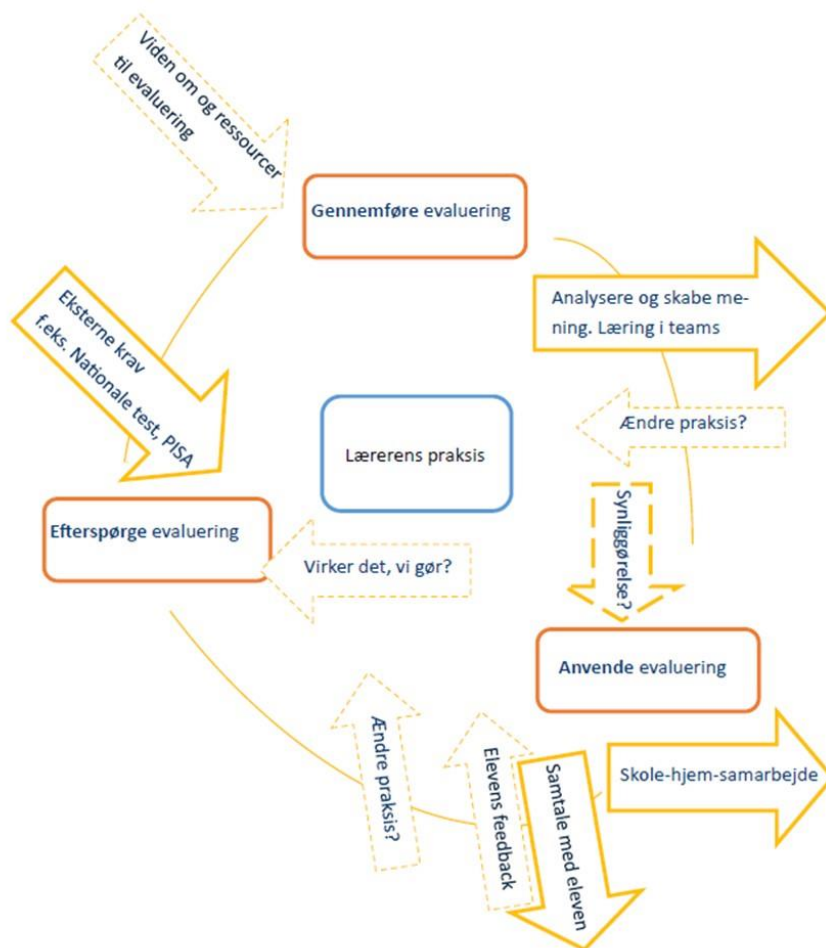




Evaluation Capacity Building - vejen til “En styrket indsats for elever i læsevanskeligheder”?

Hanne Mette Pagh Kristensen studienr. 20190253

Afgangsprojekt: Master i læreprocesser med specialisering i forandringsledelse og arbejdsmiljø

Vejleder: Mette Buchardt

Aalborg Universitet, 15. februar 2021

Anslag: 128.525 svarende til 53,5 normalsider

Indhold

Abstract	2
1. Indledning, problembeskrivelse – og problemformulering.....	4
1.1 Problembeskrivelse	5
1.2 Problemformulering.....	10
2. Projektets opbygning og læsevejledning.....	11
3. Teori.....	12
3.1 Evaluation Capacity Building	12
3.1.1. Samskabelse	13
3.1.2. Evalueringsbegrebet.....	15
3.1.3. Samskabelse i en skolekontekst	16
3.2 Knud Illeris læringsteori.....	20
3.3 Ryan & Deci - centrale begreber fra Self-Determination Theory	21
3.4 Operationalisering af centrale begreber til interview	25
4. Metode	26
4.1 Et kritisk blik på valget af teorier.....	26
4.2 Det videnskabsteoretiske afsæt	28
4.3 En fænomenologisk undersøgelse.....	28
4.4 Dataindsamling	29
4.5 Det kvalitative semistrukturerede livsverdensinterview	32
5. Analyse	34
5.1 Kompetence.....	35
5.2 Relatedness	37
5.3 Autonomi.....	40
5.4 Elever i læsevanskeligheder – elever med særlige behov.....	43
5.5 Opsamling af resultater fra analysen	44
6. Et kritisk blik på metoden	47
7. Diskussion	48
8. Konklusion	55
9. Perspektivering:.....	56
10. Litteraturliste	57
11. Bilag	60

Abstract

This master project aims to contribute further knowledge to the development of a municipal strategy that assists the schools in strengthening the strategies for students with dyslexia. The specific purpose of the project is to investigate the effect of Evaluation Capacity Building on these students. The project thus examines a trend that seems to be gaining ground in the public sector in Denmark - New Public Governance, which is implemented by the municipalities as co-creation and in the schools as the Evaluation Capacity Building.

Nationally and in local municipalities, there is an increased focus on students with dyslexia, and their possibilities to participate in schools on equal terms. To know if Evaluation Capacity Building, as an organizational tool is a good idea, it should be researched whether it works for the end-user.

I used the following research question to examine how Evaluation Capacity Building in praxis is experienced by students with dyslexia. How can Evaluation Capacity Building support the motivation and active participation in the learning environment for students with reading difficulties, and is this a potential organizational tool which can help advance the work of strengthening the municipal strategies implemented to help children with dyslexia?

Based on H.K. Krogstrup and Nanna Friche's theories, I have developed a model for the teacher's practice. A focal point of the model is the implementation, application, and demand for continuous evaluation to assess if what the teacher is doing works. From a student perspective, the teacher's evaluation is visible.

The empirical framework of this and the phenomenological study is based on semi-structured interviews with four students with dyslexia and is framed by Deci & Ryan's motivation continuum. The theoretical framework for the discussion is co-creation, and the purpose is to discuss the consequences of the findings in the analysis.

Based on the analysis of the interviews, the project concludes that these students liked to talk about their dyslexia, and it was less of a concern for them if they experienced academic progress. Their motivation is strengthened through the formative use of evaluation and by reflecting on the role of their dyslexia. It points to a practice where the teacher evaluates and collects data, which, in collaboration with colleagues and the student, becomes useful knowledge. From an organizational

perspective, it highlights the importance of collecting and valuing data, prioritizing time to create a collaborating evaluation culture, as well as access to specialized knowledge about dyslexia.

Evaluation Capacity Building seems to provide elements that help strengthen the prerequisite for the ability to learn for those students with dyslexia. We do not know the effect for other students, but based on this study I would conclude that the Evaluation Capacity Building could offer significant benefits as an organizational tool, to help motivate students with dyslexia, and thus will contribute to strengthening the existing strategies for dyslexics in schools. For a large municipality like Aarhus with 46 public schools, the challenge will be how to apply the Evaluation Capacity Building and create an actual value at each school.

1. Indledning, problembeskrivelse – og problemformulering

Dette masterprojekt skal producere viden om, hvordan skolerne i Aarhus kan arbejde med at styrke ordblindeindsatsen. Projektet tager afsæt i en faglig interesse for, hvordan vi i et organisatorisk perspektiv kan styrke de enkelte skolars arbejde med elever i læsevanskeligheder. Det handler konkret om forandringsledelse i en kommunal kontekst.

Aarhus kommune implementerer i dette skoleår 20/21 en indsats, som har til hensigt at styrke den pædagogiske indsats for elever i ordblinde- og matematikvanskeligheder (Aarhus kommune 2020). Målet med ”En styrket indsats for ordblinde” er at forbedre den forebyggende og fokuserede indsats for elever med ordblindhed, for dermed at give disse elever mere lige deltagelsesmuligheder. Som kommunal konsulent med fagligt speciale i ordblindhed og forandringsledelse, er jeg lige nu en del af denne indsats.

Den offentlige sektor præges i disse år af implementering af New Public Governance og samskabelse, som et tegn på et nyt styringsparadigme. Fokus på implementeringen er enkelt – dét, vi gør, skal have effekt for brugeren. Jeg vil derfor undersøge, om vi med afsæt i samskabelse kan styrke ordblindeindsatsen i Aarhus kommune.

Jeg har netop afsluttet et 3-årigt skoleudviklingsprojekt på en folkeskole i Aarhus. Ambitionen var at bringe konkret specialiseret viden ind i organisationen og ikke mindst at understøtte rammerne for, at den eksisterende viden kunne bringes i spil. Projektet startede som en indsats i udskolingen, men bredte sig hurtigt til at opfatte hele skolen. Som det fremgår af Bilag 1 har de mest gennemgribende tiltag været opbygningen af skolens evne til at efterspørge, gennemføre, vurdere evaluerings relevans og brugbarhed samt at anvende evalueringsresultater. I en endnu ikke offentliggjort evaluering af projektet fremgår det, at leder og lærerne oplever stor tilfredshed. Det er gennem projektperioden blevet klart for mig, at det, vi har gjort, lever op til kriterierne for Evaluation Capacity Building. Evaluation Capacity Building er ifølge Hanne Kathrine Krogstrup en vej til realisering af samskabelse som en organisationsopskrift (Krogstrup, 2018).

Specialets primære teoretiske baggrund bygger på Evaluation Capacity Building som en måde at praktisere samskabelse på. Som en måde at anskue effekten for eleverne anvendes med afsæt i Knud Illeris læringstrekant et psykologisk perspektiv på motivation fra Ryan & Deci’s Self-Determination Theory.

1.1 Problembeskrivelse

Ordblindhed og elever i svære læsevanskeligheder bruges i dette projekt som synonym for dysleksi. Op mod 7% af den danske befolkning anslås at være ordblinde (Jandorf & Thomsen, 2016). I den helt korte definition betyder ordblindhed: *”En vedvarende forstyrrelse i kodningen af skriftsproget, forårsaget af et svigt i det fonologiske system”* (Høien & Lundberg, 2015, s. 17).

Ordblindhed er dermed vanskeligheder med at tilgå skriftsproget, koble bogstav og lyd og er en varig funktionsnedsættelse. Konkret betyder det, at ordblinde har sværere ved at lære at læse, stave og skrive end andre (Elbro, 2007). Hos ordblinde ses ofte afledte vanskeligheder som f.eks. manglende ordforråd, problemer med læseforståelse, lavere karaktergennemsnit, lavt selvværd og manglende motivation (Elbro, 2007, Swalander, 2014) og er dermed en særlig sårbar gruppe i læringssammenhænge i folkeskolen.

Ordblinde skiller sig særligt negativt ud ifølge en nylig undersøgelse fra VIVE (2020) om elever med funktionsnedsættelsers uddannelsesresultater og mønstre. Kun 35,7 % af de adspurgte ordblinde elever erklærer sig enige eller meget enige i, at de klarer sig fagligt godt i skolen (VIVE, 2020). Det er et bekymrende resultat, som blot bekræftes af undersøgelser om ordblinde unges vej, eller manglende vej gennem uddannelsessystemet (Egmont Fonden, 2018).

