centralt eller decentralt styret

Projekterne har ikke gået på tværs af kommunegrænser. Således har projekterne været afgrænset til at omhandle skoler inden for en kommune. Én kommune har dog i nogle tilfælde haft flere projekter, og projekterne har flere steder inddraget/afholdt turbodansk på flere skoler inden for det samme projekts rammer. Således har projekterne inkluderet alt fra én skole til tretten skoler.

Langt de fleste projekter har haft en decentral styring. Særligt de projekter, der kun har inkluderet én skole, har som hovedregel haft en decentral styring. Et par af projekterne har været styret, planlagt og implementeret med en klar central styring fra forvaltningens side. Dette har været tilfældet et par af de steder, hvor der har været flere skoler involveret i det samme projekt. Der er også varianter af disse to modeller, hvor forvaltningen har haft en central rolle, men hvor indholdet og detailplanlægningen har fundet sted på skolen.

Styringsmodel og antal skoler pr. projekt

	Central styring	Delt styring	Decentral styring
1 skole i projektet		Horsens, Holstebro*	Ringkøbing-Skjern x 2**, Hvidovre x 2**, Odense**, Aarhus*, Thisted, Jammerbugt, Kerteminde, Svendborg*, Allerød, Rebild, Sønderborg x 2*, Esbjerg, Aalestrup, Sønderborg x 2**, Hjørring, Ringsted, Herlev, Aarhus**
2-6 skoler i projektet	Køge	Varde, Furesø, Svendborg**, Ishøj, Bornholm, Holstebro**	
7 skoler eller derover	Odense*, Egedal	København, Greve	

* første runde

** anden runde

De projekter, der har haft en ren decentral styring, har planlagt og udført hele projektet på den deltagende skole og uden egentlig inddragelse af forvaltningsniveauet. Her har det ofte været turbodansk-læreren selv, der har været den primært ansvarlige.

En typisk organisering for projekter med flere skoler involveret og en blandet central og decentral styring består i, at en central person i forvaltningen står for at koordinere samt eventuelt gennemføre mindre opkvalificerings- eller erfaringsudvekslingsmøder. Ligeledes har forvaltningen gerne haft en central rolle i forhold til sparring med skolerne om udførelsen af forløbene. Den overordnede planlægning af projekterne er ligeledes foretaget af enten forvaltningen eller i en kombination af forvaltningen, gerne læsekonsulenten og tovholderne på skolerne, gerne læsevejledere. Den daglige styring og planlægning har fundet sted på skolerne. En del projekter giver udtryk for, at det har været rart at have en konsulent fra forvaltningen ind over forløbet. Det har givet adgang til ny viden, samt givet rum til refleksion og erfaringsudveksling (4 projekter).

"Den pædagogiske udviklingskonsulent er den, der skal sparke projekter i gang. Det er hende, der har skrevet ansøgning, som skal være tovholder for projektet, og som har kontakten til de fire skoler. Men det er læsevejlederne på de fire skoler, som har været hovederne bag ansøgningen. Den pædagogiske udviklingskonsulent har udformet dem i samarbejde med læsevejlederne. Den pædagogiske udviklingskonsulent er også ansvarlig for at evaluere projektet og muligvis afholde tema-dage."

Yderligere har en del af de projekter, der har anvendt en mere central styringsmodel, inkluderet opkvalificerende og erfaringsudvekslende aktiviteter. Eksempelvis har ét projekt arrangeret, at børnenes lærere har været på et par "træf", hvor de har talt om, hvad børnene kan, hvad computeren kan, hvad der kan gøres mere. I flere andre projekter var turbodansk-lærerne fra de forskellige skoler (og i nogle tilfælde styregruppen) på kursus, inden forløbet gik i gang (3 projekter). Enkelte projekter peger dog også på en række ulemper ved denne mere centrale styringsform. Eksempelvis fortæller tovholderen på en skole, hvor projektets formål, rammer og undervisningsfokus blev udpeget fra forvaltningens side, at det har været en meget frustrerende proces med manglende information og løbende ændringer af projektets fokus. Derudover findes der også eksempler i projekter, der har haft en klar central styring, og hvor skolerne hovedsageligt har bidraget med elever og evt. lokaler til projektet og dermed som sådan ikke har været yderligere involveret i det. På et af projekterne vurderede en tovholder på en skole, at der.. *"mangler lidt tilknytning. Jeg får materiale, så jeg ved, hvad der sker, og har været praktisk gris med bl.a. at finde lokaler."*

3.4.2 Intensitet – hvor mange og hvor meget

Hovedparten af projekterne har arbejdet med forholdsvis små hold på under 10 elever. Samlet set har størrelsen af de elevgrupper, der modtog turbodansk-undervisning, varieret fra fire til 24 elever. I et enkelt tilfælde rettede man indsatsen mod en hel årgang med henblik på at tilgodese det overordnede formål, som var at løfte de læsesvage elever gennem en inkluderende tilgang. Elevtallet alene siger dog ikke meget om intensiteten, da det også varierer, hvor mange lærere der underviser pr. elev. Flere lærere til færre elever giver mulighed for mere fokus på den enkelte elevs særlige behov.

Det har været meget forskelligt, hvor mange undervisere der har været på de enkelte projekter og hold. På nogle projekter har der været en enkelt underviser tilknyttet turbodansk-projektet, og andre steder har der været flere undervisere, der enten har haft supplerende specialer eller har delt undervisningen op imellem sig af mere logistiske hensyn, herunder i forhold til timefordelingen. De steder, hvor der har været flere undervisere, har disse givet udtryk for, at det også er en fordel at være flere i forhold til faglig sparring og elevernes mulighed for at komme godt overens med en af underviserne. Hermed fremlægges både en faglig pointe i forhold til specialisering og erfaringsudveksling og en motivationspointe i forhold til, at eleverne kan finde en voksen at knytte sig til. På den anden side er der også en del logistik og faglig overlevering, der kan skabe udfordringer for såvel undervisere som turbodansk-elever. Ud over antallet af undervisere er det ligeledes forskelligt, hvorvidt lærerne kendte eleverne på forhånd – både personligt og fagligt, samt hvorvidt dette er vurderet som en fordel eller udfordring.

Antallet af elever og undervisere pr. turbodansk-hold

	1-6 elever pr. hold (ved flere hold noteres det største)	7-10 elever pr. hold ¹²	11-15 elever pr. hold	>15 elever pr. hold
1 turbodansk-underviser pr. hold	Blåvandshuk, Hvidovre, Broager, Sønderborg, Aalestrup, Hjørring, Ringkøbing-Skjern	Sønderborg**		Svendborg*
2 turbodansk-undervisere pr. hold	Odense*, Ishøj, Furesø, Horsens, Jammerbugten, Allerød, Esbjerg, Holstebro	Svendborg**, Aarhus*, Kerteminde, Køge	Rebild, København	Egedal
3 turbodansk-undervisere pr. hold		Tarm	Broager*	
4 turbodansk-undervisere pr. hold			Odense	Bornholm

* første runde

** anden runde

¹² Der mangler oplysninger om Ringsted. Det fremgår ikke, hvorvidt alle fire undervisere har været med på alle tre hold.

I ovenstående tabel ses, at der på tværs af de ellers meget forskelligartede projekter er en god normering, i forhold til hvor mange elever der er per underviser i turbodansk-projekterne. Således har der generelt på dette punkt været rigtig gode forudsætninger og rammer for at tilpasse undervisningen til den enkeltes behov.

Ud over forholdet mellem antallet af elever og undervisere er der stor forskel på, hvor mange timer der er anvendt i turbodansk-forløbet, og hvor lang en periode de er strakt ud over. Et projekt har haft 2 lektioner hver dag i 12 uger, et andet har haft 3 lektioner om ugen i 8 uger med efterfølgende 2 lektioner om ugen i 4 uger. Et tredje projekt valgte at tage eleverne ud af den normale undervisning i 2 x 3 uger. Et fjerde projekt gennemførte 17 lektioners turbodansk-undervisning på omtrent 21 uger. Graden af forskellighed ses nedenfor.

Turbodansk-forløbets varighed

Periodens længde i alt	Timer pr. uge 2-4 lektioner	Timer pr. uge 5-8 lektioner	Timer pr. uge 8-12 lektioner ¹³	Timer pr. uge > 12 lektioner
<2 måned	Svendborg, Allerød, Aalestrup	Sønderborg**	Egedal	København, Ker-teminde, Odense, Rebild
2-4 måneder	Ringkøbing, Furesø,	Sønderborg*		Holstebro, Bornholm, Greve
4-6 måneder	Tarm		Jammerbugten	Thisted
> 6 måneder	Svendborg*	Esbjerg, Broager*, Ringsted		Aarhus*

* første runde

** anden runde

En stor del af projekterne har valgt at afholde en pause undervejs i forløbet (7 projekter). Pausen mellem turbodansk-perioderne skulle give eleverne mulighed for at læse på egen hånd og øve sig i at bruge værktøjerne. Formålet har været at skabe bedre rammer for at støtte eleverne i at ændre vaner og adfærd. I et projekt var der afsat timer til, at underviserne kunne følge op på hver enkelt elev én gang om ugen i løbet af pausen for at sikre, at der blev arbejdet med læsningen, og at eventuelle spørgsmål og tvivl blev afklaret i denne periode.

3.4.3 Placering af undervisningen

De fleste projekter har valgt at undervise turbodansk-eleverne på deres egen skole. Ligeledes er eleverne oftest blevet undervist af undervisere, der har tilknytning til skolen. Dog har der i nogle projekter også været brugt undervisere, der ikke har været tilknyttet de pågældende elevers skole. I et af de projekter, hvor det har været undervisere "udefra", er disse undervisere taget ud og undervist på projektets skoler. Andre projekter, der har brugt undervisere "udefra", har samlet eleverne uden for skoleverdenen og undervist dem der (2 projekter).

Hvor kommunens konsulenter er taget rundt på skolerne for at undervise, er dette bl.a. blev besluttet af hensyn til:

- Elevernes deltagelse i almenundervisningen. Eleverne blev taget ud af almenundervisningen for at deltage i forløbet. Havde forløbet inkluderet transport, ville elevernes gå glip af flere almenundervisningstimer.
- At eleverne har kunnet forblive i trygge og kendte rammer, da der med eleverne i 7. klasse sker store ændringer både fagligt og socialt, hvilket gør dem mere sårbare.

"Vi har af forsøget lært, at det er vigtigt, at elever i faglige vanskeligheder får ro og tid til fordybelse.

Vi har lært, at den drypvise specialundervisning med fx 4 enkelttimer i løbet af ugen ikke giver den fornødne tid til fordybelse. Hvis vi skal skabe læselyst og motivere, skal vi give eleverne tid og mulighed for at læse."

¹³ Der mangler oplysninger omkring forløbsperioden for et af projekterne i Sønderborg og Holstebro.

De projekter, der har valgt at afholde turbodansk-forløbet på egen skole, har i de fleste tilfælde valgt at udpege et lokale til turbodansk-lokale. Her har eleverne kunnet sætte deres eget præg på lokalet, som har været en del af den faste struktur, som projekterne har forsøgt at skabe omkring forløbet. Flere af projekterne vurderer, at de fysiske rammer for undervisningen spillede en væsentlig rolle for udviklingen af elevernes motivation og læsekompetencer. I et projekt forklarer tovholderen, at det blev oplevet positivt, at de udvalgte elever blev taget ud af den normale undervisning, herunder den faglige og sociale kontekst, da de nye omgivelser satte fokus på indsatsen og skabte en ro og seriøsitet.

Eksempel på placering af undervisningen

I et af de projekter, hvor undervisningen blev gennemført på de enkelte skoler (Varde), blev eleverne fra de forskellige skoler samlet ad flere omgange i forskellige ryste-sammen-ture på tværs af skoler, bl.a. en weekend med overnatning hos nogle af eleverne. Den interviewede turbodanskunderviser vurderer, at dette har været vigtigt for elevernes motivation – de har følt sig udvalgte fordi der er blevet planlagt særlige aktiviteter for dem.

På et par projekter (2 projekter) har elever fra forskellige skoler i kommunen været samlet uden for kommunens skoler. På et af disse projekter boede eleverne på en koloni i fire uger i træk, med 6 timers undervisning hver dag. Efter en pause blev de samlet igen til en uge med opfølgende undervisning. Projektet var inspireret af tv-programmet Plan B, og tanken er, at det er vigtigt at få eleverne helt væk fra dagligdagen.

Stort set alle projekter er foregået inden for den normale skoletid. Det vil sige, at eleverne er taget ud af almenundervisningen i et eller flere fag. Nogle projekter har valgt at organisere det således, at eleverne kun blev taget ud af danskundervisningen. Et projekt har valgt at placere undervisningen i valgfagstimerne i 8. og 9. klasse. For de flestes vedkommende har projekterne forsøgt at sprede timerne til turbodansk ud, således at det ikke var de samme fag, det "gik ud over" hver gang. Både elever og forældre har udtrykt bekymring for elevernes fravær i den normale undervisning – særligt på 7. klassetrin – hvor eleverne præsenteres for mange nye fag. I et projekt har man valgt at lægge halvdelen af timerne i almenundervisningen (dansk) og den anden halvdel uden for almenundervisningen.

3.5 Pædagogik og metoder

Sagt lidt firkantet er der ligeså mange tilgange og udmøntninger af metoder, som der er turbodansk-forløb. I det følgende vil vi forsøge at tegne nogle overordnede linjer, i forhold til hvilke tilgange og metoder der har været fremherskende. Da valget af metoder og pædagogik i de fleste tilfælde afhænger af, hvilke kompetencer projektet ønsker at give eleverne, starter afsnittet med at give et overblik over dette.

- 3.5.1 Kompetencer der ønskes udviklet hos eleverne
- De fleste projekter har arbejdet med at give eleverne et forholdsvis bredt udvalg af kompetencer. Nedenfor ses, hvordan skolerne selv beskriver de faglige kompetencer, der er blevet arbejdet med i forløbene. Betegnelserne er brede og dækker over forskellige varianter af arbejdet med at give turbodansk-eleverne øgede kompetencer inden for hvert af disse områder. Således dækker 'øget læsehastighed' eksempelvis over øvelser, hvor eleverne har skullet intervallæse i forskellige hastigheder over få minutter for at udvikle læsehastigheden og øvelser, hvor eleverne har skullet bruge et såkaldt 'fartkort'.

Eksempel på hastighedsøvelser

3x1 metoden: intervallæsning med læseperioder af 1 minut – der læses 1 minut almindelig læsning, 1 minut hurtig læsning, og der afsluttes med 1 minut almindelig læsning. Når man spurtælser, flytter man øjnene hurtigt, og man kan sige, at man presser øjnene til det yderste.

Brug af fartkort: et stykke karton i postkortstørrelse, som man under læsningen skubber ned over teksten. Læsetempoet skal være lidt højere end normalt. Fartkortet skal ligge lige over den linje, man læser, så man forhindres i at lave regressioner til forrige linjer (tilbagespring). Desuden kan det være opklarende at kunne læse frem i teksten.

Faglige kompetencer:

- Genforståelse (16 projekter)
- Redskaber til at sikre forforståelse (16 projekter)
- Nye læsestrategier (11 projekter)
- Faglig læsning (9 projekter)
- Bedre omverdensforståelse (4 projekter)

- Øget ordforråd (3 projekter)
- Øget læsehastighed (3 projekter)
- Afkodning (3 projekter)
- Stavning (1 projekt).

Sociale/personlige kompetencer og motivation:

- Lyst til læring (11 projekter)
- Selvtillid (til at deltage i klassen) (7 projekter)
- Sociale kompetencer og relationsopbygning (4 projekter)
- Disciplin og koncentration (3 projekter)

Der er forskellige tilgange til, hvor meget de respektive elementer er vægtet i projekterne. Hos forholdsvis mange projekter spiller udviklingen af personlige kompetencer (motivation, selvtillid, disciplin) en lige så stor eller større rolle end de rent faglige kompetencer. Baggrunden er en antagelse om, at motivation og selvtillid er en forudsætning for faglig udvikling hos især midtergruppen af de dårlige læsere, som er i fokus i mange af disse projekter¹⁴. Dette har denne evaluering dog ikke mulighed for hverken at be- eller afkræfte.

Metodiske valg i forhold til arbejdet med læsefaglige kompetencer

Fælles for hovedparten af projekterne er, at de har haft særligt fokus på udviklingen af elevernes læseforståelse. Nedenfor listes nogle af de metoder, der er anvendt i turbodansk-forløbene til at fremme dette formål. Igen er der taget udgangspunkt i skolernes egen beskrivelse af, hvad der er blevet arbejdet med. Vi har søgt at opdele metoderne efter, om de fokuserer på:

- at lære eleverne at være målrettede og aktive i deres tekstlæsning (læsestrategier og brug af konkrete redskaber)
- at give eleverne læsetræning med fokus på hastighed og automatisering af afkodningen
- at arbejde med læsning sammenkoblet med skrivning og stavning
- at skabe motivation for læsning og/eller læring

¹⁴ Se fx Frans Ørsted Andersen: "Flow og pædagogik - læring med optimal motivation: flow-teorien i pædagogisk praksis", Dafolo, 2002 og Hans Vejleskov: "Motivation: om motivationens betydning for undervisningen", Gyldendal, 2009

Metoder, der har fokus på aktiv, målrettet tekstlæsning (læsestrategier og brug af konkrete redskaber)

- Aktivisering af forhåndsviden og udvikling af ordkendskab eksempelvis gennem ordbetydningskort (11 projekter)
- Tankekort
- Genre (5 projekter)
- De fem læsestrategier: 1. At forudsige; 2. At opklare; 3. At drage konklusioner; 4. At stille spørgsmål og 5. At lave et resumé (3 projekter)
- Læselog (4 projekter)
- Notatteknik (3 projekter)
- "Før, under og efter" læseteknik (3 projekter)
- Forskellige slags læsning: Faglig læsning (5 projekter), Instruktionslæsning
- VØL-modellen
- Skimmelæsning

Eksempel på valg af metode

I VØL-modellen får eleverne konkretiseret sammenhængen mellem deres eksisterende viden om et emne og deres fortsatte arbejde med emnet på basis af deres egne ønsker og behov. Modellen understreger, at ny viden nødvendigvis må integreres med allerede eksisterende viden, når man skal lære noget nyt.

- Eleverne noterer alt, hvad de ved af betydning om emnet, i venstre kolonne (V).
- Eleverne ser deres stikord igennem og skriver hver især nogle spørgsmål, de gerne vil have svar på i teksten. Disse spørgsmål skrives i den midterste kolonne (Ø).
- Efter eleverne har læst teksten, noterer de i den højre kolonne (L), hvad de lært af at læse teksten, og om de fik svar på deres spørgsmål. (Fagliglæsning.dk)

Metoder, der har fokus på generel læsetræning:

- Læsetræning (individuel læsning, fælles læsning, højtlysning)(11 projekter)
- Hastighedsøvelser (gentagelseslæsning, præcisionslæsning og læsetidsregistrering) (6 projekter)
- Frilæsning 20 minutter om dagen derhjemme (3 projekter)
- Duet- og rollelæsning
- Reading recovery

Metoder, der har fokus på læsning sammenkoblet med stavning og skrivning

- Faglig læsning og skrivning (5 projekter)
- Skriveøvelse ved computer (4 projekter)
- LTG-metoden (2 projekter)
- "Fra skrivning til læsning"
- Diktat
- Ordmaskinen

Metoder, der har fokus på motivation:

- Quiz og konkurrencer (4 projekter)
- Lix-bestemmelse (3 projekter)
- Elevfremlæggelser
- Praktiske forløb og bevægelsesaktiviteter (7 projekter)
- Læse- og stavespil (fx spil, hvor læsning og fysisk aktivitet kombineres, såsom Bogstavsmatte) (6 projekter)

Eksempel på metode til at lix-bestemme en bog

- Optæl 200 ord i bogen
- Få en makker til at tælle, hvor mange fejl du laver, når du læser tekststykket op for ham/hende
- Udregn din rigtighedsprocent: $(200 - \text{antal fejl}) \times 100 / 200$.

Rigtighedsprocent skal ligge over 90 %, for at bogen er velegnet.

I realiteten vil de fleste metoder inkludere flere elementer, eksempelvis er forforståelse et centralt element i de fleste metoder, hvor man underviser eleverne i at være målrettede og aktive i deres tekstlæsning. Derfor går opdelingen alene på et vurderet fokus i metoden.

De fleste projekter har været omkring en stor del af ovenstående i deres turbodansk-forløb. Mange af de valgte metoder og øvelser er hverken nye eller ukendte for elever og lærere. I vurderingen af hvad der har virket i forløbene, fokuseres der dog sjældent på specifikke metoder og øvelser. I stedet nævnes det især, at det er vigtigt, at opgavetyperne passede til målgruppen, at teksterne har en sværhedsgrad, der passer til målgruppen, og at der arbejdes aktivt med forforståelse (uafhængigt af, hvordan man gør det). Afveksling blev ligeledes vurderet som centralt (spil, fysisk aktivitet, praktiske forløb, it etc.). Undervisningen må ikke ligne den almindelige undervisning for meget, da det minder eleverne om det, de har svært ved.

Flere projekter har fokuseret på, at tydelig struktur i undervisningsforløbene var vigtig for succes med projektet. Derved blev eleverne mere sikre på, hvad der skulle foregå og kunne frigive noget af den energi, som de tidligere havde brugt på at være usikre og nervøse i læringsituationen (2 projekter). Fire projekter har fokuseret på en fast struktur ved hver dag at skrive 'dagens menu' op på tavlen, så eleverne kunne se, hvad der skulle ske, og hvad de skulle træne. Ved at synliggøre dagens program skabes ro og genkendelighed omkring det, der skal ske. Dette kan hjælpe elever, der har brug for struktur i forhold til deres læring, og give dem bedre koncentration omkring læringsituationen. Cooperative Learning er et andet eksempel herpå (7 projekter).

Flere af metoderne kendes også fra den almindelige undervisning. Forskellen har været, at de på turbodansk-forløbene gennemføres af læsevejledere og andre specialister, at der har været tid til at arbejde koncentreret, at det har været muligt i højere grad at variere undervisningen, og at den enkelte elev kan få hjælp med det samme, herunder en hjælp, der har fokus på netop denne elevs behov. De små hold og lærernes kompetencer har i næsten alle tilfælde været hovedelementet i forhold til at skabe disse muligheder. Som en af underviserne beskriver det: *"Forskellen er, at man bliver taget ud, og man koncentrerer sig om det – dem der trænger til opmærksomheden." .. "Metoderne kan man godt anvende i den normale undervisning, men hvis man har 24 elever, kan man ikke nå og høre dem alle. Hvis man har en på bagerste række, som ikke er med, er det ikke sikkert, man opdager det. Og de, der er udvalgt til turbodansk, siger ikke til, hvis de ikke er med."*

I boksene nedenfor beskrives et par eksempler på, hvordan skolerne har arbejdet med disse metoder.

En struktureret uge

Inden for hvert emne blev der mandag arbejdet med forforståelse, tirsdag med ordkendskab, onsdag og torsdag med elevgenererede spørgsmål og fredag med praktisk-musisk arbejde – gerne med metoder fra Cooperative Learning.

Et eksempel på hvordan der arbejdes med **forforståelse**: En kuvert med små sedler inden i og et ord uden på (eksempelvis "universet"). Eleven starter med at arbejde med ordet uden på kuverten ("universet"). De bliver bedt om at fortælle, hvad de tænker, når de hører ordet "universet". Bagefter lukkes kuverten op, og man taler om indholdet (små sedler med ord og billeder, der relaterer til "universet"). Først herefter udleveres en tekst, som skal læses. De indledende øvelser får eleverne sporet ind på emnet og de begreber, der eksisterer inden for emnet. Dermed øges elevernes kendskab til ord og begreber, og chancen for at forstå teksten forbedres.

Et eksempel på aktivitet/metoden til at arbejde med **ordkendskab** kunne være, at eleverne skal finde et eller flere ord, som de efterfølgende skal arbejde med:

- dele op i ordklasser;
- finde synonym;
- stave;
- klassificere;
- eller sige en sætning med det

Ideen bag **elevgenererede spørgsmål** er, at hvis man kan stille spørgsmål til en tekst, som man har læst, så har man forstået den. En aktivitet her kunne være forskellige plancher med starten på forskellige spørgsmål

- Det faktuelle: hvem, hvad, hvor...?
- Det forklarende: hvorfor og hvordan...?
- Det reflekterende: hvad tror du måske?

Eleverne bliver bedt om selv at stille spørgsmålene og besvare dem (eksempelvis i to grupper, hvor en gruppe stiller spørgsmål, og den anden svarer).

Systematisk træning for at skabe succesoplevelser

Eleverne får læsetekster, der minder om dem, de skal op i til afgangsprøven. Læsevejlederen mødes med eleverne én ad gangen. Eleven har normalt fået en tekst for derhjemme. Der er blevet bedt om at genrebestemme teksten, om at finde de svære ord og om at slå de svære ord op. Ved de svageste elever laves alle disse ting sammen med læreren frem for derhjemme.

Hver undervisningsgang starter de med at tale om genre. Så taler de om, hvordan de skal læse teksten: skimmeteknik, indholdslæsning/nærlæsning etc. Herefter er der 10-12 min. til oplæsning og ny tekst med opgaver.

