

Evalueringsrapport
Plan T – læsecamp for teenagere
2010-2011

Lektor Birgit Orluf

Lektor Hanne Kidde

Center for inkluderende pædagogik

UC Lillebælt, Læreruddannelsen på Fyn

Maj 2011



INDHOLDSFORTEGNELSE

Resumé	3
Del 1. Indledning	4
Baggrund	4
Evalueringsdesign	6
Del 2. Resultaterne fra gruppeinterviewene	8
Styregruppen: ”Vi har gjort noget godt for eleverne.”	8
Personalet på kolonien: ”Vi blev så glade, da en af pigerne sagde: Nu tror jeg godt, at vi kan blive frisører, os to!”	10
Hjemklasselærerne: ”Puha, hvor var det dog firkantet, men børnene elskede det.”	13
Eleverne: ”Man kommer mere ind i verden.”	17
Forældrene: ”Det her Plan T, det er skide godt, for at sige det pænt!”	20
Del 3. Elevernes udvikling på læsecampen – ifølge testmaterialet.....	23
Hvad viser testmaterialet om elevernes læsning?	23
”Som man spørger, får man svar.” Diskussion af læsetestmaterialet i et læseteoretisk perspektiv	27
Hvad viser GodSkole.dk om elevernes trivsel?	30
Del 4. Opsamling og diskussion	32
Del 5. Perspektivering.....	35

Resumé

Denne evalueringsrapport er et resultat af vores gennemsyn og fortolkninger af et omfattende datamateriale i form af interviews med elever, forældre, lærere, styregruppe og personale på Plan T – læsecamp for teenagere. Endvidere indgår der kvantitative test omhandlende elevernes læseudvikling og trivsel i vores datamateriale.

Formålet med evalueringen er i et bagudrettet perspektiv at vurdere projektets resultater - og i et fremadrettet perspektiv at komme med anbefalinger til, hvordan dele af projektet kan implementeres i den normale undervisning i folkeskolen i Odense kommune.

I rapporten har vi sat fokus på at indfange informanternes opfattelse af, om projektet har levet op til sin overordnede målsætning om at højne elevernes læsefaglige udvikling og selvværdsfølelse.

På baggrund af vores datamateriale kan vi konkludere, at Plan T har været en succes i og med, at eleverne efter opholdet opfatter sig selv som bedre læsere, samtidig med at de oplever, at deres selvværd og selvtillid er vokset betragteligt. Læsetestmaterialet giver dog et mere nuanceret billede af elevernes læsekompetence, idet nogle elever har profiteret meget, mens andre elever har profiteret i mindre grad af opholdet.

Det er ikke mulig at pege på, hvilke enkeltelementer i Plan T-konstruktionen, der har gjort den store og afgørende forskel. Centrale elementer for projektets succes er dog den anerkendende tilgang, som personalet møder børnene med, og som eleverne fremhæver gentagne gange under interviewet, samt muligheden for at være sammen med *”nogle, der ligner én selv.”*

Generelt opleves rammerne for selve campen som noget nært det optimale. Vores anbefalinger retter sig derfor overvejende mod elevernes hjemskoler, idet vi mener, at effekten af opholdet på campen på længere sigt vil afhænge af, hvordan skolen og lærerne møder de udfordringer, det giver at skulle styrke elevernes læsefaglige og sociale udvikling i den daglige undervisning.

Del 1. Indledning

Baggrund

Plan T – læsecamp for teenagere har gennemført læsecamps i skoleårene 2009/10 og 2010/11. Den første læsecamp er evalueret af styregruppen og foreligger i ”Midtvejs-evaluering Plan T, 2009”. Denne rapport er evalueringen af projektets 2. år dvs. 2010/11. Styregruppen har bedt Center for Inklusion ved Læreruddannelsen på Fyn om at foretage evalueringen.

Styregruppen består af:

- Skoleinspektør Jørgen Drost Hundebøll, Ubberud Skole
- Skoleinspektør Erling Pedersen, Søhuskolen
- Læsekonsulent Hanne Hermansen, Odense Kommune
- Ungdomsskoleleder Carsten Djursaa, Tarup Ungdomsskole.

Evalueringen er udført af:

- Lektor Birgit Orluf, cand.pæd i dansk
- Lektor Hanne Kidde, cand.pæd.pæd. og master i specialpædagogik.

Initiativet til Plan T blev taget i 2008, da en arbejdsgruppe under Distriktsudvalg Tarup udarbejdede et koncept inspireret af ”Plan B – det store skoleeksperiment”, TV2’s udsendelsesrække om 9 elever fra 8. klasse, der havde mistet selvtilliden og lysten til at gå i skole pga. store læseproblemer. I 3 uger blev eleverne placeret på en feriekoloni, hvor afdækningen af deres styrkesider fx inden for ord, billeder, krop, musik og selvindsigt skulle danne basis for at udvikle de områder, der ikke fungerede så godt. Tesen var, at man vha. individuelt tilrettelagte forløb med udgangspunkt i elevernes læringsstile, anerkendelse, ros og fokus på elevernes styrkesider kunne rykke eleverne flere klassetrin i læsefærdigheder og samtidig styrke deres selvtillid. Af udsendelsesrækken fremgår det, at eleverne efter 3 ugers intensivt forløb ikke alene havde rykket sig flere klassetrin på bestemte områder, men også fået selvtilliden og lysten til at gå i skole tilbage.

I Plan T lod man sig inspirere af det bedste fra Plan B: (*miljøskifte, test, intensitet, lærerpersonlighed, læringsstile etc.*) og supplere med en række andre elementer (*nyeste IT redskaber, nyeste, viden om læsning/staveindlæring, mangfoldighed, opfølgning, netværk, etc.*) (Projektbeskrivelsen 2008, s. 1).

I Projektbeskrivelsen (2008 s. 2) beskrives formål, målgruppe, succeskriterier, pædagogik og indhold således:

Formål

- *Plan T skal give de deltagende elever lyst til at lære at læse og dermed mod på at forsætte i et videre uddannelsesforløb.*
- *Plan T skal styrke deltagernes selvværd.*
- *Plan T skal skabe mulighed for at afprøve en række forskellige pædagogiske og IT mæssige redskaber til støtte i læse- og skriveprocessen, således at eleverne kan anvende disse til efterfølgende støtte i hverdagen.*
- *Plan T skal inspirere læseundervisningen i Odense Kommune.*

Målgruppe

- *Elever i 6.-8. klasse fra folkeskolerne i Socialdistrikt Tarup. I alt er der ca. 1.600 elever på de tre årgange i distriktet.*
- *Elever, som ikke har knækket læsekoden eller som er markant forsinket i læseudviklingen og derfor har vanskeligt ved at profiterer af den undervisning de tilbydes på klassetrinnet.*
- *Elever, som typisk er eller har været modtagere af specialpædagogisk bistand, uden at dette har resulteret i en tilstrækkelig læsemæssig fremgang.*
- *Elever, der typisk har begyndende skoletræthed og enten er marginaliserede eller i risiko for at blive det.*
- *Elever, som ser tilbuddet som en attraktiv mulighed for at udvikle sig.*

Succeskriterier

For læsesvage børn er skolegang ofte forbundet med angst for ikke at kunne leve op til de krav som stilles. De oplever hver dag nederlag i forbindelse med at de ikke er i stand til at løse de opgaver, som stilles. De oplever også at deres kammerater ser deres nederlag og deres selvværd bliver hver dag mindre. Succeskriterierne for Plan T er derfor:

- *At alle de deltagende elever opnår et dokumenteret kvantespring i deres læsekompetence og dermed forhindre at de går ud af skolen som funktionelle analfabeter.*
- *At de deltagende elever får styrket deres selvværd.*
- *At de deltagende elever efterfølgende selv er i stand til at anvende de redskaber (primært IT) som de trænes i på opholdet, for at sikre en langtidseffekt.*

Pædagogik og indhold

Den pædagogisk/metodiske tænkning bag projektet vil være:

- *At flytte 2x12 elever fra deres nuværende skoler ud til en af Odense Kommunes feriekolonier i ca. 20 skoledage og give dem de mest optimale muligheder for at arbejde med læsning.*
- *At sikre eleverne de bedste undervisningsmaterialer – herunder de nyeste frembringelser indenfor IT-området.*
- *At lægge aktiviteter med sport, natur og fritidsliv ind i kursusforløbet*
- *At sikre eleverne en sund kost.*
- *At følge forløbet systematisk med hensyn til planlægning, gennemførelse og evaluering.*

- *At eleverne i det hele taget føler sig som del af et helt særligt og specielt projekt, som lykkes.*

Formålet med denne evalueringsrapport er i et bagudrettet perspektiv at vurdere opnåelsen af ovenstående succeskriterier, og at konkludere på projektets resultater – samt i et fremadrettet perspektiv at komme med anbefalinger til, hvordan projektet kan implementeres i Odense Kommune.

Evalueringsdesign

Denne evalueringsrapports indhold og metode skal ses i forlængelse af den midtvejsevaluering, der blev foretaget i 2009 efter det første år med Plan T, og som blev udarbejdet af styregruppen samt medarbejderne på projektet. Midtvejsevalueringen præsenterede resultaterne fra det første år med fokus på følgende punkter:

A. Udviklingen af elevernes læsekompetence målt på:

1. Læsehastighed målt i ord pr. 10 sekunder
2. Elevernes oplevelse af fremgang
3. Elevernes oplevelse af læselyst.

Data blev hentet dels fra standardiserede tests, IL-testen lix 26, foretaget af kommunens læsekonsulent (punkt 1) dels fra elevernes selvevaluering gennem spørgeskemaet ”Klassens læserselvevaluering” fra LÆS5 (punkterne 2 og 3).

B. Udviklingen af elevernes skrivekompetence

Data blev indsamlet ved hjælp af kvantitativ metode: hvor mange ord den enkelte elev kunne skrive på 15 minutter uden anden hjælp end CD-ord og stavekontrollen (Midtvejsevaluering 2009 side 23).

C. Udviklingen af elevernes trivsel og læring i skolen og på Læsecamp. Data til denne evaluering blev hentet fra det elektroniske redskab til evaluering GodSkole.dk, og data blev indsamlet tre gange i tidsrummet april 2009 til september 2009 (Midtvejsevaluering side 15). Resultaterne fra GodSkole.dk dannede baggrund for løbende samtaler med de enkelte elever.

Desuden blev der indhentet data fra forældregruppen (11 respondenter ud af 12 mulige) og fra hjemklasselærerne i form af spørgeskemaer (fire respondenter der repræsenterede 9 elever).(Midtvejsevaluering side 28-29, side 30-32).

Midtvejsevalueringen Plan T 2009 konkluderer, at succeskriterierne for Plan T er blevet nået, og at det gode resultat er en konsekvens af:

- Miljøskifte
- Intensitet
- Medarbejdernes personlighed
- Undervisningsmetoderne
- IT-rygsækken

- Elevernes høje motivation.
(Midtvejsevaluering side 5).

Hovedårsagen til succesen skal ifølge Midtvejsevaluering 2009 fortrinsvis findes i den velfungerende og fagligt dygtige personalegruppe, i elevernes store motivation samt i forældregruppens opbakning til projektet (Midtvejsevaluering side 5).

På baggrund af Midtvejsrapportens design, der overvejende har lagt vægt på kvantitative metoder, besluttede vi at vælge et andet design til den afsluttende evaluering for at kunne indkredse og beskrive Plan T ud fra andre perspektiver med henblik på at gøre den samlede evaluering af Plan T mere nuanceret. Men det kvalitative evalueringsdesign er blevet suppleret af kvantitative metoder i form af standardiserede læsetests og spørgeskemaet GodSkole.dk, der som tidligere nævnt, også blev anvendt i midtvejsevalueringen. Valget af det kvantitative design er således begrundet ud fra et progressionsperspektiv, hvor vi gennem gentagelse af dataindsamlingsmetoden fra første evaluering giver mulighed for at sammenligne Plan T's resultater med udgangspunkt i projektets egne evalueringsmetoder. Som udgangspunkt for vores evaluering har vi indsamlet data ved hjælp af kvalitative metoder i form af semi –strukturerede gruppeinterviews med repræsentanter fra alle deltagere i Plan T: elever, forældre, personalet på Plan T, hjemklasselærere samt styregruppen. I vores ramme for interviewene har vi lagt vægt på følgende principper:

- At gå fra generelle spørgsmål til mere specifikke spørgsmål for at åbne samtalerne
- At de specifikke spørgsmål har taget udgangspunkt i de succeskriterier, som styregruppen selv har formuleret for Plan T: at alle de deltagende elever 1) opnår en markant udvikling i deres læsekompetence, 2) får styrket deres selvværd og 3) efterfølgende er i stand til at anvende de redskaber (primært IT), som de trænes i på opholdet.
- At sætte fokus på procesperspektivet: før opholdet på Plan T, under opholdet, umiddelbart efter opholdet samt ca. seks måneder efter opholdet på Plan T.

Begge evaluatore har deltaget i disse semi-strukturerede gruppeinterviews, som er blevet videooptaget for at give mulighed for at gennemgå interviewene flere gange i fortolkningsøjemed. Videooptagelserne er derefter blevet destrueret.