Ordblindhed er et specialpædagogisk fagfelt. Der findes en del forskning og anbefalinger til, hvad der tilgodeser ordblinde elevers læring og fortsatte læseudvikling (Frost, 2012, Bundgaard Svendsen, 2018, Arnbak & Petersen, 2017, Høien, 2015). Modtager eleven ikke den rette støtte forstærkes oplevelsen af at være i vanskeligheder. Derfor skal skolen skabe rammerne for, at lærerne kan gøre dét, som er nødvendigt, for at eleven ikke oplever at være i vanskeligheder og kan deltage på lige fod med klassekammeraterne (Jørgensen, 2016). Sker det ikke, kan det have store konsekvenser og påvirke elevens selvforståelse og motivation for læring (Swalander, 2012).

Min erfaring er, at de fleste ordblinde tager godt imod at få ordblinde-diagnosen. Erna Árnadóttir og Guðmundur Kristmundsson (2012) bekræfter i en islandsk undersøgelse, at ordblindediagnosticeringen har en positiv indvirkning både på lærerne og eleven selv. I undersøgelsen fandt man, at det havde betydning for lærernes tilrettelæggelse af undervisningen at kende til elevernes ordblindhed. For eleverne betød det: *”Relativt många lärare ansåg att eleverna kände sig bättre när de tagit mot resultatet och de kunde sätta igång och arbeta utifrån dem”*. (Árnadóttir & Kristmundsson, 2012). De to forskere anskueliggør, at de ordblindes lærere finder det

værdifuldt at understøtte eleverne i at kende sin ordblindhed. Elevens lyst til og mod på at arbejde med at forbedre sin læsning er interessant, og det er dét, eleven skal trække på, når eller hvis undervisningen ikke er tilpasset elevens behov (Árnadóttir & Kristmundsson, 2012). Diagnosen er ikke nok i sig selv, men det tyder altså på, at et mere grundigt kendskab til elevens vanskeligheder har betydning. I Danmarks Evalueringsinstituts kortlægning af ordblindeindsatser blev netop arbejdet med de ordblinde elevers selvforståelse og motivation fremhævet som værende vigtigt at arbejde mere med (EVA, 2020).

Ordblinde er elever med særlige behov

De ordblinde elever, vi møder i folkeskolen, deltager i den almindelige undervisning. For at dække fagrækken varetages undervisningen af en række forskellige lærere, som ikke nødvendigvis har den nødvendige specialpædagogiske baggrund, hvilket er et stort problem for elever med særlige behov (Frost, 2012). Det peger på nødvendigheden af, at vi udvikler ordblindevenlig undervisning i alle fag. I en ny kortlægning af folkeskolens praksis med ordblinde elever har man spurgt mere end 1500 læsevejledere fra hele landet. Af kortlægningen kan udledes, at størstedelen af ansvaret for ordblindes særlige behov ligger hos den enkelte lærer. Det er den enkelte lærers motivation for at imødekomme disse, som bliver afgørende for, om det så faktisk sker (EVA, 2020). Læsevejlederne i undersøgelsen vurderer, at faglærere i for lav grad tilpasser undervisningen til de ordblinde elever, idet kun 25 % af den lærergruppe *”arbejder med individuelle handleplaner for ordblinde elever, fx tilpasser opgaver og lektier”* (EVA, 2020, s. 40). For dansklærerne gælder, at det er 61 %. Det er en bekymrende lille del, særligt taget i betragtning af, at læsning er en tværfaglig kompetence og at læsevanskeligheder dermed viser sig i alle fag (EVA, 2020).

Det tyder på, at der er et behov for at se på, hvordan man i et organisatorisk perspektiv kan arbejde med at yde den ekstra indsats, det er at tilpasse undervisningen for de ordblinde elever.

En øget interesse for at styrke ordblindeområdet – nationalt og kommunalt

For at gøre viden om ordblindhed tilgængelig etablerede Aarhus kommune i 2009 et videncenter for ordblindhed og inkluderende skriftsprogs miljøer – Kompetencecenter for Læsning. Der er siden sket meget på ordblindeområdet, og der findes meget godt materiale og tilgængelig viden (Jandorf og Thomsen, 2016; Elbro, 2007; Høien & Lundberg, 2015; Bundgaard Svendsen, 2018). Selvom viden er tilgængelig, er den skriftsprogsinkluderende praksis ikke almen praksis på alle skoler. Aarhus byrådet vedtog derfor i marts 2019 *”En styrket indsats for ordblinde”* og igangsatte dermed en proces med henblik på at styrke ordblindeindsatsen i alle folkeskoler i kommunen – denne gang

med et ønske om en mere ledelsesmæssig forankring. Med 46 folkeskoler er der stor forskel på den praksis, de ordblinde elever kan møde i kommunen.

Det er ikke kun i Aarhus, der er et ønske om at styrke indsatsen. Der synes at være større og større bevågenhed på ordblindeområdet. Senest har regeringen og en række støttepartier afsat 30 millioner kroner til at styrke ordblindeområdet nationalt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a).

Aftalen indebærer en række mål og initiativer. Med aftalen ønsker man bl.a. at skaffe viden om, hvad der virker på ordblindeområdet, hvilket dette masterprojekt er et bidrag til ved at undersøge effekten for eleverne af et konkret skoleudviklingsprojekt – som i anonymiseret form fremover betegnes som projektskolen.

I FNs handicapkonvention, fremgår det, at et handicap opstår i barrierer i omgivelserne for elever med en funktionsnedsættelse (Socialministeriet, 2010). I Børne- og Undervisningsministeriets vidensnotat beskrives det således:

I en pædagogisk undervisningskontekst er det derfor interessant at fokusere på, hvordan man som professionel kan samarbejde om løbende at videreudvikle sin undervisningspraksis i en så inkluderende retning som muligt, så funktionsnedsættelser ikke bliver til et handicap og dermed hindrer elever i fuldt ud at deltage på lige fod i skolelivet - både fagligt, socialt og personligt. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 5)

Det betyder, at skolen har ansvaret for, i hvor høj grad eleverne oplever et handicap eller ej. Overføres dette til læsefaglig praksis, så skal vi sondre mellem *at have* læsevanskeligheder og *at være i* læsevanskeligheder – mellem at have en funktionsnedsættelse og at opleve eller *ikke* opleve at have et handicap. For at opfylde folkeskolens formål skal skolerne have fokus på at reducere oplevelsen af at have et handicap for den ordblinde elev.

Det er skoleledelsens ansvar at skabe inkluderende læringsfællesskaber. I 2017 gennemførtes en ændring af folkeskoleloven for dermed at skærpe skolelederens ansvar for at sikre inkluderende læringsmiljøer. Lovændringen blev til på baggrund af et eftersyn af inklusionsindsatsen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016). Med eftersynet blev fokus øget på læringsmiljøets betydning, hvilket dette afsnit fra Børne- og Undervisningsministeriets (2020b) vidensnotat om inkluderende læringsmiljøer beskriver:

- *”I Folkeskolen er det fællesskab, som eleverne skal være en del af, først og fremmest et læringsmiljø. Læringsmiljøets omdrejningspunkt er, at alle elever skal lære, trives og udvikle sig og udnytte deres ressourcer bedst muligt. Det betyder, at det inkluderende læringsmiljø skal sikre, at alle elever er aktive og ligeværdige deltagere i og medskabere af fællesskabet, at alle elever bliver mødt dér, hvor de er, og at læringsmiljøet tilrettelægges, så det giver de bedste betingelser for, at alle elever udvikler sig, trives og lærer mest muligt”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

Hensigten er klar: Det er skoleledelsens ansvar, at lærerne tilrettelægger en undervisning, hvor alle elever kan deltage og udvikle sig. Det stiller krav til, at praksis følger med dét, vi gerne vil og dermed en praksis forankret i organisationen, både på meso- og på mikroniveau.

Samskabelse – et nyt styringsparadigme

I Aarhus kommune vedtog byrådet i starten af 2019 også at styrke fokus på værdi for borgeren og dermed implementere et nyt styringsparadigme i den offentlige forvaltning - New Public Governance (Aarhus kommune, 2019). Visionen om et nyt styringsparadigme var helt i tråd med ledelseskommisionens anbefalinger fra 2018 (Ledelseskommisionen, 2018). Samskabelse er en udmøntning af New Public Governance på mikroniveau og Evaluation Capacity Building er en handlingsanvisende vej til at realisere Samskabelse (Krogstrup, 2018). Når organisationsforandringer ønskes implementeret på 46 folkeskoler er der brug for et ledelsesmæssigt værktøj – en opskrift. Organisationsopskrifter defineres af Erik Laursen og Nikolaj Stegeager således: *”...idéer, modeller og metoder, som foreskriver, hvordan en organisation kan og bør udvikle sig, samt hvordan organisationen bør løse bestemte typer opgaver”* (Laursen & Stegeager, 2017, s. 220). En organisationsopskrift er altså ikke nødvendigvis en stram form, men en hensigt om at forbedre organisationens evne til at løse sin kerneopgave (Laursen & Stegeager, 2017).

Samskabelse er forankret i konteksten – i mødet mellem mennesker og kan derfor være svær at gennemføre i, hvad Krogstrup betegner som en *”one size fits it all-strategi”*. Konteksten udgøres af organisationens forandringsskabende potentiale, som er kendetegnet ved aktører på alle niveauer fra det politiske lag til ledelse på skolerne, lærerne og eleverne (Jensen & Krogstrup, 2017). Samskabelse har ikke nogen fast form, men en idé om hele tiden at forfine og forbedre effekten for eleven gennem en bottom-up-orienteret proces (Krogstrup, 2018). En organisationsopskrift er et

ledelsesmæssigt værktøj, og om medarbejderne oplever reel instrumentel værdi, er skoleledelsens ansvar.

Projektets empiriske grundlag er hentet på en skole, hvor der gennem tre år er sket en evalueringskapacitetsopbygning af instrumentel værdi og ledelsesforankring. Jeg ønsker at undersøge om evalueringskapacitetsopbygningen har effekt for de ordblinde elever og dermed kan fungere som, hvad Laursen og Stegeager (2017) betegner som, brohoved eller som organisationsopskrift i en nedskaleret version til den styrkede ordblindeindsats i Aarhus kommune.

I en stor kommune tager det tid at ændre kurs, og jeg oplever ikke, at samskabelse endnu er en integreret del af det store strategiske udviklingsarbejde om ordblindeindsatsen, som jeg som faglig konsulent har deltaget i og bidraget til.

Samskabelse og ordblindeindsatser

Forskning peger entydigt på en styrket indsats for de ordblinde elever. Læringsmiljøet og læreren spiller en afgørende rolle den ordblinde elev faglige niveau og oplevelse af faglig formåen og deltagelsesmuligheder.

Der findes en del forskning, som undersøger udviklingstendenser i den offentlige sektor og i folkeskolen. Det vidner en generel litteratursøgning om. En af de toneangivende danske læseforskere Jørgen Frost kom i 2012 med sit bud på, hvordan det specialpædagogiske arbejde kan kvalitetssikres i et skoleudviklingsperspektiv. Artiklen er primært forskningsmæssigt funderet i John Hatties omfattende metaanalyser af, hvad han kaldte Visible Learning (Frost 2012).