Undervisningen er generelt en kopi af, hvad man skal til afgangsprøven. Det er helt bevidst, fordi det giver eleverne succesoplevelser både i klassen, hvor de bruger samme metoder, og til afgangsprøven.

Som beskrevet i boksen ovenfor har nogle projekter givet eleverne læseopgaver for derhjemme. En del projekter har eksempelvis opfordret til – eller krævet – at eleverne læste i valgfrie bøger i mindst 20 min. hver dag. Ifølge eleverne selv har hjemmearbejde fyldt en del. Omkring 80 % af eleverne har haft hjemmearbejde i forbindelse med undervisningen. Halvdelen af disse angav, at de altid fik lavet deres hjemmearbejde til timerne. 46 % lavede ofte deres hjemmearbejde, og kun 4 % lavede næsten aldrig deres hjemmearbejde¹⁵.

Klare rammer, der gentages

Forløbet var delt op i to lektioner om dagen i seks uger, herefter en pause fulgt af to lektioner om dagen i to uger, en ny pause, og igen to lektioner om dagen i to uger (den sidste pause ville de ikke gentage en anden gang). Undervisningen har været delt op i faglig læsning og fiktion. Under hvert emne har der været 20 minutters dele, som hver gang har været struktureret efter modellen:

- 1: Fælles læsning.
- 2: Individuel læsning (forskellige bøger til hver elev)
- 3: Skriftlige opgaver/øvelser (enten afkodning eller forståelse)
- 4: It. Eleverne havde hver deres lille computer og løste små opgaver. CD-ORD 7 blev anvendt.

Der har ikke været enkeltelementer, der har fungeret bedre end andet – det har været den samlede pakke, der fungerede. Eleverne har dog selv tilkendegivet, at den individuelle læsning var rar.

Metodiske og pædagogiske valg i forhold til arbejdet med ikke-læsefaglige kompetencer

Hos forholdsvis mange projekter har udviklingen af personlige kompetencer (motivation, selvtillid, disciplin) spillet en lige så stor eller større rolle end de rent faglige kompetencer. Baggrunden er som tidligere nævnt en antagelse om, at motivation og selvtillid er en af forudsætningerne for faglig udvikling, især når der ikke er tale om elever, der ikke har store læsevanskeligheder som eksempelvis ordblindhed.

De læsesvage elever kæmper ofte med en række andre udfordringer end "at knække læseko-den", herunder utryghed, ensomhed, nervøsitet, mangel på selvtillid, koncentrationsbesvær, begrænset omverdenskendskab etc. I forlængelse heraf forklarer flere lærere i projekterne, at en holistisk tilgang til læseproblemer er essentiel. Hermed menes, at lærerne også adresserede eventuelle andre udfordringer, eleverne var påvirket af i hverdagen, og som havde betydning for deres læseudvikling. Stort set alle projekter har derfor arbejdet på at give eleverne nogle personlige kompetencer som supplement eller middel til at opnå forbedrede læsekompetencer.

Flere projekter havde gode erfaringer med at planlægge og gennemføre aktiviteter, der havde fokus på styrkelse af fællesskabet samt elevens behov og personlige udvikling (4 projekter). De vurderede, at dette ofte var et centralt fundament for at kunne arbejde med læsefaglighed. Metoder og pædagogik afhæng af målgruppen, der som tidligere nævnt var meget forskellig på tværs af forløbene. I et projekt, der var rettet mod de

"De har nogle stavetæpper og bolde. Fx når de over staveord, så bruger de bolden, som de kaster til hinanden mens de siger bokstaverne højt. Ellers de bruger tæpperne og så hopper de bogstaverne."

¹⁵ Spørgeskema til eleverne i forsøgene.

svageste elever, var der fokus på elevernes basale behov, såsom at komme af sted om morgenen, få noget at spise og nok søvn. Dette fordi det var en forudsætning for, at eleverne overhovedet kunne deltage i læseundervisningen. Et andet projekt inddrog opmærksomhedstræning i undervisningen. Ifølge såvel turbodansk-undervisere, elevens andre lærer og eleven selv udviklede dette især én af elevernes evne til at fokusere og styrkede dermed dennes læsekompetence.

For projekter med elever i mellemgruppen har der været fokus på at skabe succesoplevelser og at finde motivationen frem hos eleverne. I forhold til at skabe succesoplevelser og motivation har det været centralt at:

- Finde opgaver og tekster, der passer til elevernes niveau og interesser, og
- Sætte realistiske mål og vise fremgang.

Positive og trygge rammer var et andet centralt element for at arbejde med såvel personlige som faglige kompetencer. Disse rammer blev skabt gennem de små grupper, hvor "alle er i samme båd", den tætte voksenkontakt, at få lov til noget, som de andre ikke får lov til, såsom at tage på ture, "gå ind ad personaleindgangen i Zoologisk have", få en computer etc. Det med at få lov til noget, som de andre ikke får lov til, hjalp til at skabe en stemning af at være positivt udvalgt, hvilket øgede mange elevers motivation for at deltage i projektet.

I boksene nedenfor gives eksempler på, hvordan skolerne har arbejdet med disse metoder.

Tryghed og succesoplevelser

Forløbet fokuserede på at skabe trygge rammer for eleverne og give dem succesoplevelser, der kunne ruste dem til at "turde" være mere aktive.

Projektet har identificeret to hovedaspekter i forhold til at styrke elevernes motivation, og hvad der kan gøres for at opnå disse:

Tryghed:

- Holdets sammensætning og gruppedynamik
- Cooperative Learning som vigtig del af tydelig struktur og faste rammer
- En god personrelation mellem underviser og elev.

Succesoplevelser:

- Klare og realistiske mål for eleverne
- Ros – fokus på det, der lykkes
- Afvekslende og anderledes undervisning, hvor eleverne kan bruge deres styrker – leg og læring
- Børnene er ude af deres normale omgivelser.

Styrkelse af motivation

Et projekt har arbejdet med styrkelse af elevernes motivation gennem flere forskellige metoder:

- Projektet gjorde meget ud af, at eleverne skulle føle sig positivt udvalgt. Eleverne har følt sig positivt udvalgt, og det er blevet anset som noget godt at være med.
- Det begrænsede antal af elever (15) og flere lærere (2) har påvirket motivationen og givet mulighed for, at relationerne kunne blive dybere. Der har været en følelse af sammenhold, og eleverne har følt sig trygge og har konstant fået opmærksomhed og respons på aktiviteter.

Også den anderledes undervisningsdag har haft positiv betydning. *Hands on-aktiviteterne* har virket ekstra motiverende for elevernes læring og læsning. Desuden har det motiveret eleverne at være aktive på en anderledes måde. Eleverne har syntes, det var sjovt at lære på en anden måde: fx at stave ord ved at hoppe og ved at lave gruppearbejde.

3.6 Inddragelse af andre fag

I dette afsnit ser vi nærmere på, i hvilket omfang og hvordan projekterne har valgt at inddrage andre fag end dansk i deres turbodansk-forløb. Afsnittet bygger på de beskrivelser og forklaringer, som især de projektansvarlige på skolerne har givet.

En del af projekterne har i forskelligt omfang og på forskellig vis inddraget andre fag end dansk i deres turbodansk-forløb. Overordnet set er der tre typiske modeller for projekternes inddragelse af andre fag:

- Inddragelse af andre faglærere (8 projekter)
- Inddragelse af fagtekster (3 projekter)
- Anvendelse af læseteknikker i andre fag (2 projekter)

Inddragelsen af andre fag har for projekterne hovedsageligt været i form af en perspektivering af læsningen. I et projekt har man med inddragelsen af fagtekster fra hæftet "Læsning i fagene" søgt at perspektivere til andre fag, så eleverne kan tage det, de lærer, med sig og bruge det i andre fag end dansk. Ligeledes har man i et andet projekt rettet projektet direkte mod faglig læsning og projektopgaven i 8. klasse. Her har samspillet ligget i, at der er arbejdet med faglige tekster, men også i at matematiklæreren og samfundsfagslæreren har været inddraget. Desuden har de andre faglærere været introduceret til en del af de anvendte metoder.

Et par projekter (3 projekter) har inddraget faglærere i undervisningen, hvor det gav mening. Matematiklæreren i et af projekterne var eksempelvis involveret i kostberegning i forhold til projektets praktiske forløb vedrørende en skolebod.

Inddragelse af andre fag

Gennemgående inddragelse af andre fag	Lidt inddragelse, herunder faglig læsning	Ingen inddragelse
Svendborg, København, Ishøj, Hjørring, Aarhus**	Ringkøbing, Greve, Blåvandshuk, Horsens, Svendborg*	Hvidovre, Thisted, Odense*, Furesø, Jammerbugten, Broager, Odense, Allerød, Sønderborg, Esbjerg, Aalestrup, Ringkøbing-Skjern, Holstebro, Aarhus*, Kerteminde

* første runde

** anden runde

Som det ses af tabellen, har over halvdelen ikke inddraget andre fag i turbodansk-projektet. Kun seks projekter har haft en gennemgående inddragelse af andre fag. I et af disse var det primære fokus i projektet læsning af matematikopgaver, hvor eleverne har skullet lære, hvordan man finder ind til kernen i en matematikopgave ud fra en længere tekstbeskrivelse af opgaven. På det andet projekt valgte man bevidst at inddrage matematik og engelsk, da de tre fag (dansk inkl.) er minimumskrav for at komme på teknisk skole, hvilket ifølge den ansvarlige på forløbet er et oplagt valg for gruppen. Derudover tilpassede de skemaet i normalklassen, således at disse elever kunne deltage i de nye fag (7. klasse) og i de praktiske/musiske fag, da disse er fag, hvor eleverne oftest har succesoplevelser.

Matematik og engelsk havde eleverne i klumper (to timer ad gangen) for at få det mere koncentreret. Det gode er, at vi kan fastholde de matematiske kompetencer, de har opnået, samt træne dem i det, der var svært. Det var afgørende, at vi havde en matematiklærer, der turde byde ind og udvikle sig.

3.7 Materialer

En af intentionerne med turbodansk-forløbene har været, at der igennem projekterne skulle udvikles nye materialer. Dette har ikke været tilfældet. Der er på baggrund af projekterne udarbejdet materialesamlinger, men egentlige nyudviklede materialer er der ikke tale om. Nogle projekter (3 projekter) har udarbejdet egne materialesamlinger, hvor de har samlet de forskellige eksisterende materialer, de har benyttet i løbet af forløbet. Andre projekter har taget udgangspunkt i allerede eksisterende materialer og kun i lille omfang suppleret med andre materialer og tekster.

Skolerne har generelt deres egne præferencer i forhold til materialer, og der er ikke et mønster på tværs i forhold til præferencer.

Der var ikke særligt stort fokus på bestemte undervisningsmaterialer, da vi interviewede de implicerede personer om, hvad der havde været vigtigst for elevernes læseudvikling. I alle tilfælde blev det dog vurderet som centralt, at opgavetyperne passede til målgruppen. Konkret betød det i nogle undervisningsforløb, at der blev taget udgangspunkt i interessante og alderssvarende emner, som eleverne kunne relatere sig til for at skabe lærings- og læselyst. I andre undervisningsforløb var der fokus på sværhedsgrader mere end indhold. Sammenfattende kan det siges, at valg af materialer opfattes som centralt for projekternes succes. Lærerne har dog haft rigeligt med materialer at vælge imellem, og de har generelt plukket det ud, som de har syntes var relevant til den konkrete undervisningssituation. At finde materiale, der interesserer den konkrete gruppe elever og passer til deres niveau, kræver, at materialet konstant tilpasses eleverne og deres udvikling (ofte med forskellige materialer til forskellige elever), hvorfor et samlet og veletableret materiale sjældent kan være grundlaget for et fuldt turbodansk-forløb.

4. EFFEKT PÅ FÆRDIGHEDER

I kapitlet præsenteres både et objektivi mål for effekt (testresultaterne) og et subjektivt mål for effekt (vurderinger fra de implicerede). Der suppleres med de kvalitative data i relation til, hvad der forventes at have skabt en eventuelt observeret eller vurderet effekt.

4.1 Testresultater

I forbindelse med anden forsøgsrunde¹⁶ blev alle forsøgsprojekter bedt om at før-teste turbodansk-eleverne med tre forskellige test. Disse var:

- Tekstlæseprøven TL 1's tre delprøver: Gedden, Nødhjælp og Nybyggerne
- "Find det, der lyder som et ord"
- "Find det ord, der er stavet rigtigt"¹⁷.

I udgangspunktet var Turbodansk-forløbene ikke opslået som et forskningsprojekt men gav vide rammer for de deltagende skoler med hensyn til klassetrin og visitation af elever. Med udgangspunkt i det valgte Regression Discontinuity design (se bilag) i forbindelse med evalueringen var det ønskeligt med én samlet læsescore for alle de deltagende elever. Derfor måtte valget af test forsøgsvis ske som et kompromis med udgangspunkt i de forskellige projektforslag og deltagende elevgrupper.

Fire udvalgte projekter er også blevet bedt om at anvende samme test til at teste en gruppe elever, der ikke modtog turbodansk. Dette skete med henblik på at gennemføre et sammenligningsgruppedesign ved anvendelse af metoden kaldt Regression Discontinuity Design. Af forskellige årsager (se bilag om metode) har det ikke været muligt at gennemføre det planlagte design. I stedet er der forsøgt gennemført tre typer af "tillempet sammenligningsgruppedesign":

- Udviklingen i før- og efterscoren for alle turbodansk-eleverne sammenlignes med udviklingen i før- og efterscoren for alle elever, der er testet, men ikke har deltaget i et turbodansk-forløb (sammenligning af relativ udvikling). Da turbodansk-eleverne gennemsnitligt har en lavere score end de andre elever på alle tre test, både før og efter forløbet, er de to grupper dog ikke direkte sammenlignelige.
- Turbodansk-eleverne matches en-til-en med elever fra sammenligningsgruppen (alene baseret på scoren i den relevante test), og den relative udvikling sammenlignes. I dette tilfælde har det været nødvendigt at frasortere de svageste turbodansk-elever og de stærkeste elever i sammenligningsgruppen, da der i disse tilfælde ikke har været et "match" i den modsvarende gruppe.
- Der oprettes fire intervaller ud fra elevernes score. Turbodansk-elever og sammenligningsgruppelævere sammenlignes derefter inden for disse intervaller.

Resultaterne af disse test præsenteres nedenfor. Tomme celler indikerer, at der ikke er nogen signifikant forskel. Hvis der er en signifikant forskel, er det nævnt, hvilken gruppe der har en signifikant bedre udvikling end den anden gruppe. For yderligere uddybning af metoden, se bilag om metode.

¹⁶ I første forsøgsrunde gennemførte hvert forsøg individuelle før- og eftertest. Der er anvendt forskellige metoder med forskelligt fokus, og det har derfor ikke været muligt at præsentere en tværgående analyse.

¹⁷ De to sidste prøver blev anvendt i stedet for TL 1s Ordlæseprøve 1 og 2. For en nærmere beskrivelse se fx Dorthe Klint Petersen: "Hvad har betydning for elevers læseforståelse?", Læserapport 44, 2008, side 16 og 17.

Overblik over resultaterne af test-analyserne

		Type af test til sammenligning mellem eleverne		
		Alle turbodansk- og kontrolelever	Match en-til-en	Intervaller
Læsetest	TL 1	<u>Turbodansk-eleverne¹⁸ har signifikant bedre resultater</u>	-	<u>Nogle af turbodansk-eleverne¹⁹ har signifikant bedre resultater</u>
	”Find det, der lyder som et ord”		<u>Sammenligningsgruppen har signifikant bedre resultater</u>	<u>Nogle af eleverne i sammenligningsgruppen²⁰ har signifikant bedre resultater</u>
	”Find det ord, der er stavet rigtigt”	<u>Turbodansk-eleverne har signifikant bedre resultater</u>	-	<u>Nogle af turbodanskelever²¹ har signifikant bedre resultater</u>
	Tidsforbrug	-	<u>Sammenligningsgruppen har signifikant bedre resultater</u>	<u>Sammenligningsgruppen har signifikant bedre resultater</u>

På tværs af de tre test er der en tendens til, at sammenligningsgruppen reducerer det samlede tidsforbrug for gennemførelse af testene (match en-til-en og intervaller), samt at sammenligningsgruppen øger deres antal af rigtige svar på ”Find det, der lyder som et ord” mere end turbodansk-eleverne (alle tre sammenligningsmetoder). Begge grupper mindsker deres svartid og øger deres antal rigtige svar samlet set.

Omvendt har (nogle af) turbodansk-eleverne en signifikant mere positiv udvikling på TL 1 samt ”Find det ord, der er stavet rigtigt” end sammenligningsgruppeeleverne.²² Begge grupper øger deres antal rigtige svar samlet set.

Der kan dermed ikke drages entydige konklusioner om de læsefaglige effekter af turbodansk-forløbene. Der er en del mulige forklaringer på dette resultat, hvoraf nogle relaterer mere til test og metode end til selve forløbene:

- Metoden er ikke velegnet til at måle udvikling, i og med at det ikke er en egentlig kontrolgruppemåling (det var ikke muligt at gennemføre Regression Discontinuity Design).
- De på baggrund af metoden valgte test viste sig ikke at være følsomme nok til at kunne måle udviklingen af alle de mange forskellige udgaver af turbodansk-forløb. Dette kan både være, fordi de ikke måler det, der er undervist i (nogle projekter har eksempelvis undervist i ”matematisk læsning”), fordi de ikke egner sig til at måle en begrænset udvikling (testene er ikke fintfølede nok til at måle udviklingen i de forløb med få ugentlige lektioner over en kort periode), eller fordi det, der måles, er elevernes evne til at lære at tage testen mere end deres egentlige udvikling i læsefærdigheder (der er gået for kort tid mellem før- og eftertest i nogle af de korte og meget intensive forløb)²³.
- Forsøgene har været meget forskellige. Nogle af dem har måske ingen effekt haft, mens andre har. Dette forsvinder, når der ses på gennemsnit på tværs af alle forsøgene.

Alene med udgangspunkt i testene er det dermed ikke muligt at konkludere, om turbodansk-forløbene har haft en effekt.

¹⁸ Dette kan skyldes en såkaldt ”lofteffekt”, hvor nogle elever scorer så højt i TL 1, at det bliver vanskeligt at måle en udvikling i særligt kontrolgruppen. Hvis der er lille variation i kontrolgruppen, kan det blive vanskeligt at finde en effekt – også i det tilfælde, at der rent faktisk er en.

¹⁹ Dog kun dem i det bedste interval, dvs. dem, der har over 70 rigtige besvarelser i førmålingen (se metodebilag for angivelse af intervaller).

²⁰ Dog kun dem i de to midterste intervaller, dvs. dem, der har mellem 15 og 30 rigtige besvarelser i førmålingen (se metodebilag for angivelse af intervaller).

²¹ Dog kun dem i det næstvægeste interval, dvs. dem, der har mellem 30 og 40 rigtige besvarelser i førmålingen (se metodebilag for angivelse af intervaller).

²² Dette kan ligeledes skyldes en lofteffekt.

²³ Der kan dermed være tale om en gentestningseffekt mere end en effekt af forløbene.

Et tættere blik på de bedst præsterende skoler

Projekterne i turbodansk-forløbet er som nævnt meget forskellige. De kan være rettet mod forskellige målgrupper (de svageste, mellemgruppen, tosprogede etc.). De kan være af varierende omfang både med hensyn til antal elever (fra eneundervisning til fokus på udvalgte elever som del af almenundervisningen) og "intensiviteten" af forløbet (fra et par lektioner ugentligt til flere ugers intensivt fokus på læsning), de kan være centralt forankret med mange skolers deltagelse eller drevet af ildsjæle på en skole etc.

Denne forskellighed, sammen med de tidligere omtalte udfordringer ved effektmålingen baseret på test, gør det meget svært at konkludere entydigt, om noget virker bedre end andet. Vi har forsøgsvist identificeret de skoler, der har haft den mest positive udvikling blandt de deltagende elever. Dette har vi gjort ved at se på andelen af elever på forløbet, der har ligget blandt de 25 %, som har haft den mest positive udvikling. Vi har herefter rangeret skolerne efter, hvor stor en andel af elever, de har haft, der ligger i denne gruppe. Endelig har vi set på, hvilke skoler der går igen blandt de ti bedste for de tre test samt i anvendt tidsforbrug.

Testen viser først og fremmest, at kun én skole ligger blandt de ti bedste på alle tre test og en negativ udvikling i tidsforbrug (eleverne klarer sig samlet set bedre i testene og bruger mindre tid på at svare). Tre skoler ligger blandt de ti bedste i forhold til enten de tre test eller to test og en negativ udvikling i tidsforbrug. Fem skoler ligger blandt de ti bedste i en af testene samt negativ udvikling i tid, imens andre to ligger blandt de ti bedste på to ud af de tre test. Endelig er der 13 skoler, der ligger blandt de ti bedste på enten en af de tre test eller negativ udvikling i tidsforbrug. Det er dermed svært entydigt at tale om skoler, der klarer sig bedre end andre. Vi har dog alligevel valgt at gå i dybden med den skole, der ligger blandt de ti bedste på alle tre test og tidsudvikling, samt de tre skoler, der ligger blandt de ti bedste på enten alle tre test eller to test og tidsudvikling.

Resultatet af analysen af de fire skoler er, at det heller ikke på denne baggrund er muligt at komme med klare konklusioner om, hvad der virker. Først og fremmest er skolerne fra tre forskellige projekter. I to af disse tre projekter er der også andre skoler tilknyttet, og disse skoler har ikke haft den samme positive udvikling. Da projekterne er rammegivende for turbodansk-forløbene i forhold til elementer såsom antal undervisningstimer, hvordan timerne placeres (samlet i perioder eller fordelt over længere tid), fokus for forsøget, målgruppen, organisering, støtte fra kommunen etc., er det svært at identificere årsager til disse forskelle mellem skoler inden for et givet projekt. Dette underbygges af de umiddelbare forskelle i projekterne på tværs af de fire skoler:

- Tre ud af de fire har anvendt it. To har anvendt CD-ord, og en har anvendt VI3. Mange andre projekter har også anvendt it, så det kan i sig selv ikke være en forklaring.
- Alle fire projekter har haft få elever per hold (4-6 elever). Der har været nogen forskel i sammensætningen. På to af skolerne har det kun været drenge, på en skole var over halvdelen tosprogede, og på den sidste skole indgik elever fra to årgange. Mange andre skoler har dog også små hold, så dette kan ikke i sig selv være en forklaring.
- Alle projekter har haft to undervisere (læsefagligt uddannet), der har kunnet sparre med hinanden om forløbet. De har også alle haft andre at sparre med i forløbet, såsom kommunale læsekonsulenter, en læseekspert samt andre skoler. Dette har de generelt vurderet til at være vigtigt, men igen har andre skoler haft samme forudsætninger.
- Alle projekter har haft fokus på forældreinddragelse, men på en af skolerne er det ikke lykkedes, hvorfor dette ikke kan antages at være af afgørende betydning.
- Alle har de fulgt den samme model med intensive forløb, en pause og nye intensive forløb. Dette har de dog konkret udformet forskelligt fra to lektioner om dagen, fire dage om ugen i først seks, så to og så igen to uger til.
- Et af projekterne har haft meget fokus på forankring hos elevernes dansklærer, imens de andre projekter ikke har.

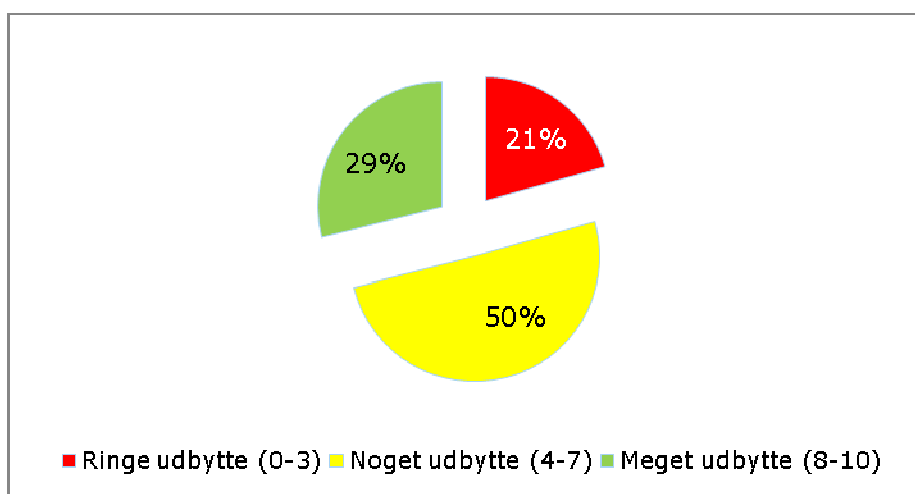
I næste afsnit nuancerer vi billedet af læseforløbenes effekt ved at se nærmere på resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne.

4.2 Elevvurdering

I de gennemførte spørgeskemaundersøgelser blev eleverne spurgt om, hvad de selv mente at have fået ud af at deltage i de særlige læseforløb. Svarene blev givet på en række enkeltudsagn, hvor eleven skulle svare, om dette gjaldt for dem 'i høj grad', 'i nogen grad', 'ingen ændring' eller 'dårligere end før'. Elevernes svar er blevet sammenfattet for en række af disse udsagn på en skala fra 0-10, hvor 0 svarer til 'dårligere end før', og hvor 10 svarer til 'i høj grad'.