Begrundelsen for vores valg af semi-strukturerede interviews er, at vi fandt det svært ud fra de kvantitative data fra midtvejsevalueringen at indkredse og udpege, hvordan og hvorfor eleverne fx følte skolehverdagen mere meningsfuld, og hvordan og hvorfor forældrene fx mente, at deres barn havde fået mere selvværd. Vi har været nysgerrige efter at finde årsagerne til Plan T's succes for at kunne blive i stand til at udpege faktorer af betydning for den eventuelle fremtidige implementering af projektet i Odense Kommunes folkeskoler. Vores valg af evalueringsmetode har således været styret af fremtidsperspektivet for Plan T, og derfor har vi i vores interviews bestræbt os på kontinuerligt at få respondenterne til at konkretisere deres forståelse af centrale begreber som fx 'selvværd', 'selvtillid', 'lyst', 'motivation' og 'læseglæde'.

Fordelen ved kvantitative metoder er – i et teoretisk perspektiv:

- at de giver mulighed for at indhente stort datamateriale på forholdsvis kort tid

- at de giver mulighed for statistisk behandling og formidling, der giver mulighed for at adskille variable elementer og foretage sammenligninger respondenterne imellem.

Nøgleord for de kvantitative metoder er med andre ord *systematik, struktur og præcision*, hvor aktøren forsøger at beskrive og forklare objektivt og neutralt med henblik på finde én sandhed.

De kvalitative metoder har derimod den overordnede hensigt at *beskrive og forstå* og afskriver på forhånd at kunne finde én sandhed om komplekse emner og forhold. Vi har fra starten af arbejdet ud fra en antagelse om, at årsagerne til Plan T's succes er mange, komplekse og overvejende subjektivt forankrede, og derfor har vi koncentreret os om at finde frem til og beskrive de forskellige aktørers oplevelser og forståelser af deres deltagelse i projektet. Vi er således klar over, at vores dataindsamlingsmetode, de semi-strukturerede gruppeinterviews, hverken er generaliserbare eller indfanger hele kompleksiteten i, hvordan man styrker læsesvage elevers læsefaglige udvikling gennem et ophold på en læsecamp. Vi er desuden bevidste om, at vores interviews er resultater af en kommunikation mellem respondenterne og os som evaluatore, mellem respondenterne indbyrdes samt mellem evaluatorene indbyrdes, men vi mener dog, at interviewformen har været med til at konkretisere nogle af de udsagn, der optræder i de kvantitative data fra såvel midtvejsevalueringen som fra denne afsluttende evaluering.

Del 2. Resultaterne fra gruppeinterviewene

I de følgende afsnit indkredser og beskriver vi væsentlige udsagn fra de forskellige aktører i Plan T- projektet med henblik på at kunne konkretisere afgørende faktorer for, hvordan man styrker læsesvage elevers læseudvikling. Afsnittet er således både bagudrettet i forhold til projektet og fremadrettet i forhold til en eventuel implementering i det kommunale skolevæsen.

Styregruppen: "Vi har gjort noget godt for eleverne."

Følgende redegørelse for styregruppens opfattelse af Plan T er baseret på et fem kvarters langt interview med samtlige styregruppemedlemmer. Vi har i vores sammenskrivning fokuseret på at indfange styregruppens intentioner bag projektet, deres tanker om, hvad der virker befordrende for elevernes læseudvikling samt styregruppens ideer til, hvordan projektet kan implementeres i hjemklassens fortsatte arbejde.

Styregruppen bag Plan T består som tidligere nævnt af to skoleledere, en ungdomsskoleleder samt kommunens læsekonsulent. Ideen til projektet opstod i forbindelse med dokumentarserien Plan B, som havde sit særlige pædagogiske udgangspunkt i teorien om hvert barns individuelle læringsstil. Denne inspirationskilde kombineret med et stærkt ønske om at gøre noget for de børn, der har store læsevanskeligheder, har fået dem til at udvikle ideen om en læsecamp. Gruppen er drevet af et stort ønske om at gøre en forskel, om at tænde lys i marginaliserede børns øjne og få dem til at opleve succes og selvværd. De fremhæver under interviewet, at forældre har takket for den ekstraordinære indsats i forhold til deres barn, og at mange forældre har set

– og ser - Plan T som den sidste udvej for, at deres barn kan klare sig i skolen og blive glad for sin skolegang. Man kan således karakterisere styregruppen som en gruppe ildsjæle, der har et stort ønske om at inkludere en gruppe børn, som på grund af store læsevanskeligheder af forskellige karakter har følt sig marginaliseret og isoleret i hovedparten af deres skoletid. Styregruppen taler om ”*hjælp til selvhjælp*”, ”*om at lære at lære*” og ”*om at gøre en forskel for nogle børn, der har det svært.*”

Selvom ideen til læsecampen har nogle af sine rødder i Plan B med dens fokus på læringsstile, er Plan T efter vores mening ikke funderet i ét pædagogisk paradigme, men kan snarere betragtes som et erfaringsbaseret projekt, hvor styregruppens medlemmer ønsker at gøre en tydelig forskel for de læsesvage elever i 6.-7. klasse gennem brug af mange forskellige materialer og metoder. ”*Vi har ikke haft en teoretisk tilgang til Plan T, men en pragmatisk og helhedsorienteret tilgang,*” bliver der sagt, og styregruppen taler gentagne gange under interviewet om, at lærerne på kolonien har en stor værktøjskasse af materialer og metoder, som de kan gøre brug af i forhold til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Undervisningsdifferentiering bliver således et nøglebegreb i projektets dagligdag.

De andre pædagogiske fokuspunkter i projektet som Cooperative Learning (CL), anerkendelse og et intensivt miljøskifte er kommet til undervejs i planlægningsprocessen, i takt med at styregruppen stiftede bekendtskab med indhold og effekt af disse elementer. Derimod har inddragelsen af IT-rygsækken været et udgangspunkt lige fra projektets start: ”*Vi ville give dem noget lækkert, noget smart.*” Lærerne og pædagogerne på kolonien har derfor fået vide rammer for at tilrettelægge undervisningen på kolonien, og vi har indtryk af, at det er disse læreres kompetencer og interesseområder, der har været styrende for projektet mere end én pædagogisk teori fra styregruppens side. Lærerne er efter styregruppens udsagn ”*fagligt superdygtige i feltet*” og rundet af mange års erfaring med specialundervisning og er særdeles kompetente og udviser stor iderigdom, hvad angår både materialer og metoder.

Styregruppen betragter personalets høje faglighed som en vigtig forklaring på projektets succes, men mener samtidigt, at det er svært at pege på en enkelt udslagsgivende faktor. Der er snarere tale om et samspil mellem flere faktorer. Foruden fagligheden hos kolonilærerne fremhæver styregruppen kolonipersonalets tværfaglige sammensætning, som betyder, at der kan etableres en helhed mellem undervisnings- og fritidsdelen på læsecampen.

Projektets struktur med et fire ugers ophold på en koloni fremhæves også af styregruppen som noget, der betyder ”*super meget*”, dels fordi det forlænger muligheden for intensitet i undervisningen og læringen, og dels fordi det giver børnene et ’helle’ fra dagligdagens bekymringer om den aktuelle rangering på venne- og venindelisten. Endvidere giver koloniopholdet mulighed for at se børnene i et helhedsperspektiv og finde ind til den enkelte elevs læringsstil. I den forbindelse fremhæver styregruppen, at det er en væsentlig faktor for projektets succes, at eleverne her får mulighed for at opdage, at der er mange måder at lære på. Det har stor værdi, at eleverne får mulighed for at konstruere en ny identitet ved fx at sige: ”*Jeg er kinæstetiker, så jeg lærer bedst, når jeg bevæger mig.*”

Kolonistrukturen giver desuden eleverne mulighed for at knytte bånd til hinanden og for hurtigt at udvikle trygt læringsmiljø.

Også elevernes egen motivation bliver fremhævet som en afgørende faktor for succes, og det fremgår her, at man i udvælgelsesproceduren har lagt vægt på, at man har skullet vælge topmotiverede elever samt børn, hvis hovedproblem er læsevanskeligheder og ikke fx adfærdsproblemer.

Med hensyn til implementeringen af projektet nævner styregruppen, at det er svært at styre, hvordan hjemkomsten til klassen kommer til at foregå, og hvordan underviserne på hjemskolen støtter elevernes fortsatte faglige udvikling. Man er bevidst om, at der her er en særlig udfordring for projektets succes på længere sigt, og derfor har det været meget magtpåliggende for styregruppen, at opholdet på campen skulle gøre eleverne selvhjulpne og dermed mere uafhængige af voksenstøtte på skolen i den daglige undervisning.

Hjemklasselærerne har udvist meget forskellig interesse for projektets ide og for, hvordan deres rolle kunne være for eleven fremover. Styregruppen slår fast, at eftersom de ikke kan blande sig i undervisningen på andre skoler, er der her noget *"ustyrligt"* i projektet – samtidig med at det kan være afgørende for den enkelte elevs fortsatte faglige udvikling. *"Det handler om holdninger til undervisning. Vi er afhængige af nogle læreres privatpraksis."*

En mulig løsning kunne være at tilknytte specialklasselærere fra hjemskolen til eleven, når han/hun kommer tilbage, og denne specialklasselærer skal sørge for kontakten til hjemklasselæreren, men heller ikke denne løsning er helt til at kontrollere på de andre skoler. Det er i denne sammenhæng en fordel, at kommunens læsekonsulent er tilknyttet projektet, eftersom hun kan gøre brug af sit faglige netværk, når elevernes læsefaglige udvikling skal støttes fremover i deres hjemklasse.

Personalet på kolonien: "Vi blev så glade, da en af pigerne sagde: Nu tror jeg godt, at vi kan blive frisører, os to!"

Denne sammenskrivning er baseret på 1 ½ times langt interview med tre medarbejdere på læsecampen, og vi har lagt vægt på at sammenfatte personalets tanker om børnenes faglige og sociale udvikling på læsecampen, personalets tanker om forholdet mellem de faglige og sociale elementer i deres undervisning på læsecampen samt personalets tanker om kolonistrukturens betydning for projektets succes.

Overskriften til dette afsnit i evalueringsrapporten indfanger efter vores mening én af de vigtigste faktorer i Plan T-projektet, nemlig den forandring som eleverne på læsecampen oplever i forbindelse med selvværd og selvtillid. Fra at opfatte sig selv som nogle, der ikke duer til noget, har de på læsecampen fået nogle erfaringer, der har rykket ved deres tillid til egne kræfter og fået dem til at tro på, at de i fremtiden kan få uddannelse og arbejde. Spørger man personalet på læsecampen om hvilken forandring, der er sket med de 12 elever, får man en fortælling om en gruppe drenge og piger, der af forskellige årsager ikke har tilegnet sig tilstrækkelige læsekompetencer til at kunne følge med i den daglige undervisning i folkeskolen, og som ved projektets afslutning har fået selvtillid og selvværd,

har erfaret nye måder at lære på, og som tør stå frem og holde oplæg for klassen. De har fået mod til at blive synlige.

Ved projektstart karakteriseres eleverne af personalet som elever med et begrænset og unuanceret mundtligt sprog, hvad angår ordforråd og samtalekompetence. De har desuden svært ved at genfortælle tekster, som de lige har læst, og i det hele taget opfatter eleverne ikke sig selv som læsere ved projektets start. Som kompensation for de daglige nederlag og den deraf følgende marginalisering har eleverne udtænkt mange forskellige strategier for at være i deres klasser. Disse strategier har som hovedformål haft at skjule for omverdenen, at de ikke har kunnet læse teksterne i fagene med sådan et udbytte, at de har kunnet deltage på lige fod med deres klassekammerater i undervisningsaktiviteterne. Strategierne har blandt andet været at aflæse klassekammeraternes praksis med teksterne, og her har de fx efterlignet tidspunktet for at vende siderne under fælleslæsninger i klassen. Andre strategier har drejet sig om altid at melde sig til at læse op som én af de sidste, for på det tidspunkt var der som regel så meget larm, at man ikke kunne høre, hvor usikre de var til at læse. Disse elever har med andre ord brugt rigtigt meget energi på at undgå at blive lagt mærke til i skolehverdagen. Lærerne refererer til, at man i den situation er hensat til at vælge mellem to roller: klovnerollen eller 'jeg-gør-mig-usynlig-rollen'.