Artiklen er interessant, fordi Frost (2012) giver nogle bud på, hvordan vi kan drive skoleudvikling til de ordblindes bedste. Artiklen er skrevet i en tid, hvor der var stor opmærksomhed på den stigende politiske styring mod en mere resultatorienteret skole (Frost, 2012). Frost fremhæver en række elementer, som er rettet mod at sikre en skolens læse- og dermed ordblindeindsats: Skoleforskning rummer ikke nok kompleksitet, læsning er alle læreres ansvar, kvaliteten bør understøttes af en fagperson, præsterer eleven ikke som forventet, så er det undervisningen, som ikke er god nok og sidst, men ikke mindst, fordrer god undervisning prioritering og ledelsesforankring.

Værdimæssigt er artiklen helt anderledes forankret, og før samskabelse som styringsparadigme vandt indpas. Alligevel er der mange ligheder med Evaluation Capacity Building, som jeg vil redegøre for i projektets teori afsnit.

Koblingen mellem test som en organisatorisk rutine og organisatorisk læring på skoler er genstandsfeltet i et nyere casestudie (Albrechtsen & Kjær, 2020). Intentionen var at undersøge, hvilken betydning læsevejlederens arbejde med test og vejledning har på udviklingen af organisatoriske rutiner. Undersøgelsen peger på, at der mangler viden om, hvilken betydning brugen af test og data har for lærernes udvikling af undervisningen – og dermed for den organisatoriske læring.

Der er endnu ikke megen forskning om effekten af Samskabelse som organisationsopskrift. I en dansk kontekst synes der at være mere fokus på, *hvordan* samskabelse implementeres snarere end *effekten* af samskabelse (Laursen & Stegeager, 2017; Krogstrup, 2017). En søgning på Capacity Building i en dansk sammenhæng giver en række resultater, som fører til en forskningsgruppe under det humanistiske fakultet på AAU Capacity Building and Evaluation. 18 forskere er tilknyttet og en række forskningsprojekter er i gang, men få afsluttede.

Arbejdet med at definere den styrkede ordblindeindsats i Aarhus kommune er stadig i gang. Snart skal det leve ude på skolerne. Erfaringerne fra projektskolen peger på, at det er lykkedes at få lærerne til at ændre praksis imod en mere ordblindevenlig didaktik bl.a. gennem principperne for Evaluation Capacity Building. En grundlæggende præmis i samskabelsesteorien er, at alt det, vi gør, skal rettes mod brugeren - som i dette tilfælde er eleven. Men kan vi anbefale en evalueringskapacitetsopbygning uden at vide hvilken virkning, det har på slutbrugeren – nemlig eleven i læsevanskeligheder?

Dette leder mig frem til følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvordan kan Evaluation Capacity Building understøtte elever i læsevanskeligheders motivation og aktive deltagelse i læringsmiljøet, og er det dermed et bud på en organisationsopskrift i arbejdet med at styrke en kommunale ordblindeindsats?

Underspørgsmål:

- Hvordan oplever eleverne formativ brug af evaluering?
- Hvilke faktorer understøtter den indre-styrede motivation hos elever i læsevanskeligheder?
- Kræver elever med særlige behov lærere med særlige kvalifikationer?

- Hvordan kan viden om elevens oplevelse af at tale om tests og progression forstås i et samskabelsesperspektiv?
- Er Evaluation Capacity Building et bud på en organisationsopskrift i arbejdet med at styrke ordblindeindsatsen i kommunen?

2. Projektets opbygning og læsevejledning

Masterprojektet følger en klassisk struktur og indledes således med en beskrivelse af problemstillingen, hvor det beskrives, hvordan og hvorfor der zoomes ind fra to nationale tendenser på makroniveauet til en interesse for at undersøge effekten for elever i læsevanskeligheder, den kommunale skoleforvaltnings indsats slutbrugere. **Afsnit 1** afsluttes med problemformuleringen og underspørgsmål som retningsgivere for undersøgelsen.

I **afsnit 2** er det igangværende og beskriver projektets opbygning og læsevejledning.

Afsnit 3 udgør projektets teoretiske ramme og startes således med en præcisering af samskabelse og Evaluation Capacity Building. Strukturen i afsnittet er på samme måde som i problembeskrivelsen - en bevægelse fra makro- til mikroniveau. Afsnittet beskriver først overgangen fra New Public Management, til evidensbølgen til New Public Governance og begrundes, hvorfor netop det videnskabsteoretiske ståsted er væsentligt at inddrage i en skolekontekst. Evaluering er en væsentlig faktor i samskabelse, og dermed i dette projekt, og præciseres derfor, sammen med forståelsen af effekt. Som afrunding af afsnittet om Evaluation Capacity Building har jeg samlet de teoretiske elementer i en model, som viser lærerens praksis. I det følgende delafsnit præsenteres den grundlæggende læringsforståelse, hvor drivkraften og dermed valget på netop motivation begrundes. For at nuancere motivationsbegrebet er Ryan & Deci's Self-determination Theory valgt som den teoretiske ramme for undersøgelsen af Evaluation Capacity Buildings effekt på eleverne. Afsnit 3 afrundes med en operationalisering af centrale begreber fra Ryan & Deci til brug som skelet i en interviewguide, som skal danne den empiriske ramme for projektet.

Afsnit 4 beskriver og begrundes de metodemæssige valg. Projektet er videnskabsteoretisk funderet i den humanistiske tradition og bygget op om en kvalitative undersøgelse, hvor empirien er genereret via fire semistrukturerede forskningsinterviews. Den fænomenologiske praksis sætter den endelige

retning for projektet. Projektet indeholder ligeledes en beskrivelse af interviewpersonernes læringsmiljø og valg truffet i forbindelse med at interviewe børn.

I **afsnit 5** analyseres empirien. Dette sker primært gennem de tre psykologiske behov, som er grundlæggende i Self-determination Theory: kompetence, relatedness og autonomi. Hensigten er at åbne for en forståelse af, hvilken virkning lærerens praksis har for elever i læsevanskeligheders oplevelse af motivation. Afsnittet afsluttes med delkonklusioner af underspørgsmålene.

I **afsnit 6** kastes et kritisk blik på den anvendte metode og relateres til afsnit 4.

I afsnit 7 udvides perspektivet fra analysens opnåede indsigter på elevniveau til en diskussion af Evaluation Capacity Building på skole- og kommunalt niveau. Analysens indsigter diskuteres således i rammen af teorierne om Evaluation Capacity Building i en skolekontekst. Afsnittet afsluttes med en opsamling med henblik på at kunne besvare de to sidste spørgsmål i problemformuleringen.

Afsnit 8 er projektets konklusion med svar på problemformuleringen.

Afsnit 8 er projektets perspektiverende afsnit.

Bagerst i projektet findes referencelisten samt en oversigt over anvendte bilag. Bilag 1 og 2 findes i de sidste sider af projektet.

3. Teori

3.1 Evaluation Capacity Building

Jeg vil i dette afsnit redegøre for centrale begreber i teorien om Evaluation Capacity Building, og hvilke elementer begrebet indeholder som organisationsopskrift. Afsnittet indledes med en teoretisk redegørelse for udviklingen fra performancemålinger over et evidensbaseret styringsparadigme til samskabelse. Dernæst udfoldes projektets forståelse af evaluering og sondringen mellem summativ og formativ evaluering. Afsnittet danner grundlaget for at kunne indkredse Evaluation Capacity Building-begrebet og hvorfor det er relevant at forholde sig til det i en kommunal forandringsledelsesproces. Afsnittet begrundes også, hvorfor genstanden for undersøgelsen er eleverne. Før de endelige karakteristika sammenfattes til slut sammenkobles Evaluation Capacity Building i en aarhusiansk kontekst.

3.1.1. Samskabelse

Den offentlige sektor er kendetegnet ved at være under konstant forandring, samt at kerneydelsen er at løse komplekse problemstillinger (Krogstrup, 2018). Som indledningsvis beskrevet synes en ny tendens at vinde indpas i den offentlige sektor. Ifølge professor Hanne Katrine Krogstrup fra Aalborg universitet er tendensen blandt andet vokset ud af, at dét, vi troede var godt, ikke har vist sig at være godt nok. I en lang række artikler og en række bøger om emnet gennemgår hun samskabelse, som måder at styre og vurdere sammenhængen mellem indsatser og effekter (Krogstrup, 2016, 2017, 2018). På meso- og mikro-niveau udmøntes New Public Governance som *samskabelse* (Krogstrup, 2017).

Kort sagt handler samskabelse om at kunne dokumentere, begrunde og dermed legitimere indsatser på velfærdsområdet. Krogstrup argumenterer for at efterspørgslen efter dokumentation, der legitimerer og begrundet praksis, er stigende, men også at der er et behov for at søge en bredere tilgang, som rummer kompleksiteten. Dermed argumenterer hun for at gøre op med tidligere dominerende styringsparadigmer: New Public Management og evidensbølgen, hvor målet var kontrol og effektivisering.

Med New Public Management kom kravet og behovet for dokumentation oppefra i systemet og var inspireret af den private sektor. I en skolesammenhæng blev dette styringsredskab særdeles tydelig med indførelsen af nationale test og med folkeskolereformen fra 2014 (Mikkelsen, 2020).

New Public Management udgjorde den legitime dokumentation af effekt, indtil den evidensbaserede for ca. 20 år siden vandt indpas. *"Formålet var at tilvejebringe objektiv viden om sammenhængen mellem velfærdsydelser og deres effekt"* (Krogstrup, 2018, s. 39). Kravet om effekt kommer med evidensbølgen så at sige udefra og ind. John Hattie er et tydeligt eksempel på, hvordan man med store metaanalyser har sammenfattet viden, som skulle kunne overføres og implementeres i andre kontekster. Alle lærere ved, hvem John Hattie er, og ikke alle er begejstrede. Med en forståelse af at viden er neutral og objektiv står disse to styringsparadigmer på en epistemologisk positivistisk videnskabsteoretisk tradition (Krogstrup, 2016). Evidensbølgen kritiseres for ikke at tage højde for den kompleksitet, som den offentlige sektor er præget af. Deri ligger måske forklaringen på, at lærere ikke er begejstrede for Hattie.

Lærerne oplever ikke virkeligheden som enstreget, så vi kan finde årsag og virkning, men som langt mere kompleks. En stor undersøgelse af lærernes oplevelse af folkeskolereformen i 2014 tyder netop på dette.

”Et andet centralt, men måske mere overset element i reformen, er videreudviklingen af en mål- og resultatorienteret styringslogik. Som noget nyt blev der således som led i reformen formuleret tre nationale mål og en række operative måltal for folkeskolens udvikling, og en række opfølgningsregler og -redskaber blev revideret eller udbygget, herunder kvalitetsrapporten, nationale test, trivselsmålinger og et udvidet centralt ledelsesinformationssystem” (Mikkelsen, 2020).

Citatet vidner om at netop det grundlæggende ontologiske ståsted er væsentlig for lærernes oplevelse af mening. Skolereformens styringslogik gik på præstationsmålinger og en række tiltag, som skulle kontrollere effekten af undervisningen. Tal, test og målinger blev i højere grad styringsredskaber. Der ligger en opgave i at få lærerne til at tænke anderledes.

Krogstrup (2018) tegner et mere nutidigt evalueringslandskab, som hun mener er præget af New Public Management og kravet om evidens og som også viser nye tegn på at ville forbedre, snarere end kontrollere og bedømme. Denne tendens betegner hun som den femte evalueringsbølge.