Ser man på elevernes fornemmelse for deres udbytte af at deltage i turbodansk, for så vidt angår de faglige færdigheder inden for læsehastighed, læseforståelse, ortografisk sikkerhed og skrivefærdighed, så mener 29 % af eleverne, at de har haft et godt udbytte af at deltage. Godt en femtedel af eleverne mener ikke, at de har udviklet sig spor på disse områder, og halvdelen af eleverne mener, at de har haft noget udbytte af at deltage – se figuren nedenfor.

Udbytte med hensyn til danskfaglige aktiviteter²⁴



Den positivt oplevede effekt kunne også identificeres i de gennemførte elevinterview. I alle de projekter, hvor der er gennemført casebesøg, vurderer (næsten²⁵) alle eleverne, at de er blevet bedre til dansk. Eleverne giver især udtryk for, at de:

- Læser hurtigere²⁶
- Har bedre ordforråd/forstår bedre²⁷
- Staver/skriver bedre²⁸
- Bruger de strategier, som de har lært²⁹.

En dreng fortæller, at han efter forløbet i højere grad stopper op og tænker over det, han læser, samt at han skriver ned efter et kapitel i en fagtekst. Han fortæller også, at han nu tit bruger VØL-modellen, når han selv skal læse. Disse strategier gør ifølge drengens eget udsagn, at han husker og forstår teksterne bedre (Hvidovre).

Af redskaber/strategier, som eleverne anvender, nævnes: Inddele tekst i overskrifter; kolonnenotat/notater generelt; tankekort; genreforståelse; stopper op og skriver ned; VØL-modellen; læselog; skimme en tekst.

En anden dreng (Kerteminde) fortæller samme historie: *Ord, jeg ikke forstår, deler jeg op, og jeg spørger, hvis jeg stadig ikke kan læse dem. Jeg giver kapitlerne overskrifter og husker derfor*

²⁴ Elevens vurdering af sit udbytte af at deltage i det særlige læseforløb på flg. områder: Jeg er blevet bedre til at forstå det, jeg læser; Jeg er blevet hurtigere til at læse; Jeg er blevet bedre til at stave; Jeg er blevet bedre til at skrive tekster; Jeg er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder.

²⁵ I ét projekt er der én ud af seks elever, der vurderer, at han ikke er blevet bedre. I et andet projekt er det én ud af tre elever. I begge tilfælde var eleverne generelt ikke motiveret for forløbet.

²⁶ København, Hvidovre, Egedal, Thisted, Greve, Ringkøbing-Skjern, Holstebro, Kerteminde, Odense, Aarhus

²⁷ København, Greve, Hvidovre, Odense, Aarhus

²⁸ Thisted, Hvidovre, Odense, Aarhus

²⁹ København, Hvidovre, Egedal, Greve

indholdet. Jeg er også blevet bedre til at stave i diktathæftet. Det har computeren hjulpet mig med.

På et af forløbene fortæller en af eleverne, at hun er rykket fra 5. til 8. klasses niveau i dansk (Odense). Pigen var meget motiveret fra start. Hun ville gerne lære og så turbodansk-forløbet som *"en mulighed for at blive bedre"*. Hun vurderer selv, at noget af det, der har hjulpet mest, var, at de blev testet i læringsstile, og at de herefter skulle arbejde inden for den læringsstil, de tilhørte. Pigen er testet til at være kinæstetisk. Hun har tidligere modtaget specialundervisning, uden at det har hjulpet. Hun beskriver selv specialundervisning som *"ligesom den almindelige undervisning"*. En anden dreng fra samme projekt fik 7 i sin sidste danskprøve. Han plejer at få 02. Disse historier viser, at nogle projekter har haft en positiv effekt på nogle af elevernes oplevelse af deres læsefaglighed. Det er dog ikke muligt at sige noget om, hvor stor effekten er, hvor mange elever, der har haft en positiv udvikling pga. forløbet, og om det er alle projekter, der har haft en positiv effekt.

I alle de gennemførte casebesøg vurderer (nogle af) eleverne selv, at de er blevet bedre til andre fag efter turbodansk-forløbet. I de fleste tilfælde er eleverne dog også blevet undervist i andre fag, hvorfor det er svært at vurdere, om turbodansk-forløbet som sådan har haft en effekt. I fire af projekterne er eleverne dog meget specifikke omkring, at de har kunnet bruge de teknikker, de har lært i turbodansk-forløbet, til at gøre svære tekster i fx historie, biologi, matematik og fysik forståelige³⁰.

I to projekter vurderer eleverne, at de er blevet bedre til andre fag, som følge af at disse fag har været inddraget i turbodansk-undervisningen (Greve, København).

Ca. halvdelen af eleverne kan ikke rigtigt sætte ord på, hvad de gør anderledes. Enkelte nævner meget konkret viden, når de fortæller, hvad de kan nu, som de ikke kunne før. Det kan eksempelvis være at bruge Excel, at have et ordforråd inden for et specifikt emne etc.

På den anden side er der også en del elever (og lærere), der giver udtryk for, at det er svært at gå glip af de andre fag. Der kommer et efterslæb af viden og lektier, som de ikke får lavet, og det gør det svært at komme tilbage i normalklassen.

Eleverne selv giver følgende begrundelse, for at de er blevet bedre:

- At man ikke kan gemme sig og dermed skal være aktiv
- At undervisningen er mere "praktisk" orienteret (man laver øvelser, man bevæger sig, når man skal lære, man får lov at prøve tingene af etc.)
- At man får ros
- At der er konkrete krav til læsning (læseaftaler mellem elev og lærer om læsning i hjemmet)
- At man får lov at bruge computeren
- At man får lov at fordybe sig i ét fag/emne (det gør det tydeligt for eleverne, at de lærer noget, fordi de konkret får mere viden om emnet).

I flere af de besøgte projekter har eleverne meget fokus på netop det med at blive set og være tvunget til at være aktiv: *"Der er mere ro, man snakker ikke i munden på hinanden, det er nemmere for lærerne at holde øje med os."* En anden elev supplerer: *"Lærerne lægger mere mærke til en i turbodansk. Vi er ikke så mange elever der, og der er to lærere. I min normale klasse er vi 21 elever, så der får man ikke hjælp."* En sidste elev er mere konkret: *"Man skulle være aktiv. Man kunne ikke være ikke-aktiv. Hvis læreren læste, skulle en skrive om svære ord, nogle skulle lave resumé, nogle skulle skrive det vigtigste om dyret. Så alle skulle være koncentreret og skulle høre efter."* Det, at man ikke kan gemme sig, synes at have haft betydning for disse elevers læringsudbytte.

På et af projekterne er en af eleverne kommet næsten hele vejen rundt i forhold til både resultater og årsagerne til dem (Odense): *Jeg lærte dansk og stavning. Nogle blev ret gode, så de kan følge med i egen klasse. Jeg er ikke længere dårligst, men mere i midten. Det var godt, at man fik opgaver hele tiden, opgaver med endelser, diktater osv. Derudover var det godt, at man hele*

³⁰ Greve, Egedal, Odense, Kerteminde

tiden var sammen. Godt, at man skal ud at bevæge sig, det er nemmere at lære, når man bevæger sig, for jeg kan godt lide sport.

Forældrene er noget mere tilbageholdende med at udtale sig om effekter. Dermed ikke sagt, at forældrene er negativt indstillet over for forsøgene. Det er mere et spørgsmål om, at de ikke føler sig i stand til at vurdere, om der har været en eventuel effekt.

4.3 Lærervurdering

Elevernes dansklærere i almenundervisningen blev i spørgeskemaundersøgelsen spurgt om, hvordan de vurderer det faglige udbytte af at deltage i læseprojektet. Da knap en tredjedel af lærerne selv har været involveret i planlægningen eller udførelsen af de intensive og motiverende læseforløb, er det af interesse at se på, om dette har betydning for deres vurdering af elevernes udbytte. Nedenfor er angivet procentfordelingen for grupperne baseret på den baggrund.

Lærernes vurdering af elevens udbytte, alt efter om læreren selv har deltaget i planlægningen eller gennemførelsen af projektet

Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
... deltaget	48 %	39 %	11 %	1 %	1 %
... ikke deltaget	43 %	32 %	15 %	5 %	5 %

Selv om der er en statistisk signifikant mere positiv vurdering fra de lærere, som selv har deltaget i projekforløbet³¹, så er størstedelen af lærerne dog enige om, at eleverne generelt har været glade for forløbet. Også i forhold til om det var godt for eleven, at læseforløbet lå uden for det normale undervisningsforløb, var der signifikant forskel på, om lærerne havde deltaget i projekforløbet eller ej. Lærere, der havde haft del i turbodansk-forløbet, var mere positive over for dette end de lærere, som ikke havde været involveret. 40-59 % angav, at det i høj eller nogen grad var godt for eleven/eleverne, at forløbet lå uden for den normale undervisningstid. Hele 43 % af de lærere, der ikke havde deltaget i forløbet, så sig dog ikke i stand til at besvare dette spørgsmål.

Lærerne blev bedt om for hver deltagende elev at vurdere, om eleven havde haft et fagligt udbytte af at deltage i læseprojektet. Det faglige udbytte var delt op i a) generelt bedre læser, b) bedre læseforståelse, c) bedre læsehastighed, d) bedre til at stave, e) bedre til at skrive og f) bedre ordforståelse. Også i denne vurdering var der en signifikant mere positiv vurdering af elevernes udbytte, hvis læreren selv havde været med i turbodansk-forløbet.

I tabellen ovenfor ses lærernes vurdering opgjort alt efter, om læreren selv havde haft del i turbodansk-forløbet eller ej. Selv om de lærere, der har haft med selve turbodansk-forløbet at gøre, er mere positive end de lærere, som ikke har, så er alle lærerne dog enige om, at langt de fleste elever har haft et positivt udbytte af forløbet. I meget få tilfælde vurderes det, at situationen er dårligere end før, men lærere, som ikke har haft del i forløbet, angiver oftere, at de ikke ved, om der er sket ændringer.

³¹ $\chi^2: p < 0,00$

Hvordan vurderer du elevens udbytte af at deltage i læseforløbet?

<i>Eleven er generelt blevet bedre læser efter læseforløbet:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	22 %	46 %	32 %	0 %	1 %
... ikke deltaget	20 %	49 %	23 %	0 %	8 %
<i>Eleven er blevet bedre til at forstå det læste:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	30 %	48 %	21 %	1 %	1 %
... ikke deltaget	16 %	49 %	25 %	0 %	10 %
<i>Eleven er blevet bedre til at læse hurtigt:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	19 %	40 %	34 %	0 %	7 %
... ikke deltaget	13 %	40 %	36 %	0 %	11 %
<i>Eleven er blevet bedre til at stave:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	10 %	33 %	49 %	1 %	7 %
... ikke deltaget	9 %	31 %	43 %	0 %	18 %
<i>Eleven er blevet bedre til at skrive tekster:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	18 %	31 %	41 %	2 %	8 %
... ikke deltaget	9 %	36 %	40 %	1 %	15 %
<i>Eleven er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder:</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	25 %	55 %	16 %	2 %	2 %
... ikke deltaget	8 %	48 %	27 %	1 %	17 %

Det er et gennemgående træk, at lærere, som ikke har haft andel i turbodansk-forløbet, er mere forbeholdne i vurderingen af det positive udfald af forløbet³², men alt i alt er der dog også hos disse lærere en klar positiv holdning, hvor vurderingen er, at mellem 40 til knap 70 % af eleverne i høj grad eller i nogen grad har haft gavn af projektet.

Splitter man imidlertid tilfredsheden op på de forskellige aspekter med hensyn til faglige færdigheder og motivation, så ser billedet mere varieret ud. Samlet set vurderer dansklærerne, at der ikke er sket nogen faglig udvikling for mellem 22-46 % af eleverne, alt efter hvilke faglige færdigheder der er tale om. Det højeste tal (46 %) gælder for, om eleverne er blevet bedre til at stave, og det kan også være et udtryk for, at retstavning ikke indgik i undervisningstilbuddet i alle projekterne.

"Faglighed er ikke blevet bedre. Det er blot det, at de udtrykker den faglighed, de allerede havde. Men de får læst mere."

I forbindelse med casebesøgene har såvel undervisere på forløbene (turbodansk-lærer) samt elevernes lærer (dansk samt andre fag) været interviewet om projekternes effekter på elevernes faglighed. I de projekter, der ikke har været case projekter, er den ansvarlige på udvalgte skoler blevet interviewet. Den ansvarlige på skolerne har ofte også undervist på forløbet og har dermed haft indsigt i eventuelle effekter på elevernes faglighed. Denne analyse opsummerer svarene fra alle disse respondenter, men med fokus på især elevernes lærer, da de kan vurdere, om eleverne arbejder anderledes efter turbodansk-forløbet end før.

³² $\chi^2: p < 0,00$

Lærerne i fem ud af otte projekter³³ vurderer alle, at projekterne har haft positive effekter på elevernes færdigheder, om end det ikke gælder alle elever. I ét projekt vurderer læreren, at der ikke har været effekter, imens lærerne på de sidste to projekter er internt uenige (nogle synes, at de kan observere effekter, andre ikke).

Der, hvor lærerne og turbodansk-lærerne vurderer, at projektet ikke har haft en effekt, angiver de især det korte tidsrum som årsag. 2x18 lektioner (Hvidovre) og 8x3 lektioner (Svendborg) blev ikke opfattet som tilstrækkeligt til at flytte eleverne mærkbart. Underviserne på et andet projekt (Holstebro) vurderer, at det kræver mindst 10 lektioner om ugen over en længere periode at skabe et succesfuldt projekt. De begrundet dette med, at der skal være tid til både fælles og individuel fordybelse. En anden underviser vurderer, at hendes elever bruger 3-5 uger (afhængigt af eleven selv) på at nå et niveau, hvor de selv kan genrebestemme en tekst samt vurdere, hvordan den skal læses. De fleste af dem læser på dette tidspunkt også hurtigere (Hvidovre). Det er dermed vurderingen, at for at intensive forløb skal have en effekt, skal de have et vist omfang, både i forhold til antal lektioner om ugen og i forhold til den samlede periode, forløbet løber over.

I en del af projekterne giver respondenterne desuden udtryk for, at 6.-7. klasse ikke er det optimale tidspunkt for intensive forløb, hvor eleverne tages ud af normalklassen³⁴. De giver forskellige forklaringer herpå:

- Puberteten sætter ind, og eleverne har alt muligt andet i hovedet.
- Der er mange nye fag og dermed mange ændringer samt stor fare for at komme bagud.

På to af skolerne havde man turbodansk-forløb for både 6. og 7. klasse. Turbodansk-læreren vurderer at kunne se en tydelig udvikling hos 6. klasseeleverne, men ikke rigtig hos 7. klasseeleverne. En af skolen har valgt at fortsætte med turbodansk, men kun for 6. klasse. Det er i den forbindelse interessant, at spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne viste, at eleverne i 7. klasse generelt har en signifikant mere skeptisk holdning til udbyttet af turbodansk-forløbene end elever fra de andre klassetrin.

Blandt dem, der vurderer, at projektet har haft en effekt, er en dansklærer fra ét af de besøgte projekter, der beskriver udviklingen for "hendes elev" (Odense): *"Hun har fået bedre læsefærdigheder og gik et par klasser op i niveau. Hun har fået rigtig gode it-kompetencer, er blevet bedre til at læse og stave, laver sine lektier og læser højt for klassen."*

På en anden skole ser begge lærere en udvikling hos en af de elever, der deltog i forløbet (Kerteminde). Som en af dem siger: *Især én elev havde en meget positiv oplevelse. Han var før meget vanskelig i timerne. Han havde svært ved at lave noget, medmindre der sad en voksen ved siden af, ellers kunne han ikke koncentrere sig. Han har fået strategier til, hvordan han kan arbejde alene med tingene. En opskrift på, hvordan han kan arbejde med opgaverne. Det hjalp ham helt vildt. Han klarede sig fint på sidste test set i forhold til sidste år og har udviklet sig meget i forhold til resten af klassen. De andre elever har ikke umiddelbart udviklet sig nok til, at jeg har lagt mærke til det. Men de kan sagtens selv føle, at de er blevet bedre."* Det, som underviserne mener, har hjulpet denne elev, er elementer fra hukommelses- og koncentrationsprogrammet (HOT), som var indarbejdet i forløbet.

Også i interviewene er der en tendens til, at turbodansk-lærerne er mere overbeviste om, at forløbet har haft en effekt på elevernes færdigheder. I de fleste tilfælde supplerer de dog med, at

"At løse en opgave og få succes skaber sult efter den næste opgave"

ikke alle elever nødvendigvis har øget deres kompetencer. Eksempelvis vurderer de, at elevernes motivation for at deltage og udvikle sig har betydet meget for deres udvikling. På én skole mener turbodansk-lærerne dog, at elevernes færdigheder ikke er øget specielt (København). Her har fokus været på motivationsdelen, der forventes at have en indirekte effekt på kompetencer, men denne indirekte effekt har ikke

været direkte observerbar.

³³ På to af projekterne har det ikke været muligt at tale med normallærere (Aarhus, Holstebro).

³⁴ Egedal, Varde, Odense1, Bornholm, Ishøj, Nydamskolen, Hjørring, Tarm, Allerød

Interviewene indeholder generelt mange flere konkrete eksempler på øget motivation end på øget faglighed. Rigtig mange lærere (både turbodansk- og andre lærere) beskrev eksempler på motivation, også når de blev bedt om at beskrive eksempler på faglig udvikling. Dette indikerer, at effekten på elevernes faglighed kan være begrænset eller i alle tilfælde ikke stor nok til, at det kan observeres.

"En geografilærer har fortalt mig, at eleverne har en anden tilgang til undervisningen og nu eksempelvis selv stiller spørgsmål, hvis de ikke forstår et ord."

Lærerne er mere skeptiske i forhold til at tale om effekter på andre fag. På de fleste skoler kan læreren i andre fag ikke pege på konkret udvikling i deres fag. To turbodansk-lærere fortæller om effekter på andre fag. I det ene projekt fortæller turbodansk-underviseren, at en af elevernes matematiklærere har meldt tilbage, at han synes, at den pågældende elev er blevet bedre til at læse. En matematiklærer fra samme projekt er dog bekymret for elevernes faglige niveau i matematik: *"Matematik bliver fokusundervisning. Man lukker huller, og man kan ikke bygge ovenpå"*³⁵. På et projekt, hvor de har integreret andre fag i undervisningen, vurderer turbodansk-læreren, at mindst en elev har udviklet sig meget i engelsk som følge af forløbet. Af konkrete eksempler fortæller turbodansk-lærerne om en elev med store sociale og faglige udfordringer i den normale skole. Ved opstart af 2. forløb sagde elevens lærere til turbodansk-lærerne, at de aldrig ville få et ord engelsk ud af ham. Samme elev endte med at fremlægge både for turbodansk-holdet og eksterne undervisere på engelsk.

Det vurderes altså generelt blandt lærerne, at forløbene har haft en positiv effekt på nogle elevers læsefaglige kompetencer, om end lærerne generelt har svært ved at præsentere konkrete eksempler. I forhold til hvad det er i projekterne, der har haft en positiv betydning for elevernes læsefaglighed, peger lærerne på forskellige elementer. Det er især turbodansk-lærerne selv, der har kunnet pege på potentielt effektfulde elementer, da lærerne generelt ikke kender forløbene i detaljer³⁶.

Mest centralt er det, at eleverne har været i trygge rammer i små hold, hvor der var tid til den enkelte og dennes behov, herunder at de i nogle tilfælde er taget ud af en normalklasse, hvor de har følt sig utrygge³⁷. De små hold og den tætte kontakt mellem elever og undervisere gjorde det muligt at differentiere undervisningen i et omfang, som ikke er muligt i en almindelig klasse. Dette gælder både metoder, indhold og niveau. Lærerne har haft mulighed for at tage udgangspunkt i de enkelte elevers interesser og niveau samt for at fokusere intensivt på den enkelte elevs behov. Endelig har en enkelt elev ikke kunnet gemme sig, i stedet har alle elever skullet være aktive hele tiden.

Den anerkendende tilgang til eleverne, hvor der er fokus på, hvad eleverne kan og på at rose dem, blev af alle respondenter vurderet som afgørende for succes³⁸. En af årsagerne til, at det opfattes som vigtigt, er, at det at skabe succesoplevelser hos eleverne er afgørende for at give dem den selvtillid, motivation og det gå-på-mod, der skal til, for at de begynder selv at løse opgaver. Den anerkendende tilgang inkluderer, at der opstilles klare og realistiske mål, at konkrete resultater på særligt læsehastighed og læsekompetencer synliggøres,

"Det er særligt på motivationsdelen og troen på sig selv, at der er opnået store resultater. De har fået nogle store personlige sejre. De har fået motivation til uddannelse og nyt syn på egne evner. En af dem, der takkede nej til tilbuddet, har været og spørge, om hun måske kunne deltage i den sidste del – det er blevet meget populært, fordi de har hørt, at det virker for dem, der er med. Nogle elever vil gerne på turbodansk næste år, selvom de har afsluttet folkeskolen – evt. laver de noget i samarbejde med ungdomsskolen."

³⁵ Thisted

³⁶ Punkterne nedenfor bygger især på information fra de gennemførte interview, men også på en analyse af svarene på de åbne spørgsmål i de gennemførte spørgeskemaundersøgelser blandt elevernes dansk-lærere, hvoraf nogle havde været involveret i forsøgene

³⁷ Ringkøbing-Skjern, København, Holstebro, Kerteminde, Odense, Aarhus, Odense1, Ishøj, Svendborg, Broager, Hjørring, Tarm, Køge, Svendborg1. Dette nævnes desuden som centralt af en stor del af de lærere, der har svaret på de åbne spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen.

³⁸ Odense, Ringkøbing-Skjern, Odense1, Holstebro, Hvidovre, Horsens, Skovvang, Kerteminde, Rebild, Allerød, Sønderborg

samt at eleverne roses³⁹. På en af skolerne fortæller underviseren, at det viste sig at være meget motiverende for eleverne at kunne se en udvikling dag for dag. Læreren valgte derfor at bruge mere tid på at genlæse en tekst sidst i lektionen, som de allerede havde læst tidligere. På den måde kunne eleverne konkret mærke egen fremgang efter hver lektionsrække (Aalestrup).

Af mere konkrete elementer nævnes it⁴⁰ og undervisning i at anvende konkrete strategier for læsning⁴¹. I forhold til det sidste er det særligt en fordel, at der som oftest er læsevejledere, der underviser på turbodansk-forløbene. Turbodansk-forløbene er ligeledes en særlig mulighed for at introducere helt nye redskaber, som kan hjælpe eleven, og som generelt virker motiverende (CD-ORD, ordbogen.com etc.). I interviewene peger de dog på, at it mister sin effekt, hvis ikke læreren i normalklassen har muligheden for at følge op på elevernes anvendelse af it.

Flere lærere fokuserede desuden på, at de intensive forløb gav nogle særlige rammer for at strukturere undervisningen. De intensive forløb gav altså ikke blot mulighed for tæt voksenkontakt, hvor der fokuseres på den enkelte elev, men også andre mere konkrete muligheder for at tilrettelægge undervisningen. Her peges der særligt på muligheden for at lægge en tydelig struktur i undervisningsforløbene som værende vigtig for succes med projektet⁴². Med en tydelig struktur blev eleverne mere sikre på, hvad der skulle foregå, og kunne frigive noget af den energi, som de tidligere havde brugt på at være usikre og nervøse i læringsituationen. Dette er muligt i de intensive forløb, fordi det er længere forløb, hvor der er fokus på én ting og én type elever. Som en del af den strukturerede tilgang til undervisningen peger flere på Cooperative Learning som en god tilgang⁴³. Ud over struktur gav de intensive forløb mulighed for at arbejde mere aktivt end normalt med en varieret undervisning.

At undervisningen er varieret og anderledes end normalt, herunder at den er mere aktivitetspræget i form af eksempelvis mere fysisk bevægelse, flere muligheder for at opleve det, man læser om (praktiske forløb), fleksibilitet i forhold til, hvordan eleverne arbejder med at læse etc., vurderes af mange som værende vigtig for succes⁴⁴. Det er vigtigt, både fordi eleverne lærer på forskellige måder, fordi variation i sig selv kan hjælpe skoletrætte elever, og fordi eleverne ikke har for mange timer, der minder dem om den almindelige undervisning, hvor de ofte har følt, at de ikke slår til.

Da de læsesvage elever ofte kæmper med en række andre udfordringer end læsevanskeligheder, forklarer flere lærere i projekterne, at en holistisk tilgang til læseproblemer er essentiel. Det betyder, at turbodansk-læreren også ser på, hvilke udfordringer eleverne er påvirket af i hverdagen, som har betydning for deres læseudvikling, og søger at adressere disse udfordringer. For mange turbodansk-lærere var dette en vigtig del af forløbet, fordi eleverne ikke var i stand til at tage imod læring, før disse ting var blevet adresseret. Som oftest var der tale om sociale problemer såsom mobning, problemer i familien, generelt manglende selvtillid etc. Enkelte gange var det dog mere konkrete problemstillinger, som fx koncentrationsbesvær, reel ordblindhed, andre indlæringsvanskeligheder eller problemer med overhovedet at komme op og gå i skole. At der var plads til også at diskutere disse ting, inden man gik i gang med læringen, vurderer mange turbodansk-undervisere som vigtig for projekternes effekter på læsefærdigheder.