På læsecampen fokuserer lærerne i det daglige arbejde som tidligere nævnt blandt andet på anerkendelse, læringsstile, CL, og gennem vores interview med lærere og pædagoger fra kolonien har vi fået indtryk af, at det samlede personale betragter arbejdet med selvværd og selvtillid som nøglen til den faglige udvikling. Helt konkret oplyser personalet, at 'anerkendelse' i løbet af deres arbejdsproces er rykket frem som førsteprioritet i deres fokuspunkter, hvor 'brug af IT' stod som førsteprioritet ved projektets start. Gennem arbejde med forskellige dramaøvelser, hvor eleverne helt konkret får fundet deres stemme, træning i at holde oplæg for de andre på campen og praktisk erfaring med elev-elevrespons har personalet fra starten af forsøgt at give eleverne mulighed for at få et nyt blik på sig selv og de andre. Ved at være rollemodeller i responsituationer har personalet vist, hvordan man kan få øje på nye sider af sig selv: jeg er en god kammerat, jeg er god til at skabe en fin stemning i en gruppe. Personalet har med andre ord trukket de sociale sider ind i et evaluerende rum, ændret på parametrene for vurdering af sig selv og de andre, og eleverne har herigennem fået mulighed for at konstruere en anden identitet end den, der hedder: "*Jeg er dårlig til at læse.*" Man har været fokuseret på at etablere 'den gode læringscirkel', og denne vægtning af elevernes sociale udvikling og trivsel genfinder vi i udtryk som: "*Alle rykker sig på selvværdskontoen, selvom ikke alle flytter sig fagligt,*" og dette udsagn følges op senere af: "*Den succes kan vi aldrig tage fra dem.*"

Sideløbende har personalet arbejdet med at styrke elevernes faglige tilgange til læsning ved at arbejde med forskellige læseforståelsesstrategier dels gennem et fokus på 'læseuglerne' og dels ved inddragelse af genreperspektivet i læseprocessen. Der er også blevet arbejdet med grammatik med fokus på bøjning af substantiver, verber og adjektiver. Endvidere er der blevet arbejdet med læseforståelsestrategier i forhold til faglig læsning med brug af nøgleord. I dette arbejde har de centrale udgangspunkter været CL og læringsstile, hvor

hovedparten af eleverne er blevet karakteriseret som kinæstetikere, og derfor har bevægelse og andre musiske indslag spillet en stor rolle i det daglige arbejde, både i skole- og fritidsdelen. Herudover har eleverne fået viden om og erfaringer med at lave film, de har udarbejdet Power Points og er blevet fortrolige med CD-Ord og andre af IT-rygsækkens muligheder for støtte til læseprocessen. Personalet har her haft til hensigt dels at gøre eleverne så selvhjulpne som muligt, når de vendte tilbage til hjemklassen, og dels at give eleverne kompetencer, som kunne gøre dem efterspurgt i hjemklassens arbejde med film og medier. Den Power Point-præsentation, som alle eleverne skulle fremlægge ved hjemkomsten til hjemklassen, skulle endvidere fungere som udgangspunkt, for at eleven kunne få sin nye identitet med sig hjem. Med andre ord skulle dette oplæg give anledning til kammeraternes og lærernes nye blik på eleven og hermed skabe grobund for en ændret konstruktion af elevens skoleidentitet.

Et kendetegn ved pædagogikken på læsecampen er efter vores mening, at den er sammensat af mange forskellige pædagogiske tænkninger. Denne eklektiske tilgang fremhæves af personalet selv som noget positivt, idet man her *"tager det bedste fra alle metoder"* tilsat den enkeltes lærerpersonlighed. De tænker sig ud over et fast pædagogisk koncept som fx læringsstile og finder det for snævert at følge ét koncept stringent. Men den overordnede pædagogiske tilgang er anerkendelse, der her opfattes som *"at møde eleven der hvor han er,"* samt at vise eleven, at *"jeg kan li' dig som du er."*

Desuden viser det sig gennem interviewet, at struktur og metoder er vigtige begreber for lærerne. En af lærerne siger under interviewet, at eleverne i deres hjemklasser bliver opfordret til selv at vælge deres arbejdsmetoder, men ingen giver børnene en viden, der gør at de kan vælge bevidst mellem metoder. De ved ikke, hvad de kan vælge mellem. Hun mener, at eleverne fx skal have en værktøjskasse til at møde nye tekster med.

Personalet har desuden været optaget af at motivere eleverne til læsning, og her har udvælgelsen af læsetekster været central. Personalet på læsecampen udtrykte, at de indimellem fandt de læsetekster, som var en del af elevernes skolehverdag, noget forfejlede. *"De gider ikke at læse om Helle og hendes pony – de vil læse om nogen, der kysser, og de vil læse Harry Potter."* På læsecampen har lærerne også inddraget læsning af netaviser for at motivere eleverne til at læse. Her udvider opholdet på læsecampen tilsyneladende elevernes tekstverden mere end tilfældet er i skolen, og vi formoder, at der her er tale om to forskellige sprog- og fagsyn. Arbejdet med enkle læsetekster om Helle og hendes pony kan betragtes som udtryk for et formelt-strukturel sprogsyn, hvor elever, som har problemer med læsning, starter med enkle tekster, der overvejende er lydrette og med enkel sætningskonstruktion og enstrenget komposition i det hele taget, mens arbejdet med inddragelse af netavis kan betragtes som udtryk for et mere kommunikativt orienteret sprogsyn, hvor elever primært læser tekster, der ikke nødvendigvis er tilpasset usikre læsere, for at blive klogere på verden.

Når vi har spurgt til hvilke faktorer, der har været altafgørende for at give elevernes faglige og sociale udvikling et skub, siger personalet selv, at læsebarometeret, der konkret gav

overblik over hvor meget, der var blevet læst på de enkelte dage, udgjorde et vendepunkt i elevernes opfattelse af sig selv som læsere. Endvidere har det rykket, at eleverne alle fik til opgave at holde oplæg for holdet. Personalet fremhæver desuden, at de anser det for et vigtigt element i elevernes udvikling, at de på læsecampen er sammen med nogle, der har samme vanskeligheder som dem selv. De kan med andre ord genkende sider af sig selv i de andre på campen.

Et væsentligt punkt i evalueringen af Plan T-projektet er betydningen af kolonimodellen, hvor 12 elever bor sammen i 4 uger med deres lærere, kun afbrudt af hjemmeophold i weekenderne. Hvad sker der i denne konstruktion, som ikke nødvendigvis kan finde sted i en 8-14 model? Personalet fremhæver selv ”at det betyder alt”, da det giver mulighed for at se eleverne i mange forskellige situationer, og derved er der mulighed for på første hånd at danne sig et helhedsbillede af eleven. Denne brede forståelse af den enkelte elev betyder større mulighed for at tage udgangspunkt i den enkelte elev i forbindelse med undervisningen og større mulighed for at give eleverne oplevelser af, at de enkelte færdigheder er ligeværdige. Ud fra et elevperspektiv betyder kolonistrukturen blandt andet, at eleverne får mulighed for at opleve hinanden i mange forskellige situationer og derved få øje på, at alle er gode til noget.

Kolonistrukturen giver desuden mulighed for at inddrage fritidsaktiviteterne i skoleaktiviteterne og omvendt. Her nævner personalet fx, at eleverne i fritiden forbereder sig på den kommende skoledag og får hjælp af personalet. Samtidig betyder personalets kendskab til elevernes fritidsaktiviteter, at man i højere grad kan spørge ind til disse og give eleverne anledning til at formidle succesoplevelser fra boldspil og andet. Personalet betragter fritidsdelen som lige så vigtig som skoledelen, og elevernes succesoplevelser i det ene felt er lige så vigtige som succesoplevelser i det andet felt.

Kolonistrukturens mulighed for tæt voksenkontakt fremhæves også af personalet. De udtrykker, at det er afgørende for eleverne, at de oplever nogle voksne, der vil dem.

Hjemklasselærerne: ”Puha, hvor var det dog firkantet, men børnene elskede det.”

Redegørelsen for hjemklasselærernes opfattelse af Plan T er baseret på et 1½ timers langt interview med to lærere fra to af distriktets skoler. I redegørelsen vil vi især fokusere på lærernes opfattelse af eleverne faglige og sociale udvikling før, under og efter opholdet på kolonien, på lærernes opfattelse af forholdet mellem undervisningen i hjemklasserne og undervisningen på kolonien samt på deres opfattelse af samarbejdet mellem hjemklasselærerne og lærerne på kolonien.

Overskriften indfanger den sammensatte opfattelse, som hjemklasselærerne udtrykker i forhold til flere af ovenstående fokuspunkter. På den ene side har de oplevet, at eleverne har været meget begejstrede og er kommet hjem med en større tro på sig selv, på den anden side oplever de ikke en ligeså entydig faglig fremgang.

Lærerne oplever en markant forskel på før og efter kolonien, men billedet er blandet. Hvor én elev er kommet hjem med langt større gå-på-mod og selvværd, er en anden ”gået fuldstændig i stå og har ikke profiteret af det i det lange løb. Hun var en svag elev, da hun

kom, og hun er stadigvæk en svag elev, men hun havde helt klart en opblomstring, hvor hun tabte sig og fik større selvværd". Læreren fortsætter med at fortælle om en pubertetspige, der kun kan rumme veninder og kærester, skolen kan hun ikke rumme, og de redskaber hun har fået på kolonien fx i form af IT-rygsækken, bruger hun ikke, mens den anden pige, der har profiteret af opholdet, bruger sin computer og har taget den til sig. Den vigtigste og mest markante forskel på *før* og *nu* er ifølge lærerne knyttet til elevernes selvtillid og selvværd. Lærerne oplever, at eleverne selv udtrykker meget stor begejstring for opholdet på Plan T. Deres selvværd er vokset markant, de har lært at håndtere konflikter, har fået større selvvind og en tro på sig selv, der betyder, at de nu tør stå frem i klassen. *"Hendes selvværd og hendes ståsted, der hvor hun er nu, det går bare fremad, og hun retter de andres fejl på tavlen, laver mindmap osv. For hende har det været lige præcis det skub, der skulle til, og nu kører det bare, og hun udvikler sig stadigvæk."*

Den markante forskel på *før* og *efter* kolonien tilskriver lærerne den varme og omsorg, eleverne har oplevet både fra kammeraternes og personalets side. Under sit besøg på kolonien oplevede læreren en glad og tryk elev, der blev accepteret og set, som hun er. Pædagogernes positive anerkendelse, når eleverne har brug for at blive gelejdet igennem eller træder ved siden af, har været afgørende. *"Det er sådan et sted, hvor man kan vokse eller være,"* som læreren udtrykker det.

På spørgsmålet om, hvordan den faglige udvikling har været, er opfattelsen noget mere blandet. Den ene lærer, der kun har eleven i et fremmedsprog, oplever ikke nogen faglig udvikling her, og hun har ikke indtryk af, at eleven har lært at læse bedre. Igen knyttes den positive udvikling til det personlige, idet eleven nu i højere grad tør at læse op i klassen, ligesom hun markerer engang imellem, men hun har efter lærerens opfattelse ikke fået nogen redskaber til "at lære at lære". *"Jeg synes, at hun har fået udbytte på den måde, at det er dejligt at se, at der er sket noget med hende menneskeligt, at man kan begynde at fornemme den pige, at hun ikke bare er der, men har fået større mod i klasesammenhæng."*

For den anden elev har opholdet betydet, at det nu efter lærerens udsagn går bedre med afkodningen, at hun, selvom hun stadigvæk opgiver ind imellem, *har* fået nogle strategier og redskaber i form af CD-Ord, læsepen og ordbøger. Hun er begyndt at læse lettere bøger, selvom hun stadig kæmper med de bøger, de har i undervisningen. De ydre strategier i form af læsepen osv., har imidlertid ikke hjulpet hende nærmere en egentlig indholdsforståelse, til gengæld har hun fået styr på ordklasserne. Opsummerende på det faglige siger læreren, at eleven har fået en sprogforståelse, kan læse tekster, kan tænke med tekster, men har ikke fået en overordnet genreforståelse.

På spørgsmålet om hvordan lærerne opfatter forholdet mellem undervisningen på kolonien og undervisningen i hjemklassen, er de opmærksomme på, at overgangen skal gøres så nem som mulig for eleverne. Alligevel har skolerne ikke etableret et samarbejde og en fælles strategi fra lærernes side, *"højest lidt snak i frikvartererne"*. De pædagogiske strategier: anerkendende pædagogik, CL, læringsstile, intensitet/miljøskifte og IT, der kan siges være Plan T's varemærke, oplever lærerne ikke, at de er blevet ført ind i. Den

anerkendende pædagogik er de begejstrede for, mens de ikke giver meget for CL i ”sin rene form”, og elevernes læringsstile har de ikke kendskab til. De oplever således ikke, at de kan bruge konceptet i deres egen undervisning, bl.a. fordi undervisningen på Plan T var meget ”*indskolingpædagogisk*” og struktureret, hvilket de oplever som en modsætning til de krav, de som lærere i overbygningen står overfor, når de skal klæde eleverne på til selvstændighed og projektarbejde.

Lærernes besøg på Plan T har således på den ene side affødt en opfattelse af, at Plan T-konceptet ikke kan overføres til skolens undervisning, bl.a. pga. forskellen i tid og elevantal, men også pga. det indskolingsagtige præg som de oplevede, at undervisningen på Plan T har præg af, og som de ikke mener vil blive accepteret i en 8. klasse. Omvendt fik besøget en af lærerne til at reflektere over, hvorvidt mere struktur i undervisningen måske kunne være en del af svaret også for de store elever, ligesom de opfatter den anerkendende pædagogik som helt central, og som derfor til stadighed også er helt afgørende for deres egen tilgang til eleverne.