Den femte evalueringsbølge er karakteriseret ved at være forbedringsorienteret, kontekstforankret og situationel. Spørgsmål om sammenhængen mellem indsats og udbytte fordrer dermed en bred tilgang til evaluering og dokumentation for at kunne svare på: Virker det, vi gør? Hvorfor virker det? Hvem virker det for? I hvilke sammenhænge virker det?

Viden konstrueres i sociale processer i en kompleks og lokal kontekst. *”Evalueringskapacitet er et socialt produkt, som ikke produceres af mennesker men mellem mennesker”* (Krogstrup, 2016, s.190). Det epistemologiske grundlag er socialkonstruktivistisk og betinget af samspillet mellem mennesker. Erkendelse er knyttet til samspillet mellem og enheden af subjekt og objekt (Thisted, 2018). Det kalder på en praksis tæt på brugeren og dermed på alle niveauer af den kommunale sektor at forholde sig til at forbedre opgavevaretagelsen ved at skabe sammenhæng mellem indsats og virkning. Helt centralt for denne tænkning er et grundlæggende syn på eleven som en ressource.

3.1.2. Evalueringsbegrebet

Evaluering spiller en afgørende rolle i samskabelse og dermed også i dette projekt. I det følgende afsnit vil jeg derfor indkredse begrebet. I afsnittet laves tillige en meget vigtig sondring mellem summativ og formativ evaluering. Afslutningsvis kobles til brugen af evaluering i folkeskolen.

”En evaluering er en anvendelsesorienteret og databaseret vurdering af resultater af processer” (Andersen, Wahlgren og Wandall, 2017, s. 19). Denne enkle definition rummer nogle vigtige aspekter i at evaluere. For det første skal evalueringen være databaseret. *Databegrebet* kan forstås bredt, men i dette projekt afgrænses det på indholdssiden til testresultater og konkrete vurderinger fra elev og lærer af udbytte af en given indsats – f.eks. om eleven er kommet i mål med konkrete færdigheder, som givne discipliner inden for f.eks. brugen af Læse-skriveteknologi (Bundgaard Svendsen, 2018). *Vurdering* vidner om det begrundede skøn, som analysen af resultaterne beror på. Her er altså tale om en opblødning af den traditionelle positivistiske tradition – resultaterne er ikke sandheden, og virkeligheden kan ikke studeres objektivt. Der er ikke én forståelse af virkeligheden, men forståelse skabes i den kontekst og kompleksitet, som verden rummer. Den grundlæggende antagelse er konstruktivistisk (Krogstrup, 2016).

En grundlæggende antagelse i Evaluation Capacity Building er, at vi konstant skal gennemføre og anvende evaluering for dermed kontinuerligt at tilrette undervisningen for at øge effekten. Der skal skabes en øget sammenhæng mellem intervention og effekt. *”Effekter er det, der kommer ud af en handling, et forløb, en indsats eller lignende. Effekt er udtryk for, at der er en kausal sammenhæng mellem intervention og resultat”* (Krogstrup, 2016, s. 15). Effekt er ikke et udtryk for en specifik målsætning, men en undersøgelse af: hvad der virker, for hvem, og i hvilken sammenhæng. Dermed er betydningen af ordet i denne sammenhæng snarere virkning end egentlig *effekt*.

Der er en meget vigtig sondring mellem summativ og formativ evaluering. Hvor den summative evaluering forholder sig til specifikke mål, så retter den formative evaluering sig mod at søge viden og orienterer sig mod at forbedre. Formativ evaluering definerer kriterier undervejs i processen mod at tilrette og forbedre interventionen mod endnu større effekt (Krogstrup, 2016). Dermed kan formativ evaluering godt tage afsæt i en summativ evaluering. Her spiller den sociale konstruktion af viden en afgørende rolle. Testresultater er ikke viden eller et udtryk for virkeligheden, men genstand for en fælles vurdering, for om det vi antog som virkningsfuldt også har vist sig at være det.

Vi ved, at summativ brug af test kan have en meget negativ påvirkning på elever. Resultaterne fra Karen Andreasens forskning i brugen af nationale test tyder på, at særligt fagligt udsatte elever kan miste engagement og lysten til deltagelse, og at de dermed klarer sig endnu dårligere (Andreasen, 2011). Netop derfor er det af stor vigtighed, at testresultater ikke bruges summativ, men altid har et fremadrettet perspektiv.

På projektskolen er evalueringer blevet en del af den almene praksis. Det er dermed ikke nødvendigvis *best practice*, men en praksis, som gennem tid er oparbejdet gennem principperne for Evaluation Capacity Building. Fælles for eleverne er, at deres lærere anvender evaluering formativt og specifikt i aktiviteter omkring læsning, læseudvikling og brugen af læse-skriveteknologi.

3.1.3. Samskabelse i en skolekontekst

Samskabelse er et opgør mod krav oppefra (New Public Management) og udefra (Evidensbaseret), til i højere grad en selvkorregerende praksis rettet mod at skabe positiv forandring for eleven. Den selvkorregerende praksis skal forstås på alle niveauer i organisationen.

Pointen er, at samskabelse i denne forståelse relateres til mennesker og deres relationer i organisationen og til udnyttelse af lokal, organisatorisk viden og ressourcer med en stærk involverings- og læringsdimension som grundlag for organisatorisk forandring (Krogstrup, 2017, s. 14).

Capacity Building er en dermed en kontinuerlig proces og består ifølge Jensen og Krogstrups definition af to elementer – dels at kunne styrke egne evner, dels at kunne identificere udviklingsbehov (Jensen & Krogstrup, 2017, s. 58). Evaluering er dermed et uundgåeligt forandringselement.

Evaluation Capacity Building forstås som en intentionel proces, som har til hensigt at styrke den enkelte medarbejders motivation og evne til at forbedre organisationens evne til at gennemføre, anvende og efterspørge evaluering. (Mønsted & Krogstrup, 2017).

Samskabelse som Evaluation Capacity Building er ikke en veldefineret organisationsopskrift, og jeg vil derfor afgrænse begrebet gennem en forståelse af konkrete tiltag relateret til dét, der i det omtalte skoleudviklingsprojekt, voksende ud af, hvad der gav mening. Den instrumentelle værdi blev tydelig for lærerne i projektet i vejen til at besvare spørgsmål som: Hvilke elever er ordblinde? Hvordan finder vi ud af det? Hvem kan hjælpe med at finde ud af det og hvordan? Hvilken viden giver det os ellers? Hvem skal have den viden? Hvordan bliver den viden skolens og hvad giver det

anledning til? Tanken var, at tiltagene skulle kvalificere lærernes arbejde for de ordblinde elever, men også rigtig gerne i arbejdet for alle elevers læring.

Begrebet organisationsopskrift defineres af Erik Laursen som fremgangsmøder og metoder, som organisationer anvender. At anvende organisationsopskrifter motiveres på følgende måde: *”(...) imitation eller efterligning er en vigtig fremgangsmåde, når organisationer bevæges eller sætter sig selv i bevægelse. Efterligning udgør en vigtig måde, hvorpå organisationer lærer og påvirkes af omgivelserne”* (Laursen, 2018, s. 133).

En organisationsopskrift skal ikke nødvendigvis forstås som et koncept med en stram opskrift for, hvad det skal indeholde. En organisationsopskrift i en samskabelsessammenhæng kan udmøntes som Evaluation Capacity Building (Krogstrup, 2017; Krogstrup, 2018), som har en række karakteristika, som gennemgået i afsnit 3.1. Samskabelse skal betragtes som en værdimæssig tilgang, og som tidligere motiveret handler inddragelsen af samskabelse i denne undersøgelse om at imødekomme et paradigmeskifte i det kommunale ledelseslag.

For at motivere en forandringsproces må den instrumentelle værdi være synlig for alle – ikke mindst lærerne. Jeg har aldrig mødt en lærer, som ikke har været interesseret i at gøre det bedste for eleverne. I skoleudviklingsprojektet har vi ikke forklaret for at motivere lærerne til at indgå i ny praksis - vi har vist dem, hvad det kan, når man arbejder med at kvalificere praksis gennem analyse og fortolkning af evalueringsdata. *”Målet er kvalificeret beslutningstagen og handling med henblik på, at slutbrugeren opnår størst mulig effekt af interventionen, og at organisationen kontinuerligt bevæger sig mod højere grad af målrealisering”* (Krogstrup, 2016, s. 186).

Der er fokus på sammenhængen mellem intervention og effekten. Processen har Krogstrup samlet i en procesmodel, som rammesætter individets, teamets og organisationens læring i planlægning, gennemførelse og anvendelse af evaluering. Delelementerne indrammes af en cirkel, som udgør konteksten. Omdrejningspunktet for delelementerne er den sociale side af at omsætte data til viden, nemlig dialog, refleksion, identificere og afklare værdier, antagelser og viden (Krogstrup, 2016, s. 192). Netop de grundlæggende værdier og vidensynet er som tidligere nævnt væsentlig: kommer behovet for viden og forandring oppefra, udefra eller primært inde fra organisationen?

Ledelsesforankring og aktiv deltagelse er afgørende. Dette understreger forsker og lektor ved Aalborg Universitet Nanna Friche i følgende citat om, hvordan Evaluation Capacity Building

bringes over i en skolekontekst. Hun bruger begrebet evalueringskapacitetsopbygning og argumenterer for det på følgende måde:

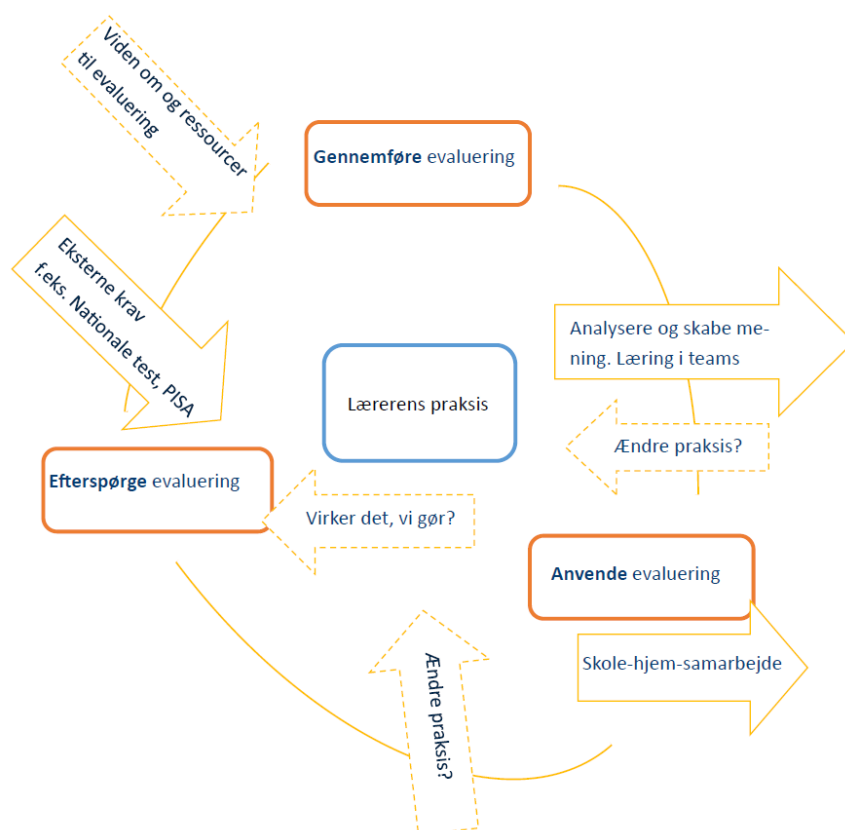
Skolens mål med at styrke evalueringskapacitetsopbygning er, at det kan kvalificere beslutninger og handlinger hos den pædagogiske ledelse, så eleverne opnår størst muligt udbytte af undervisningen, og at skolen kontinuerligt bevæger sig mod at realisere målet om, at alle elever bliver så dygtige som muligt og trives i skolen (Friche, 2019, s. 104).