På tværs af alle projekter tilføjes det, at elevernes motivation for at deltage og lære er afgørende for, om projektet får en effekt på deres faglighed.

4.4 Tværgående analyse

Det har ikke været muligt at identificere en målbar effekt af turbodansk-forløbene på elevernes læsefærdigheder. Dette kan dog skyldes de metodiske udfordringer ved at opstille en reel sammenligningsgruppe.

³⁹ Holstebro, Hvidovre, Odense, Jammerbugten, Aalestrup

⁴⁰ Thisted, Holstebro, Furesø, Nydam, Lyngsholm, Hjørring, Skovvang, Køge; Kerteminde

⁴¹ Dette nævnes især i de åbne spørgsmål i spørgeskemaerne.

⁴² København, Odense og Holstebro, Varde, Skovvang, Aalestrup

⁴³ København, Odense og Holstebro, Varde, Skovvang, Svendborg1

⁴⁴ København, Odense1, Svendborg, Furesø, Horsens, Nydamskolen, Skovvang, Rebild

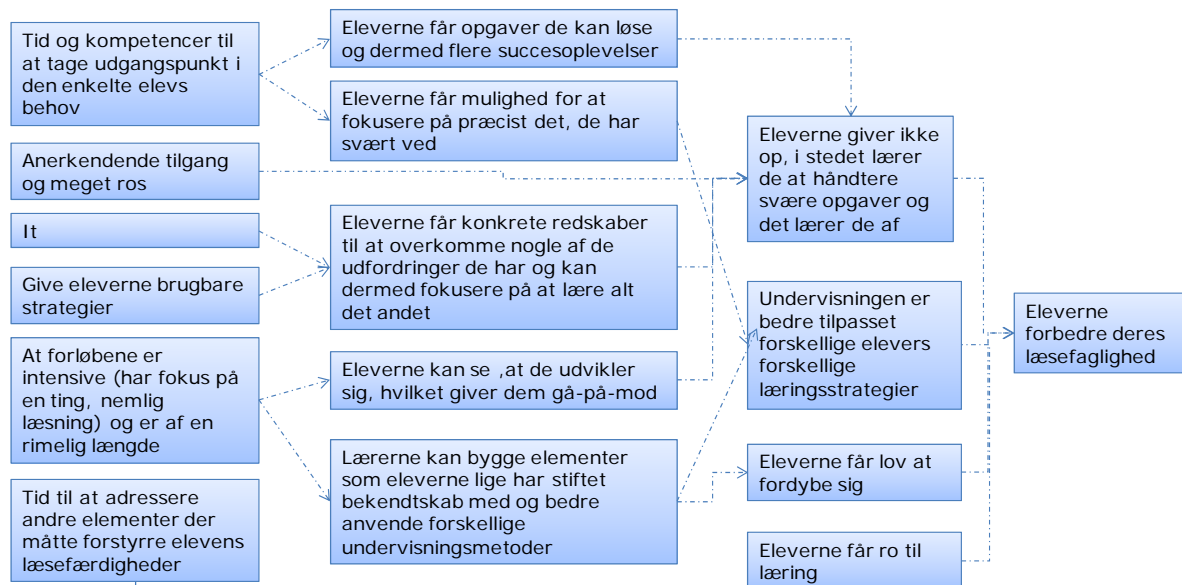
Ses der på den oplevede effekt, så vurderer de fleste af elevernes lærer, at turbodansk-forløbene har haft en positiv effekt på elevernes:

- Evne til at forstå det, de læser (65 % af lærerne)
- Evne til at finde ud af, hvad svære ord betyder (55 % af lærerne)
- Læsehastighed (53 % af lærerne).

Den positive vurdering underbygges af de gennemførte interview, hvor lærerne i flere af projekterne har eksempler på elever, der har udviklet sig. I enkelte tilfælde er der tale om meget konkrete eksempler, herunder mærkbar karakterstigning. Den generelle vurdering i interviewene er dog, at det ikke er alle elever, der har haft en mærkbar positiv udvikling. Elevernes egen motivation vurderes at have haft betydning for effekten. Endelig er der enkelte projekter, hvor lærerne ikke synes, at de har kunnet se en effekt. Dette indikerer, at der er forskel i projekterne, og i hvilket omfang de producerer mærkbare effekter. Dette må dog også forventes at være tilfældet, da projekterne strækker sig fra forløb med mere end 12 lektioners undervisning om ugen i over 6 måneder til forløb med 2-4 lektioner om ugen i under to måneder.

Ser vi på tværs af de interviewede lærere, peger de især på, at elementer beskrevet nedenfor har haft en positiv indflydelse på elevernes læsefærdigheder.

Model af effekt på elevernes læsefaglighed



*Pilene er stiplede, da det ikke har været muligt at gennemføre en analyse af sammenhængen mellem typer af forløb og effekter. Figuren illustrerer, hvor flere forskellige respondenter har argumenteret overbevisende for, at der er en sammenhæng.

Lærernes åbne kommentarer til spørgeskemaundersøgelsen bekræfter, hvor vigtigt det er, at sådanne forløb planlægges grundigt, og at der informeres til alle sider om målsætninger, forløb og resultater, samt at der gives retningslinjer for, hvordan arbejdet kan videreføres i klassen, når eleverne vender tilbage. Det understreges, at eleverne har brug for et intensivt forløb i små grupper, hvor der kan være en tæt lærer-elev-kontakt, og at det er vigtigt, at eleverne får lært nogle strategier og tilegnet sig nogle redskaber til brug for arbejdet med læseforståelsen. Er det til stede, ser de, at eleverne reagerer med øget selvtillid og en mere aktiv indstilling til skolen.

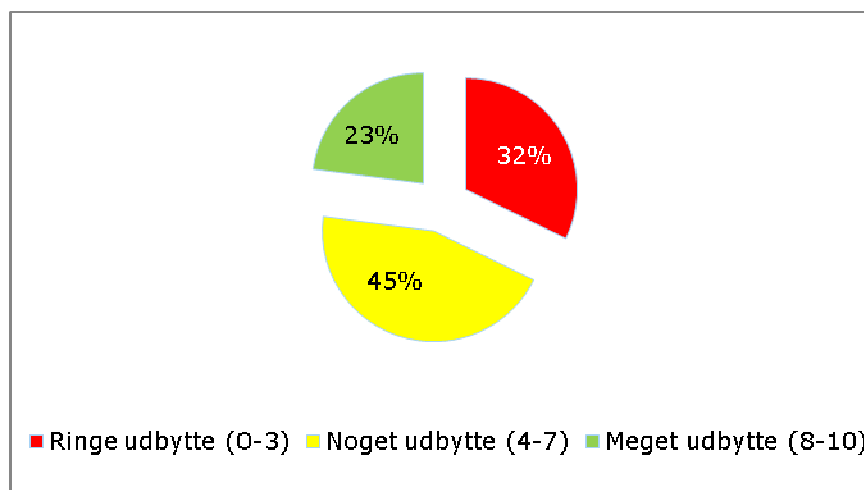
5. EFFEKT PÅ MOTIVATION

Elevernes motivation er i indeværende undersøgelse belyst gennem spørgeskemaundersøgelserne til elever og lærere samt de gennemførte interview. I forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne til elever i anden forsøgsrunde har der været spørgsmål om motivation og læsevaner i såvel før- som efterskemaet, hvilket har givet mulighed for at måle udviklingen i motivationen, herunder elevernes egen angivelse af læsevaner.

5.1 Elevvurdering

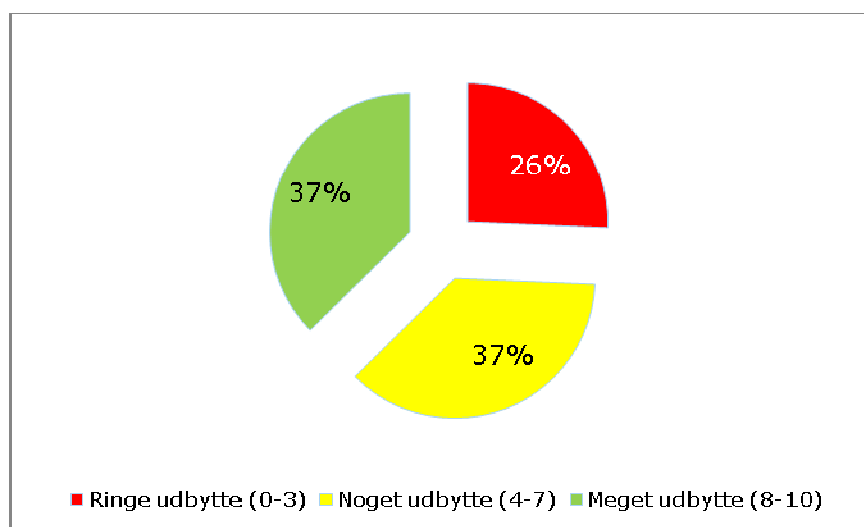
Knap en fjerdedel af eleverne (23 %) angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de efter turbodansk-undersøgelsen har fået mere lyst til at lave lektier eller læse i fritiden. Cirka en tredjedel af eleverne angiver dog, at forløbet ikke, eller kun i meget begrænset omfang, har givet dem mere lyst til at lave lektier eller læse i fritiden. Næsten halvdelen (45 %) oplever "noget udbytte" i forhold til deres lyst til at lave lektier og læse i fritiden.

Lyst til lektier og fritidslæsning



Lidt mere positiv er elevernes egen vurdering af, om de er blevet gladere for at gå i skole eller har fået mere selvtillid. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at godt en tredjedel (37 %) af eleverne har oplevet at få meget udbytte af turbodansk-forløbet, mens godt en fjerdedel (26 %) ikke har mærket nogen ændring i forhold til glæde ved at gå i skole og selvtillid.

Glad for skolen og selvtillid



Det er i denne sammenhæng interessant, at der er en ret høj konsistens i den måde, hvorpå eleverne opfatter deres udbytte. Elever, der vurderer, at de har fået udbytte, vurderer således, at de har fået et både fagligt og motivationsmæssigt udbytte. Generelt er det således, at 25 % af

eleverne samlet oplever, at de har haft 'meget udbytte' af at deltage i projektet, mens 21 % ikke synes, at det har ændret noget i positiv retning, hverken i forhold til faglige færdigheder eller opfattelsen af egne muligheder.

At elevernes motivation for og lyst til læsning tilsyneladende er øget, ses også af udviklingen i deres læsemønstre. Eleverne blev stillet over for en række udsagn om læsning både i begyndelsen af forløbet og i slutningen af forløbet. Disse udsagn skulle de så erklære sig enige eller uenige i. Det var udsagn som for eksempel: 'Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det', 'Jeg synes, at det er spild af tid at læse', 'Læsning er en af mine yndlingsinteresser' og 'Jeg bliver glad, hvis jeg får en bog forærende'. Ved at lægge svarene på disse udsagn på den samme skala fra -1 til +1, hvor -1 udtrykker den mest negative holdning til læsning og +1 udtrykker den mest positive holdning til læsning, er det muligt at se, om der er sket et skift i holdningen i løbet af turbodansk-forløbet. Analysen viser, at der er en signifikant mere positiv holdning til læsning i slutning af turbodansk-forløbet, end der var i begyndelsen.⁴⁵

Den samme tendens ses, når man spørger til, hvilke typer af tekster eleverne læser uden for skolen. Ved at spørge i begyndelsen af forløbet og sammenligne med besvarelsene i slutningen af forløbet kan man få en fornemmelse af, om der er sket ændringer i læsemønstret. I tabellen nedenfor er kategorierne 'Hver dag eller næsten hver dag' og '1-2 gange om ugen' slået sammen til 'Ofte', og kategorierne '1-2 gange om måneden' og 'Aldrig eller næsten aldrig' er slået sammen til 'Sjældent'. Den tilsyneladende største ændring i læsemønstret fra før til efter turbodansk-forløbet ser ud til at være sket for teksttypen: aviser. Her er der ca. 5 % flere elever, som ofte læser aviser efter forløbet end i begyndelsen. Dette kan skyldes, at en del projekter har arbejdet med avisen som tema, samt at en del projekter har anvendt avisen "Ligetil" i undervisningen.

På den anden side er der sket et fald i antallet af elever, der ofte læser en roman eller en tegneserie. Dette kan synes overraskende, da interviewene viser, at flere projekter har haft fokus på at hjælpe eleverne til at finde de rette bøger – men ændringer i læsemønstret vil formodentlig først slå igennem over et længere tidsrum, hvis der bliver fulgt op på turbodansk-forløbet i den efterfølgende daglige praksis.

Udvikling i læsemønstre uden for skolen (Hvor ofte læser du ...)

Aviser	Ofte %	Sjældent %	Udvikling Ofte	Udvikling Sjældent
Før	35,1	63,6		
Efter	40,0	58,0	+4,9	-5,6
Undertekster på tv	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	93,5	4,9		
Efter	95,9	2,9	+2,5	-2,0
Blade	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	90,5	8,0		
Efter	92,0	6,5	+1,5	-1,5
På computer el. internet	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	90,5	8,0		
Efter	92,0	6,5	+1,5	-1,5
Fagbøger	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	38,1	60,0		
Efter	39,4	58,5	+1,3	-1,5
Tegneserier	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	26,0	72,5		
Efter	23,7	74,8	-2,3	+2,3

⁴⁵ F=12,85; p < 0,00

Historier eller romaner	Ofte %	Sjældent %	Forskel Ofte	Forskel Sjældent
Før	49,5	48,9		
Efter	47,2	50,7	-2,3	+1,8

Selv om man således kan se en svagt positiv tendens, kan det dog ikke konkluderes, at turbodansk-forløbene har medført afgørende ændringer i elevernes læsemønstre i forhold til typen af tekster.

Indtrykket fra interviewene er mere positivt end resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Alle de interviewede elever, bortset fra to, vurderer selv, at de er blevet mere motiveret for at læse. I de fleste tilfælde er forældrene enige i denne vurdering.

Elever og forældre nævner især, at eleverne nu læser mere, og i flere tilfælde at eleverne er begyndt at læse i fritiden⁴⁶. I to af projekterne giver nogle af eleverne udtryk for, at de har opdaget, at det kan være sjovt at læse (Thisted og Greve). I et andet projekt giver nogle af eleverne des-

Efter forløbet tænker jeg mere på at læse [...] Jeg har også lært, hvor vigtigt læsning er. Jeg vidste godt, at man brugte det, men ikke til så meget – man bruger det til alt.

uden udtryk for, at de nu er mere aktive i timerne. De tager mere, og de markerer mere (København). Endelig er der en elev, der er begyndt at skrive "rigtig mange historier" (Kerteminde). Hun er blevet glad for at skrive og bruger computeren meget til at skrive historier både til skolen og i fritiden.

Eleverne giver forskellige årsager til, at de er blevet mere motiveret. En enkelt elev har opdaget, at læsning er vigtigt (Egedal). En anden har lært at sætte sig mål (eksempelvis antal sider, der skal læses dagligt), og det hjælper hende til at få læst (Ringkøbing-Skjern). Et par elever (Egedal, Thisted) har fået redskaber til at finde relevant læsestof både i forhold til niveau (lix-bestemmer dem) og indhold (det kan være alt fra kærlighedsromaner til bøger om fodbold og blade om traktorer).

I forhold til, hvad det var i undervisningen, der gav dem motivationen for læsning, peger flere elever (København, Thisted) på, at det har været vigtigt, at undervisningen var anderledes end normalt, og især at den var mere aktiv (fysiske aktiviteter), mere praktisk (de praktiske forløb)

Før tænkte jeg, at jeg ikke skulle have en uddannelse – nu vil jeg gerne på gymnasiet og sådan.

og med langt mere plads til fokus på den enkelte elev (tryghed, opmærksomhed og hjælp, når der er behov). Dette synes dog mere at være årsager til, at de har været motiveret for at deltage i forsøgene, end for at de er blevet mere motiveret for at læse.

At eleverne har været motiveret for at deltage i forløbene underbygges af, at næsten alle interviewede elever gerne ville deltage i et nyt turbodansk-forløb, hvis de fik muligheden. De er også mere end villige til at opfordre andre til at deltage. Som en af eleverne siger: "Det er en mulighed for at blive bedre, for at få en hjælpende hånd, og man skal altid sige "ja tak" til en hjælpende hånd."

Det var et sjovt forløb, hvor man glædede sig til timerne [...] hvis man er glad for at gå i skole, så er det godt at lære.

Ligeledes er der rigtig mange af eleverne – og en del forældre – der giver udtryk for, at de ville ønske, at den almindelige undervisning lignede turbodansk-undervisningen mere. En af forældrene kan således mærke, at eleven var langt mere motiveret for skolearbejdet under turbodansk-forløbet end efter forløbet. Som eksempel nævner han: "Hver dag kom han hjem og fortalte noget nyt og syntes, at det var rigtigt godt. Han har altid fortalt om skolen, men slet ikke så meget som under selve forløbet".

5.2 Lærervurdering

Elevernes lærere i almenundervisningen blev i spørgeskemaet spurgt, om de oplevede, at eleverne havde haft udbytte i form af bedre motivation og trivsel af turbodansk-forløbet. Spørgsmålene

⁴⁶ Greve, København, Hvidovre, Ringkøbing-Skjern, Thisted, Egedal

gik på a) motivation for lektielæsning, b) øget aktivitet i dansktimerne, c) mere koncentration i dansktimerne og d) er blevet gladere for at gå i skole. Også med hensyn til dette aspekt var de lærere, der selv var involveret i turbodansk-forløbet, mere positive end de lærere, der ikke var involveret⁴⁷. Selv om der var enighed om, at forløbet havde haft en gavnlig indflydelse på mellem 30-60 % af eleverne, så var det ud fra dette aspekt, at der var flest bedømmelser i retning af, at der ikke var sket nogen ændringer. De lærere, som ikke selv havde været involveret i det særlige forløb, bedømte i mellem 50-60 % af tilfældene, at der ikke var sket en ændring, eller at de ikke vidste det. Især er de skeptiske overfor, om forløbene har resulteret i, at eleverne er blevet gladere for at gå i skole.

Hvordan vurderer du elevens udbytte af at deltage i læseforløbet?

<i>Eleven er blevet mere motiveret for at lave lektier</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	18,5 %	38,0 %	39,0 %	2,4 %	2,1 %
... ikke deltaget	13,6 %	33,3 %	47,5 %	0,3 %	5,4 %
<i>Eleven er blevet mere aktiv i dansktimerne</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	18,2 %	42,8 %	32,2 %	2,4 %	4,5 %
... ikke deltaget	13,3 %	32,8 %	49,4 %	0,0 %	4,5 %
<i>Eleven er blevet mere koncentreret og opmærksom i undervisningen i dansk</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	22,3 %	34,9 %	36,6 %	0,3 %	5,8 %
... ikke deltaget	10,5 %	33,6 %	51,1 %	0,3 %	4,5 %
<i>Eleven er blevet gladere for at gå i skole</i>					
Læreren har...	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
... deltaget	21,9 %	29,8 %	44,9 %	0,0 %	3,4 %
... ikke deltaget	10,2 %	21,8 %	61,9 %	0,3 %	5,9 %

I lærernes besvarelser i de åbne spørgsmål nævner de mange gange, at en afgørende faktor er, at undervisningen er med til at give eleverne mere selvtillid og dermed motivere dem til at gøre en indsats. I det hele taget er det positivt, hvis der er en fælles målsætning og opbakning til forløbet fra eleven selv, fra forældrene og fra lærerne.

I forbindelse med casebesøgene har såvel undervisere på forløbene (turbodansk-lærer) som elevernes lærere (dansk samt andre fag) været interviewet om projekternes effekter på elevernes motivation. I alle andre projekter er den ansvarlige i forvaltningen samt den ansvarlige på udvalgte skoler blevet interviewet. Den ansvarlige på skolerne har ofte også undervist på forløbet og har dermed haft indsigt i eventuelle effekter på elevernes motivation. Denne analyse opsummerer svarene fra alle disse respondenter, men med fokus på især elevernes lærere, da de kan vurdere, om eleverne arbejder anderledes efter turbodansk-forløbet.

I ét af de otte projekter⁴⁸ vurderer lærerne, at projektet ikke har haft en effekt på elevernes motivation (Hvidovre). I et andet projekt vurderer én ud af 5 lærere, at projektet ikke har haft effekt på elevernes motivation, mens de andre vurderer, at de kunne identificere en effekt på i det mindste nogle af eleverne (København). I de resterende seks projekter vurderer lærerne, at projektet havde en positiv effekt på (de fleste af) eleverne. Turbodansk-lærerne vurderer generelt, at forsøget har haft en effekt på (næsten) alle elevernes motivation. I enkelte tilfælde angiver de, at en elev ikke har været motiveret nok i forløbet til at få noget ud af det (oftest grundet problemer i familien), eller at en elev har været for god/dårlig i forhold til de andre, til at denne har kunnet profitere fuldt ud af forløbet.

⁴⁷ Chi²: p < 0,00

⁴⁸ På to af projekterne, har det ikke været muligt at tale med normallæreren (Aarhus, Holstebro).

De lærere (turbodansk- og elevens lærere), der vurderer, at forløbet har haft en positiv effekt på (de fleste af) elevernes motivation, angiver især, at eleverne har fået øget selvtillid, herunder at de deltager mere aktivt i timerne⁴⁹, og at de har fået bedre læsevaner (Thisted), herunder er blevet bedre til at lave lektier (København).

"Til sidst i forløbet oplevede vi, at eleverne selv fremkom med ønsker om faglig læring, så fra at være passive modtagere i læringsssammenhæng blev de aktive medspillere."

Blandt de lærere, der vurderer, at projektet har haft en effekt for nogle af eleverne, er det primært turbodansk-lærerne, der har set sig i stand til at vurdere, hvad det har været ved forløbene, der har haft en positiv effekt på (de fleste af) elevernes motivation. Det er i denne sammenhæng interessant, at interviewene berører to forskellige typer motivation:

- Motivation for at deltage i forløbet og
- Motivation for at fortsætte med læsning efter forløbet.

Med hensyn til elevernes motivation for at deltage i forløbet er det allerede berørt, at mange projekter havde som udvælgelseskriterium, at eleverne var motiverede for at forbedre deres skolearbejde. Herudover har projekterne anvendt forskellige redskaber med det formål at øge elevernes motivation for overhovedet at deltage i projektet. Disse redskaber inkluderer:

- At præsentere projektet som et tilbud, som man kunne vælge til eller fra,
- At gøre det klart, at projektet er rettet mod en mellemgruppe af elever med potentiale for at bruge projektet til mærkbart at forbedre deres læsning (frem for at præsentere det som et projekt for de svageste),
- At inkludere elementer, som andre elever ikke har adgang til. Det kan være ting såsom en computer, et hyggeligt "klasselokale", ture ud af huset med særlig behandling, generel hygge i undervisningen gennem eksempelvis frugt, fælles måltider etc.,
- Tæt voksenkontakt med positiv opmærksomhed,
- At inddrage elevernes forældre for derigennem at sikre forældreopbakning,
- At lade eleverne deltage i de timer i almenundervisningen, som er de vigtigste for dem og
- Generelt løbende og opfølgende samtaler med både elever og forældre, hvis motivationen synes at mindskes.

Flere turbodansk-lærere vurderer, at de elever, hvor det har været muligt at skabe en forældreopbakning, er mere motiverede, og omvendt at de mindst motiverede elever kan identificeres blandt dem, hvor det ikke har været muligt at skabe forældreopbakning⁵⁰. Dermed peger disse projekter på, hvor vigtigt det er, at skolerne arbejder aktivt med forældrenes opbakning på denne type forløb.

Det er vurderingen fra alle turbodansk-undervisere, at elevernes motivation for at deltage i forløbet er afgørende for, at forløbet overhovedet kan have en effekt på elevernes læsefaglighed og motivation for læsning generelt. Det er også derfor, at der har været så meget fokus på netop dette i forløbene.

Helt centralt i forhold til at sikre øget motivation er at modvirke nogle af de negative oplevelser, der har gjort, at eleverne har mistet motivationen for at læse. Dette inkluderer at gøre læsning til en positiv, relevant og spændende opgave. Et centralt element i dette er at sikre, at materialet er tilpasset elevernes niveau, så det ikke dræber deres motivation ved at være for svært eller "kedeligt", herunder at de selv lærer at finde dette materiale⁵¹. At lære eleverne at lix-bestemme bøger samt at være lydhør over for deres interesser og hjælpe dem med at finde litteratur, der passer til deres interesser, var de konkrete redskaber, projekterne havde, til at nå dette mål. Praktiske forløb var også et redskab, som blev brugt af projekterne i denne forbindelse, i og med at de kunne være med til at illustrere, hvad læsning kan bruges til, også uden for skolen. De praktiske forløb behandles yderligere i kapitel 6.