På spørgsmålet om hvad det er, Plan T kan, som de ikke kan i den daglige undervisning på skolen, udtrykkes tidsperspektivet som helt centralt. Dette gælder både i forhold til det faglige, hvor de på Plan T har muligheden for ”*at få bunden lagt og støtte dem der, hvor deres selvværd er lavt*”, samtidig med at de møder eleverne på et tidspunkt i livet, hvor de er søgende og ved at danne en identitet fra barn til voksen.

”*Den faglige del, ja, fint nok, men jeg tror da ligeså meget, at de der pædagoger, dem hører jeg rigtig meget om, altså det der sker efter skole, det er lige så vigtigt.*” Lærerne oplever, at personalet på Plan T har formået at få eleverne til at føle sig udvalgte, og at det store fokus, der er på den enkelte, i sig selv er med til at bære dem. ”*Det faglige er super intenst, men fritiden betyder ligeså meget,*” understreges det gentagne gange.

Én ting er, hvad Plan T kan, en ligeså central ting er, hvad det er, som undervisningen i folkeskolen ikke formår. Lærerne undrer sig således over, hvor det er, skolen og undervisningen ikke slår til, og hvorfor der tabes så mange elever? Heldigvis får nogle af dem så chancen for at blomstre op på Plan T, men de kommer tilbage til ”*folkeskolens maskine*” igen, hvor der er stor fare for, at det hele fader ud, hvis lærerne ikke formår at holde kadencen fx i forhold til det store elevflow, som de oplever som en presserende del af hverdagen.

Konkret udtrykkes der forundring over, hvorfor eleverne ikke altid tager det til sig, som lærerne præsenterer for dem. Hvorfor benytter de fx ikke IT-rygsækken, når de nu er blevet introduceret til den? Omvendt fortæller lærerne, at de ikke har gjort noget for at introducere den for resten af klassen, selvom de mener, at den så måske i højere grad ville blive accepteret af kammeraterne. Det er lærernes opfattelse, at det skal være med IT-rygsækken som med penallhuset, det er noget, som eleverne i overvejende grad selv skal medbringe og tage frem i undervisningen. I det hele taget udtrykker lærerne modsatte holdninger til IT-rygsækken. På den ene side er den et fantastisk værktøj, som de ikke kan forstå, at eleverne ikke i højere grad tager til sig, på den anden side oplever lærerne ikke, at de selv har det overordnede ansvar for, at eleverne får brugt rygsækken i den daglige

undervisning. Endelig udtrykker de bekymring over, at IT-rygsækken kan isolere eleverne fra kammeraterne og bevirke, at inklusionen bliver en illusion.

Lærerne mener, at hvis det positive resultat af Plan T-opholdet skal vedligeholdes, så skal eleverne have støtte til dette, omvendt er virkeligheden den, at lærerne hurtigt bliver optaget af de nye elever, der skal indstilles, mens de nuværende glemmes. Derfor peger de også på, at de elever, der fremover bør komme i betragtning, skal have en særlig form for drive, der gør, at de selv kan bære den positive udvikling videre. Alligevel synes lærerne, at pengene er givet godt ud, ”fordi det er menneskeligt,” og fordi øget selvværd og selvtillid i sidste ende munder ud i større faglig læring.

Som et forslag til forbedringer peger lærerne på, at engelsk burde indgå i projektet, og at de selv ikke blot har brug for en lang række informationer, men også i højere grad burde støttes i at implementere nogle af elementerne fra Plan T i deres egen undervisning. De ville således gerne have haft mulighed for at besøge kolonien noget mere, ligesom de gerne vil deltage i kurser, der beskæftiger sig med pædagogik til de ældste klasser i folkeskolen. I hvert fald hvis møder og kurser lægges i arbejdstiden og honoreres med arbejdstid. Afslutningsvist problematiserer lærerne igen det, de oplever som diskrepansen mellem den pædagogiske tilgang på Plan T og virkeligheden i en udskolingsklasse. Alligevel er de enige om, at selvom eleverne måske ikke er kommet hjem ”som ballets dronning”, så har de har fået en skelsættende oplevelse, som skolen ikke kunne have givet dem. De kunne i hvert fald ikke have gjort det selv, bl.a. fordi det er en afgørende faktor, at eleverne ikke bare er væk fra skolen, men også fra deres hjemmemiljø.

For at supplere ovenstående, der kun er baseret på to læreres opfattelser, har vi fra styregruppen modtaget nogle korte skriftlige evalueringer fra lærere, der repræsenterer 5 af distriktets skoler.

Selvom de skriftlige udsagn ikke ændrer billedet af lærernes opfattelse synderligt, har vi for fuldstændighedens skyld valgt at tage nogle få repræsentative udsnit med her:

- Vi er ikke overvældende positive over opholdets udbytte
- Samme gamle roller i klassen
- Computeren er ikke altid med i klassen
- De er blevet bedre læsere og har faktisk sjældent brug for de hjælpemidler, som de fik med fra Plan T
- Lidt som om han mener, at han kun kan lave/lære noget efter nøjagtig de samme metoder som på Plan T
- Det er altså meget personafhængigt, hvordan udbyttet er
- Efter Plan T er han blevet meget mere modig.
- Har fået masser af gå-på-mod efter Plan T
- Han elsker at læse højt
- Har styrket sit selvværd, men er ikke blevet bedre til at stave.

Afslutningsvist peges der på, at der skal være sammenhæng mellem de IT-materialer, der bruges på Plan T og på skolerne, for ellers er det besværligt at implementere IT-materialerne i undervisningen i hjemklassen. En opfattelse som lærerne for øvrigt også understreger i interviewet.

Der peges desuden på, at koloniens placering i begyndelsen af skoleåret betyder, at eleverne går glip af begynderundervisning i tysk, og at skolernes læsevejledere bør være en del af projektet, hvis det skal bredes ud på skolerne.

Eleverne: "Man kommer mere ind i verden."

Redegørelsen er baseret på et fem kvarter langt interview med fire elever fra læsecampen. I redegørelsen fokuserer vi på, hvilken udvikling eleverne har oplevet fagligt og socialt, herunder deres opfattelse af hvad der især har betydet noget for dem, og endelig deres oplevelse af hvordan det har været igen at vende tilbage til skolen og hjemklassen.

Overskriften, der er citat fra gruppeinterviewet, indfanger efter vores mening en væsentlig pointe i den forandringsproces, som eleverne har oplevet i forbindelse med opholdet på Plan T. Citatet falder på et tidspunkt, hvor vi taler om, hvilke ændringer eleverne oplever i deres læsepraksisser efter Plan T. Nogle af dem fortæller her, at de tidligere kun har villet se danske film, når de skulle i biografen, for ellers kunne de ikke forstå filmen. Valget af en udenlandsk film ville for disse elever betyde, at de skulle læse underteksterne, og det har de ikke været i stand til tidligere. Som en af eleverne siger, er det svært at nå at læse teksterne, se billederne og gætte sig frem til betydningen. Så bliver man hægtet af rent forståelsesmæssigt. En anden af eleverne taler begejstret om filmen *Scream* og udtaler, at før opholdet på Plan T havde han bare en oplevelse af, at "*den var uhyggelig, men nu forstår jeg den også.*" Også filmen *Twilight* er blevet en opnåelig film for en af eleverne, der siger, at hun har set den flere gange, og "*jeg kan læse alle underteksterne*". Desuden har hun nu også læst bogen. Af andre ændringer nævner de, at de i det hele taget er blevet læsere. "*Vi læser meget*", siger de, "*men ingen aviser*". Det viser sig dog at være noget unuanceret, for senere oplyser de, at de læser tv-programmer og sportsstof i aviserne samt vejrudsigter. "*Før kiggede jeg bare ud på vejret for at se, om det blev regnvejr. Nu læser jeg vejrudsigten.*" Endvidere læser de ugeblade, ser nyheder og læser tekst-tv. Vi vil derfor betegne eleverne som nogle læsere, der meget bevidst vælger tekstlæsninger til forskellige formål, men det altafgørende for dem er, at de nu betragter sig selv som medlemmer af læseklubben. Den meget eftertragtede klub, hvis vigtighed kan uddybes med følgende citat fra Birgitta Ulvhammar, som var forkvinde for Den Svenske Nationalkomite for FN's Internationale Læseår (1990):

Adgangen til det skrevne ord hænger sammen med demokrati og ligestilling, med adgang til uddannelse, arbejde og oplysning, med muligheden for at kunne påvirke både ens egen situation, det omgivende samfund og verden.

Caroline Liberg (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Gyldendal Undervisning, side 9.

For eleverne her betyder dette, at de får adgangskort til klubben af elever, der er ambitiøse og vil noget med deres skolegang. En af eleverne udtrykker det således: *"Nu kommer jeg i grupper med de alvorlige mennesker og ikke med pjattemennesker"*. Her henviser hun til, at de forandringer, der er sket med hende, blandt andet har betydet, at hun nu får mulighed for at arbejde seriøst med skolearbejdet. Det samme udtrykker en anden med ordene: *"Man er ligesom blevet et værdigt menneske til at være med i gruppen."* Her lægger eleverne vægt på, at omverdenen, de andre kammerater i klassen, er dem, der ligger inde med magten til at definere, hvem der er inde, og hvem der er ude. Da vi i den sammenhæng spørger ind til, hvad eleverne selv har gjort med henblik på at sætte fokus på deres egen adfærd og betydningen af den, får vi en vifte af forskellige ændringer, som kan samles under betegnelserne 'selvværd' og 'selvtillid' – i hvert fald i elevernes selvforståelse. De taler om at turde stå frem i klassen og sige noget mere, at være glad og have lyst til at gå i skole, og de taler i det hele taget om at kunne lave det, som de andre elever i klassen laver, at forstå og at følge med i det daglige skolearbejde. Det er blevet sjovere at gå i skole. Man kan tale om, at elever, der har ønsket at gøre sig så usynlige som muligt på grund af, at de ikke har været særligt gode til at stave og læse og dermed har været anderledes end flertallet i klassen, nu oplever, at de kan det samme som de andre i klassen, og dermed tør de blive synlige. *"Når man ikke føler sig god, holder man sig tilbage."*

Men hvad er det så, der er sket på Plan T, som har gjort det muligt for eleverne at skabe sig en ny identitet? Direkte adspurgt om, hvad der havde størst betydning for dem på Plan T, er svaret: *"At være sammen med nogle, som har de samme fejl som en selvjeg tror nok, at det er at være sammen ... og det der med selvværdet igen, det er en god ting for at få boostet sig i gang."*

Det altafgørende for eleverne har således været at være sammen med nogle, der ligesom dem selv har problemer med at læse og skrive. *"De andre havde det også svært ... vi lå på samme niveau"*, er nogle af udsagnene fra eleverne. Desuden oplevede eleverne at lære på en ny måde, og her fremhæver de særligt bevægelselementet i undervisningen og læringsstilene. *"Jeg fik at vide, at jeg er sådan en, der lærer bedst ved at røre mig"*, lyder en af forklaringerne. Også *det farvede papir* har betydet, at læsningen går lettere for nogle. En anden central faktor er personalet, som bliver omtalt i rosende vendinger. *"De kunne lære os det på en god måde, de kunne forklare os det ordentligt, man blev taget hensyn til,"* var nogle af de vendinger, eleverne brugte, og da vi bad dem om at konkretisere, nævnte eleverne aktiviteterne med 'fluesmækkeren' og med 'tastaturet' som vigtige måder at lære på.

Endvidere lægger eleverne også meget vægt på den tillidsfulde atmosfære, der hurtigt blev etableret på campen. Der blev lavet tillidsøvelser, og der blev etableret forskellige gruppestrukturer både i undervisningstiden og i fritidsdelen, som gjorde, at eleverne hele tiden var sammen på forskellige måder. I det hele taget udtrykker eleverne stor begejstring for kolonidesignet, for her fik man mulighed for at være sammen hele tiden og få talt om personlige ting og opdage, at *"alle har den samme fejl som en selv. Og så kan man hjælpe hinanden og rette op på den."* Eleverne påpeger yderligere, at de også lærte i fritiden, fordi

de her fik samarbejdsopgaver, så for eleverne har dagligdagen på campen udgjort en helhed.

Kolonistrukturen har tydeligvis også haft den fordel, at eleverne kunne koncentrere sig 100 % om opholdet og fx ikke har skullet bruge tid på fritidsarbejde. For eleverne har det intense samvær været noget af det vigtigste, for som en af eleverne sagde: *"Det er ikke sjovt at sidde derhjemme alene"*, underforstået at det har været rart at kunne arbejde sammen med andre både formiddag, eftermiddag og aften.

Den anerkendende tilgang mødte eleverne også i form af konsekvent og tydelig brug af positiv respons. Når eleverne havde læst op for hinanden, skulle kammeraterne give ros, og i starten var det *"svært at finde nogle ord"*, men efterhånden blev de mere sikre i responsgivningen. *"Det betyder alligevel noget at få at vide, at man er god til at læse - det giver mere selvtillid"*, siger en af eleverne. De nævner også, at man ikke kan skjule sig på læsecampen, for lærerne krævede, at alle skulle sige noget i forbindelse med undervisningen.