Anbefalingen til den pædagogisk ledelse om opbygning af skolers Evaluation Capacity Building udgør 7 dimensioner, som Friche (2019) afleder af evalueringskapacitetsbegrebet fra Peter Dahler Larsen (2006):

- Evner til at efterspørge, gennemføre og anvende evaluering
- Meningsskabelse gennem inddragelse
- Organisatoriske strukturer som understøtter sammenhængen
- Tydelighed i kommunikationen om procedurer, indhold og formål
- Oversætte og skabe mening i eksterne krav til evaluering
- Fælles terminologi
- Ressourcer til evaluering

Disse syv punkter er Evaluation Capacity Building set fra et ledelsesperspektiv. Punkterne er både rammesættende, men synliggør også et behov for at værdisætte og skabe mening med evaluering – også når det som udgangspunkt kommer oppefra (ministeriet eller kommunens forvaltning). Det er skoleledelsens opgave at omsætte beslutninger fra det strategiske niveau og skabe mening og værdi på det organisatoriske niveau (Hildebrandt & Brandi, 2006). Det peger på, at skoleledelsen spiller en vigtig rolle, og at den enkelte lærer, i samarbejde med sine kollegaer, skal ændre på sin praksis. Med inspiration fra Krogstrups (2016) model for Evaluation Capacity Building og Friches (2019) anbefalinger til opbygning af evalueringskapacitet, har jeg visualiseret lærerens praksis i Evaluation Capacity Building i en grafisk model – som er indsat på næste side.

Evaluation Capacity Building – lærerens praksis



Figur 1: Evaluation Capacity Building - lærerens praksis (egen model)

Modellen skitserer lærerens praksis som en dynamisk og fortløbende proces. Pilene, som peger ind, påvirker og skaber basis for at udvikle praksis. Pilene, som peger ud, er rettet mod aktiviteter, som udspringer af processen. De fuldstændige pile er faste bestanddele. De stiplede pile er mulige påvirkninger. ”Viden om og ressourcer til evaluering” er stiplede, fordi det er en faktor, som kan tilføres, men som ikke nødvendigvis behøver det. Drejer det sig om elever i læsevanskeligheder kan det med fordel være læsevejlederen, som her bidrager med specialviden. I Albrechtsen & Kjær casestudie (2020) var læsevejlederen i fokus som forandringsagent. I dette projekt er det i stedet læreren og lærerens praksis, dog gerne med læsevejlederens hjælp.

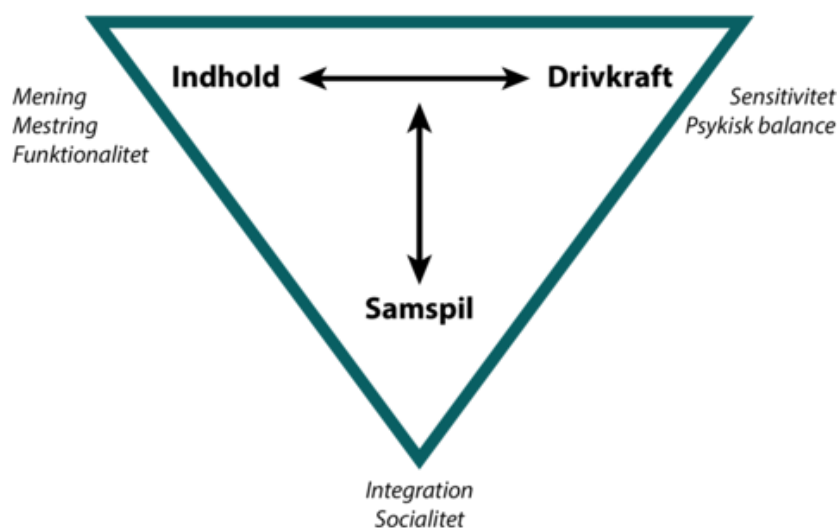
Med et ønske om at undersøge effekten af Evaluation Capacity Building indebærer det en undersøgelse af elev-perspektivet. Jeg vil derfor rette fokus på det, der er synligt og tydeligt for eleverne og jeg har derfor valgt de konkrete handlinger, som er knyttet til evalueringens *anvendelse* - helt konkret den samtale, som læreren har med eleven om effekten af en intervention. Formålet med evalueringen er her formativt, da afsættet er evaluering med henblik på at afdække, hvad eleven kan i en given kontekst med det formål at kunne tilrette praksis (Andersen et.al., 2017).

3.2 Knud Illeris læringsteori

Læringsforståelsen i dette projekt kan helt overordnet defineres således: Læring er *”Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring”* (Illeris, 2006, s. 15). Definitionen er Knus Illeris’ og rummer en kompleks og omfattende proces, som ikke lader sig indfange med få ord. Læring er en indre og en ydre proces, med en forankring i menneskets biologiske grundlag og den samfundsskabte virkelighed. Det er i det spænd, at vi påvirker og påvirkes. På Illeris (2017) læringsmodel ligger en forståelse af, at læring grundlæggende består af to forskellige processer og tre dimensioner.

Processerne er et samspil mellem individet og omgivelserne og afhænger af tid og sted – denne proces udgør den vertikale linje i læringsmodellen. Den horisontale proces er bearbejdningen af dét, som Illeris (2017) betegner som impulser fra samspillet, og som forbinder nye impulser med dét, vi tidligere har lært. Her henvises til Piagets kognitive skemaer (Illeris, 2017). Ikke to individer vil lære præcis det samme, da læring er en sammenkædning af allerede eksisterende viden eller forståelse med nye impulser.

Illeris model for læringens processer og dimensioner



Figur 2 - Genoptrykt fra Illeris, 2017, s. 21

Læring forstås som en samspilsproces. Omverdenen udgør grundlaget for den samspilsproces og derfor placeret nederst i trekanten. Det øverste plan udgør de processer, som udelukkende finder sted i individet. *”Det afgørende er her, at læring altid har både et subjekt og et objekt, dvs. der er altid tale om nogen, der skal lære noget, og det er tilegnelsen af dette noget, som er læringens indholdselement”* (Illeris, 2007, s. 37). Som illustreret i læringstrekanten er mening, mestring og

funktionalitet bundet op på indholdet - dét, der læres. Almindeligvis vil processerne, som er afbilledet med pile i figur 2, foregå samtidig og integreret, men Illeris (2017) taler også om mulighed for en tidsforskydning, som sker, når refleksion indgår i læringen.

Med henvisning til lærings- og hjerneforskning argumenterer Illeris for den tredje element i læring, nemlig de energimæssige kræfter. Kræfterne er både igangsættende og en del af selve læringen og kan både være igangsættende og en barriere. Drivkraften er en dynamisk dimension forankret i tidligere læring og erfaringer og har stor indflydelse på karakteren og holdbarheden af dét, man lærer. ”*Det man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes bedre*” (Illeris, 2017, s. 22). Citatet understreger betydningen af ikke kun at beskæftige sig med, *hvad* der læres, men *hvordan*. Dette gælder i særdeleshed for elever i læsevanskeligheder, som har brug for at kunne mobilisere en drivkraft til at tilegne sig noget, som er svært. Drivkraften indeholder følelser og vilje og motivation. Følelser opstår i nuet, men motivationen kan nuanceres og være en drivkraft. Motivation skal derfor være genstand for den videre undersøgelse af om Evaluation Capacity Building er en vej til at styrke ordblindeindsatsen i Aarhus kommune.

For at nuancere motivationsbegrebet til mere end blot *at være* motiveret eller *ikke at være* det, så finder jeg Ryan & Deci (2000) motivationsbegreber i Selfdetermination Theory interessant.

3.3 Ryan & Deci - centrale begreber fra Self-Determination Theory

I dette afsnit vil jeg redegøre for og indkredse den teoretiske ramme for analysen. Afsnittet afsluttes med at opsamle til den tematiske dimension af interviewguiden.

Projektets hensigt er at generere viden om elever i læsevanskeligheders oplevelse af egen motivation for læring. Jeg har valgt et psykologisk perspektiv, som Ryan & Deci fremstiller det i Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000). Analysen tager sit afsæt i den humanistiske tilgang til forandringsprocesser og dermed en grundlæggende antagelse om, at alle som udgangspunkt er motiveret for udvikling og læring (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2019).

Self-Determination Theory bygger på 30 års forskning og metaanalyser i mennesket medfødte psykologiske behov og udviklingstendenser og dermed undersøgelser af, hvordan grundlaget for selvreguleret motivation og integration af ydre behov og værdier skabes (Elmholdt et.al., 2019).

Mennesket har iboende behov og er dermed drevet af nogle medfødte faktorer, som fordres af, hvorvidt det forstår den grundlæggende mening og vurderer aktiviteten som meningsfuld.

Meningstilskrivelsen gør os forskellige som mennesker, som beskrevet i følgende citat:

Self-Determination Theory is specifically framed in terms of social and environmental factors that facilitate versus undermine intrinsic motivation. This language reflects the assumption that intrinsic motivation, being an inherent organismic propensity, is catalyzed (rather than caused) when individuals are in conditions that conduce toward its expression (Ryan & Deci, 2000, s. 58).

Ryan & Deci (2000) redegør dermed for vigtigheden af at rette opmærksomheden på de sociale og miljømæssige faktorer, som enten fremmer eller hæmmer den indre motivation.

Motivation er ikke en fast størrelse eller en indre egenskab, men påvirkes af hæmmende eller fremmende faktorer, som udgør konteksten. I et kontinuum fra *Amotivation* i den ene ende af skalaen til *Intrinsic Motivation*, som en høj grad af indre motivation i den anden ende. Dermed optræder motivation i forskellige niveauer. Afgørende i den sammenhæng baseres på de forskellige grunde eller mål, som giver anledning til en handling.

Helt afgørende for i hvor høj grad en handling eller adfærd drives af indre motivation bunder i 3 grundlæggende psykologiske behov –kompetence, autonomi og relationer.

The sense of competence - en fornemmelse eller en oplevelse af kompetence. Sådan beskriver Ryan & Deci kompetencebegrebet, som ikke handler om at være dygtigst eller bedst, men om at opleve at have de nødvendige kompetencer til en given handling (Ryan & Deci, 2000).