⁴⁹ Ringkøbing-Skjern, København, Thisted, Varde, Holstebro, Sønderborg, Esbjerg, Sønderborg1

⁵⁰ Ringkøbing-Skjern, Varde, Ishøj, Jammerbugten, Lyngsholm, Broager, Hjørring, Tarm, Rebild, Sønderborg1

⁵¹ Ringkøbing-Skjern, Odense, Aarhus, Egedal, Odense1, Nydam, Broager, Hjørring, Tarm

Derudover handlede det mest om at gøre skolen til en positiv oplevelse ved at skabe succesoplevelser, sikre en tæt voksenkontakt og sikre positiv opmærksomhed omkring eleven. Eleverne skulle generelt have en fornemmelse af, at skolen vil dem, og at den kan bidrage med noget, som de kan bruge. På tværs af elev- og lærerinterview synes næsten alle projekter at have opnået succes med dette, om end denne effekt aftager, når eleven vender tilbage til normalklassen, hvor intet har ændret sig.

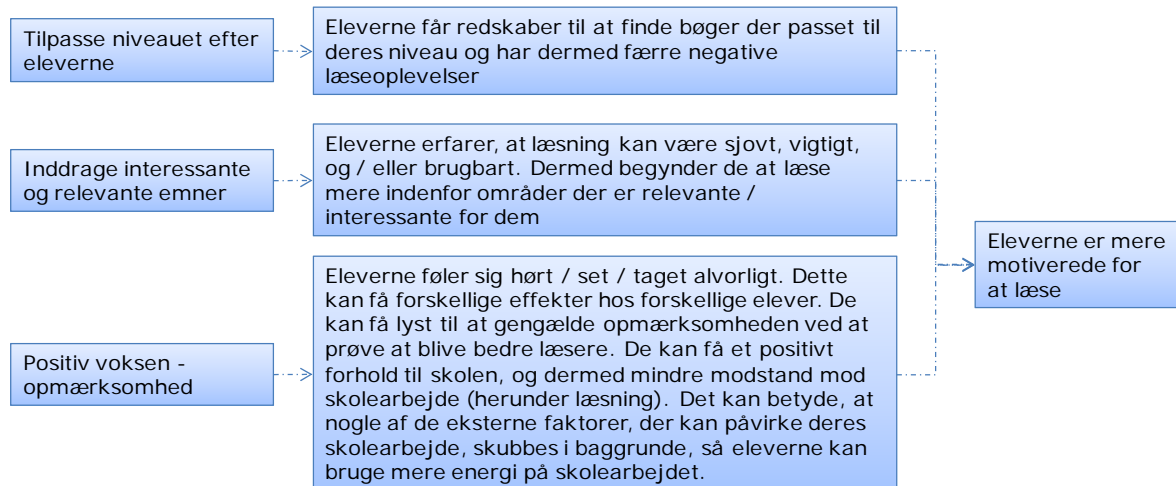
5.3 Opsamling

Spørgeskemaundersøgelserne blandt eleverne peger på, at en stor del af eleverne oplever, at de er mere motiverede for læsning og skolearbejde generelt. Dette underbygges af en signifikant positiv udvikling i elevernes holdning til læsning før og efter turbodansk-forløbet. Lærerne synes at være mere skeptiske i forhold til forløbenes effekt på elevernes motivation for læsning og for skolen. Der er således færre lærere, der vurderer, at projekterne havde en positiv effekt på motivation, end der er lærere, der vurderer, at projekterne havde en positiv effekt på elevernes faglighed.

Denne skepsis kom dog ikke til udtryk i samme grad i de gennemførte interview, hvor lærerne generelt vurderer, at eleverne havde rykket sig motivationsmæssigt. I denne sammenhæng er det interessant, at især turbodansk-lærerne havde meget fokus på elevernes motivation for at deltage i forløbet og mindre på elevernes motivation for at læse efter forløbet. Det synes at være en implicit antagelse, at det ene fører til det andet, uden at dette dog ekspliciteres i interviewene.

I forhold til hvad der vurderes at have været positivt for at udvikle (nogle af) elevernes motivation, er dette opsamlet i figuren nedenfor.

Model af effekt på elevernes motivation



*Pilene er stiplede, da det ikke har været muligt at gennemføre en analyse af sammenhængen mellem typer af forløb og effekter. Figuren illustrerer, hvor flere forskellige respondenter har argumenteret overbevisende for, at der er en sammenhæng.

Fokus har været på at give eleverne en positiv oplevelse af læsning ved at sikre succesoplevelser (bøger med den rigtige sværhedsgrad) og interessante emner (enten at emnet er interessant i sig selv, eller at eleverne kan se nytten i forhold til et praktisk forløb eller blot deres hverdag). Derudover handlede det om at skabe et positivt billede af skolen som helhed gennem rigtig meget positiv voksenopmærksomhed.

6. INDDRAGELSE AF PRAKTISKE FORLØB

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan praktiske forløb er inddraget, og hvad det vurderes at betyde for projekternes effekter. Det skal indledningsvist nævnes, at "praktiske forløb" ikke har været klart defineret i forsøgene. Den i evalueringen anvendte definition har været meget bred, da en snæver definition ville resultere i, at langt de fleste forsøg slet ingen praktiske elementer ville have haft. Praktiske forløb er i indeværende evaluering defineret som et hvilket som helst forløb, der inddrager elementer fra elevernes konkrete hverdag i forsøget. Inden for denne ramme er der meget stor forskel på indholdet og vinklingen af arbejdet med praktiske forløb. Eksemplerne spænder over alt fra udflugter undervejs i forløbet, over udførelsen af eksempelvis en avis til systematisk samarbejde og fælles undervisning med fx zoologisk have omkring det læste. De fleste af de praktiske forløb er udført af turbodansk-underviserne alene, men et par projekter har ligeledes samarbejdet med eksterne institutioner omkring forløbet. Fælles for projekterne er, at de ønsker at motivere eleverne til at arbejde med læsning ved at gøre læsningen mere konkret.

Anvendelsen af praktiske forløb i turbodanskprojekterne

Praktiske forløb	Praktiske elementer	Ingen
København, Kerteminde, Holstebro, Ringsted	Aarhus1, Ishøj, Horsens, Sdr. Park, Skovvangskolen, Bornholm, Svendborg2, Tarm, Aarhus2	Greve, Ringkøbing, Hvidovre, Egedal, Thisted, Blåvandshuk, Odense1, Hvidovre, Furesø, Jammerbugten, Broager, Odense, Holstebro, Svendborg2B, Sønderborg, Lyngholmskolen, Hjørring, Køge

Flere projekter har som en del af deres turbodansk-forløb været på udflugter. Et projekt (Horsens) har eksempelvis været på en udflugt til Christiansborg på baggrund af en grundig forberedelse og en henvendelse til den lokale folketingspolitiker på Christiansborg. Denne viste dem rundt, og eleverne lavede interview. Dette vurderes af underviseren at være meget motiverede

*"UU-vejlederen arrangerede et **virksomhedsbesøg** på en møbelfabrik, hvor man bruger ufaglært personale. Tanken omkring virksomhedsbesøg var at plante et frø i hovederne på eleverne om verden udenfor, og hvad man kan give sig til der. Vi håber at plante frøet til "jeg kan stadig blive til noget" inden karaktærræset sætter ind. Eleverne synes selv, at det var en af de bedste dage, de havde oplevet. Det er vigtigt at vise dem at der er andre muligheder".*

for eleverne at deltage i og forberede sig til. Denne inddragelse af et samfundsfagligt perspektiv var ikke oprindeligt planlagt men udsprang af elevernes egne interesser.

Et andet projekt (Holstebro) har lavet et læseforløb, der tog udgangspunkt i etableringen af en skolebod. Her blev der arbejdet med genrekendskab – eksempelvis hvad vil det sige at læse en opskrift? Der blev lavet mindmap og brainstorm om skolebod, reklame og layout for maden til skoleboden, læst tekster om

kost, og der blev lavet fristile omkring skolebod. Desuden besøgte eleverne en anden skole, hvor de skulle interviewe en 6. klasse om deres frugtbod på baggrund af "hjemmelavede" interviewguides. Som afslutning på forløbet lavede eleverne en julefrokost for alle forældre, hvor de havde lavet alt fra at regne ud, hvor meget mad der skulle bruges, til at købe ind og lave maden. En af pointerne med dette projekt var at gøre eleverne opmærksomme på, at skriftsproget er over det hele, og det at læse kan bruges i mange sammenhænge. Problemet er ifølge denne lærer, at undervisning ofte baserer sig på teorier om, hvordan man læser, og det kan den svage gruppe ikke. De skal ud og prøve det og have praktisk erfaring.

Et eksempel på et tæt samarbejde som del af et praktisk forløb

Et projekt, der ønskede at give skoletrætte og læsesvage elever et alternativt undervisningsforløb, indgik samarbejdsaftaler med eksterne institutioner. Hver af projektets skoler valgte en eller flere samarbejdspartnere, alt efter hvilket fagligt fokus der skulle lægges i forløbene.

- *Naturfag*: Zoologisk Have, Eksperimentariet, Statens Naturhistoriske Museum, Danmarks Akvarium, Naturskolerne, Vandværkstedet
- *Medier og IT*: En avis, CI
- *Æstetik*: Statens Museum for Kunst, Dansk Designcenter, Den Hirschsprungske Samling, Thorvaldsens Museum, Film X, Billedskolen

Skolerne har i samarbejdet med eksterne institutioner planlagt undervisningen. I de to afskilte perioder, som turbodansk-forløbet løb over, er eleverne taget ud til eksempelvis Zoologisk Have tre dage om ugen, fra kl. 11-14.30, og har forinden, fra kl. 8-11, været på selve skolen med turbodansk-underviserne. I Zoologisk Have har det været undervisere fra Skoletjenesten, der har stået for undervisningen. I de resterende to dage har eleverne modtaget turbodansk-undervisning på skolen. Undervisningen har overordnet bestået af to undervisningsformer: den mere klassebaserede og formelle undervisning og den mere aktivitetsprægede, *hands on* og uformelle undervisning i Zoologiske Have. Her har eleverne haft adgang til virkemidler og genstande, som skolen ikke råder over. Når eleverne fx beskæftiger sig med regnskoven i skolen, har de i Zoologisk Have oplevet en regnskov og har haft mulighed for at røre en slange eller en edderkop. Dermed har de forskellige elementer i Zoologisk Have fungeret som en referenceramme for det, som eleverne har læst i den anden undervisning.

Både lærere og samarbejdspartnere har været med til at definere indholdet og søgt at skabe synergi mellem disse to undervisningsformer. Zoologisk Have og turbodansk-underviserne har i samarbejde fundet forskellige tekster til brug i de forskellige undervisnings- og læringsmiljøer. Dette vurderes at have været vigtigt for projektets synergi og dermed effekt. Endvidere har turbodansk-underviserne fokuseret på at have klare mål, struktur og rutiner fx ved at eksplicite formålet med forløbet, hvorfor læsning og skolegang er så vigtig, og hvordan man kan bruge læsning i andre fag. En anden årsag, til at der er opnået synergi mellem de to undervisningsformer, skyldes ganske givet, at underviserne i Zoologisk Have, trods det uformelle og mere *hands on*-prægede, har lagt vægt på, at eleverne skulle skrive oplevede ting og refleksioner ned. Derved er ordene *blevet frosset ned* (projektleder på forløbet fra Zoologisk Have) ved, at aktiviteter her konstant er blevet skrevet ned af eleverne. Fx har underviserne hver gang startet besøget med en *tavlestafet*, hvor eleverne har skullet skrive alt, hvad de kunne huske fra dagen i forvejen. Et andet vigtigt virkemiddel har været at bruge Zoologisk Haves undervisere som rollemødder for at motivere eleverne yderligere til at deltage i undervisningen. Dette har ifølge turbodansk-underviserne haft en positiv effekt på eleverne, der har fundet især den sidste underviser *sej* og inspirerende.

Både turbodansk-underviserne og projektlederen i Zoologisk Have vurderer, at samarbejdet har været optimalt. Ikke kun har underviserne i Zoologisk Have kunnet supplere med matematikken, men undervisningen har generelt ligget godt i forlængelse af hinanden. Undervisningen i Zoologisk Have har formået at videreføre temaer fra den klassebaserede undervisning.

Der, hvor de praktiske forløb har inkluderet konkrete besøg ud af huset (samarbejde med eksterne institutioner og besøg på anden skoles skolebod), har eleverne været langt mere bevidste om, at de er indgået i praktiske forløb, end det har været tilfældet, når de praktiske forløb har kredset omkring at udfolde et specifikt emne (fx avis).

Ifølge elevernes egne udsagn er udbyttet af de praktiske forløb på elevernes faglighed relativt begrænset. Eleverne har generelt været glade for forløbene og bruger en del tid på at fortælle, hvad de har fået ud af dem. Der synes dog at være en tendens til, at det primære udbytte har været et nyt ordforråd relateret til det specifikke emne for det praktiske forløb. De praktiske forløb kan dog have haft positiv betydning for motivationen og kan derved indirekte have haft positiv indflydelse på elevernes faglighed.

Lærerne har generelt ikke givet udtryk for, at de praktiske forløb har direkte effekt på elevernes læsefærdigheder. Effekten forventes at være mere indirekte gennem øget motivation. De har især fokus på, at de praktiske forløb gør, at eleverne kan se, hvad læsning konkret kan anvendes til i hverdagen⁵². Det, vurderer lærerne, er en motivationsfaktor. En enkelt elev støtter op omkring dette i interviewene.

Tabellen nedenfor samler op på vurderingerne af betydningen af praktiske forløb.

Vurderet betydning af praktiske forløb

Kommune	Indhold	Elevvurdering	Lærervurdering
Holstebro	Skolebod (på skolen)	Ikke specielt godt eller skidt – var glade for turen til anden skole	Øger elevernes motivation at have noget konkret at læse om
Kerteminde	Avis (på skolen)	Ikke specielt godt eller skidt – var glade for et konkret projekt med smoothies: skulle eksperimentere med det og skrive om det	Øger motivationen at lave et produkt og at det er noget konkret. Kan se, hvad man skal bruge læsning til
København	Zoo, Danmarks akvarium, Arbejdermuseet	Sjovere (5 elever) og lærer mere når man får lov at opleve det (3 elever)	Samarbejdspartnere kan nogle andre ting, så godt supplement. Godt for motivation at komme ud. Vigtigt for elever med manglende for forståelse at se og opleve tingene
Hvidovre	Gyser (på skolen)	Ikke specielt godt eller skidt	Øger motivationen at lave et produkt
Thisted	Ingen specielt	Motiverende at skulle læse for at udføre en opgave	

Et af de projekter, der ikke er blevet besøgt, har haft et forløb med animationsfilm. Underviseren på forløbet vurderede, at det fik stor betydning for elevernes læring "*da de strategier man bruger til at øge læseforståelsen rent faktisk er de samme, som anvendes i produktion af animationsfilm.*"

Et andet projekt havde en del praktiske forløb, ét af dem med ture ud af huset. Generelt vurderer underviseren, at de praktiske forløb er motiverende og måske mest af alt dem, der er rettet ud af huset (lejrskole og "rigtig avis").

- Avisprojekt, hvor de har deltaget i Ekstrabladets site om, hvordan man laver avis. Ifølge underviseren har det været det mest motiverende.
- Anvendelse af podcast i undervisningen: når eleverne havde læst en bog, skulle de analysere den og skrive en anmeldelse. De skulle så podcaste anmeldelsen på skolen. Mediet gjorde det motiverende, det samme gjorde tanken om at sælge en anmeldelse.
- Musik i dansk: lyrik som genre, hvor eleverne skulle tage deres egen musik med (det, de godt kunne lide), herefter skulle de selv lave en sang.
- Forforståelse som element i et projekt kaldet "I krigens skygge" tog de på lejrskole i Sønderjylland, og så læste de bagefter. Det var ifølge turbodansk-læreren meget motiverende, men det er ikke altid muligt at gennemføre.

Opsamlende kan det siges om de praktiske forløb, at de kan virke motiverende for eleverne, især når der er tale om "ud af huset"-aktiviteter. Det giver eleverne en fornemmelse af at være noget særligt. I de tilfælde, hvor eleverne har konkrete udfordringer med forforståelse / omverdensforståelse, kan det også hjælpe at give dem et praktisk kendskab til et emne, de skal læse om. Det praktiske kendskab (at se og opleve det) kan støtte deres hukommelse og dermed give dem den forforståelse / omverdensforståelse, der kan hjælpe dem i læsningen om emnet. Eksempler på konkrete effekter på elevernes faglighed er dog begrænset, ligesom lærerne og eleverne primært argumenterer for, at det kan have betydning for motivationen.

⁵² København, Aarhus, Svendborg, Sdr. Park, Kerteminde

7. INDDRAGELSE AF IT

I det følgende ser vi nærmere på, i hvilket omfang og hvordan projekterne har valgt at anvende it i deres turbodansk-forløb, og hvilken effekt det vurderes at have haft i projekterne. Vi indleder med et overblik fra de gennemførte spørgeskemaundersøgelser blandt eleverne. Afsnittet er dog primært fokuseret på de beskrivelser og forklaringer, som især de projektansvarlige på skolerne har givet. It er et redskab, der kan inddrages i undervisning på utallige forskellige måder. Mange projekter har inddraget it som en del af undervisningsforløbet, og en del af disse har arbejdet med det it-baserede læse- og skrivestøttende værktøj CD-ORD.

Langt størstedelen af projekterne har inddraget it i større eller mindre omfang. I 15 af projekterne vurderes it at være et bærende element. 58,5 pct. af turbodansk-eleverne har anvendt computeren i turbodansk-forløbet. Af disse mente 36,4 pct., at det var sjovere at lære på denne måde, 18,5 pct. at det var nemmere. Næsten ingen fandt det sværere at lære med computeren (0,7 pct.), og kun 1,8 pct. kunne ikke lide at bruge computeren.

De fleste af forløbene har inddraget it på den måde, at eleverne har haft adgang til en computer og har anvendt den i forbindelse med skriveopgaver. På computeren har eleverne arbejdet med eget eller andres tekstmateriale i skriveprogrammer og i flere projekter med støtte fra CD-ORD, som bl.a. læser tekster op og kommer med ordforslag.

Anvendelsen af it i turbodansk-projekterne

It som bærende for projektet	Inddragelse af it i mindre grad	Ingen brug af it
Thisted, Greve, Odense, Aarhus, Kerteminde, Køge, Svendborg1, Sønderborg, Esbjerg, Aalestrup, Bornholm, Furesø, Sønderborg2, Lyngholmskolen, København	Hvidovre, København, Furesø, Horsens, Jammerbugten, Svendborg, Hjørring, Rebild, Ishøj, Tarm, Ringsted	Egedal, Ringkøbing; Blåvandshuk, Odense1, Hvidovre, Broager, Holstebro, Allerød, Svendborg, Ringkøbing-Skjern

I et projekt har it særligt været anvendt til skriveøvelse. Eleverne fik ved forløbets start deres egen pc med navn på. Dette gjorde, at man hurtigt kunne finde sine ting frem og ikke skulle skifte mellem forskellige maskiner. Lærerne på forløbet har prøvet at stille sjove skriveopgaver, så eleverne fik lyst til at skrive. I dette og et andet projekt har eleverne ligeledes brugt Alineas Superbog, hvor man kan få højt læsningsstøtte under læsningen, og enkelte elever har arbejdet med lyd-bøger.

Eksempel på brug af it

Et projekt oprettede en facebookgruppe, hvor billeder og beskrivelser af aktiviteter er blevet lagt ind. Således har forældrene haft mulighed for at følge med i produkterne fra undervisningen. Dette har været positivt modtaget blandt forældrene.

Herudover er der i projekterne anvendt en række computerbaserede elevmaterialer og programmer, eksempelvis nota.dk, bogkassen.dk, PowerPoint, informationssøgning, Netavisen, Læsepin-den, Synonymordbogen, Photostory på computer, Materialebasen etc.

Eksempel på brug af it

Eleverne fik ved starten af opholdet tildelt en bærbar computer, som er fulgt med eleven tilbage på hjemskolen som et arbejdsredskab. Eleverne blev på 4-ugers-opholdet sat ind i brugen af programmerne og skrev dagligt små tekster. Både turbodansk-lærere, normallærere og eleverne selv vurderer, at computeren har haft stor betydning for elevernes udvikling. Alle elever valgte efter forløbet at skrive på computer og at bruge CD-ORD sammen med skriveprogrammer.

I de undervisningsforløb, der har indeholdt it, peges der på, at computeren som stave-, skrive- og læseværktøj var en stor motivationsfaktor. Særligt det it-baserede læse- og skrivestøttende værktøj CD-ORD blev på tværs af projekterne anvendt som centralt element i undervisningen og vurderes at have stor positiv effekt på både stave- og læsekompetencen. Med CD-ORD blev eleverne mere selvhjulpne, både ved læse- og skriveprocesser: *"It er et værktøj, de kan kompensere med for at arbejde på fuld højde med de andre. Især hvis de*

får materialer med hjem. It er særligt godt i forhold til skriftlighed, i mindre omfang i forhold til oplæsning."

Det vurderes dog ligeledes at være vigtigt for effekten på længere sigt, at der er en god overlevering til stamklasselærerne, således at disse kan støtte eleverne i at anvende it i undervisningen: *"Men it skal bruges rigtig meget, for at det er en gevinst. Det skal trænes rigtig meget, før eleverne bliver fortrolige med det og opdager, at det er godt for dem. For lidt grundtræning betyder, at eleverne vælger det fra."*

Et af de projekter, der havde meget fokus på it, beskriver et par eksempler. I dette projekt kiggede de på internetsider – hvordan skimmer man dem, læser nyheder, får det læst op? De brugte også meget tid på, hvordan man bruger informationen, bl.a. ved at bede eleverne om at skrive ind i Word, hvad de har fået ud af læsningen (referat med billede). Det kunne også handle om almen søgning – gå på nettet og find viden om et emne, hvilke søgeresultater kommer, hvad er reel viden og hvad er ubrugeligt etc. Det, de lavede, blev udgivet på et fællessite, hvor eleverne arbejdede med billedmedier, hvor man laver opsætning, finder video og billeder, sætter tekst til etc.

61 % af eleverne oplyser i spørgeskemaet, at de har anvendt computer i forbindelse med turbodansk-forløbet, og langt størstedelen af eleverne var tilfredse med dette. Kun 1 % af eleverne syntes, at dette gjorde det vanskeligere at arbejde med stoffet, og 4 % kunne ikke lide at bruge computerne.

Fem af de besøgte projekter⁵³ havde it som bærende element i undervisningen. På ét af projekterne er det lykkedes at få eleverne til at bruge CD-ORD, også efter at de er vendt tilbage til normalklassen. Disse elever giver udtryk for, at det har betydet meget for dem i hverdagen, at de har adgang til dette værktøj. Det gør det nemmere for dem at løse de opgaver, de bliver stillet i skolen. I de fleste tilfælde har det dog været svært at motivere eleverne til at bruge CD-ORD i normalklassen, da det får dem til at skille sig ud. På flere af de skoler, hvor det er lykkedes, har alle elever en computer, hvorved turbodansk-eleverne ikke skiller sig ud ved at tage deres frem og bruge CD-ORD, når det er nødvendigt.

Lærernes vurdering af betydningen af it varierer. Dette hænger også sammen med, at anvendelsen af it varierer på tværs af projekter. Som nævnt ovenfor, peger nogle lærere på, at it giver adgang til nogle redskaber, som kan være en stor hjælp for eleverne i hverdagen. At kunne bruge dette til at rydde små hindringer af vejen betyder, at eleverne kan bruge mere energi på at læse og forstå en tekst. Citater fra de projekter, der har anvendt it, viser tydeligt, at det vurderes at være vigtigt og af mange forskellige årsager, som både relaterer til faglighed, motivation for at deltage i forløbet og generel motivation for at læse og løse opgaver.

"CD-ORD svarer til, at eleverne skal bestige Valby bakke i stedet for Mount Everest. Det gør virkelig en forskel."

⁵³ Thisted, Greve, Odense, Aarhus, Kerteminde

8. FORANKRING

Forankring synes at have været en af de primære udfordringer i turbodansk-forløbene. Mange af projekterne er blevet til isolerede projekter, som måske nok havde gode resultater, da de blev gennemført, men hvor der ikke er blevet fulgt op på dette, hverken i forhold til de enkelte elever eller den undervisning, der gennemføres af lærerne på skolen. Dette afsnit ser nærmere på erfaringerne med forskellige typer forankring – fra ændret organisering af eksempelvis specialundervisningen over udbredelse af den viden, der er forankret i projektet, til elevens overdragelse til normalklassen.

Strukturelle og organisatoriske ændringer på skolen

På baggrund af erfaringerne fra turbodansk-forløbene overvejer flere projekter at gentage forløbene med turbodansk. Dog er det flere steder stadig mere et ønske end en konkret plan og beslutning. Intentionerne om forankring skal her ses som et udtryk for, at man fornemmer, at forløbet har gjort en forskel, at man ønsker at videreføre projektet eller elementer af det, men at man endnu ikke er blevet konkret omkring, hvem der skal gøre det, hvornår og hvordan. Der er dermed en vis sandsynlighed for, at projektet ikke forankres.

Enkelte projekter har allerede besluttet at gentage projektet, og et projekt (Ringkøbing) har "reklameret" med tilbuddet til kommende forældre, hvor det har mødt begejstring. På et andet projekt (København) har en skole på baggrund af projektet ladet sig inspirere og lavet skolens sprogcenter om til et ressourcecenter, hvor forløb af samme type som turbodansk skal iværksættes. På et fjerde projekt (Egedal) fortæller en af skolelederne, at de overvejer at bruge erfaringerne fra turbodansk-forløbet til at "skabe nye måder at tænke skole på". De overvejer, om der skal mere fokus på, at lærere i alle fag gennemfører intensive forløb i klasserne som alternativ til eksempelvis specialundervisning. Deres oplevelse af elevernes kompetenceløft som resultatet af turbodansk-forløbet er baggrunden for disse overvejelser.