IT-rygsækken, der er et af projektets omdrejningspunkter, bliver også fremhævet af eleverne som noget, der kvalificerer og letter deres læsning og læring. De synes, at den er let at bruge, men betoner samtidig, at det var godt, at de fik forklaret, hvordan man kan bruge den. Power Point-præsentationen, som alle elever skulle fremvise i hjemklassen, da de kom tilbage til klassen, nævnes også som en positiv ting, fordi den gav anledning til, at kammeraterne kunne se, hvad de enkelte elever havde lavet på campen. *"De syntes, jeg var mega-god, de havde aldrig hørt noget bedre, og vores inspektør kom også ned og hørte det."*

Når vi spørger eleverne, hvad de rent læsefagligt har lært, siger de, at de har lært at anvende lydbøger, at bruge læsepen og CD-Ord. Foruden disse tekniske værktøjer har eleverne lært flere læsestrategiske metoder, fx at genlæse ord og tekstsekvenser, hvis de ikke umiddelbart forstår teksten, at udarbejde nøgleord og – sætninger i forbindelse med tekstlæsning og at finde frem til ordbetydninger ved at bruge ordbøger eller ved at google synonymmer. Andre læseforståelsesstrategier som fx udarbejdelse af mindmap og brug af genrekendskab til læseprocessen kender eleverne fra den daglige undervisning i hjemklassen. Endelig understreger eleverne, at de fik læst en masse på campen.

Inden opholdet på campen beskriver eleverne sig selv, så vi får et indtryk af en heterogen elevgruppe med det eneste fællestræk, at de har svært ved at læse de tekster, som de møder i skolehverdagen. Nogle elever beskriver sig selv som nogle, der blev drillet af de andre i klassen, fordi de ikke kunne læse så godt, nogle var altid de sidste tilbage, når der skulle vælges til gruppearbejde, mens andre har følt, at de har haft de venner, som de ville have. Når de så vender hjem til deres klasser fulde af selvtillid og selvværdsfølelse, er spørgsmålet så, hvorvidt klassen og klassens lærere opdager det og giver eleverne mulighed for at være i de nye identiteter. Også her finder vi store forskelle. Nogle hjemklasselærere har fulgt interesseret med i campens program, mens andre i højere grad overlader det til den enkelte elev at huske de nye tilgange som fx at bruge IT-rygsækken. Der er desuden eksempler på, at nogle faglærere er gået positivt ind i nogle af læsecampens arbejdsformer og støtter eleverne, men det er ikke noget entydigt billede. Læringsstile og

CL har ikke slået an i elevernes hjemklasse, men eleverne taler om mere lærerhjælp i timerne og om, at de får andre opgaver end klassekammeraterne.

Relationen til klassekammeraterne er en særdeles vigtig faktor for denne elevgruppes selvværdfølelse. Det kommer til udtryk i udsagn som: *"Jeg har faktisk overhalet mange fra min klasse"* - *"En af mine klassekammerater vil rigtigt gerne på Plan T, for han vil gerne blive lige så dygtig til at læse som mig"* - *"De syntes, det var sejt, at jeg havde fået en computer."* Dette konstante krav om accept fra de andre i klassen gør eleverne sårbare over for omverdenens bedømmelse af dem. Det ser vi fx i udsagn som: *"Mit selvværd er gået lidt ned, fordi jeg går i klasse med nogle der godt kan lide at genere folk. Og så går min selvtillid lidt ned, men nu er jeg begyndt at sige noget til dem."* Senere lyder det fra en af de andre: *"Man bliver gjort til grin, hvis man bare siger lidt forkert."* Dette fokus på at blive grinet ad dukker op senere, da vi beder eleverne om at give gode råd til os, som vi kan give videre til vores lærerstuderende. Her siger eleverne blandt andet, at lærerstuderende skal vide, *"...at det værste er at føle, at nogen griner ad én. Hvis man fx holder oplæg, og nogen siger en vits til en af de andre, og man så griner – så tror man, at de griner ad en."*

Forældrene: "Det her Plan T, det er skide godt, for at sige det pænt!"

Forældreinterviewet, der var det første af de i alt 5 interviewrunder, er baseret på et 1½ timers langt interview med 5 forældre, der tilsammen repræsenterer 4 drenge, der går på 2 forskellige skoler.

I redegørelsen vil vi fokusere på, hvad det har betydet for deres barn at være med i Plan T, hvordan forældrene opfatter deres egen rolle i forhold til at støtte deres barns deltagelse i Plan T samt deres opfattelse af deres samarbejde med læsecampen og med folkeskolen.

På vores allerførste spørgsmål. *"Hvad synes I har været godt for jeres børn ved at være i Plan T?"* svarer en af forældrene: *"Jeg tror næsten, at jeg kan give jer svar på det hele på én gang. Det her projekt er det eneste rigtige, der findes her i Odense kommune De kommer med en skepsis, og efter den første uge er det, hvornår skal vi af sted igen de er en lille gruppe, de har det samme inden i sig. De kommer, fordi de vil være bedre til at læse, de vil være bedre til at stave, og det er ikke det eneste de får, de får simpelthen et sammenhold. Man kommer aldrig til at kunne lave det i folkeskolen det er svært at sætte andre ord på ... de har bare rykket sig."*

Hermed er tonen slået an i forhold til den positive holdning, ja, næsten taknemmelighed som forældrene udtrykker i resten af interviewet over, at deres barn har fået, hvad der opfattes som en ekstra chance i Plan T.

Det malurt, der så alligevel er i bægeret, knyttes især til hjemklasselærernes vilkår for og måde at indgå i eller rettere ikke at indgå i forløbet. Selvom der peges på, at oplevelserne er forskellige og helt afhænger af den enkelte lærer, så er det alligevel opfattelsen, at man har været heldig og meget privilegeret, hvis hjemklasselærerne har været engageret i projektet. Der er lærere, der bare har været der, men på møder, hvor alle forældre har

deltaget, har de alle hørt om manglende opbakning fra lærernes side som et generelt problem, og det er ikke gjort med klasselærernes opbakning, alle børnenes lærere og fag skal være engagerede. Forældrene kommer undervejs i interviewet med eksempler på, hvordan børnene ved hjemkomsten til klassen er blevet mødt med mangel på forståelse og opbakning i forhold til det forløb, de har været igennem. *”Jeg føler ikke, at vores lærere overhovedet har sat sig ind i, hvad det overhovedet gik ud på..... det måtte han klare selv, og så måtte han komme og fortælle om det ... matematiklæreren han gav ham sådan en stak papirer, så måtte han bare gå i gang med alt det, de havde nået ... altså hvad havde han lige regnet med, at de havde lavet dernede?”*

Det er dog også en del af billedet, at forældrene udtrykker stor forståelse for, at lærerne ikke nødvendigvis har haft de optimale vilkår for at indgå i projektet, og at de er opmærksomme på, at de ikke kender lærernes kriterier for at indgå i forløbet. *”Vi har fået indtryk af, at lærerne gerne ville have været med i det, men hvor meget information har de fået om det? Man kan jo være lige så dygtig en lærer, det skal være, men hvis man lige pludselig får at vide, at vi har de her børn, de skal på Plan T, men hvad er Plan T?”*

Tilbage står dog en opfattelse, at skolen og lærerne kunne gøre mere, end de rent faktisk gør. Fx ved at opfordre og hjælpe børnene med at bruge computeren i den daglige undervisning eller ved at inddrage fx læringsstile i undervisningen. På den ene side peger forældrene på, at redskaberne fra Plan T faktisk godt kunne og burde være elementer i den daglige undervisning i skolen. På den anden side udtrykkes der stor forståelse for, at med de begrænsede ressourcer lærerne har og med 23 elever i klassen, så kan de ikke gøre det samme, som 4 medarbejdere kan gøre i et intensivt forløb på Plan T.

”Der skulle flere ressourcer ind, som skulle bruges til de pædagogiske og faglige redskaber fra Plan T Tag den positive hat på ...den positive vinkel er vigtig, Plan T har været positiv hele vejen igennem ... du skal, du kan og vi vil.”

Flere gange understreger forældrene, at de tror, at lærerne egentlig gerne vil, men de mangler ressourcerne, og at de er sat i en virkelighed, hvor 3 elever ud af 23 kan kræve al lærerens opmærksomhed. Alligevel burde lærerne altså være mere åbne for andre undervisningsformer og elevernes forskellighed. Det behøver ikke at kræve så meget, i nogle tilfælde bare et stykke farvet papir til at lægge over siden, og den positive tilgang koster jo ikke noget!

Når spørgsmålene retter sig mod undervisningen, lærere og pædagoger på læsecampen, er fortællingerne entydigt positive. Forældrene har oplevet nogle voksne af en helt særlig kaliber. Børnene er blevet fortrolige og tætte med dem, og forældrene har fået al den information og støtte, som de kunne efterspørge både før, under og efter forløbet. De har været trygge hele vejen igennem, har hele tiden haft muligheden for at kontakte personalet, og de blev inddraget undervejs. *”Vi var en del af det, og der fandtes ikke dumme spørgsmål.”*

Når snakken falder på, hvad det er for elementer fra Plan T, der haft særlig betydning, er det ikke muligt at pege på enkeltelementer. Rammerne og motiverede børn opfattes som helt centralt, samtidig med at både børnene og forældrene har fået øje på børnenes helt særlige læringsstil, hvilket har betydet, at de er blevet bekræftet i, at det var ok at ligge på gulvet eller dreje rundt på en stol, hvis det er det, der skal til. Forældrene peger således på betydningen af alt lige fra IT-rygsækken, læringsstile, personalets anerkendende tilgang til børnene og kolonien som den perfekte fysiske ramme for forløbet. Hvis der alligevel skal trækkes en enkelt ting frem, som forældrene igen og igen taler om som noget helt afgørende, fremhæves det fællesskab og det sammenhold, som børnene fik skabt i den lille gruppe med andre unge, der har de samme problemer som én selv. Et fællesskab, som de mener, har dannet grobund for venskaber for resten af livet.

På spørgsmålet om, hvorvidt der er behov for at fortsætte de netværksaktiviteter, som Plan T har iværksat i form af jævnlige møder med elever, personale og til tider også forældre og hjemklasselærere, gives der udtryk for, *”at det da ville være lækkert”* med muligheden for at mødes fx ved overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Men samtidig er forældrene dog af den opfattelse, at deres børn nok selv skal søge for at bevare kontakten fx via Facebook eller Skype.

Generelt oplever forældrene, at deres børn har fået langt større selvtillid, der fx gør, at de nu tør at præsentere Power Point for klassen eller holde tale til farfars fødselsdag. Opfattelsen af egen formåen er vendt fra det-kan-jeg-ikke til det-kan-jeg, og de tør stå ved deres egen mening i stedet for at tale folk efter munden. *”Det har givet et pust på alle punkter,”* også fagligt. Hvor der før ikke var nogen læsevaner, er læsning nu blevet del af hverdagen, lige fra avisen til bøger til skolearbejdet. Læsning og lektier er nu ikke bare en pinsel. Som en forælder siger: *”Min søn er gået fra aldrig at have lektier for til at have lektier for.”*

Billedet er dog ikke entydigt. For nogle er læsning og lektier stadig en daglig kamp, hvorfor det stadig anses for en vigtig forældreopgave at opfordre dem til at tage bøgerne frem. Forældrene udtrykker, at det har givet dem en indre ro, at de nu tør tro på, at deres barn kan få en boglig uddannelse, fordi de har flyttet sig fagligt. En har således rykket sig fra en bundkarakter til en karakter næsten i top i læsetest og stil. Eksplicit nævnes betydningen af IT-rygsækken, som et redskab der giver dem muligheder også i det videre uddannelsesforløb. Det opleves dog samtidigt som et problem, at forældrenes mulighed for at bidrage med det nødvendige engagement og kompetencer i forhold til IT ikke altid er til stede. Hvor nogle har været meget engagerede og brugt rigtig meget tid på at scanne og klippe-klistre tekster, har andre ikke haft den mulighed. Også her nævnes den meget forskellige opbakning, som skolen eller lærerne har stillet til rådighed.

Som en af forældrene opsamlende udtrykker det til slut i interviewet: *”Det her Plan T, det er skide godt, for at sige det pænt, det har været kanon, og jeg håber, at det fortsætter. Hvis de måske ikke rykker så meget bogligt og fagligt, bare de får noget mere selvtillid med i bagagen, så har de vundet. Det har kostet, men det har været det hele værd. Det er*

Plan T delen ... til skolen har jeg en anden ting ... med alle de muligheder de har i dag ... hvorfor fanden bruger man det så ikke?"

Del 3. Elevernes udvikling på læsecampen – ifølge testmaterialet

I dette afsnit læser og fortolker vi de oplysninger, som testmaterialet giver om elevernes udvikling i forbindelse med opholdet på læsecampen. Vi tager udgangspunkt i læsetestene og i spørgeskemaet GodSkole.dk.

Hvad viser testmaterialet om elevernes læsning?