“Accordingly, for example, optimal challenges, effectance promoting feedback, and freedom from demeaning evaluations are all predicted to facilitate intrinsic motivation” (Ryan & Deci, 2000, s. 58). Oplevelsen af kompetence kan fremmes gennem optimale udfordringer, og feedback, som er fri for nedværdigende evalueringer. Knyttes dette til projektets ønske om at undersøge betydningen af hvordan elevens lærer taler med eleven om testresultater, det er helt afgørende, at læreren anvender evalueringen formativ (jf. afsnittet om formativ evaluering).

En synliggørelse af elevens faglige udvikling på et givent område kan knyttes til begrebet *effective*. *Effective* handler om at kunne opnå noget ønsket samt at opleve at kompetence øges – med andre ord at man oplever en progression (Ryan & Deci, 2000). Fælles for interviewpersonerne er, at deres lærerne synliggør dette i en samtale med eleverne på baggrund af testresultater som sammenlignes eller som evaluering af en given intervention (f.eks. en periode med læsetræning i læsebånd, kursus i læse-skriveteknologi).

Aase Holmgren gjorde, i sin ph.d.-afhandling fra 2007, hvad hun selv betegner som en forbløffede opdagelse: *”Den væsentlige forbløffelse i denne afhandling er informanternes omvendte registrering af, at den sociale erkendelse går forud for erkendelsen af mangelfulde læsefærdigheder”* (Holmgren, 2007). Oplevelsen af manglende kompetence er dermed rettet mod, hvad de andre elever kan, snarere end ikke at kunne løse eller læse opgaver. Det interessante er, om det handler om ”ikke at kunne det samme som de andre” eller om det handler om, at elever i læsevanskeligheder spejler deres manglende progression og faglige udvikling i andres progression.

Dette knytter netop an til det næste grundlæggende behov hos Ryan & Deci – *Relatedness*. I danske oversættelser (Ib Ravn, 2020; Elmholdt et.al.,2019; Ågård (2016)) fortolkes begrebet som ”relationer” eller ”tilhørsforhold”.

Oplevelse af tilhørsforhold er en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed af at høre sammen med personer eller grupper, man indgår i. I skolen handler det især om, hvordan elever oplever relationen til deres lærere og de øvrige elever, og om de oplever et miljø på skolen som trygt og godt (Ågård, 2016, s. 20).

Relatedness peger både ud og ind og handler om elevens oplevelse af at være i meningsfulde relationer, hvor man værdsættes. For at rumme begrebets kompleksitet, så har jeg valgt ikke at oversætte begrebet, men bevare den oprindelige betegnelse *relatedness*.

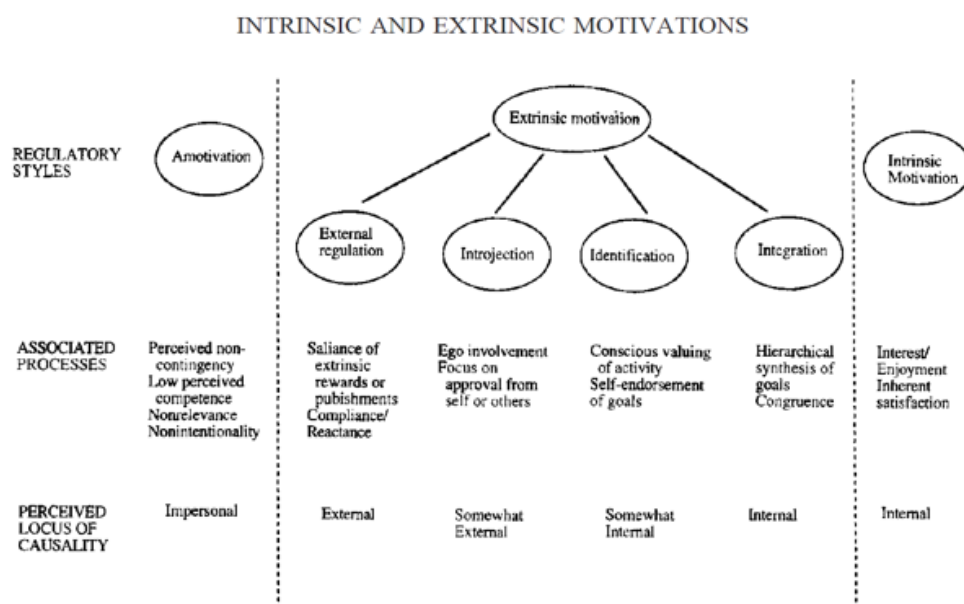
Dorte Ågård undersøgte i en ph.d.-afhandling betydningen af motiverende relationer for gymnasieelevers. På baggrund af dette arbejde udgav hun i 2016 en bog om motivation en række konkrete råd til, hvordan man kan arbejde med elevers motivation. Hendes overordnede pointe er, at lærerne har stor indflydelse på elevernes engagement i skolearbejdet (Ågård, 2016). Dermed understreges læringsmiljøets betydning for elevens motivation.

Det tredje og sidste grundlæggende behov, som skaber grundlaget for den indre-regulerede motivation er *autonomi*. I danske oversættelser af Self-Determination Theory betegnes autonomi som selvbestemmelse og muligheden for indflydelse i sit eget liv (Elmholdt et.al.,2019). Dorte Ågård har ligeledes valgt at oversætte autonomi til selvbestemmelse og udvider begrebet ved at tilføje personlig involvering, engagement, at handle i overensstemmelse med egne værdier og at have en grad af kontrol og ejerskab til sit arbejde (Ågård, 2016).

Ryan & Deci udvider autonomi-begrebet med *agentic*, som betyder *at være handlende* eller at have oplevelsen af at have handlemuligheder. Valg og mulighed for at selv at kunne ændre retning eller at kunne gøre noget tilføjes her autonomi-begrebet. Autonomi er ikke umiddelbart let operationaliserbart, men kan afsøges i, i hvor høj grad eleven oplever at have handlemuligheder og hvad der driver eleven til handling.

Ryan & Deci udfolder motivationsbegrebet som en sondring mellem handlinger, som er frivillige og drevet af en oplevelse af frihed og autonomi (*intrinsic motivation*) og handlinger som er drevet af et ydre pres eller kontrol (*Amotivation* eller *Extrinsic motivation*). Det er dette kontinuum som skitseres i følgende model for Self-determination Theory:

A taxonomy of human motivation



Figur 3 - A taxonomy of human motivation (genoptrykt fra Ryan & Deci, 2000, s. 61)

Oversigten giver et overblik over motivationskategoriene kædet sammen med hvad der driver motivationen, og hvad der regulerer motivationen. Dermed giver oversigten en fornemmelse af, hvorfor det giver mening at bruge betegnelsen kontinuum, da der er en flydende overgang fra den ene motivationskategori til den næste. Graden af indre regulering stiger fra venstre til højre. I det næste afsnit vil jeg give et bud på, hvordan modellen kan operationaliseres og anvendes i interviewene.

Opsamlingsvis runder Ryan & Deci af således:

We pointed out that in schools, the facilitation of more self-determined learning requires classroom conditions that allow satisfaction of these three basic human needs—that is that support the innate needs to feel connected, effective, and agentic as one is exposed to new ideas and exercises new skills (Ryan & Deci, 2000, s. 65).

Citatet peger på, at det er skolens ansvar at skabe de sociale kontekstuelle forhold, som er afgørende for at understøtte den medfødte og iboende motivation, så alle elever går til opgaver med en følelse af kompetence, relatedness og autonomi.

3.4 Operationalisering af centrale begreber til interview

På baggrund af det foregående afsnit, har jeg udarbejdet en interviewguide (se bilag 2). I dette afsnit vil jeg redegøre for de valg, jeg har truffet i forbindelse med udarbejdelsen af guiden.

I interviewguidens venstre side optræder de 3 grundlæggende behov, som beskrevet i forrige afsnit. Spørgsmålene er lavet med afsæt i problemformuleringens underspørgsmål og på baggrund af teoriens begreber. Derudover har jeg med min viden om elever i læsevanskeligheder og lærernes praksis formuleret spørgsmål, som kan lede mod at få et indblik i elevernes oplevelser.

Kompetence og relatedness er umiddelbart de letteste begreber at koble til handling. *Autonomi* har jeg valgt at konkretisere gennem eksempler på udsagn, som Elmholt, Keller og Tanggaards (2019) har knyttet til hver af de seks motivationskategorier. Jeg har bearbejdet dem og omsat dem til en skolekontekst, for at give eleverne mulighed for at kunne sætte ord på den oplevelse eller fornemmelse, som de kan knytte til deres oplevelse med at tale med deres lærer. Udsagnene optræder i denne model:

Motivationskategorierne som udsagn

Amotivation: *Det er ude af mine hænder. Det kan ikke betale sig. Jeg kan alligevel ikke*

External regulation: *Fordi læreren eller mine forældre siger jeg skal. Jeg vil gerne have en god karakter*

Introjection: *Jeg ”bør” gøre noget ved det. Jeg vil gerne leve op til andre forventninger*

Identification: *Det er vigtigt for mig. Jeg gør det, fordi det er en god ting. Jeg håber at opnå et godt resultat og tager derfor ansvar*

Integration: *Jeg gør det for at nå mine egne mål på den lange bane. Jeg kan overføre det jeg lærer til andre sammenhænge*

For at gøre nuancerne i motivationsbegrebet så konkrete som muligt, vælger jeg at udskrive udsagnene på små kort og under interviewene lade eleverne vælge, hvilket de synes passer bedst på dem.

4. Metode

Dette afsnit redegør for det basale niveau i metoden og indledes med et kritisk blik på valget af teorier. Dernæst redegøres for det videnskabsteoretiske afsæt og projektets *hvorfor* og dernæst projektets *hvordan*. De metodiske overvejelser skitseres i de følgende fem delafsnit, hvor blandt andet overvejelser i forbindelse med dataindsamlingens faser gennemgås.

4.1 Et kritisk blik på valget af teorier

Projektet er forankret i den humanvidenskabelige tradition. Jeg ønsker at undersøge, hvordan den enkelte elev oplever samtaler med deres lærer om ordblindheden, og hvordan det påvirker den enkelte elevs motivation og deltagelsesmuligheder. Undersøgelsen danner grund for den egentlige undersøgelse af om Evaluation Capacity Building er et bud på en organisationsopskrift som en del af den styrkede ordblindeindsats i Aarhus kommune.

Projektet er en teoristyret analyse med afsæt i de fænomener, teorierne beskriver. De valgte teorier udgør derfor rammerne for arbejdsprocessen og det perspektiv, hvormed undersøgelsen defineres (Andersen, Wahlgren og Wandall, 2017). Begreberne bliver styrende for perspektivet for både dataindsamlingen og databearbejdningen.

Overordnet er målet med dette forskningsprojekt at være handlingsvejledende (Thisted, 2018), idet jeg ønsker at diskutere relevansen af at understøtte de aarhusianske skoler i at opbygge deres evalueringskapacitet. For at forstå og undersøge om evalueringskapacitetsopbygning overhovedet er relevant for eleverne, har jeg derfor valgt at rette mit fokus på elevernes oplevelse. Det kunne også have været relevant og interessant at undersøge lærernes oplevelse af at arbejde på en skole, som er igennem en kapacitetsopbyggende proces og derfra uddrage anbefalinger for andre skolars praksis. Med en viden om, at samskabelsesprocesser er underbelyste i en forskningssammenhæng, finder jeg det særligt interessant at undersøge effekten af konkrete processer, som er affødte af de forandringer, der er foretaget i organisationen. Dette kommer til udtryk gennem handling og derfor

rettes undersøgelsen mod lærernes arbejde og i tråd med de grundlæggende principper i samskabelse – effekten af lærernes arbejde.