Underviserne har tilbudt at oprette et valgfag omhandlende læselyst, hvor omdrejningspunktet er læsemotivation, afholdelse af litteratursamtaler med eleverne samt hjælp med at udvælge gode bøger m.m. Tanken er at gøre det lidt hyggeligt med te, madrasser m.m.

Forankringsmodeller⁵⁴

	Projektet gentages i det kommende skoleår	Elementer implementeres i kommunens læseindsats	Der er ingen konkret plan for ændringer på baggrund af projekter
Besluttet	Odense	København (på en skole)	Egedal, København, Blåvandshuk, Odense1, Aarhus1, Svendborg, Hjørring, Jetsmark, Holstebro, Thisted, Svendborg2A
Intention	Ringkøbing, Hvidovre, Nydam, Kerteminde, Broager1+2, Furesø, Horsens, Thisted.	Greve, Egedal (på en skole), Bornholm, Holstebro2	

Flere projekter har på nuværende tidspunkt ingen planer om at gentage eller gøre turbodansk-forløb permanente i kommunen eller på skolen. Det er dog flere steder ønsket blandt turbodansk-undervisere og elevernes lærere at gentage forløbet, og i et projekt (Egedal) har lærerne spurgt, om man kan lave noget lignende til næste år og gerne for 6. klasse. I et andet projekt har lærerne bl.a. foreslået et projekt, hvor læselærere på hver skole gennemfører forløb med en større gruppe elever eller en hel årgang på hver skole. I et sådant projekt kunne det være muligt, at eleverne deltager i forskellige forløb, afhængig af hvad de har behov for (en opdeling af eleverne i grupper, så de svage elever har en lærer, der laver noget specielt for dem og ligeledes for mellemgruppen og de dygtige). Flere skoler har tilsluttet sig denne idé. Det er dog endnu ikke besluttet, om sådanne forløb skal igangsættes.

⁵⁴ Der mangler oplysninger omkring forankringsplaner for Ringsted, Køge, Århus 2, Svendborg2B.

Udbredelse af de anvendte metoder

Mange af projekterne har som afslutning udarbejdet skriftligt materiale, en materialesamling eller erfaringsopsamlinger, som kan bruges til at udbrede metoder og inddrage elementer fra turbodansk-forløbene i almenundervisningen⁵⁵. Det er for-

Eksempel på forankringstiltag

Underviserne har udarbejdet en mappe beregnet til lærerne på skolerne. Mappen indeholder beskrivelser af opgaver samt vejledninger m.m. Samtidig har de indkøbt et eksemplar til alle skoler af bøger som børnene har udvalgt som gode bøger – en top 50 over bøger, som er gode at læse. Alle turbodanskunderviserne skal ud på alle skoler med mappe og bogkassen og fortælle om projektet. Herefter skal hvert distrikt finde ud af, hvordan de vil anvende den viden, der er kommet ud af projektet.

skelligt, om dette materiale udbredes aktivt ved at blive præsenteret på temadage etc., eller om det i højere grad er op til den enkelte lærer at "lade sig inspirere" og tage handling. Derudover fortæller enkelte af underviserne på turbodansk-forløbene, at de har udbredt deres erfaring med projektet gennem forskellige faglige netværker, som fx kommunale læsenetværk, fagblade m.m. (Kerteminde, Bornholm).

Mange lærere på de skoler, der har været involveret i turbodansk-projekter, vil gerne arbejde videre med elementer af forløbet, men synes, at det er svært, fordi de ikke er blevet inkluderet i forløbet. En del turbodansk-lærere har samme ønske om, at metoder og viden kan overføres til lærerne, uden at de dog har konkrete planer herfor (Blåvandshuk, Sønderborg).

Overdragelse af eleven til normalklasse og opfølgning

I de fleste projekter har der ikke været lagt særlige strategier for turbodansk-elevernes overgang til normalklassen eller en egentlig efterfølgende opfølgning. Eleverne er blot returneret til klassen igen, eventuelt med en uformel vidensoverdragelse til læreren, men uden at der bliver fulgt op på, om eleverne fortsat anvender det tillærte.

Når overdragelse til normalklassen har været integreret i projektet, er det sket på forskellig vis. Forankring har været tænkt ind i organiseringen i ét projekt, hvor lærere har været til stede i turbodansk-forløbet, fordi forløbet er foregået i klassen. Dette håber den projektansvarlige vil bevirke, at klassernes lærere i større udstrækning vil benytte nogle af aktiviteterne og redskaberne fra turbodansk i deres undervisning fremover, og dermed vil der være større chance for, at eleverne også anvender disse redskaber i deres læsning. I dette projekt blev der i forbindelse med turbodansk-forløbet afholdt møder før og efter forløbet i klasseteam. Møderne før forløbet skulle forberede lærerne på, hvad der skulle arbejdes med i forløbet, og møderne efter forløbet skulle bruges til at evaluere forløbet og tale om, hvad man kunne arbejde videre med. En stor del af skolens lærere har på en eller anden måde været involveret i turbodansk-forløbet. Således har dette projekt tænkt forankring ind allerede fra starten (Hvidovre).

En elev oplever, at det er meget uroligt at komme tilbage i klassen, da der er pludseligt mange mennesker: "Jeg er ikke blevet mere glad for skolen, for jeg er jo kommet tilbage til det samme kedelige. Man sidder bare der, og den måde man laver opgaverne på. Sidder stille og skal lave det hele og får ikke så meget hjælp".

På andre projekter (Egedal, Sønderborg1) sker overdragelsen af udviklingen hos eleverne i form af den skriftlige afrapportering, turbodansk-underviserne har lavet til hver enkelt elev, som feedback på forløbet – denne er sendt til forældre og lærere. Dette inkluderer dog ikke en beskrivelse af metoder m.m.

På et tredje projekt (København), hvor overlevering er foregået mundtligt og i mere uformelle sammenhænge, efterlyses, at ledelsen afholder et mere formelt møde, hvor turbodansk-underviserne fortæller om og underviser i brugte metoder. På denne måde ville eleverne bedre kunne få lærernes støtte til at anvende metoderne, de har lært.

Et par projekter har inviteret forældre og/eller dansklærere til evalueringsmøder, hvor det bl.a. er blevet diskuteret, hvordan man fremadrettet kan fortsætte med at støtte eleverne⁵⁶.

⁵⁵ Varde, Bornholm, Egedal, Ishøj, Esbjerg, Odense1

⁵⁶ Odense1, Rolf Kranke, Bornholm, Kerteminde

I spørgeskemaundersøgelsen med elevernes lærere angav en del lærere i de åbne spørgsmål, at de i mange tilfælde har følt sig dårligt informeret om de særlige læseforløb, og hvad deres elever har arbejdet med. Da et vigtigt led i en hver særlig indsats er at få formidlet viden om forløbets indhold og betydning for elevernes fremtidige undervisningsforløb, er det ikke optimalt, at ca. 57 % af elevernes lærere har angivet, at de ikke er blevet instrueret i, hvordan de kan arbejde videre ud fra det, der er gennemgået i læseforløbet. For de godt 40 % af lærerne, som havde fået informationer om forløbet, var de 91 % tilfredse med den tilbagemelding, de havde fået. Disse tal er sat i relief af, at knap 40 % af de indbudte lærere faktisk ikke besvarede spørgeskemaet, og det er nok rimeligt at antage, at de manglende besvarelser ikke stammer fra de mest engagerede og velinformerede lærere.

BILAG 1: METODENOTAT

Evalueringen kombinerer effektmåling (oplevet effekt samt måling af udvikling) med virkningsevaluering (vurderinger af hvad det er i de forskellige projekter, der antages at have virket). Udgangspunktet for effektevalueringen var målinger af udviklingen i læsefærdigheder baseret på validerede test af elevernes tekstforståelse og sproglige færdigheder i form af ordkendskab, afkodningsfærdighed samt læseerfaring. Desuden var effektmålingen baseret på spørgeskemamålinger af elevernes læsemotivation samt en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på forløbene. For at styrke effektvurderingen, og fordi formålet med undersøgelsen ikke alene er at måle men også at sandsynliggøre effekt, har vi forsøgt at koble vores effektmåling med virkningsevaluering. Virkningsevaluering til belysning af sammenhængen mellem de intensive forløb og udviklingen i elevernes tekstforståelse og sproglige færdigheder var baseret på interview og projektbesøg i udvalgte projekter.

Følgende dataindsamlingsaktiviteter blev således anvendt i evalueringen:

- Dokumentstudier: analyse af projektansøgninger og selvevalueringer primært til brug for deskriptive analyser.
- Måling af oplevet effekt hos elever og dansklærere ved anvendelse af surveys.
- Måling af udvikling hos eleverne, gennemført ved anvendelse af før- og eftertest af eleverne samt for eleverne under anden forsøgsrunde ved i spørgeskemaundersøgelsen at stille spørgsmål om motivation og læsevaner både før og efter forløbet.
- Kvalitative telefoninterview til beskrivelser af, hvordan forsøgene er blevet gennemført, og hvad der vurderes at have haft betydning for effekt.
- Projektbesøg med kvalitative face-to-face interview til beskrivelser af, hvordan forsøgene er blevet gennemført, og hvad der vurderes at have haft betydning for effekt.

Anvendelsen af de forskellige dataindsamlingsaktiviteter var forskellig i de to forsøgsrunder og blandt projekter, der var udvalgt til projektbesøg, samt projekter, der ikke var. Tabellen nedenfor giver en oversigt over, hvilke data der blev indsamlet i de to forsøgsrunder fordelt på, om projektet er et caseprojekt eller ej.

Oversigt over datakilder og hvor de anvendes

	Effektmåling	Virkningsevaluering
Caseprojekter under 1. forsøgsrunde	Oplevet effekt	Projektbesøg, selvevalueringer
Alle andre projekter under 1. forsøgsrunde	Oplevet effekt	Telefoninterview, selvevalueringer
Caseprojekter under 2. forsøgsrunde	Oplevet effekt Før- og eftertest og spørgeskema	Projektbesøg, selvevalueringer
Alle andre projekter 2. forsøgsrunde	Oplevet effekt Før- og eftertest og spørgeskema	Telefoninterview, selvevalueringer

Dokumentstudier

Rambøll og DPU har foretaget en gennemgang af samtlige ansøgninger for de forsøg i 1. og 2. forsøgsrunde, der har modtaget bevilling. Vi har for 1. forsøgsrunde gennemgået ansøgninger fra 12 projekter⁵⁷, og for 2. forsøgsrunde ansøgninger fra 26 projekter⁵⁸. Formålet med gennemgangen af ansøgningerne har været at opnå en indsigt i projekterne til brug for evalueringens nærmere tilrettelæggelse og aktiviteter. Ansøgningerne har ikke yderligere været anvendt i evalueringen.

Alle selvevalueringer, gennemført i projekterne og indsendt til Uddannelsesstyrelsen, er ligeledes blevet analyseret. Evalueringerne er blevet anvendt til at underbygge og udbygge især kvalitativ information indsamlet som del af de gennemførte interview. Der er indsamlet og analyseret 13 selvevalueringer på tværs af de 36 projekter: Skovvangsskolen, Odense, Langeskov, Esbjerg, Hvidovre, Thisted, Ringsted, Holstebro, Ringkøbing-Skjern, Egedal, Jammerbugt, Furesø og København.

Elevspørgeskemaer

Der blev i turbodansk-evalueringen indhentet elevspørgeskemaer fra elever i begge de to turbodansk-forløb. I første runde af turbodansk-forløbene var eleverne gået i gang med projektet, inden vi kunne få dem identificeret og kontaktet, så derfor fik disse elever kun et spørgeskema ved projektets afslutning. I anden runde af turbodansk-forløbene kendte vi (for det meste) eleverne inden forløbet begyndte, og eleverne her fik et spørgeskema umiddelbart inden forløbet eller i løbet af den første uge af forløbet samt ved afslutningen af forløbet eller umiddelbart efter, at forløbet var afsluttet.

Fra 1. runde af turbodansk-forløbene modtog vi svar fra 93 elever fra i alt 15 skoler. Ifølge de oprindelige ansøgninger skulle undervisningen have omfattet 156 elever på 11 forskellige turbodansk-hold, men vi har ingen registrering af, hvor mange af de 156 planlagte elever som rent faktisk påbegyndte undervisningen. Vi kan derfor heller ikke udtale os om en gennemførelses-/frafaldsprocent.

I 2. runde af turbodansk-forløbene har 612 ud af 762 elever fra 79 ud af 89 hold fordelt på i alt 59 ud af 67 skoler besvaret begge spørgeskemaer. Det svarer til en besvarelsesprocent på 90 % på holdniveau og 80 % på elevniveau.

Lærerspørgeskemaer

I forbindelse med begge runder af turbodansk-forløbene blev der indhentet spørgeskemaoplysninger fra de deltagende elevers sædvanlige dansklærere. Spørgeskemaerne var web-baserede spørgeskemaer, som lærerne blev bedt om at svare på, efter at deres elever havde gennemført et turbodansk-forløb.

I 1. runde af turbodansk-forløbene var der beskrevet 10 forskellige forløb fordelt på 14 skoler. Til disse forløb blev der registreret 38 dansklærere, som havde afgivet elever til turbodansk-forløbene. Af disse 38 lærere besvarede de 35 spørgeskemaet, hvilket svarer til en besvarelsesprocent på 92. Spørgeskemabesvareelserne blev indsamlet i løbet af perioden 1. juni-28. juni 2010.

I 2. runde af turbodansk-forløbene blev der i løbet af perioden registreret 89 mulige holdforløb på 68 mulige skoler, hvoraf tre af disse skoler også havde været med i det 1. turbodansk-forløb. På nogle skoler var der tale om et enkelt forløb over en afgrænset periode, andre skoler gentog deres forløb henover året med flere hold og nye elever. På baggrund af en registrering af, hvilke lærere der havde afgivet elever til turbodansk-forløbene, blev der udsendt spørgeskemaer til 247 lærere. Der indkom 173 besvarelser, hvoraf 21 var så sparsomt udfyldt, at de måtte kasseres. Der er derfor 152 lærerspørgeskemabesvarelser i det 2. turbodansk-forløb. Det svarer til en besvarelsesprocent på 62, hvilket desværre (på trods af en omfattende rykkerprocedure) er i underkanten af det ønskelige. De her angivne resultater skal derfor tages med forbehold. Spørgeskemabesvareelserne blev indsamlet i løbet af perioden 10. maj-1. august 2011.

⁵⁷ København og Bornholm behandles dog efterfølgende som projekter under 2. runde.

⁵⁸ Hvidovre, Ringkøbing-Skjern, Svendborg og Sønderborg har hver 2 særskilte projekter.

Det samlede datagrundlag udgøres således af besvarelser fra i alt 187 lærere, hvoraf lærerne i 2. turbodansk-forløb blev bedt om at besvare tre supplerende spørgsmål om undervisningen på de turbodansk-hold, deres elever havde været undervist på.

Test

Rambøll har indsamlet og analyseret projekternes egne testresultater fra 1. forsøgsrunde. Grundet evalueringernes meget forskellige karakter, herunder at forskellige test har været anvendt til at teste eleverne, har det ikke været muligt at drage tværgående konklusioner.

I 2. forsøgsrunde blev projekterne alle bedt om at teste eleverne før og efter forløbet. De projektansvarlige fik tilsendt en mail med detaljerede oplysninger om, hvilke test der skulle anvendes, og hvordan de skulle anvendes. På baggrund af ønsket om at gennemføre en egentlig effektmåling i et "Regression Discontinuity Design" (se senere) var det nødvendigt at prøve at finde frem til en eksisterende læsetest, som kunne beregnes til et enkelt læseindeks, der kunne afspejle elevernes læsefærdigheder på tværs af klassetrinene 6.-9. klasse både før og efter et projektforsløb. Da målgruppen for turbodansk-forløbene var de svage læsere, faldt valget på Tekstlæseprøven TL 1 for 6. klasse. Fra denne prøve blev anvendt de tre tekstlæsedelprøver Gedden, Nødhjælp og Nybyggerne, mens de to delprøver i ordlæsning blev udskiftet med to nyere prøver i henholdsvis ordafkodning og ordkendskab:

Ordafkodning: Elevernes ordafkodning undersøges med "Find det ord, der er rigtigt stavet", der er en test af ortografisk kodning (automatiseret ordgenkendelse). Testen indeholder 131 opgaver, som eleverne får 2 minutter til at løse. Hver opgave består af fire homonyme stavemåder af et ord, og eleverne skal vælge det ord, som er korrekt stavet. Testscoren er elevens antal korrekt besvarede opgaver. 'Find det ord, der er rigtigt stavet' blev oprindeligt udviklet som en del af DIAVOK – diagnostisk læsetest for voksne (Nielsen og Petersen: "DIAVOK, et materiale, der afdækker eventuelle læse- og stavevanskeligheder", AOFs forlag, 1992). I forbindelse med forskningsprojekter har testen vist sig brugbar helt ned til 3. klasse, og der findes resultater (normer) for denne prøve for mange grupper af børn, unge og voksne.

Ordkendskab: Testen af ordkendskab er en synonymopgave med 25 opgaver. Testen afvikles mundtligt. Testtager læser hver opgave højt for eleverne, som skal afkrydse den rigtige svarmulighed (enten 1, x eller 2) i en tipskupon. Testtageren siger fx: 'Lille gulerod, er det squash, artiskok eller karotte?' Ordkendskabstesten blev oprindeligt udviklet til en undersøgelse af komponenter i læseforståelse blandt elever i 7.-9. klasse. Den her anvendte udgave af testen er udviklet specielt til dansk PISA 2009 og indeholder opgaver fra de tre forskellige delprøver af ordkendskab, som blev anvendt i Dorthe Klint Petersens undersøgelse (Dorthe Klint Petersen: "Hvad har betydning for elevernes læseforståelse?", Læserapport 44, 2008). Testscoren er antallet af korrekt besvarede opgaver.

Projekterne fik også tilsendt et Excel-ark med pre-kodede celler til udfyldelse af information fra såvel de tre udvalgte delprøver fra TL 1 som de to supplerende prøver. Skolerne skulle således blot angive resultatet for hver elev i de rette felter, hvorefter den samlede score automatisk blev udregnet. Alle skoler fik tilbud om at kontakte Rambøll i tvivlstilfælde, hvorefter vores konsulenter besvarede eventuelle spørgsmål.

Skolerne i seks kommuner blev bedt om også at teste en sammenligningsgruppe før og efter turbodansk-forløbet. I disse tilfælde tog Rambøll først kontakt til den kommunalt ansvarlige for at sikre, at projektet ønskede at deltage. Herefter blev de testansvarlige (kunne være på skolerne eller centralt i kommunen) informeret. På disse projekter tog Rambøll selv kontakt til de testansvarlige for at besvare eventuelle spørgsmål og sikre, at fremgangsmåden for sammenligningsgruppen var forstået.

Vi har indsamlet følgende testresultater:

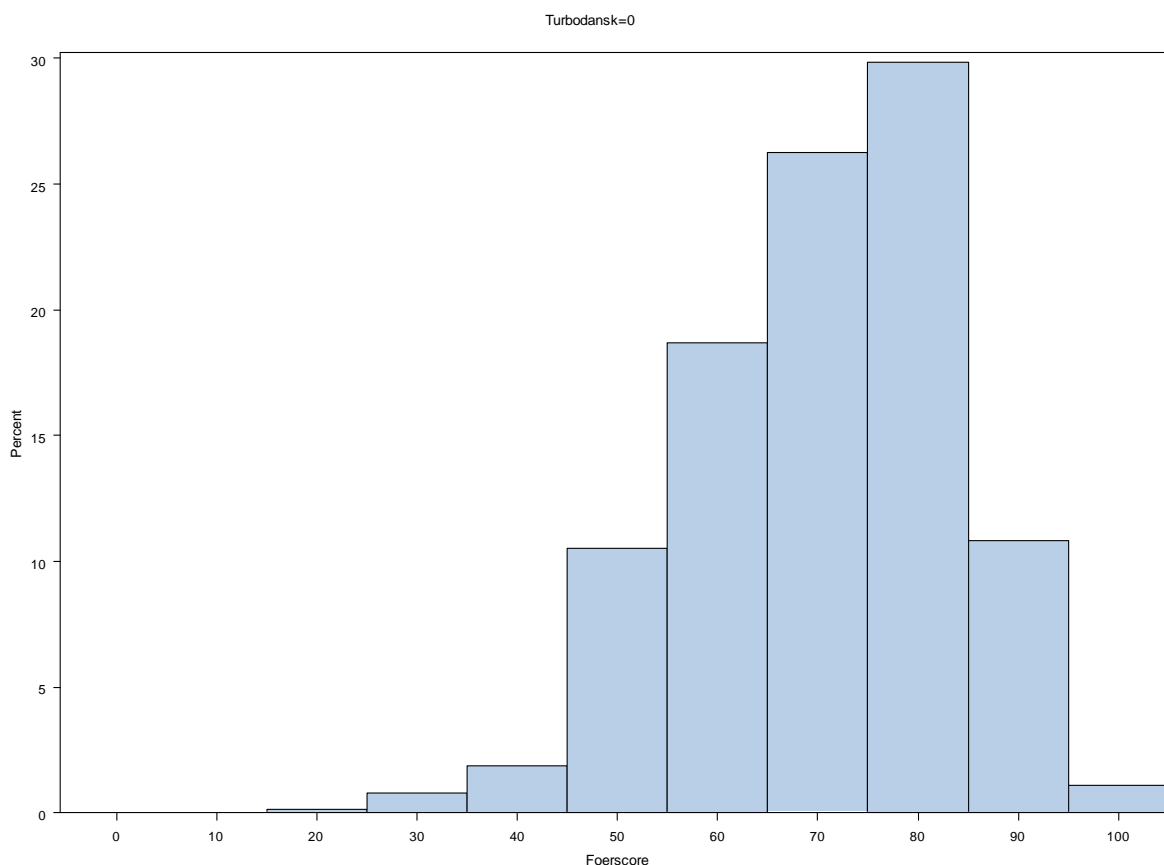
- TL 1: Vi har modtaget testresultater fra 1226 elever, der både deltog i testene før og efter forsøget. Af disse elever er 579 turbodansk-elever, og 647 er sammenligningsgruppe-elever fra de seks udvalgte skoler.

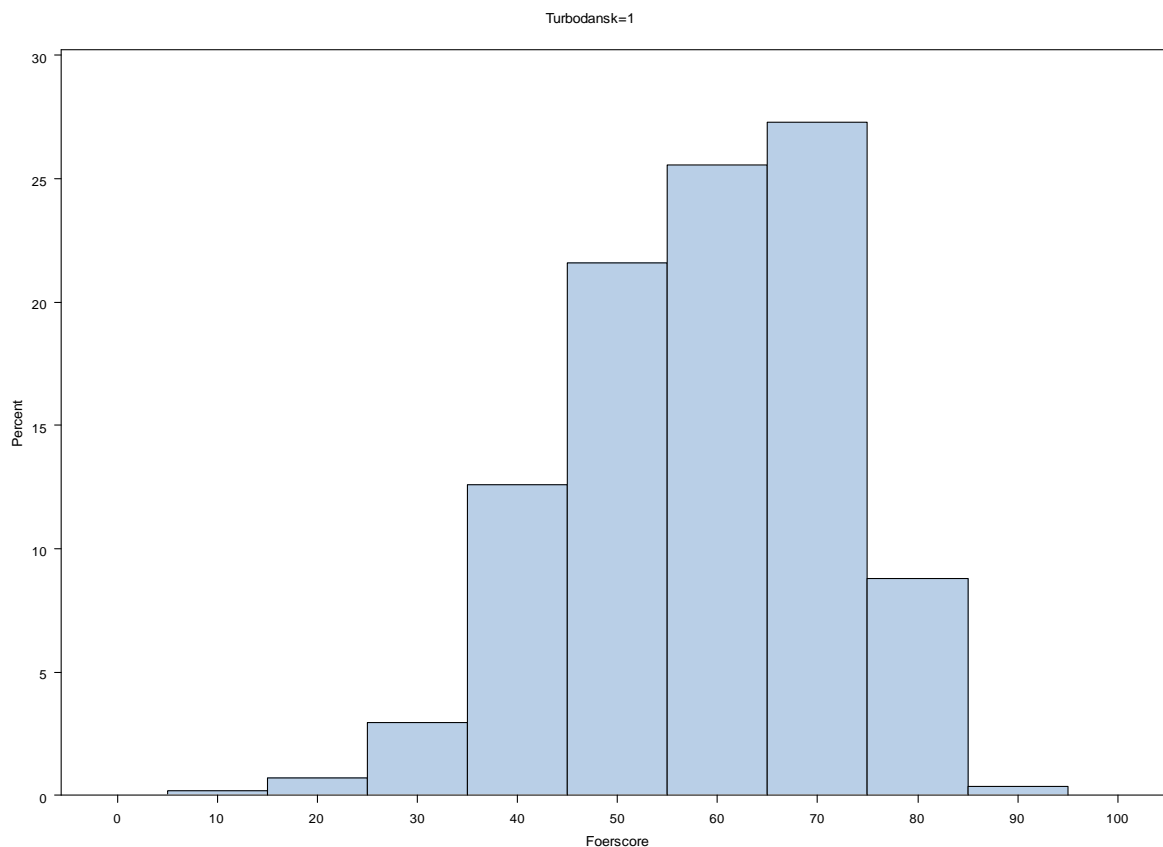
- "Find det, der lyder som et ord": Vi har modtaget testresultater fra 1115 elever, der både deltog i testene før og efter forsøget. Af disse elever er 548 turbodansk-elever, og 567 er sammenligningsgruppeelever fra de seks udvalgte skoler.
- "Find det ord, der er stavet rigtigt": Vi har modtaget testresultater fra 1085 elever, der både deltog i testene før og efter forsøget. Af disse elever er 536 turbodansk-elever, og 549 er sammenligningsgruppeelever fra de seks udvalgte skoler.