Som nævnt tidligere er de deltagende elever blevet testet før opholdet, umiddelbart efter opholdet samt for enkelte testdeles vedkommende yderligere et halvt år efter opholdet for at give mulighed for at få overblik over betydningen af læsecampen for den enkelte elev. I følgende afsnit sammenfatter vi vores læsning og fortolkning af dette testmateriale. Derefter diskuterer vi testmaterialet ud fra en mere læsefaglig vinkel og giver en karakteristik af de præmisser, som læsetestene fastlægger for forståelsen af begrebet læsekompetence.

Testmaterialet består som nævnt på side 5 i denne rapport af IL beregnet for 3. – 7. klassetrin, TL1 med delprøverne Ordlæsning 1, Ordlæsning 2, læsning af fagtekst, punktlæsning og endvidere elevernes egenvurdering af læsning. Eleverne har desuden besvaret spørgeskemaet "Klassens læserselvevaluering" fra materialet *LÆS5*. Ifølge læsekonsulenten er dette testmateriale valgt ud fra et ønske om, at det skal være overkommeligt at anvende for personalet på Plan T, det skal være tilpasset elevgruppen, og endelig skal det afdække læsefærdigheder, læsevaner og motivation. Det følgende er et forsøg på at give et overblik over, hvad testresultaterne kan bruges til i et evalueringsøjemed i forhold til Plan T. Det betyder, at vi ikke vil gå i detaljer med hver enkelt elevs læsefaglige udvikling, hvilket bestemt er interessant i en læsepædagogisk sammenhæng, men vi vil tegne en skitse af de generelle udviklingstendenser, vi kan spore i læsningen af testresultaterne.

Umiddelbart får vi øje på, at læsetestene viser store individuelle forskelle i elevernes læsefaglige udvikling, og det gør det svært at tegne et entydigt billede af, hvilken udvikling eleverne har gennemgået i løbet af opholdet på læsecampen. Men vi mener dog at finde belæg for følgende iagttagelser og konklusioner

A. Læsetempo

IL- prøverne sætter fokus på elevernes læsetempo i forbindelse med henholdsvis højtlesning og stillelæsning, og her tegner der sig et generelt billede af, at læsetempoet er sat i vejret. Den gennemsnitlige fremgang er for højtlesningens vedkommende på 5 ord pr. 10 sekunder, og spændvidden strækker sig over en fremgang på 2 ord pr. 10 sekunder til en fremgang på 12 ord. De gennemsnitlige tal dækker således over mange individuelle forskelle, der handler om børnenes startudgangspunkt, som kan være et højt eller lavt læsetempo samt børnenes kortvarige eller langvarige udbytte af opholdet. Men alle børn

læser enten med den samme hastighed eller hurtigere end før opholdet på læsecampen. Hvad angår stillelæsningen viser testresultaterne, at den gennemsnitlige hastighedsforøgelse ligger på 5 ord pr.10 sekunder, og her er spændvidden fra 3 ord pr.10 sekunder til 20 ord. Alle elever har udviklet en større læsehastighed ved stillelæsning ifølge testresultatet.

B. Ordlæsning

I TL-testen prøves eleverne i læsning af overvejende danske ord, (Ordlæsning 1) og i læsning af låne- og fremmedord som fx facade, kostume og interview (Ordlæsning 2). I Ordlæsning 1 skal eleverne inden for en tidsramme på 4 minutter læse 80 ord, og her er den gennemsnitlige udvikling på 26 ord, hvor spændvidden er fra en fremgang på 8 ord til en fremgang på 51 ord. Alle elever står til en fremgang, men to elevers fremgang er ikke tilstrækkelig til, at de kan placeres i en bedre kategori.

I Ordlæsning 2, hvor eleverne skal læse 60 ord inden for en tidsramme på 3 minutter, er der en gennemsnitlig fremgang på 14 ord, og spændvidden er her fra en fremgang på 4 ord til en fremgang på 35 ord. Alle elever scorer højere efter læsecampen, men igen er to elevers fremgang ikke tilstrækkelig til, at de kan placeres i en bedre kategori.

C. Læsning af fagteksten "Gedden"

I denne læsetest, som har en tidsramme på 13 minutter, sættes fokus på såvel hastighedsdelen som forståelsesdelen i elevernes læsning, og elevernes resultater kategoriseres i følgende skema, hvor første tal viser status *før* plan T og andet tal viser status *efter* Plan T.:

	Forståelse			
	STØRRE			MINDRE
Rigtige /Tempo	100 – 90%	89-75%	74-50 %	< 50%
Højt tempo/under 7.00 min.	K1	K4 0 →1	K7 0 →1	K9 0 →2
7.01 min. – 11.30. min.	K2	K5 1 →3	K7 3 →1	K9 4 →1
Lavt tempo-> 11.31. min.	K3	K6 2 →0	K8 1 →3	K9 1→0

Her viser testresultaterne, at alle elever enten har rykket sig i forhold til læsetempo og/eller i forhold til læseforståelse med undtagelse af to elever. I det ene tilfælde er elevens startudgangspunkt K5, og i det andet tilfælde K9, så de pædagogiske konsekvenser er forskellige. Ingen elever opnår dog at score, så de kan indplaceres i de bedste kategorier

K1, K2 og K3, men den efterfølgende udregning af elevprofiler, der kun indfanger antallet af de rigtige besvarelser, og som udtrykker elevernes relative placering i forhold til en normalnorm, kategoriserer dog efter opholdet fire elever i H, høj placering, fem i M, midt placering og tre elever i L, lav placering. Skemaet nedenfor viser elevplaceringer før/efter Plan T:

	Høj placering	Midt placering	Lav placering
Før/efter Plan T	1→4	7→5	4→3

Her er det vigtigt at bemærke, at to af de tre elever i den lave placering ikke har udviklet sig tilstrækkeligt til at blive indplaceret bedre efter læsecampen.

D. Punktlæsning af teksten "Nødhjælp"

Også her kategoriseres elever efter læsetempo og læseforståelse i de samme kategorier som i forbindelse med læsningen af den faglige tekst "Gedden", men nu med en tidsramme på 10 minutter. Testens fokuspunkt er læseteknikken 'punktlæsning' hvor eleverne skal læse en tekst med den hensigt "at finde ud af om en tekst handler om det, man søger efter," (side 38 i Fælles Mål. Dansk, Undervisningsvejledning for faget, UVM 2009). Her udvikler flere elever deres læsehastighed, fire elever udviser status quo, og en enkelt elevs score resulterer i en lavere placering.

	Forståelse			
	STØRRE			MINDRE
Rigtige /Tempo	100 – 90%	89-75%	74-50 %	< 50%
Højt tempo/under 7.00 min.	K1 1→1	K4 2→7	K7	K9
7.01 min. – 11.30. min.	K2	K5 6→3	K7 1→1	K9
Lavt tempo-> 11.31. min.	K3	K6 2→0	K8	K9

Hvad angår elevprofiler rykker ifølge denne test to elever sig, den ene til en bedre placering (fra lav til midt) mens den anden rykker til en dårligere placering (fra midt til lav).

Samlet set viser disse tests, at den enkelte elev profiterer af opholdet på læsecampen på vidt forskellige måder, og det betyder for den længevarende effekt af opholdet, at tolkningen af testene skal gennemgås og formidles grundigt til elevernes hjemklasser, for man kan ikke bare konkludere, at den enkelte elev er blevet bedre til at læse. Nogle er ifølge disse tests blevet bedre til at forstå tekster, nogle er blevet bedre til at punktlæse, nogle er blevet bedre til at afkode, og nogle har ikke udviklet læsefagligheden målbart.

E. Elevernes fritidslæsevaner

Her viser testen, at syv ud af de tolv elever slet ikke læste i deres fritid før deltagelse i Plan T, og efter læsecampen er dette tal reduceret til to elever, hvoraf den ene er ny i kategorien. Samlet set ser bevægelserne således ud:

	0 timer/uge A	1-2 timer/uge B	3-4 timer/uge C	4-8 timer/uge D	Over 8 timer/uge E
Før læsecamp	7 elever	4 elever	1 elev		
Efter læsecamp	2 elever	4 elever	3 elever	4 elever	
Flow	Tilgang: 1 elev fra B	Tilgang: 2 elever fra A	Tilgang: 1 elev fra A 1 elev fra B	Tilgang: 1 elev fra B 3 elever fra A	

Ifølge læsekonsulenten er de fire elever, der læser mest efter læsecampen, karakteriseret ved at have fået udviklet deres læselyst markant under opholdet på campen. Denne oplysning er funderet i læsningen af ”Klassens læserselvevaluering”.

F. Elevernes læserselvevaluering

I forbindelse med udfyldningen af dette spørgeskema bliver eleverne spurgt om:

- oplevelse af fremgang
- oplevelse af standpunkt
- oplevelse af feedback
- læselyst

før og under opholdet på læsecampen, og her får eleverne mulighed for at vælge mellem kategorierne:

- klart positiv
- positiv
- neutral
- negativ.

Med hensyn til elevernes *oplevelse af fremgang* noterer alle elever på nær tre en fremgang. Én af disse elever er klart positiv fra starten, og de to andre er fra starten positive. De fleste elever har før opholdet placeret sig i kategorierne ’positiv’ (4) og ’neutral’ (7). Efter opholdet er ingen neutrale, og ingen er negative.

Elevernes oplevelse af deres *læsestandpunkt* viser, at to elever placerer sig under neutral, og ti elever placerer sig under negativ før læsecampen, og efter læsecampen vurderer alle elever på nær to, at deres standpunkt er forbedret. De to elever har før læsecampen placeret sig under henholdsvis ’neutral’ og ’negativ’.

I forbindelse med *oplevelse af feedback* fordeler eleverne sig ligeligt i kategorierne 'neutral' og 'negativ' før læsecampen, men efter opholdet placerer alle sig i kategorien 'positiv' med undtagelse af to elever, der begge forbliver i kategorien 'neutral'. Vi er ikke helt sikre på, hvad der ligger i begrebet 'feedback', for hvem har givet denne feedback? Er det kammeraterne på campen, de voksne, kammeraterne derhjemme, eller er det familiemedlemmer? Og hvad består denne feedback i? Men under alle omstændigheder kan vi læse, at der er sket noget positivt for disse elever.

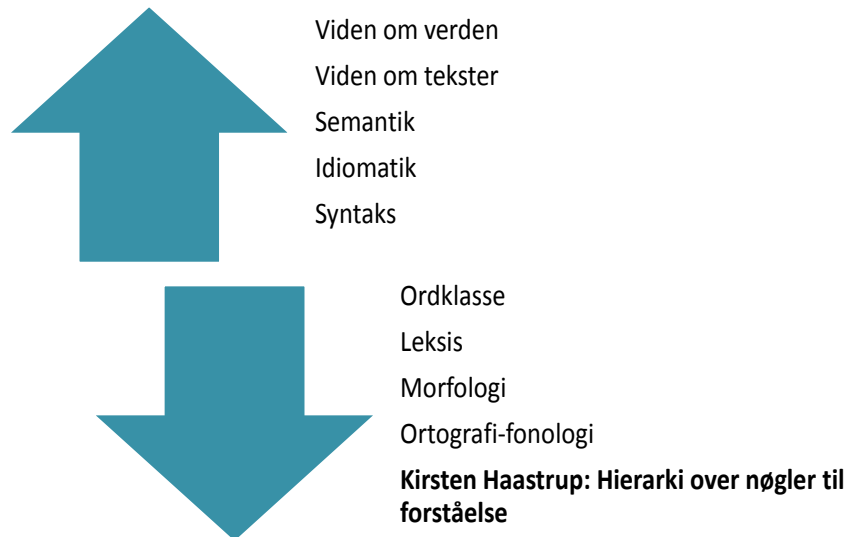
Når eleverne bliver spurgt om deres *læselyst*, placerer langt de fleste elever (8) sig før læsecampen i kategorien 'negativ', mens de sidste fire elever fordeler sig ligeligt mellem 'positiv' og 'neutral'. Efter opholdet på læsecampen placerer eleverne sig i kategorierne 'klart positiv' (5), 'positiv' (5) og 'neutral' (2). En enkelt elev vurderer, at der ikke er sket noget, så hun er stadig i kategorien 'positiv'. Tre elever springer fra kategorien 'negativ' til kategorien 'klart positiv'.

Vi vurderer, at der er forskel på, hvad læsetestene viser om elevernes læsning og på, hvad eleverne selv oplever som en forskel på før og efter læsecampen. Mens de forskellige tests ikke entydigt viser en udvikling i elevernes læseforståelse af faglige tekster eller i udviklingen af læseteknikken 'punkt-læsning', så tegner der sig i elevernes selvforståelse et sikkert billede af fremgang. De har fået lyst til at læse, og de får positiv feedback på deres læsepraksis. Samtidig med vurderer de sig selv som nogle, der ikke længere har et dårligt læsestandpunkt (kun én under kategorien 'negativ'). Denne oplevelse kan måske tænkes sammen med testresultaternes påpegning af udviklingen i læsetempo for næsten alle elevers vedkommende, og dette er sandsynligvis mere målbart og registrerbart for eleverne end de mindre tydelige fremskridt i læseforståelse og læseteknik. For at fornemme og forholde sig til sin læseforståelse og sit valg af læseteknik kræver det en metabevindstthed om sin læsning og læseproces, og her er der tale om kognitivt krævende processer, der fordrer et vist automatiseringsniveau, før de kan etableres.