I lyset af, at skolen som praksisfeltet er præget af stor kompleksitet, har jeg valgt at zoome ind på et væsentligt element i læreprocessen – motivation. Dette gør jeg, velvidende, at det er svært at isolere et element ud af de utallige, som læreprocesser udgør (Andersen et.al, 2017). Tillige er motivation som fænomen som udgangspunkt en luftig størrelse. Jeg vil ikke kunne spørge eleverne om samtalen med læreren virker motiverende for dem. Min undersøgelse ville i så fald komme til at mangle redskaber til at gennemskue nuancer i drivkraften, som Illeris beskriver i læringstrekanten (figur 2, Illeris, 2007).

Der findes et væld af teorier om motivation, men valget er faldet på Ryan & Decis Self-Determination Theory (2000), da denne stemmer overens med det samlede værdigrundlag for undersøgelsen. Ligeledes præsenterer teorien et nuanceret syn på motivation, som vil kunne bringe en dybde i forståelsen af elevernes oplevelse. Udgangspunktet er, at alle er motiverede for at lære og for at indgå i læringsfællesskabet. En afgørende variabel faktor er konteksten (Deci & Ryan, 2000). Dette menneskesyn er foreneligt med synet på slutbrugeren i samskabelsesteorien, hvor slutbrugeren, som i en skolesammenhæng, er en elev. Eleven er kompetent og bør være medskabende i at sikre den bedste effekt af velfærdsydelser (Krogstrup, 2018).

Jeg har valgt at dele min undersøgelse i to dele – den ene del udgør dataindsamling og databearbejdning til analysen med afsæt i kvalitative semistrukturerede interviews med elever og Selfdetermination-teorien. Den anden del udgør en diskussion af resultaterne fra databearbejdningen af de indsamlede data. Diskussionen tager et fagligt afsæt i samskabelse som et bud på en organisationsopskrift.

Der tages i New public Governance afstand fra det gældende paradigme om, at viden kan overføres fra en kontekst til en anden. I stedet betragtes den offentlige sektor som en særdeles kompleks. Problemer er under konstant forandring og løsningerne på problemerne må findes i den lokale sociale kontekst. Værdimæssigt adskiller Samskabelse sig derfor fra de tidligere dominerende paradigmer, som har været karakteriseret af Top-Down-styring og Evidensbølgens ude-fra-og-ind ved ontologisk at være forankret i socialkonstruktivismen (Jensen & Krogstrup, 2017a).

4.2 Det videnskabsteoretiske afsæt

Grundlæggende anses mennesket som kompetent og som en ressource. Dermed tages afstand fra tidligere paradigmers syn på slutbrugeren som kunde eller klient (Krogstrup, 2018). Mennesket er grundlæggende motiveret for at lære og udvikle sig og har dermed rødder i den humanistiske tradition. Verden er ikke en objektiv størrelse, men konstrueres aktivt i mødet og samspillet med omverdenen. Det er en forståelse af at læring sker i individet, men gennem et samspil med omverdenen. Dermed tages afsæt i en socialkonstruktivistisk ontologi. Thisted sammenfatter det således: *"(...) at virkeligheden på afgørende vis præges, eller formes, af vores praktiske og erkendelsesmæssige tilgang til den"* (Thisted, 2018).

Mennesket er ikke en konstant biologisk størrelse, men et subjekt under udvikling og forandring. Viden er kontekstafhængig og relationel.

Den grundlæggende antagelse af menneskets erkendelse er socialt konstrueret. Det perspektiv, hvor igennem gentandsfeltet forstås er socialkonstruktivistisk. Undersøgelsens "hvordan" - metoden skal derfor skabe rum for at komme tættere på en forståelse af subjektet.

Denne undersøgelse skal afspejle behovet for at indkredse og øge forståelse af, om der kan udledes en essens af om lærer/elevsamtalen er en meningsfuld proces for at styrke elevernes oplevelse af motivation. Motivation er i høj grad en relativ størrelse, som Ryan & Deci's (2000) kontinuum af motivation giver en ramme for at forstå, men for virkelig at forstå elevens motivation, så må jeg være nysgerrig på at undersøge elevens livsverden og dermed forsøge at udfolde subjektivt oplevelse og hvordan de valgte fænomener tager sig ud.

Med en socialkonstruktivistisk ontologi kombineret med en fænomenologisk metode sætter dette en tydelig retning for undersøgelsens metode.

4.3 En fænomenologisk undersøgelse

Gennem en fænomenologisk praksis er målet med undersøgelsen: *"(...) at nå frem til en undersøgelse af essenser – fænomeners væsen – ved at gå fra at beskrive enkeltfænomeners væsen til at søge efter deres almene væsen"* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Fænomenet er ordblinde elevers motivation og ved at være nysgerrig på forskellige mulige elementer af fænomenet oplevet fra flere forskellige elever, er målet i en analyse at søge efter

fænomenets væsen for gennem dele at søge helheden. Det kalder på en kvalitativ metode og valget er faldet på det semistrukturerede interview.

I det kvalitative forskningsinterview søges at udfolde fænomenet motivation for at forstå temaer fra interviewpersoners livsverden ud fra deres eget perspektiv. Hensigten er at kunne fortolke betydninger af fænomener ved at søge efter deres almene væsen.

Med en stor viden om ordblindeområdet og folkeskolen skærper det min bevidsthed om ikke at være indforstået, men søge og udforske interviewpersonernes beskrivelse og oplevelse af fænomenerne (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2010). Dette kræver dels en almen bevidsthed, men også en samtaleteknisk bevidsthed. Forhåndsviden har den fordel, at det er muligt at forfølge den fortælling, som interviewpersonerne er mest optaget af, samt at kunne stille mere specifikke spørgsmål.

Dette vil jeg udfolde yderligere i det kommende afsnit, hvor jeg gennemgår og begrundet de konkrete metodiske valg.

4.4 Dataindsamling

I denne del af metodeafsnitte vil jeg redegøre for mine overvejelser om valget af informanter og dataindsamlingsmetode.

Med mit grundige kendskab til projektskolen, hvor jeg selv har spillet en aktiv rolle i at bidrage til skoleudvikling, har jeg valgt netop denne skole som genstand for undersøgelsen. For at undersøge effekten af Evaluation Capacity Building er valget af informanter faldet på elever med lærere, som har ændret adfærd og anvender evaluering i deres praksis. Jeg kender altså den organisatoriske ramme for lærernes arbejde på skolen. Det er dog her vigtigt at understrege, at jeg ikke kender den enkelte lærers konkrete praksis, ligesom det eneste kendskab, jeg på forhånd havde om eleverne var, at de er i svære læsevanskeligheder og har en lærer, som anvender evaluering sammen med eleverne.

Som begrundelse for valget af projektskolen er, at de har procedurer, fremgangsmøder og metoder, som skolen anvender, og som er en del af alle læreres praksis. I bilag 1 er projektet fremstillet i en programteoretisk opstilling, som er lavet til dette projekt og altså ikke brugt i skoleudviklingsprojektet. Gennem et 3-årigt skoleudviklingsprojekt har lærerne ændret adfærd og skolens arbejde med at styrke ordblindeområdet er blevet væsentligt udbygget. En del af indsatsen

har været at skabe en strategisk styringsarkitektur, hvor en ledelsesforankret proces har forenet ambitioner med handling i en koordinering af de fælles ressourcer (Barlebo, 2019).

Udtrykket for en adfærdsændring er de handlingsrelaterede elementer i Evaluation Capacity Building, hvilket betyder, at de har en praksis, som afbilledet i figur 1 s.17. Det er altså lærere, som allerede har opbygget og fortsat opbygger deres evalueringskompetencer. Ligeledes arbejder de på en skole, hvor ledelsen har tilført ressourcer i form af viden og tid, hvor der er skabt procedurer og strukturer, som sikrer, at evalueringen kommer skolen til gode.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver ”den gode interviewperson”, men konkluderer også, at en sådan ikke findes.

For at finde interviewpersoner bad jeg skolens læsevejleder hjælpe mig med en liste over alle ordblinde elever i skolens udskolingsklasser. Ud fra listen og en meget kort beskrivelse, valgte jeg efterfølgende 4 interviewpersoner ud fra følgende kriterier: ordblinde, begge køn, forskellige klassetrin, have oplevet tydelig progression og ikke oplevet tydelig progression i læsning. Det endte også med at blive fire elever med meget forskellige erfaringer med at tale om og reflektere over egne vanskeligheder. Det vurderer jeg er repræsentativt for de ordblinde elever, som er lige så forskellige, som alle andre børn og unge på deres alder.

I det følgende vil jeg kort beskrive de fire interviewpersoner med fokus på det læringsmiljø, de kommer fra. Beskrivelserne er lavet efter interviewene, da jeg på forhånd kun kendte eleverne ud fra de beskrevne kriterier.

Elev 1

Pige i 9.kl. Hun viser stort engagement i interviewet. Hun har en lærer, som jeg et par gange har interviewet i forbindelse med evaluering af projektet. Han drives af at forfine sin praksis og har udviklet en måde at visualisere elevernes testresultater for at synliggøre progression. Han holder løbende samtaler med alle elever. Eleven er kommet til skolen og går i en klasse, som oprettes fra 8.kl., og dermed kun gået på projektskolen i lidt over et år. Hun er derfor i stand til at forskellene fra den skole og klasse, som hun kom fra. Hun beskriver en stor læsefaglig udvikling på det år, der er gået. *”Det er jo bare det her med at, når man får at vide i ottende, at man ikke kan finde ud af det, og så får at vide i niende, at det er gået meget meget bedre, så har man ligesom mere lyst til at blive bedre, for jeg er ikke den bedste i klassen til at læse”* (Elev 1, 2020, s.20).

Elev 2

Dreng i 6.kl. med dansk som andetsprog. Dansklæreren beskriver en dreng med flere funktionsnedsættelser. Han er udfordret på arbejdshukommelsen, ordblind, i sprogforståelsesvanskeligheder samt udtalevanskeligheder. Han siger om sig selv: *Jeg glemmer også rigtig hurtigt*. Han har indtil nu haft skolens læsevejleder som dansklærer, som kontinuerligt anvender evaluering sammen med eleverne. Han ved godt, at han ikke altid kan det samme som de andre elever. På trods af sine vanskeligheder oplever han at være deltagende og motiveret for læring. Da jeg spørger ham, om han så nogle gange mister modet siger han: *”Nej det gør jeg ikke. For jeg prøver bare det bedste jeg kan og sådan noget”* (Elev 2, 2020, s. 11).