Da det oprindeligt tiltænkte RDD ikke kunne lade sig gøre (se næste afsnit) er sammenligningsgruppen søgt inddraget ved brug af tre forskellige metoder:

Sammenligning med den fulde sammenligningsgruppe

Udviklingen for turbodansk-eleverne er blevet sammenlignet med udviklingen for sammenligningsgruppe-elever for alle tre test. Udfordringen i forhold til denne sammenligning er, at sammenligningsgruppen har et højere gennemsnit end turbodansk-elever. Histogrammerne herunder viser fordelingen af førscoren for eleverne i de to grupper for TL 1-testen. Der er nogenlunde den samme fordeling – blot forskudt 10 point. Tendensen er den samme for de to andre test.





Forskellene på udviklingen for turbodansk-elever og sammenligningsgruppen kan således skyldes det forskellige udgangspunkt i førmålingen og er ikke nødvendigvis en reel effekt af turbodansk.

Sammenligning med match-gruppe (match en-til-en)

For at imødekomme problemet med, at sammenligningsgruppen og turbodansk-gruppen har forskelligt udgangspunkt, forsøges der i dette afsnit at finde en sammenligningsgruppe, som i højere grad ligner turbodansk-eleverne. Konkret matches hver turbodansk-elev med en elev med en tilsvarende førmåling af de pågældende typer, så fordelingen af førmålinger i kontrolgruppen afspejler fordelingen i turbodansk-gruppen.⁵⁹ Analysen bygger dermed på en antagelse om, at en elev i Thisted, som fx scorer 60 i den samlede score, er identisk med en elev i København, der scorer 60. For at gennemføre denne analyse har det været nødvendigt at frasortere elever i gruppen af turbodansk-elever, for hvilke det ikke har været muligt at identificere en match i sammenligningsgruppen. Analysen gennemføres således med 412 elever, der har modtaget turbodansk, og 412 elever, der ikke har modtaget turbodansk.

Udfordringerne ved denne tilgang er:

- At eleverne sagtens kan være meget forskellige på andre relevante baggrundsvariabler, som det ikke har været muligt at kontrollere for.
- At de elever, der er blevet frasorteret, generelt er turbodansk-elever med den laveste førscore. Tabellen nedenfor viser gennemsnittet for dem, der sorteres fra, og dem, der tages med.

⁵⁹ Denne matching foretages som en en-til-en "nearest neighbors"-matching med caliper=0,3 med psmatch2 i STATA.

Gennemsnit for de elever, der hhv. sorteres fra og tages med i stikprøven (TL 1⁶⁰)

	Sammenligningsgruppe	Turbodansk
Sorteres fra	83,00 (n=235)	45,28 (n=167)
Tages med	63,48 (n=412)	64,47 (n=412)

Sammenligning inden for intervaller

Som en alternativ løsning til problemet med, at turbodansk-eleverne og sammenligningsgruppen ikke er sammenlignelige, opdeles eleverne endelig i et antal intervaller. Der kan stadig være forskel på fordelingen af elever i hhv. kontrolgruppen og turbodansk-gruppen inden for de enkelte intervaller, men spredningen er trods alt mindre. Intervallerne er konstrueret ud fra fordeling af elever, således at der er et tilstrækkeligt antal elever i hvert interval, til at testene kan gennemføres.

De valgte intervaller samt antal elever i hver interval præsenteres nedenfor for de tre test.

TL 1

Interval	2	Antal	Hvoraf turbodansk
0-50		188	144
50-60		239	145
60-70		314	138
70-100		485	152

Find det ord, der lyder rigtigt

Interval	4	Antal	Hvoraf turbodansk
[0;15[		288	204
[15;20[		266	132
[20;30[		410	163
[30;38]		151	49

Find det ord, der er stavet rigtigt

Interval	6	Antal	Hvoraf turbodansk
[0;30[		420	273
[30;40[		299	114
[40;50[		154	54
[50;]		212	95

Der er i rapporten blevet rapporteret på resultaterne for alle tre metoder.

Udfordringer med kontrolgruppedesign i læseforløb

Der knytter sig fortsat særlige udfordringer til gennemførelsen af effektevalueringen med udgangspunkt i "Regression Discontinuity Design", hvor potentielt svage læsere testes, hvorefter de svageste udvælges og modtager turbodansk-undervisning, mens de øvrige indgår som kontrolgruppe.

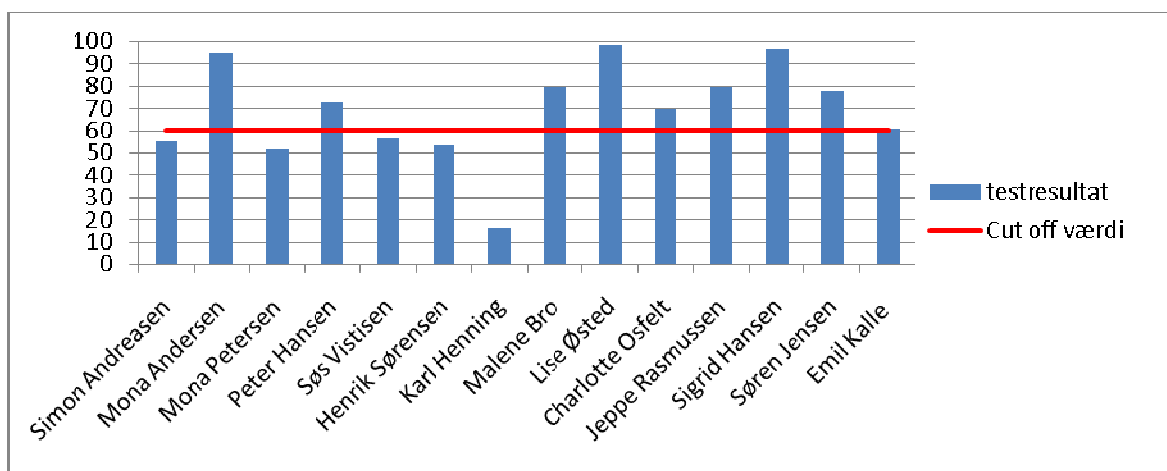
Metoden kobler screening, identifikation af projektelever og udvælgelse af elever til kontrolgruppe med effektmålingen. Projekterne er blevet informeret om, at tilgangen baserer sig på, at visitationen af elever alene sker ud fra scoren i TL 1. Det har dog vist sig, at det i den konkrete implementering har været nødvendigt for en stor del af projekterne at tage forskellige andre hensyn i forbindelse med udvælgelsen af elever.

⁶⁰ Tendensen er den samme for de to andre test.

Følgende metodiske fremgangsmåde bør anvendes, for at metoden virker:

- Alle svage læsere, der potentielt kunne indgå i turbodansk-forløbet, testes med TL 1 (delprøve 3, 4 og 6), dvs. relevante elever på de klassetrin og skoler, hvor der gennemføres turbodansk.
- Efterfølgende skal der udvælges deltagere til turbodansk-forløbet på baggrund af de gennemførte test. Dette gøres ved at udvælge de elever, der scorer under en på forhånd udvalgt testscore i TL 1.
- De udvalgte elever deltager i forløbet, og efter forløbet testes de samme elever igen. Udviklingen blandt dem, der modtog forløbet, kan så sammenlignes med udviklingen blandt dem, der ikke gjorde.

Eksempel på fordelingen af testresultater og visitation på baggrund af en cutoff-værdi.



Indeværende undersøgelse viste, at der er en del centrale udfordringer forbundet med at gennemføre denne type effektevaluering. Overordnet var der tre udfordringer:

- Visitation,
- meget små projekter og
- en del udskiftning blandt eleverne.

Visitation på tværs af skoler

Visitationen sker generelt på skolerne, og det giver nogle særlige problemer i forhold til designet. Mest centralt er det, at det ikke er muligt generelt at udmelde en samlet cutoff-værdi. Dette har faglige, organisatoriske og kulturelle årsager.

Da projekterne var meget forskellige, måtte vi allerede fra start åbne op for, at de enkelte projekter arbejdede med forskellige cutoff-værdier. Dette var nødvendigt, fordi:

- Nogle skoler laver forløb for midtergruppen af de svage læsere. Dette giver en "naturligt" højere cutoff-værdi end de resterende skoler.
- Projekterne var rettet mod 6., 7., 8. og/eller 9. klassetrin. Cutoff-værdien for projekter rettet mod 9. klassetrin vil naturligt være højere end for projekter rettet mod 6. klassetrin, da eleverne i 9. klasse alt andet lige klarer testen bedre.
- Nogle forløb er fokuserede mod specifikke læsevanskeligheder, såsom afkodningsvanskeligheder, og har derfor svært ved at anvende testen som udgangspunkt for visitation, da de vurderer, at testen ikke viser elevernes behov i forhold til deres projekts specifikke fokus.
- Nogle arbejder mere med motivation og læselyst end egentlige læsefærdigheder og har derfor svært ved at anvende testen som udgangspunkt for visitation, da de vurderer, at testen ikke viser elevernes behov i forhold til deres projekts specifikke fokus.
- Nogle skoler ønsker at samtlige elever skal deltage i forløbet og vælger dermed slet ikke en sammenligningsgruppe.

Derudover oplevede vi, at de enkelte skoler i et givet projekt ofte arbejdede med forskellige cutoff-værdier eller på anden vis afstod fra at følge metoden systematisk:

- I en del projekter skulle et bestemt antal elever fra hver skole deltage. I disse tilfælde er det ikke muligt at have en samlet cutoff-værdi for projektet, selv om den enkelte skole vælger de "svageste elever".
- Nogle skoler har allerede haft elever i kikkerten, da projektet blev formuleret, og er ikke villige til at fravige dette valg.
- Nogle skoler rettede projektet mod flere årgange. Dette ville i princippet kræve en specifik cutoff-værdi for hver årgang og dermed ikke en samlet cutoff-værdi på tværs af deltagerne i projektet.
- Nogle skoler rapporterer om klasser med mange diagnoseproblematikker. Da forløbet ikke er rettet mod disse elever, vil de ikke deltage i forløbet, selv om de måske ligger under cutoff-værdien.
- Hvis der i projektet er planlagt løbende visitation til flere hold turbodansk, der skal ligge i forlængelse af hinanden, kan der ligge en udfordring i at vælge den "korrekte" cutoff-værdi ved det første hold, da denne skal følges på samtlige efterfølgende hold.

I den gennemførte undersøgelse var der faktisk kun ét projekt, der visiterede efter de angivne retningslinjer, hvilket ikke var nok til at gennemføre designet.

Små projekter og udskiftning blandt eleverne

Designet kræver, at der er et vist omfang af elever, både i indsatsgruppen og i kontrolgruppen. De fleste projekter har været små. Når der hertil lægges, at nogle elever er faldet fra, nye er kommet til, og at ikke alle har taget før- og eftertesten, bliver det samlede antal elever i hvert projekt meget lille. Det kan således være vanskeligt for et projekt at imødekomme metodens krav til omfanget af elever. Især fordi projekter med potentielt mange elever er projekter, hvor der deltager elever fra flere skoler, og, som illustreret ovenfor, har det været næsten umuligt at finde en fælles cutoff-værdi på tværs af skoler i et givent projekt.

Da projekterne derudover er meget forskellige, er det heller ikke muligt at anvende metoden til at måle effekten på tværs af de deltagende projekter.

Casebesøg

Der blev gennemført casebesøg på følgende 13 skoler:

1. forsøgsrunde:

- Kerteminde Kommune, Langeskov Skole
- Holstebro Kommune, Natur Sir Skole
- Odense Kommune, Tarup Ungdomsskole
- Aarhus Kommune, Tovshøjskolen

2. forsøgsrunde:

- Hvidovre kommune, Enghøjskolen
- Thisted Kommune, Thisted skole
- Egedal Kommune, Boesagerskolen og Lærkeskolen
- Københavns Kommune, Kirsebærhavens Skole og Grøndalsskolen
- Ringkøbing-Skjern Kommune, Ringkøbing-Skjernskolen
- Greve Kommune, Tune skolen og Holmeagerskolen⁶¹

Projekterne er valgt således, at nogle projekter hverken inkluderer it, praktiske forløb eller nye undervisningsmaterialer, andre projekter inddrager både it og praktiske forløb, og nogle projekter inddrager enten it eller praktiske forløb.

⁶¹ Oprindeligt var Svendborg Kommune udvalgt til deltagelse i casebesøg, men grundet stort frafald af hele skoler valgte Rambøll og DPU i stedet at gennemføre besøgene i Greve Kommune.

På disse skoler er den ansvarlige for projektet, undervisere på forløbet, udvalgte repræsentanter for elevernes andre lærere samt udvalgte elever blevet interviewet face-to-face. Fokus har været på, hvordan den konkrete undervisning har taget form samt *at* forklare, hvordan undervisningen kan tænkes at have bidraget til eventuelt oplevede effekter. Da effekt måles gennem spørgeskemaer og test, har fokus således været på beskrivelser og forsøg på at forklare, *hvordan* forsøget eventuelt har virket. Interviewguiden til underviserne på forløbet er vedhæftet til eksemplificering.

På to af projekterne har det ikke været muligt at tale med lærerne (Århus, Holstebro). Årsagen i det ene projekt var, at projektet stadig var i gang, hvorfor lærerne ikke var i position til at vurdere en eventuel effekt, da de ikke havde haft eleverne efter forløbet (Århus). I det andet projekt vurderede projektansvarlig det for ikke tilstrækkeligt relevant at tale med de øvrige lærere på skolen - projektet var afsluttet længe inden besøget, og elever og lærere havde skiftet klasser.

BILAG 2: INTERVIEWGUIDE TIL LÆRERE PÅ FORLØBET

1. Indledning

- A) Præsentation af interviewer og hvorfor vi er der (udvalgt projekt)
- B) Præsentationsrunde blandt undervisere
 - a. Navn
 - b. Stilling (lærer, læsekonsulent, andet)
 - c. Rolle i projektet

2. Implementering og organisering

1. Kan du sætte et par ord på hovedprincipperne i forløbet?
 - 1.1 Tilgang
 - 1.2 Organisering
 - 1.3 Særlige problemstillinger, der adresseres
 - 1.4 Andet
 - 1.5
2. Har der været nogen ændringer i forhold til den måde, hvorpå projektet er forløbet?
 - 2.1 Hvilke?
 - 2.2 Hvorfor?
3. I hvilket omfang har elevernes forældre været inddraget i turbodansk-forløbet?
 - 3.1 Hvilken betydning har forældreinddragelsen haft for projektets effekt på elevernes motivation og læsefærdigheder?
4. I hvilket omfang har øvrige lærer på skolen været inddraget i turbodansk-forløbet?
 - 4.1 Hvilken betydning har inddragelsen af øvrige lærer på skolen haft for projektets effekt på elevernes motivation og læsefærdigheder?
5. Er der planlagt konkret opfølgning i projektet?
 - 5.1 Lignende aktiviteter fremover
 - 5.2 Opfølgning på de elever, der har deltaget
 - 5.3 Opfølgning i forhold til eventuelle lærer, der har modtaget opkvalificering
 - 5.4 Forsat samarbejde med "eksterne" (forældre, praktiksteder etc.)

3. Undervisning

1. Kan I **kort** beskrive, hvordan undervisningen af de udvalgte elever er foregået?
 - 1.1 Hvilke metoder har været anvendt?
 - 1.2 Hvilke materialer har været anvendt?
 - 1.3 Kan I beskrive en typisk dag/uge?
 - 1.4 Har I en beskrivelse af, hvordan undervisningen forløber?
 - 1.4.1 Må vi få den?

2. Har forløbet inddraget samspil med andre fag, eller har der alene været fokus på læsning [hvis beskrevet i projektansøgningen, så spørg ind til de konkrete aktiviteter]? Hvis ja:
 - 4.1 Kan du beskrive, hvordan I har gjort det?
 - 4.2 Hvad har de praktiske forløb betydet for projekternes effekter?
3. Har I inddraget praktiske forløb i turbodansk-projektet [hvis beskrevet i projektansøgningen, så spørg ind til de konkrete aktiviteter]? Hvis ja:
 - 4.3 Kan du beskrive, hvordan I har gjort det?
 - 4.4 Hvad har de praktiske forløb betydet for projektets effekter?
5. Har I inddraget it i undervisningen af eleverne i turbodansk-forløbet [hvis beskrevet i projektansøgningen, så spørg ind til de konkrete aktiviteter]? Hvis ja:
 - 5.1 Kan du beskrive, hvordan I har gjort det?
 - 5.2 Hvad har inddragelse af it betydet for projektets effekter?
6. Har I på baggrund af projektet udviklet nyt undervisningsmateriale til eleverne [hvis beskrevet i projektansøgningen, så spørg ind til de konkrete aktiviteter]? Hvis ja:
 - 6.1 Hvilke særlige styrker har det nye materiale?
 - 6.2 Hvilke særlige svagheder har det nye materiale?

4. Effekter og eksterne faktorer

1. Har forløbet hjulpet til at udvikle elevernes læsefærdigheder?
 - 1.1 Hvordan kan I se det?
 - 1.2 Gælder det alle elever?
 - 1.3 Hvilke elementer i forløbet har været særligt afgørende for udviklingen af elevernes læsefærdigheder?
2. Har forløbet hjulpet til at øge elevernes motivation?
 - 2.1 Hvordan kan I se det?
 - 2.2 Gælder det alle elever?
 - 2.3 Hvilke elementer i forløbet har været særligt afgørende for udviklingen af elevernes læsefærdigheder?
3. Er der ydre omstændigheder, der har påvirket elevernes fremskridt under forløbene?
 - 3.1 Familiære forhold?
 - 3.2 Diagnoser (ordblindhed mm.)?
 - 3.3 Deltagelse i andre forløb med fokus på læsefærdigheder?
 - 3.4 Andre ting?

5. Samlet vurdering af projektet

4. Er der noget, I ville gøre anderledes, hvis I skulle gentage projektet?
5. Hvilke erfaringer vil du som lærer tage med dig fremover i din undervisning?

6. Spørgeskemaer

6. Har I fået og besvaret spørgeskemaerne?
7. Har eleverne fået og besvaret spørgeskemaerne?
8. Har I spørgsmål i forbindelse med spørgeskemaerne?

7. Afslutning

9. Er der noget, du gerne vil tilføje, som du ikke synes, vi har været inde på?

Mange tak for din deltagelse i interviewet.

BILAG 3: SPØRGESKEMAER



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Dato

/	/	2010
---	---	------

Dag Måned

ELEV- SPØRGESKEMA

Navn: _____ 1

Skole: _____ 2

Klasse: _____ 3

I dette spørgeskema er der spørgsmål om:

- dig
- det særlige Turbo-dansk læseforløb
- din læsning
- din skole

Læs hvert spørgsmål grundigt igennem og svar så godt du kan. I spørgeskemaet skal du ved de fleste spørgsmål svare ved at sætte et kryds i en boks.

Hvis du kommer til at sætte et kryds i den forkerte boks, skal du blot strege det ud og sætte et nyt kryds i den rigtige boks.

**I dette spørgeskema er der ingen rigtige eller forkerte svar.
Du skal svare det, der er rigtigt for dig.**

Du kan bede din lærer om hjælp, hvis du er i tvivl om, hvordan et spørgsmål besvares.

Alle dine svar vil blive behandlet fortroligt.

AFSNIT 1: Om dig

1 Hvornår er du født?

(Skriv dag, måned og årstal)

_____ 19____
Dag Måned År

2 Er du pige eller dreng?

Pige Dreng
₁ ₂

3 Har du dansk som modersmål?

Ja Nej
₁ ₂

4 Hvilken slags klasse går du i?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Almindelig klasse..... ₁
- b) Læseklasse ₂
- c) Modtageklasse..... ₃
- d) Anden form for specialklasse ₄

5a Har du modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning (dansk) i løbet af din skoletid?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Nej..... ₁ *Gå til spørgsmål 6*
- b) Ja, på ét klassetrin ₂
- c) Ja, på to klassetrin ₃
- d) Ja, på tre eller flere klassetrin ₄

5b Har du i dette skoleår modtaget specialundervisning ud over det særlige forløb om læsning?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Nej ₁
- b) Ja, hele skoleåret..... ₂
- c) Ja, i perioder ₃

6 Har du svære læsevanskeligheder (fx ordblindhed)?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁
- b) Nej..... ₂

AFSNIT 2: Om det særlige Turbo-dansk læseforløb

7 Hvor meget har du deltage i undervisningen i *det særlige forløb om læsning*?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Jeg har deltaget i alle timer ₁
- b) Jeg har deltaget i mange timer ₂
- c) Jeg har været meget væk..... ₃

8 Har du lavet dit hjemmearbejde til timerne i *det særlige forløb om at læse*?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Jeg har altid lavet mit hjemmearbejde ₁
- b) Jeg har ofte lavet mit hjemmearbejde ₂
- c) Jeg har næsten aldrig lavet mit hjemmearbejde ₃
- d) Vi havde ikke noget hjemmearbejde..... ₄

9 **Hvad synes du om at deltage i *det særlige læseforløb*?**
Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget enig</i>	<i>Lidt enig</i>	<i>Lidt uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
a) Jeg har været glad for at deltage	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Det har været for svært	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Det har været for let	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Der har været tid nok til at nå det, vi skulle arbejde med	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

10 **Hvad har du fået ud af at deltage i *det særlige læseforløb*?**
Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>I høj grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>Ingen ændring</i>	<i>Dårligere end før</i>
a) Jeg er blevet bedre til at forstå det, jeg læser.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg er blevet hurtigere til at læse.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg er blevet bedre til at stave	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg er blevet bedre til at skrive tekster	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg har mere lyst til at lave lektier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg har mere lyst til at læse i fritiden	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jeg er blevet mere glad for at gå i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Jeg har fået mere selvtillid	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

11a Brugte du computer i *det særlige læseforløb*?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁ Hvis Ja: Gå til spørgsmål 11b
- b) Nej..... ₂ Hvis Nej: Gå til spørgsmål 12
-

11b Synes du, at det var godt at bruge it og computer i *det særlige læseforløb*?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja, det var sjovere at lære på den måde..... ₁
- b) Ja, det var nemmere at lære på den måde ₂
- c) Nej, det var meget sværere at lære på den måde..... ₃
- d) Nej, det kunne jeg ikke lide ₄
-

12 Kan du bruge det, du har lært, i andre fag end dansk?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁
- b) Nej..... ₂
- c) Det ved jeg ikke ₃

13 Kunne du tænke dig at deltage i et lignende særligt læseforløb på et andet tidspunkt?

(Sæt kun ét kryds).

a) Ja ₁

b) Nej..... ₂

c) Det ved jeg ikke ₃

AFSNIT 2: Om din læsning

14 Hvor ofte læser du disse ting uden for skolen (på tryk eller online)?

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>Hver dag eller næsten hver dag</i>	<i>1-2 gange om ugen</i>	<i>1-2 gange om måneden</i>	<i>Aldrig eller næsten aldrig</i>
a) Jeg læser historier eller romaner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg læser fagbøger om ting, personer eller dyr	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg læser blade	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg læser tegneserier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg læser aviser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg læser undertekster på tv-skærmen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg læser på en computer og på internettet ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

15 Hvor tit gør du følgende, når du læser?

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>Næsten aldrig</i>	<i>Nogle gange</i>	<i>Ofte</i>	<i>Næsten altid</i>
a) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske alt det, der står i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Når jeg skal lære noget, starter jeg med at finde ud af, hvad jeg helt præcis har behov for at lære	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske så mange detaljer som muligt	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at sammenholde det nye stof med de ting, jeg har lært i andre fag	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten så mange gange, at jeg kan gengive den udenad	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Når jeg skal lære noget, tjekker jeg, om jeg har forstået det, jeg har læst	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten igen og igen.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen kan være nyttig uden for skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at finde ud af, hvilke begreber jeg endnu ikke helt har forstået	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at forstå indholdet bedre ved at sammenholde med ting, jeg selv har oplevet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Når jeg skal lære noget, sikrer jeg mig, at jeg kan huske de vigtigste punkter i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen passer ind i, hvad der sker i den virkelige verden.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Når jeg skal lære noget, og der er noget, jeg ikke forstår, søger jeg efter mere information for bedre at forstå det	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

AFSNIT 3: Din skole

16 Hvad synes du om din skole? Fortæl hvor enig du er i disse udsagn.

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget enig</i>	<i>Lidt enig</i>	<i>Lidt uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
a) Jeg kan godt lide at gå i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg føler mig tryk, når jeg er i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg føler jeg hører til på min skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tak for hjælpen!