På baggrund af testmaterialet vil vi således konkludere, at for de allerfleste elevers vedkommende er der sket forskellige former for fremskridt i deres læsning, som man kan måle mere eller mindre nøjagtigt ved hjælp af testene. Selvom eleverne ikke har lært at læse alderssvarende, læser eleverne hurtigere, sikrere og med større forståelse efter opholdet på læsecampen, end de gjorde før. Endvidere har alle børn uden tvivl fået et helt andet forhold til læsning og deres egen læsepraksis, som er yderst positivt, og denne motivation udgør et væsentligt udgangspunkt for elevernes fortsatte læseudvikling.

"Som man spørger, får man svar." Diskussion af læsetestmaterialet i et læseteoretisk perspektiv

I dette afsnit ønsker vi at analysere testmaterialet ud fra en læseteoretisk synsvinkel med henblik på at udpege nogle af de usikkerheder, der kan ligge i brugen og fortolkningen af testmaterialet. Hvad er det egentligt man måler ved brug af dette testmateriale? Inden for læseforskningen arbejder man ud fra læseformlen $L = A \times F \times M$, hvor man forstår læsning som et samspil mellem **a**fkodning, **f**orståelse og **m**otivation. Forståelsesdelen kan yderligere opdeles i følgende forståelsesnøgler, som er hentet fra Merete Brudholms bog *Læseforståelse. Hvorfor og hvordan?*, Alinea 2002.



I Ordlæsning 1 testes elevernes læsning af enkeltord ved at opliste 80 ord, der alle er substantiver i kategorien 'konkreter' – med undtagelse af ord som fx 'landskab' som vel nærmere kan betegnes som værende abstrakt. Til hvert ord er der fire illustrationer, hvor eleverne skal overstrege den illustration, der passer til ordets betydning. Men man kan diskutere, hvilke forståelsesnøgler i læsning eleverne bliver prøvet i, for vi forestiller os, at der vil være nogle elever, der godt kan afkode ord som fx julestjerne, landskab, tulipan og gartrisse, men som måske ikke finder de foreslåede illustrationer meningsfulde, og som af den grund kan miste point i prøven. Vi antyder hermed, at eleverne i denne test ikke nødvendigvis kun prøves i at afkode fonem-grafemforbindelsen, men også prøves i billedlæsning og i 'viden om verden'. Desuden mener vi, at man kan diskutere nogle af ordenes indholdsmæssige relevans for eleverne. Hvilken mening giver det fx at teste elevernes læsning af ord som 'gartrisse', 'knibtang' og 'skræddersaks'? Det kan godt være, at disse ord er interessante ud fra nogle betragtninger om særlige sammenstillinger af konsonantgrupper, men indholdsmæssigt mener vi ikke, at disse ord kan tænkes at være af betydning for elever i Danmark i år 2011. Og hvad med et ord som 'fingergymnastik'? Hvilken betydning har det ord i elevernes dagligdag? Vi mener med andre ord, at dele af testen er udarbejdet med udgangspunkt i nogle interessante fonem-grafemforbindelser mere end ud fra nogle betragtninger om indholdsmæssig relevans. Sprogets form vægtes med andre ord mere end sprogets indhold.

I Ordlæsning 2 prøves eleverne i læsning af låne- og fremmedord, og det vil sige, at de er af en anden sværhedsgrad i ortografisk forstand end ordene i Ordlæsning 1, fordi ordene her ikke nødvendigvis er konstrueret efter regler i fonem-grafemforbindelsen i det danske sprog, men efter principper fra de sprog, ordene er hentet fra. Staveprincippet er således ikke længere det fonologiske princip, men det etymologiske princip. Ordene i denne del af prøvematerialet er her ikke længere kun substantiver, men der forekommer desuden verber som 'jonglerer', 'griller' og 'eskorterer'. Her tænker vi, at det dels kan være svært at

illustrere den handling, som verbet beskriver, og det dels kan være svært at aflæse for de enkelte elever.

Endvidere finder vi valget af illustrationen til ordet 'succes' noget flertydig. Så også her er der usikkerhed om, hvilke elementer i læseprocessen man måler. I hvert fald finder vi det interessant at undersøge, hvilke fejl eleverne laver for på den måde at kunne tegne en karakteristik af den enkelte læser.

Også valget af ord i denne del af testen kan diskuteres. Her finder vi fx ord som 'fontæne', 'eksekution' og 'moustache', og de angiver efter vores mening, at der i lige så høj grad er tale om en test i ordforråd som i fonem-grafemforbindelsen (afkodning).

Helt generelt er Ordlæsning 1 og 2 udarbejdet som læsning af enkeltord uden nogen anden kontekst end de tilhørende illustrationer, og det forudsætter en høj grad af kendskab til de ord, der læses. Det betyder, at der er fokus på en forståelse af isolerede ord mere end af ord i kontekster. Der er med andre ord tale om et sprogsyn, der er orienteret mere mod sprogets form (enkeltord) end mod sprogets indhold og betydning (sprog i sammenhængende tekster).

De antydninger af et vist altmodisch sprog, som vi fandt i Ordlæsning 1 og 2, genfinder vi i de spørgsmål, som eleverne skal besvare i opgave 5, der handler om læsevaner. Her skal eleverne svare på, hvad de læser, og her kan de vælge mellem kategorier som aviser, ugeblade, digte, romaner, fagbøger og tegneserier. De digitale læseformer såsom læsning på diverse websites spørges der ikke til, så man kan betegne de nævnte tekster som udtryk for en snæver forståelse af, hvad man kan læse, for læsning er jo meget andet end ovenstående. Dog bliver eleverne spurgt om læsning af undertekster på tv og af skilte, så læsebegrebet udvides en smule her. Vi tænker om en interesse for digitale læseformer kunne give et andet billede af elevernes interesse for læsning?

Opgaven "Nødhjælp" måler andre elementer i elevernes læsning end læsehastighed og forståelse, som er fokuspunkter i den efterfølgende kategorisering. Her handler det også om at kunne selektere i vigtige og ikke-vigtige informationer for at kunne foretage valg af, hvem man skal kontakte i de enkelte nødstilfælde. Endvidere kan man diskutere relevansen af at afprøve elevernes læsning med udgangspunkt i brug af tekstgenrer fra en telefonbog. Mon ikke den er afskaffet i de fleste hjem og erstattet af at google på nettet, hvor teksternes layout fremtræder anderledes end i denne opgave?

Opgaven "Gedden" er udarbejdet med henblik på at måle elevernes læseforståelse ved med jævne mellemrum at bede eleverne om at udvælge ét ord blandt fire, som de vurderer giver en passende mening i teksten. Vi finder her, at der også er usikkerheder i udformningen af testen, for enkelte steder er der flere relevante valgmuligheder:

Gedden er grønlig med gule pletter og hvidlig på bugen, men farven kan veksle med det (miljø-sand-akvarium-gamle) den færdes i.

Nu har vi ikke svararket, men vi håber, at svarene såvel 'miljø' og 'sand' giver points.

Vi er bevidste om, at man kan analysere TL-1 meget grundigere, men vores ærinde her at påpege, at tests svarer, som man spørger jf. dette afsnits overskrift, der er et citat fra vores interview med styregruppen, og at disse tests således ikke nødvendigvis giver et entydigt og dækkende svar på, hvordan elevernes læsning er, og hvordan den forløber, og det bør

man medtænke, når man vurderer elevernes læsning og læsefremgang. Testene måler forskellige dele af læsningen, og det kan være svært helt at afgøre, hvad der skyldes, at eleverne scorer, som de gør i de enkelte tests. Er det, fordi eleverne har svært ved at finde en passende illustration til det ord, som de læser? Er det, fordi de ikke kender ordet, som de læser? Eller er det, fordi de ikke kan læse/afkode bogstaverne? Testes eleverne i deres afkodningsfærdigheder, i deres syntaktiske viden, i deres viden om verden eller i noget helt andet? Det kan være svært at afgøre i disse tests, og vi tænker, at denne usikkerhed betyder, at vi ikke kan tillægge læsetestenes resultater mere vægt end elevernes udsagn om oplevelsen af deres læsefremgang. Begge typer af resultater må være pejlemærker for elevernes fremgang på Plan T. Alle har fået noget ud af opholdet, og selvom testene ikke entydigt viser, at eleverne har flyttet sig, så OPLEVER eleverne en ændring. Vi tænker, at man kan overveje at bruge andre mere procesorienterede testmaterialer, men dette valg kan eventuelt kollidere med ønsket om overkommelighed og overskuelighed for de lærere, der skal foretage testene. En procesorienteret læseprofil af eleverne kunne man fx få ved at udarbejde en læsejournal. Se fx Elin Karkov: "Læsestrategier og læsejournal" i *Læsning. Teori og praksis*, Kvan 2006.

Hvad viser GodSkole.dk om elevernes trivsel?

På Plan T har man valgt at anvende det elektroniske redskab GodSkole.dk til at evaluere elevernes egen opfattelse af deres trivsel og læring før, under og efter opholdet på campen. I det følgende vil vi gøre rede for og diskutere de oplysninger, som datamaterialet giver. Konkret er eleverne blevet bedt om, på en skala fra 1-7, at besvare i alt 40 spørgsmål, der falder i følgende 4 kategorier:

Kategori	Antal spørgsmål	Spørgsmålstyper fx
Det rare	10 spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Har du været tryk i undervisningen? • Har du oplevet skolen som et fysisk behageligt sted at være?
Det engagerede	15 spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Har du haft lyst til at lære i undervisningen? • Har du fået ros når du har fortjent det?
Det meningsfulde	7 spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Har du været optimistisk i undervisningen? • Har du oplevet gensidig anerkendelse i skolen?
Undervisningsformer	8 spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Har du kunnet lære godt når læreren underviste hele klassen samtidig? • Har du været tilfreds med din indsats i undervisningen?

Dataindsamlingen er blevet foretaget af personalet på Plan T i august 2010, dvs. umiddelbart inden opholdet på campen, igen i september, og endelig i februar 2011, dvs. ca. 5 måneder efter opholdet. Spørgeskemaet, som er efterbehandlet i form af samtale mellem den enkelte elev og personalet på Plan T, har i de tre indsamlingsrunder skiftet fokus fra elevernes oplevelse af deres trivsel på egen skole, til oplevelse af trivsel på campen og igen til oplevelse af trivsel på egen skole.

Resultatet af det materiale, vi har modtaget, er opgjort for hver enkelt elev i august, september og februar som den samlede udvikling inden for de 4 kategorier. Dvs. at det ikke er muligt for os at se, hvad den enkelte elev har svaret på de enkelte spørgsmål. Det betyder, at det er vanskeligt at lave en entydig analyse af, hvad det konkret er for nogle forhold i undervisningen eller hos den enkelte elev, der har forandret sig. Hertil kommer, at det er vanskeligt at karakterisere, hvad der samlet set kendetegner hver enkelt af de 4 kategorier. Fx spænder spørgsmålene inden for *det engagerede* fra betydningen af gode (tydelige?) mål i undervisningen til, om man har haft det sjovt i frikvartererne. En anden usikkerhedsfaktor ved tolkningen er, at det må formodes, at det generelt skal anses for ”godt” jo højere score på skalaen. Dog lægger nogle af spørgsmålene op til, at en lav score alt andet lige må være at foretrække; fx spørgsmål 9 under kategorien *det rare*: ”Er du blevet mobbet”? For os at se betyder det, at en udvikling fra ”høj score” til ”lav score” ikke nødvendigvis udtrykker en forringelse i elevens trivsel og læring.

Generelt viser materialet, at alle elever har oplevet fremgang inden for stort set alle 4 kategorier fra august til september. For to elevers vedkommende (fx elev a nedenfor) er fremgangen fortsat helt frem til februar, fem elever har oplevet et lille fald ved målingen i februar, mens en enkelt elev (elev b) så at sige er tilbage ved start. En enkelt har oplevet en så stor tilbagegang fra september til februar, at resultatet nu er lavere end før Plan T. Endelig skal det nævnes, at der for tre elevers vedkommende ikke er resultater fra februar.

	Det rare	Det enga.	Det men	Uv. form	I alt aug	Det rare	Det enga.	Det men	Uv. form	I alt sep.	Det rare	Det enga.	Det men	Uv. form	I alt. Febr.
Elev a	59	64	35	29	187	70	105	49	56	280	78	105	47	56	286
Elev b	59	66	36	33	194	66	94	45	48	253	54	67	34	39	194

Hvis GodSkole.dk skal fungere optimalt som et fremadrettet evalueringsværktøj til at forbedre elevens trivsel og læring, er det efter vores opfattelse helt centralt, at også hjemklasselæreren i en snak med eleven har adgang til delresultaterne. Det er fx ikke uden betydning, om eleven scorer lavere inden for *det meningsfulde*, fordi han eller hun har mistet troen på egne evner, eller om tilbagegangen skyldes, at der er mindre respekt inden for kammeratskabsgruppen. Endelig kan en tilbagegang i nogle spørgsmål som nævnt ovenfor reelt være udtryk for en fremgang i elevens trivsel. I et inkluderingsperspektiv anser vi det således for helt centralt, at skolens medarbejdere i deres arbejde med at skabe rum for alle elever er i stand til at identificere delspørgsmålene i materialet, hvis de skal have mulighed for at reducere barrierer for deltagelse og læring.

Måske kan det påstås, at det i et elevperspektiv kan skabe klarhed at strukturere de 40 spørgsmål i de fire kategorier, *det rare*, *det engagerede*, *det meningsfulde* og *undervisningsformer*, men i et professionelt perspektiv kunne spørgsmålene med fordel kategoriseres i forhold til nogle didaktiske kategorier eller fx i forhold til Hilbert Meyers ti kendetegn på god undervisning (Hilbert Meyer: *Hvad er god undervisning?* Gyldendal 2005). Hermed ville betydningen af fx struktur og meningsklarhed i undervisningen blive tydeligere, og det ville betyde, at resultaterne fra GodSkole.dk kunne bruges til at skabe større klarhed i lærernes fremadrettede planlægning.

Som en form for minimums-definition kan det siges, at næsten alle har oplevet fremgang både inden for *det rare*, *det engagerede*, *det meningsfulde* og inden for *undervisningsformen*. Det er dog værd at bemærke, at to elever i februar enten er tilbage ved start eller har en lavere score end før Plan T. Med de nævnte usikkerhedsmomenter in mente og sammenholdt med elevinterviewet tolker vi dog generelt resultatet som en forbedring af elevernes trivsel og læring.

Hvis vi læner os op ad en definition på inklusion, der opfatter inklusion som et kvalitativt og subjektivt fænomen, der betyder, at det er den enkeltes oplevelse, der er i fokus, tør vi godt konkludere, at elevinterviewet og resultatet af GodSkole.dk samlet set giver et billede af en gruppe elever, der oplever sig mere inkluderet - og dermed reelt *er* blevet mere inkluderet jf. definitionen.

Del 4. Opsamling og diskussion

Gennem vores læsning og tolkning af interviewene har vi fokuseret på at lade de forskellige aktører i Plan T komme til orde med deres egne udsagn, og vi vil derfor ikke konkludere yderligere på interviewmaterialet. I det følgende vil vi i stedet for samle op på og diskutere vigtige faktorer i relation til elevernes mulighed for i et fremadrettet perspektiv at blive inkluderet i hjemklassen.

I vores gennemgang af datamaterialet fra Plan T er vi gentagne gange blevet opmærksomme på, at eleverne er begyndt at opleve sig som læsere og som helt andre personer under og efter opholdet på læsecampen. De har undergået en forvandling fra at være ikke-læsere til at være læsere, og de har undergået en forandring fra at være usynlige elever i deres hjemklasser til at være synlige og motiverede elever med selvtillid og selvværd, så de tør tænke på, at der endnu er et par år tilbage af deres skoletid. Denne udvikling kan man ikke undgå at blive berørt af – heller ikke som evaluatore til Plan T - men vi kan også være bekymrede for betingelserne for den fortsatte positive udvikling. Meget står og falder med miljøet og undervisningen i hjemklasserne. Giver kammeraterne, lærerne og skolens struktur plads og næring til, at elevernes nye og skrøbelige selvopfattelser kan fortsætte og konsolideres? Identitet er ikke noget, som det enkelte individ egenrådigt kan bestemme sig frem til, men er noget, der konstant konstrueres i de fællesskaber, man indgår i, og hvilke elevidentiteter gives der mulighed for og plads til i

skolehverdagen i de enkelte elevers hjemklasser? Er det muligt for eleverne at opleve sig som en ligeværdig del af fællesskabet, selv om de skal benytte CD-Ord, læsepen osv. til deres læsning og skrivning i skolefagene? Får de mulighed for at vedligeholde og udvikle de redskaber, som de har erhvervet på læsecampen? IT-rygsækken giver eleverne adgang til det skrevne ord (ordbog, højtlesning), men hvem skal støtte eleverne i den faglige læsning i form af fx undervisning i læseforståelsesstrategier?

I interviewet med styregruppen bliver det nævnt, at man jo ikke kan udrette mirakler i løbet af fire uger, men man kan sætte en udvikling i gang. Når eleverne forlader Plan T, kan de - med store individuelle forskelle - stort set læse på 4. – 5. klasses niveau. Er det nok til at sikre eleverne fremgang og succes i de kommende skoleår? Kan de honorere de faglige krav, der bliver stillet uden fortsat at få støtte? Og er det ikke problematisk, at det næsten kun er i forbindelse med danskundervisningen, at eleverne bruger deres IT-værktøjer? Hvorfor bruger de ikke IT-rygsækken i de meget læsetunge fag som fysik/kemi, samfundsfag/historie? Hvor langt rækker elevernes læsesucces? Det er et vigtigt diskussionsspørgsmål.

Den læsefaglige fremgang, der kan registreres og den styrkelse af elevernes selvværd og selvtillid, som eleverne oplever allerede på campen, er naturligvis værdifuld i sig selv. Det er ”menneskeligt”, som en af lærerne siger, men hvis den positive udvikling skal holde og yderligere udvikles, mener vi, at det er helt afgørende, at projektet tænkes ind i en bredere kontekst, der omfatter hele skolens arbejde frem mod en mere inkluderende skole og undervisning. I modsat fald er der fare for, at den fortsatte udvikling alene kommer til at hænge på eleverne selv, og deres forældre, og det uanset om de har kompetencerne til at indgå i et bredere samarbejde med skolen om fx elevens IT-kompetencer.

I sidste ende betyder det, at ansvaret for en evt. manglende positiv udvikling parkeres hos eleven, der ikke formår at gribe den ekstra chance, han har fået. I hvert fald peges der fra flere af de adspurgte på, at eleverne fremover skal have en ganske særlig profil for kunne komme i betragtning, fordi de ved hjemkomsten til den gamle klasse selv skal kunne bære projektet videre. Det kan imidlertid komme til at betyde, at de elever, der har allermest brug for ”den ekstra chance”, ikke kommer i betragtning.

Efter vores opfattelse skal de skoler, der vælger at indstille elever til Plan T, have en samlet strategi for, hvordan de modtager eleverne, når de vender tilbage fra campen. Dette gælder både i et længere perspektiv, men også i forbindelse med den umiddelbare overgang fra camp til klasse. Power Point-præsentationen kan ses som en del af dette, men kan næppe stå alene.

Vores anbefalinger retter sig således i overvejende grad mod skolen, idet den langsigtede effekt alt andet lige vil afhænge af, hvordan skolen og lærerne møder de udfordringer, de står over for, når den positive udvikling, der er sat i gang kontinuerligt skal udvikles i den daglige undervisning. For den enkelte elev og forældre kan projektet i det lange løb blive sårbart, hvis de er afhængige af, eller er så privilegerede, som de selv siger, at have

hjemklasselærere, der stort set på eget initiativ vælger at prioritere og være engagerede i projektet.

Forskningen viser, at brud i hverdagen kan have både en negativ og positiv virkning på elevens udviklingsforløb. Vores evaluering viser, at uanset om den læsefaglige fremgang er stor eller lille, så oplever alle eleverne opholdet som et udpræget positivt brud i en skolehverdag, der ellers har været præget af både faglige og sociale nederlag. Men forskningen viser også, at et helt centralt element i ”overgangsproblematikken” er de professionelle kompetencer og håndtering af strategier for videndeling i forbindelse med overleveringen. Hermed rettes opmærksomheden ikke kun på skolerne og lærerne, men også på Plan T’s personale, der i denne sammenhæng kan betragtes som eksperter og/eller ekstern bistand til hjemklasselærerne. En lang række undersøgelser peger efterhånden på, at hvis samspillet mellem ekspertviden og praksis skal lykkes, er det helt centralt, at ”ekspertviden” bliver en integreret del af lærerens daglige arbejde. Dvs. at læreren tilegner sig viden om, hvordan særlige hensyn kan praktiseres i den daglige undervisning. Enten ved at blive kvalificeret med relevant viden - eller i den optimale udgave - ved at ”eksperter” indgår i den daglige undervisning.

Selv om det kan siges at være presserende for skolerne at udvikle en samlet strategi for, hvordan støttefunktioner integreres i den almene undervisning, der ifølge Rejseholdet i 2015 skal inkludere 96 % af alle elever, så er det imidlertid ikke vores hensigt her at anbefale, at Plan T-konceptet nedlægges til fordel for ekspertstøtte i undervisningen. Måske tværtimod. For i en skole, der på sigt skal rumme alle elever, kan det blive en nødvendig forudsætning, at forskellige konstellationer af elevgrupper får rum til en faglig opkvalificering - måske ligefrem en form for ’helle’ - i sammenhænge uden for almenklassen. I forhold til de udfordringer skolen står overfor med en meget sammensat elevgruppe, kan Plan T således være til inspiration for mange andre problematikker end lige læsevanskeligheder.

Til gengæld må der stilles krav til både skoleledelsen, lærere og eksperter om i fællesskab at løse, det vi har kaldt ”overgangsproblematikken”. I virkeligheden et ikke særligt velvalgt begreb, da det jo indbefatter det langsigtede og kontinuerlige arbejde med at fastholde elevens faglige og sociale udvikling.

I forhold til kommende Plan T- projekter anbefaler vi derfor, at styregruppen udarbejder vejledende tiltag for rammepapirer for, hvordan lærere og personale får mulighed for at udvikle strategier for videndeling og samarbejde. Dette arbejde kunne fx tage udgangspunkt i Plan T’s forskellige pædagogiske tilgange, så det bliver tydeligere for lærerne, hvordan disse faktisk kan tilpasses og implementeres i den almindelige undervisning. En mulighed kunne være fælles kurser og planlægningsdage, eller at lærerne får mulighed for flere besøg på kolonien og måske deltager i undervisningen. Det vil tillige give mulighed for et reelt samarbejde, hvor der gives rum for at diskutere og måske udvikle fælles opfattelser af, hvad der kendetegner alderssvarende læringsstrategier, der kan implementeres i almenundervisningen i en 9. klasse. Hermed bliver det heller ikke til

et spørgsmål om, hvem der har fundet de vise sten, men om hvordan man i samarbejde kan udvikle dem.

Del 5. Perspektivering

I forbindelse med at indfange hvorfor og i hvilken grad Plan T-projektet er lykkedes, finder vi det vigtigt at referere nogle af de overvejelser, som personalet gav udtryk for i forbindelse med interviewet af dem, for disse overvejelser kan måske fungere som pejlemærker i en mulig implementering af projektet i Odense Kommune. Personalet på læsecampen berørte arbejdsmiljøets betydning for deres trivsel og engagement i projektet, og de brugte vendingen ”*at det var stort at være med til*”. De fandt det motiverende for deres engagement, at styregruppen havde udtænkt en balance mellem fast rammestruktur, der bestod i inddragelse af IT og læringsstile, med plads til lærernes egne pædagogiske visioner og arbejdsformer, og de udtrykte stor tilfredshed over, at de havde fået lov til at udfylde nogle rammer selv. I en lille og overskuelig arbejdsgruppe kunne de sammen med topmotiverede kolleger planlægge principper for og arbejdsmetoder til undervisningen og fritiden på læsecampen, og vi fik en fornemmelse af, at det udgjorde en stor forskel fra hverdagens samarbejdsmuligheder på de enkelte skoler. Personalet oplyste, at de følte, at de fik lært noget nyt, og at de udviklede sig fagligt i arbejdsfællesskabet omkring læsecampen. Hertil kommer, at personalet nævnte de gode økonomiske rammer for projektet, der betød, at det var muligt at indkøbe de materialer, som de ønskede. Endvidere roste personalegruppen styregruppens ledelse af projektet, som de betegnede som meget velorganiseret, ”*for man kunne bare ringe til dem, og så blev det ordnet.*” Personalet føler således, at de har haft ro og tid til deres kerneydelse: at planlægge, udføre og evaluere forløbet på læsecampen med henblik på, at hver eneste elev blev rykket såvel læsefagligt som socialt.

Men personalet kom også med forslag til forbedringer, idet de sagde, at det var hårdt efter det fire ugers intensive arbejde på læsecampen at skulle gå direkte tilbage til deres hjemarbejdsplads, samtidig med at de skulle afvikle Plan T-projektet med overdragelsessamtaler, diverse tests osv. I den sammenhæng blev det foreslået, at der blev indført en 5. uge i projektet, som udelukkende skal bruges til overdragelsesarbejde.

Ovenstående understreger det, som vi har mødt gentagne gange i vores evaluering af Plan T-projektet, nemlig at rammerne for selve campen er noget nær optimale. Tilbage står de fordringer, som vi allerede har gjort rede for i del 4 *Opsamling og diskussion*, hvor vi påpeger nødvendigheden af en samlet strategi for det, vi ovenfor har kaldt ”overgangsproblematikken”, der både omhandler det kortsigtede og det langsigtede kontinuerlige arbejde med at fastholde og styrke elevens faglige og sociale udvikling.