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Dato

	/		/	2010
--	---	--	---	------

Dag Måned

ELEV- SPØRGESKEMA

Navn: _____ 1

Skole: _____ 2

Klasse: _____ 3

I dette spørgeskema er der spørgsmål om:

- dig
- din læsning
- din skole

Læs hvert spørgsmål grundigt igennem og svar så godt du kan. I spørgeskemaet skal du ved de fleste spørgsmål svare ved at sætte et kryds i en boks.

Hvis du kommer til at sætte et kryds i den forkerte boks, skal du blot strege det ud og sætte et nyt kryds i den rigtige boks.

**I dette spørgeskema er der ingen rigtige eller forkerte svar.
Du skal svare det, der er rigtigt for dig.**

Du kan bede din lærer om hjælp, hvis du er i tvivl om, hvordan et spørgsmål besvares.

Alle dine svar vil blive behandlet fortroligt.

AFSNIT 1: Om dig

1 Hvornår er du født?

(Skriv dag, måned og årstal)

_____ 19____
Dag Måned År

2 Er du pige eller dreng?

Pige Dreng
₁ ₂

3 Har du dansk som modersmål?

Ja Nej
₁ ₂

4 Hvilken slags klasse går du i?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Almindelig klasse..... ₁
- b) Læseklasse ₂
- c) Modtageklasse..... ₃
- d) Anden form for specialklasse ₄

5 Har du modtaget specialundervisning eller ekstra støtte i læsning (dansk) i løbet af din skoletid?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Nej..... ₁ *Gå til spørgsmål 6*
- b) Ja, på ét klassetrin ₂
- c) Ja, på to klassetrin ₃
- d) Ja, på tre eller flere klassetrin ₄

6 Har du svære læsevanskeligheder (fx ordblindhed)?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁
- b) Nej..... ₂

AFSNIT 2: Om din læsning

7 Hvor meget tid plejer du at bruge på at læse for din fornøjelses skyld?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Jeg læser ikke for min egen fornøjelses skyld ₁
- b) 30 minutter eller mindre om dagen ₂
- c) Mere end 30 minutter, men mindre end 60 minutter om dagen ₃
- d) 1 til 2 timer om dagen ₄
- e) Mere end 2 timer om dagen ₅

8 Hvor uenig eller enig er du i følgende udsagn om læsning?

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Meget enig</i>
a) Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Læsning er en af mine yndlingsinteresser.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg kan godt lide at diskutere bøger med andre mennesker	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg har problemer med at komme igennem en bog.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg bliver glad, hvis jeg får en bog forærende	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg synes, at det er spild af tid at læse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg kan godt lide at gå i en boghandel eller på biblioteket.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jeg læser kun for at få oplysninger, jeg har brug for.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Jeg kan ikke sidde stille og læse i mere end nogle få minutter ad gangen.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Jeg kan lide at sige min mening om bøger, jeg har læst	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Jeg kan lide at bytte bøger med mine venner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

9 **Hvor ofte læser du disse ting uden for skolen
(på tryk eller online)?**

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Hver dag eller næsten hver dag</i>	<i>1-2 gange om ugen</i>	<i>1-2 gange om måned</i>	<i>Aldrig eller næsten aldrig</i>
a) Jeg læser historier eller romaner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg læser fagbøger om ting, personer eller dyr	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg læser blade	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg læser tegneserier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg læser aviser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg læser undertekster på tv	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg læser på en computer og på internettet ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

10 Hvor tit gør du følgende, når du læser?

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>Næsten aldrig</i>	<i>Nogle gange</i>	<i>Ofte</i>	<i>Næsten altid</i>
a) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske alt det, der står i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Når jeg skal lære noget, starter jeg med at finde ud af, hvad jeg helt præcis har behov for at lære	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske så mange detaljer som muligt	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at sammenholde det nye stof med de ting, jeg har lært i andre fag	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten så mange gange, at jeg kan gengive den udenad	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Når jeg skal lære noget, tjekker jeg, om jeg har forstået det, jeg har læst	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten igen og igen.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen kan være nyttig uden for skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at finde ud af, hvilke begreber jeg endnu ikke helt har forstået	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at forstå indholdet bedre ved at sammenholde med ting, jeg selv har oplevet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Når jeg skal lære noget, sikrer jeg mig, at jeg kan huske de vigtigste punkter i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen passer ind i, hvad der sker i den virkelige verden.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Når jeg skal lære noget, og der er noget, jeg ikke forstår, søger jeg efter mere information for bedre at forstå det	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

AFSNIT 3: Din skole

11 Hvad synes du om din skole? Fortæl hvor enig du er i disse udsagn.

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget enig</i>	<i>Lidt enig</i>	<i>Lidt uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
a) Jeg kan godt lide at gå i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg føler mig tryk, når jeg er i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg føler, jeg hører til på min skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg kan godt lide at læse i skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg laver de lektier, jeg skal	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg er tilfreds med, hvad jeg kan i skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tak for hjælpen!



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Dato

/	/	/ 2010
---	---	--------

Dag Måned

ELEV- SPØRGESKEMA

Navn: _____ 1

Skole: _____ 2

Klasse: _____ 3

I dette spørgeskema er der spørgsmål om:

- det særlige Turbo-dansk læseforløb
- din læsning
- din skole

Læs hvert spørgsmål grundigt igennem og svar så godt du kan. I spørgeskemaet skal du ved de fleste spørgsmål svare ved at sætte et kryds i en boks.

Hvis du kommer til at sætte et kryds i den forkerte boks, skal du blot strege det ud og sætte et nyt kryds i den rigtige boks.

**I dette spørgeskema er der ingen rigtige eller forkerte svar.
Du skal svare det, der er rigtigt for dig.**

Du kan bede din lærer om hjælp, hvis du er i tvivl om, hvordan et spørgsmål besvares.

Alle dine svar vil blive behandlet fortroligt.

AFSNIT 1: Om det særlige Turbo-dansk læseforløb

1 Hvor meget har du deltaget i undervisningen i det særlige forløb om læsning?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Jeg har deltaget i alle timer ₁
- b) Jeg har deltaget i mange timer ₂
- c) Jeg har været meget væk..... ₃

2 Har du lavet dit hjemmearbejde til timerne i det særlige forløb om at læse?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Jeg har altid lavet mit hjemmearbejde ₁
- b) Jeg har ofte lavet mit hjemmearbejde ₂
- c) Jeg har næsten aldrig lavet mit hjemmearbejde ₃
- d) Vi havde ikke noget hjemmearbejde..... ₄

3 **Hvad synes du om at deltage i *det særlige læseforløb*?**
Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget enig</i>	<i>Lidt enig</i>	<i>Lidt uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
a) Jeg har været glad for at deltage	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Det har været for svært	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Det har været for let	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Der har været tid nok til at nå det, vi skulle arbejde med	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

4 **Hvad har du fået ud af at deltage i *det særlige læseforløb*?**
Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>I høj grad</i>	<i>I nogen grad</i>	<i>Ingen ændring</i>	<i>Dårligere end før</i>
a) Jeg er blevet bedre til at forstå det, jeg læser.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg er blevet hurtigere til at læse.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg er blevet bedre til at stave	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg er blevet bedre til at skrive tekster	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg har mere lyst til at lave lektier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg har mere lyst til at læse i fritiden	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jeg er blevet mere glad for at gå i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Jeg har fået mere selvtillid	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

5a Brugte du computer i *det særlige læseforløb*?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁ Hvis Ja: Gå til spørgsmål 5b
- b) Nej..... ₂ Hvis Nej: Gå til spørgsmål 6
-

5b Synes du, at det var godt at bruge it og computer i *det særlige læseforløb*?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja, det var sjovere at lære på den måde..... ₁
- b) Ja, det var nemmere at lære på den måde ₂
- c) Nej, det var meget sværere at lære på den måde..... ₃
- d) Nej, det kunne jeg ikke lide ₄
-

6 Kan du bruge det, du har lært, i andre fag end dansk?

(Sæt kun ét kryds).

- a) Ja ₁
- b) Nej..... ₂
- c) Det ved jeg ikke ₃

7 Kunne du tænke dig at deltage i et lignende særligt læseforløb på et andet tidspunkt?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Ja ₁
- b) Nej..... ₂
- c) Det ved jeg ikke ₃

8 Har du i *dette skoleår* modtaget specialundervisning ud over *det særlige forløb om læsning*?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Nej ₁
- b) Ja, hele skoleåret..... ₂
- c) Ja, i perioder ₃

AFSNIT 2: Om din læsning

9 Hvor meget tid plejer du at bruge på at læse for din fornøjelses skyld?

(Sæt kun *ét* kryds).

- a) Jeg læser ikke for min egen fornøjelses skyld ₁
- b) 30 minutter eller mindre om dagen ₂
- c) Mere end 30 minutter, men mindre end 60 minutter om dagen ₃
- d) 1 til 2 timer om dagen ₄
- e) Mere end 2 timer om dagen ₅

10 Hvor uenig eller enig er du i følgende udsagn om læsning?

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Meget enig</i>
a) Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Læsning er en af mine yndlingsinteresser.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg kan godt lide at diskutere bøger med andre mennesker	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg har problemer med at komme igennem en bog.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg bliver glad, hvis jeg får en bog forærende	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg synes, at det er spild af tid at læse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg kan godt lide at gå i en boghandel eller på biblioteket.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Jeg læser kun for at få oplysninger, jeg har brug for.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Jeg kan ikke sidde stille og læse i mere end nogle få minutter ad gangen.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Jeg kan lide at sige min mening om bøger, jeg har læst	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Jeg kan lide at bytte bøger med mine venner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

11 **Hvor ofte læser du disse ting uden for skolen
(på tryk eller online)?**

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Hver dag eller næsten hver dag</i>	<i>1-2 gange om ugen</i>	<i>1-2 gange om måned</i>	<i>Aldrig eller næsten aldrig</i>
a) Jeg læser historier eller romaner	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg læser fagbøger om ting, personer eller dyr	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg læser blade	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg læser tegneserier	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg læser aviser	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg læser undertekster på tv	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Jeg læser på en computer og på internettet ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

12 Hvor tit gør du følgende, når du læser?

(Sæt *ét* kryds i hver linje):

	<i>Næsten aldrig</i>	<i>Nogle gange</i>	<i>Ofte</i>	<i>Næsten altid</i>
a) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske alt det, der står i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Når jeg skal lære noget, starter jeg med at finde ud af, hvad jeg helt præcis har behov for at lære	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at huske så mange detaljer som muligt	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at sammenholde det nye stof med de ting, jeg har lært i andre fag	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten så mange gange, at jeg kan gengive den udenad	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Når jeg skal lære noget, tjekker jeg, om jeg har forstået det, jeg har læst	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Når jeg skal lære noget, læser jeg teksten igen og igen.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen kan være nyttig uden for skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at finde ud af, hvilke begreber jeg endnu ikke helt har forstået	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Når jeg skal lære noget, prøver jeg at forstå indholdet bedre ved at sammenholde med ting, jeg selv har oplevet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Når jeg skal lære noget, sikrer jeg mig, at jeg kan huske de vigtigste punkter i teksten	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Når jeg skal lære noget, tænker jeg over, hvordan informationen passer ind i, hvad der sker i den virkelige verden.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Når jeg skal lære noget, og der er noget, jeg ikke forstår, søger jeg efter mere information for bedre at forstå det	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

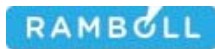
AFSNIT 3: Din skole

13 Hvad synes du om din skole? Fortæl hvor enig du er i disse udsagn.

(Sæt ét kryds i hver linje):

	<i>Meget enig</i>	<i>Lidt enig</i>	<i>Lidt uenig</i>	<i>Meget uenig</i>
a) Jeg kan godt lide at gå i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Jeg føler mig tryk, når jeg er i skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Jeg føler, jeg hører til på min skole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Jeg kan godt lide at læse i skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Jeg laver de lektier, jeg skal	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Jeg er tilfreds med, hvad jeg kan i skolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tak for hjælpen!



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Evaluering af Turbo-dansk projekter

Kære dansklærer,

Rambøll Management Consulting og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) er af skolestyrelsen blevet valgt til at gennemføre en evaluering af forsøg med turbodansk.

Formålet med evalueringen er at opsamle erfaringer med de intensive forløb for hermed at få indblik i, hvad der er gode metoder i arbejdet med læsesvage elever. Evalueringen omfatter en række aktiviteter, fx denne spørgeskemaundersøgelse samt telefoninterview og projektbesøg.

Vi vil gerne bede dig om at udfylde dette spørgeskema, da en eller flere af dine elever har deltaget i et intensivt læseforløb. Dette skema, og de vurderinger du foretager i skemaet, omhandler udelukkende elever, der har deltaget i et turbodanskforløb. Skemaet bedes indsendt **senest** d. 11.06.10.

Alle besvarelser bliver behandlet fortroligt.

Tak for hjælpen!

1. Hvilken skole arbejder du på?**2. Hvor mange af dine elever i danskundervisningen har været på intensivt og motiverende læseforløb som led i skolens/kommunens forsøg med turbodansk?**

Skriv antal:

3. Hvad er titlen på det turbodansk forløb, din(e) elev(er) har deltaget i?

- Intensive og motiverende læseforløb
- Turbodansk for M-børn
- Restauranten
- Intensivt læse- og opmærksomhedskursus på mellemtrinet
- Plan T - læsecamp for teenagere
- Intensive og motiverende læseforløb
- Turbodansk for 6.-7. kl.
- Mod, muligheder og mening
- Intensivt og motiverende læseforløb for piger
- Nøglen til aktiv deltagelse
- Ved ikke

4. På hvilket klassetrin underviser du den/de pågældende elev(er) i dansk?:
(sæt evt. flere krydser ved flere elever på forskellige klassetrin og angiv hvor mange elever pr. klassetrin)

6. klasse 6. klasse antal elever

7. klasse

8. klasse 8. klasse antal elever

9. klasse

I alt antal elever:

5. Har du selv været involveret i planlægningen eller udførelsen af det intensive og motiverende læseforløb under turbodanskordningen?

Ja

Nej

6. Hvem besluttede at eleven/eleverne skulle deltage i læseforløbet?

(sæt evt. flere krydser)

Klasselæreren

En læsekonsulent i kommunen

PPR

Forældrene

Eleven/erne selv

Ved ikke

Andre

Hvis andre - skriv hvem:

7. Hvordan vurderer du at eleven/eleverne har syntes om læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever det drejer sig om.)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
a) Eleven/eleverne har være glad(e) for, at have deltaget i læseforløbet	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
<hr/>					
b) Det har været godt for eleven/eleverne, at forløbet var uden for den normale undervisning i skolen.	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

8. Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af at deltage i læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever det drejer sig om.)

A. Effekten på elevens/ elevernes læsefærdigheder	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
a) Eleven/eleverne er generelt blevet bedre læsere efter læseforløbet	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
b) Eleven/eleverne er blevet bedre til at forstå det, de læser	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
c) Eleven/eleverne er blevet bedre til at læse hurtigt	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
d) Eleven/eleverne er blevet bedre til at stave	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
e) Eleven/eleverne er blevet bedre til at skrive tekster	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
f) Eleven/eleverne er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

8. Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af at deltage i læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever, det drejer sig om.)

B. Effekten på elevens/ elevernes motivation og trivsel	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
a) Eleven/eleverne er blevet mere motiverede for at lave lektier	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
b) Eleven/eleverne er blevet mere aktiv (e) i dansktimerne	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
c) Eleven/eleverne er blevet mere koncentrerede og opmærksomme i undervisningen i dansk	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
d) Eleven/eleverne er blevet glattere for at gå i skole	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

9. Ville du anbefale at andre elever i lignende situationer deltager i et lignende læseforløb?

Ja

Nej

Ved ikke

10. Hvad mener du har haft størst betydning for effekten eller den manglende effekt på elevernes *motivation*?

(Max 400 tegn)

11. Hvad mener du har haft størst betydning for effekten eller den manglende effekt på elevernes *læsefærdigheder*?

(Max 400 tegn)

12. Er du blevet instrueret i, hvordan du arbejder videre med eleven/eleverne ud fra det, der er gennemgået i læseforløbet?

Ja

Nej

12b. Hvis Ja, er du tilfreds med instruktionen?

Ja

Nej

Ved ikke

13. Eventuelle kommentarer:

(Max 400 tegn)

Mange tak for hjælpen.

Du kan bladre tilbage i skemaet for at sikre dig, at alle svar er udfyldt korrekt.

Når du har sendt spørgeskemaet, har du mulighed for at se en sammenfatning af dine svar på spørgsmålene og skrive dem ud, men du kan også udskrive en kopi af spørgeskemaet og dine svar side for side.

Når du er helt færdig med at udfylde skemaet, så tryk på "Gem" og derefter på "Send" nedenfor.

Hvis du har spørgsmål til dette spørgeskema, så er du velkommen til at kontakte:

Jan Mejdning, DPU:
jm@dpu.dk

Venlig hilsen
Rambøll og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole AU

Tak for hjælpen

Mange tak for hjælpen.

Du kan læse mere om undersøgelsen på Skolestyrelsens hjemmeside:
www.skolestyrelsen.dk/skoleudvikling

Venlig hilsen
Rambøll og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole AU

Se/udskriv svarene

POWERED BY
inquisite

RAMBØLL

DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Evaluering af Turbo-dansk projekter

Kære dansklærer,

Rambøll Management Consulting og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) er af skolestyrelsen blevet valgt til at gennemføre en evaluering af forsøg med turbodansk.

Formålet med evalueringen er at opsamle erfaringer med de intensive forløb for hermed at få indblik i, hvad der er gode metoder i arbejdet med læsesvage elever. Evalueringen omfatter en række aktiviteter, fx denne spørgeskemaundersøgelse samt telefoninterview og projektbesøg.

Vi vil gerne bede dig om at udfylde dette spørgeskema, da en eller flere af dine elever har deltaget i et intensivt læseforløb. Dette skema, og de vurderinger du foretager i skemaet, omhandler udelukkende de af dine elever, der har deltaget i et turbodanskforløb. Skemaet bedes udfyldt og indsendt **senest** d. 01.06.11.

Spørgsmål 13-15 vedrører forhold ved undervisningen på Turbodansk-holdet, så hvis du ikke har fuldt kendskab til dette, bedes du forhøre dig hos holdets lærer, så du kan besvare spørgsmålene.

Alle besvarelser bliver behandlet fortroligt.

Tak for hjælpen!

1. Hvilken skole arbejder du på?**2. Hvor mange af dine elever i danskundervisningen har været på intensivt og motiverende læseforløb som led i skolens/kommunens forsøg med turbodansk?**

Skriv antal:

3. Hvad er titlen på det turbodansk forløb, din(e) elev(er) har deltaget i?

- At læse matematikkens særlige sprog
- Fra læsetvang til læselyst
- Intensive og motiverende læseforløb i skolen
- Læs på livet løs
- Læseløft på mellemtrinnet
- Læseskub før overbygningen
- Læsestrategi
- Læsning med forståelse
- Læsning med inddragelse af forældre
- Læsningens nødvendighed
- Motiverende læsekursus for drenge i 6.-7. kl.
- Plan-T læsecamp for teenagere
- Praktisk læsning
- Projektgaven
- Restauranten
- Springbrættet - et fagligt tigerspring
- Turbodansk Gungehuskolen
- Turbodansk i Herlev
- Turbodansk i Sønderborg
- Turbodansk på Nydamkolen
- Turbodansk-IT, læsning og skrivning
- Turbolæsning
- Vi læser turbo i Ishøj
- Ved ikke!

4. På hvilket klassetrin underviser du den/de pågældende elev(er) i dansk?:

(sæt evt. flere krydser ved flere elever på forskellige klassetrin og angiv hvor mange elever pr. klassetrin)

6. klasse 6. klasse antal elever

7. klasse 7. klasse antal elever

8. klasse

9. klasse

I alt antal elever:

5. Har du selv været involveret i planlægningen eller udførelsen af det intensive og motiverende læseforløb under turbodanskordningen?

Ja

Nej

6. Hvem besluttede at eleven/eleverne skulle deltage i læseforløbet?
(sæt evt. flere krydser)

Klasselæreren

En læsekonsulent i kommunen

PPR

Forældrene

Eleven/erne selv

Ved ikke

Andre

7. Hvordan vurderer du at eleven/eleverne har syntes om læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever det drejer sig om.)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
a) Eleven/eleverne har være glad(e) for, at have deltaget i læseforløbet.	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
b) Det har været godt for eleven/eleverne, at forløbet var uden for den normale undervisning i skolen.	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

8. Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af at deltage i læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever det drejer sig om.)

A. Effekten på elevens/ elevernes læsefærdigheder	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
a) Eleven/eleverne er generelt blevet bedre læsere efter læseforløbet	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
b) Eleven/eleverne er blevet bedre til at forstå det, de læser	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
c) Eleven/eleverne er blevet bedre til at læse hurtigt	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
d) Eleven/eleverne er blevet bedre til at stave	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
e) Eleven/eleverne er blevet bedre til at skrive tekster	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
f) Eleven/eleverne er blevet bedre til at finde ud af, hvad svære ord betyder	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

8. Hvordan vurderer du elevens/elevernes udbytte af at deltage i læseforløbet?

(Angiv for hver linje med tal i de relevante felter, hvor mange elever, det drejer sig om.)

B. Effekten på elevens/ elevernes motivation og trivsel	I høj grad	I nogen grad	Ingen ændring	Dårligere end før	Ved ikke
a) Eleven/elevenerne er blevet mere motiverede for at lave lektier	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
b) Eleven/elevenerne er blevet mere aktiv(e) i dansktimerne	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
c) Eleven/elevenerne er blevet mere koncentrerede og opmærksomme i undervisningen i dansk	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>
d) Eleven/elevenerne er blevet gladere for at gå i skole	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0"/>

9. Ville du anbefale at andre elever i lignende situationer deltager i et lignende læseforløb?

- Ja
- Nej
- Ved ikke

10. Hvad mener du har haft størst betydning for effekten eller den manglende effekt på elevernes *motivation*?

(Max 400 tegn)

11. Hvad mener du har haft størst betydning for effekten eller den manglende effekt på elevernes *læsefærdigheder*?

(Max 400 tegn)

12. Er du blevet instrueret i, hvordan du arbejder videre med eleven/ eleverne ud fra det, der er gennemgået i læseforløbet?

Ja

Nej

12b. Hvis Ja, er du tilfreds med instruktionen?

Ja

Nej

Ved ikke

I spørgsmål 13, 14 og 15 skal du have kendskab til undervisningen på Turbodansk-holdet. Hvis du ikke selv har undervist på holdet, så bedes du kontakte den lærer, som har stået for undervisningen, således at du kan besvare spørgsmålene i overensstemmelse med den undervisning, der er foregået.

13. Hvor stor en andel af tiden i Turbodansk-forløbet har de deltagende elever brugt på at læse, skrive og stave i forhold til projektets andre aktiviteter?

(Angiv for hver aktivitet med tal i de relevante felter, hvor stor en procentdel det drejer sig om.)

Andel i % af projektets omfang	%
Læsning	<input type="text"/>
Skrivning og stavning	<input type="text"/>
Andre aktiviteter	<input type="text"/>

14. Hvilke type tekster har eleverne arbejdet med i Turbodansk-forløbet?

(Angiv for hver teksttype med tal i de relevante felter, hvor stor en procentdel det drejer sig om.)

Andel i % af teksttype	%
Fagtekster, fx lærebogstekster	<input type="text"/>
Skønlitterære tekster, fx noveller og digte	<input type="text"/>
Hverdagstekster, fx reklamer og avistekster	<input type="text"/>

15. Hvilke aktiviteter har eleverne arbejdet med i Turbodansk-forløbet?

(Angiv for hver aktivitet med tal i de relevante felter, hvor stor en procentdel det drejer sig om.)

Andel i % af projektets omfang	%
Sprogforståelse / ordforråd	<input type="text"/>
Læseforståelsesstrategier	<input type="text"/>
Faglig læsning, fx fagligt ordforråd, læseformål, grafiske figurer	<input type="text"/>
Ordafkodning	<input type="text"/>
Staveregler	<input type="text"/>
Faglig skrivning	<input type="text"/>
Fiktionskrivning	<input type="text"/>

16. Eventuelle kommentarer:

(Max 400 tegn)

Mange tak for hjælpen.

Du kan bladre tilbage i skemaet for at sikre dig, at alle svar er udfyldt korrekt.

Når du har sendt spørgeskemaet, har du mulighed for at se en sammenfatning af dine svar på spørgsmålene og skrive dem ud, men du kan også udskrive en kopi af spørgeskemaet og dine svar side for side.

Når du er helt færdig med at udfylde skemaet, så tryk på "Gem" og derefter på "Send" nedenfor.

Hvis du har spørgsmål til dette spørgeskema, så er du velkommen til at kontakte:

Jan Mejdning, DPU:
jm@dpu.dk

Venlig hilsen
Rambøll og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole AU

Mange tak for hjælpen.

Du kan læse mere om undersøgelsen på Skolestyrelsens hjemmeside:
www.skolestyrelsen.dk/skoleudvikling

Venlig hilsen
Rambøll og Danmarks Pædagogiske Universitetskole AU

[Se/udskriv svarene](#)