Elev 3

Pige 6.klasse. Hun er meget talende og tilsyneladende vant til at sætte ord på sin verden og det, der er svært. Hun taler både med lærere, læsevejleder, sine forældre og spejderlederen om at være ordblind. Læreren har efterfølgende fortalt mig, at hun inden for de seneste par år er begyndt at evaluere og tale med eleverne. Hun spørger også eleverne, hvordan hun kan tage højde for elevernes særlige behov. Eleven udviser stor vilje, og det er gennemgående i interviewet, at hun ikke mener, at ordblinde bør bruge ordblindheden som en undskyldning. Hun har trænet læsning meget og har nu et middel alderssvarende niveau. Stavning og sprogfagene er svære. Hun siger i interviewet: *”Jeg har en meget sådan afslappet indstilling til det der med at være ordblind og jeg stoler meget på mine klassekammerater. Det er et rart miljø”* (Elev 3, 2020, s. 25).

Elev 4

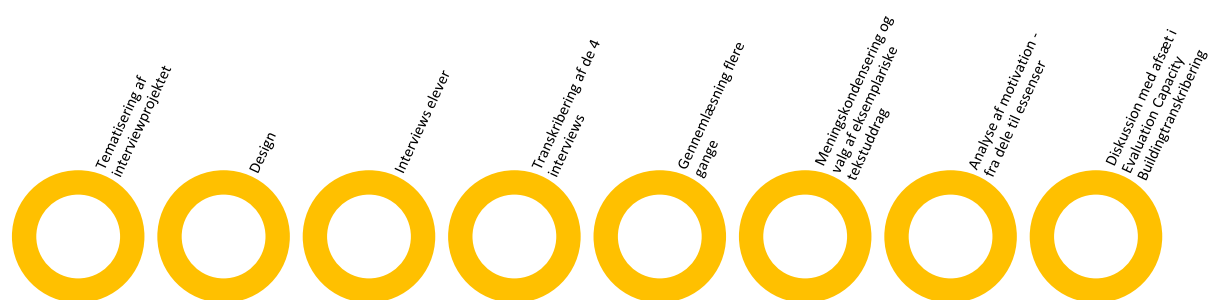
Dreng 7.klasse. Efter et lærerskifte i 6.kl. har der været sat massivt ind både med støttetimer og et skærpet fokus på inkluderende skriftsprogsmiljøer. Jeg mødte hans lærer efter interviewet, som beskrev eleven som amotiveret. Han virker godt tilpas i interviewet og selvom han tilsyneladende ikke er vant til at sætte så mange ord på det, der er svært. Han er optaget af at spille computerspil i sin fritid. Det er vigtigt for ham, at der er noget, han er bedre til end kammeraterne. Der er to andre ordblinde i klassen, som bliver kede af det og som han spejler sin ordblindhed i. Om at kunne være åben om ordblindheden siger han: *”Jeg har det fint nok med at sige det, men nogen øhm de to andre dem jeg tror, de har lidt svært ved det”* (Elev 4, 2020, s. 13).

4.5 Det kvalitative semistrukturerede livsverdensinterview

Mine første overvejelser gik på at samle en gruppe elever til et fokusgruppinterview. Intentionen er at få elevernes forskellige oplevelser og perspektiver. At gå fra denne første plan skyldtes 2 faktorer: dels kan jeg ikke forvente, at eleverne har deres eget sprog for opleverne af at sidde sammen med deres lærere endnu. Dermed vil en bias være, at de vil blive for ens i deres udtryk og dermed ikke bringe forskellige nuancer til analysen. Derudover vil interviewet potentielt kunne lægge op til en svær samtale og dermed stille interviewpersonerne i en særlig sårbar situation. For nogle elever er ordblindheden forbundet med store nederlag og skam (Swalander, 2012; Jørgensen, 2016). Valget er derfor faldet på det individuelle kvalitative livsverdensinterview med flere elever. Idet interviewpersonerne er børn fra en særlig sårbar gruppe, kræver det et skærpet blik fra forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at vælge fire interviewpersoner giver det mulighed for at drage essenser af forskellige livsverdener, hvilket kan bidrage til en mere varieret forståelse og dermed at indramme essenser af motivation.

Med inspiration i Kvale og Brinkmanns syv forskningsfaser vil jeg i det følgende redegøre yderligere for de overvejelser og valg, jeg har truffet i dataindsamlingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015, kap. 1). Endvidere vil jeg undervejs skærpe min opmærksomhed på de etiske elementer af en undersøgelse. Processen er helt kort skematiseret i denne model.

Grafisk oversigt metode



Figur 5 Grafisk oversigt over forløbet med inspiration fra Kvale & Brinkmann (2015) – egen model

De etiske problemstillinger indgår derfor i hver af de beskrevne faser i det efterfølgende. Flere af modellens elementer foldes ud i det følgende afsnit.

For at komme en mulig asymmetri mellem elev og interviewer i møde vil jeg ud over at bruge faserne fra meningsanalysen som Kvale og Brinkmann præsenterer (Kvale & Brinkmann, 2015) tage en række forholdsregler, som beskrives i det følgende.

Jeg har bedt elevens dansklærer spørge eleven mundtligt, om de vil deltage for på den måde at kunne skabe en tryk forventning til intervieweren. Lærerne kender mig. Derudover er en mail sendt på det interne Aula – én til eleven og én til forældrene (som skal give samtykke). Forældrene har dernæst givet samtykke til elevens dansklærer (Bilag 2)

Rammesætning om interviewet ved interviewets start – emne, tid og retten til at lade være med at svare samt at interviewpersonens navn ikke bruges – kun klassetrin og køn. Interviewpersoner anonymiseres og i introen tilbydes de muligheden for at kunne fortryde det sagte. For at tage højde for, at det er børn og unge med forskellige forudsætninger, stilladseres samtalen ved at bruge det samme visuelle materiale, som læreren har brugt – så de præcist kan se, hvad vi taler om. Interviewguiden giver interviewpersonerne valgmuligheder i gradueringer af udsagn (se interviewguide bilag 2).

For at kunne nuancere motivationsbegrebet, så har jeg valgt at give eleverne nogle mulige svar i den del af interviewet, hvor jeg spørger til graden af indre motivation (jf. teori afsnittet om Ryan & Deci 3.3.). Det har jeg gjort, fordi jeg ikke kan forvente, at børn i den alder har ord for eller tænkt over, hvad samtalerne har sat i gang hos dem. Ved at give dem svarmuligheder, så kan de vælge det udsagn, som kommer nærmest dét, de synes. Udsagnene er printet på små kort, som ligger på bordet foran interviewpersonerne, og som jeg peger på, imens jeg læser udsagnene op. Af samme grund beder jeg interviewpersonerne om at rate deres oplevelse af at være ordblindhed – på en skala fra 1-5, hvor 1 det er ”nåh ja” og 5 det er det er ”mega træls”. Denne visualisering er et led i at synliggøre og objektivisere for at holde fokus, men også for at kunne gøre udsagnene til et fælles tredje.

Kvale og Brinkmanns (2015) 6 trin i meningsanalysen bidrager til en skærpet opmærksom på interviewet som håndværk. Det har ikke været realiserbart at gennemføre et geninterview. For at uddybe forståelsen af interviewpersonernes udsagns spørges i stedet meningsorienteret undervejs i interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Interviewpersonenes egne ord bruges i korte meningsopsamlinger undervejs. Derudover levnes plads til smil og måske et grin undervejs. Det er ikke muligt at være neutral i interviewsituationen.

I analysen skal data behandles med respekt. Dette kræver fortrolighed og at den empiriske data er i anonymiseret form. Analysen skal indeholde mange citater for at være loyal overfor interviewpersonernes udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). De transskriberede interviews er vedlagt i deres fulde længde som bilag (Bilag 3-6) og af hvert bilag fremgår meningsanalysen i en særskilt kolonne. Derudover har jeg valgt at anføre sidetal i de enkelte citater. Yderligere overvejelser om denne fase fremgår af afsnit 3.4, hvor overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguiden også fremgår.

Interviewguiden er, som beskrevet i afsnit 3.4, lavet ud fra de centrale elementer i teorien. Interviewguiden er vedlagt som bilag sammen med mails om samtykke til elev og forældrene fra skolens intra Aula (Bilag 2). Guiden er interviewets skelet, for at sikre, at interviewerens når omkring alle væsentlige elementer fra teorien. Interviewet er en levende samtale mellem mennesker og det er derfor meningsfuldt, at strukturen ikke er for stram

5. Analyse

I dette afsnit vil jeg lave en teoristyret analyse af den indsamlede empiri. Analysen laves med henblik på at åbne for en forståelse af det empiriske materiale, for dermed at bringe mulige mønstre og tendenser frem i de ordblindes oplevelser af den formative brug af evaluering og betydningen for, i hvor høj grad de oplever sig som en del af læringsmiljøet. Ligeledes undersøges, hvilke faktorer, der synes at påvirke de ordblinde elevers grad af indre-styret motivation i situationer, hvor de oplever ikke at kunne det samme som de andre elever.

Det teoretiske perspektiv, som vil dominere analysen, hentes som beskrevet fra Ryan & Deci (2000) og Knud Illeris (2017) læringsforståelse.

Analysen er opbygget efter centrale elementer fra teorien. Først analyseres de 3 grundlæggende psykologiske behov – kompetence, samhørighed og autonomi. Eleverne har grundlæggende to ting til fælles: de er i skriftsprogsvanskeligheder og så har de lærere, som gennem projektperioden i stigende grad gennemfører, efterspørger og anvender evalueringer af forskellige slags og at de, ikke mindst, inddrager eleverne i anvendelsen af evalueringerne. De fire interviewpersoner sætter ord på deres motivation, hvad der påvirker den og i hvilken grad den er ydre motiveret eller indre styret.

Elevernes forskellighed har jeg fundet særlig interessant og jeg vil derfor også undersøge, hvad eleverne siger om dét at have særlige behov. Netop sidstnævnte peger mod lærerne – hvad kræver det af dem?

Analysen afsluttes med en opsamling på projektets første tre delspørgsmål:

- Hvordan oplever eleverne formativ evaluering?
- Hvilke faktorer understøtter den indre-styrede motivation hos de ordblinde elever?
- Kræver elever med særlige behov lærere med særlige kvalifikationer?

5.1 Competence

The sense of competence handler, som beskrevet i teoriafsnittet, om en oplevelse af at have den nødvendige kunnen til en konkret handling. Som angivet i interviewguiden, har jeg i interviewene søgt at undersøge fænomenet ved at lade eleverne beskrive skriftsprogsvanskelighedernes muligheder og begrænsninger. Konkret betyder det, at jeg i dette første afsnit vil analysere empirien for, hvordan eleverne beskriver at være i vanskeligheder, og hvordan de bruger læse-skriveteknologien (LST).

De 4 elever fortæller i interviewene åbent om de skriftsproglige vanskeligheder, de oplever. Allerede ét minut inde i interviewet fortæller Elev 4 således: *"Der er mange ord, jeg ikke kan læse, synes jeg sådan. Jeg glemmer også meget nemt nogle ord, som jeg har læst før. (...) Jeg bruger computeren til at skrive med"* (Elev 4, 2020, s. 2). Længere henne i interviewet supplerer han: *"Jeg kan godt tale engelsk, men jeg er ikke så god til at skrive det"* (Elev 4, 2020, s. 3). Det er en udtalelse, som går tæt på, men eleven synes alligevel at være tryk ved situationen.

Elev 4 viser dermed tegn på at kunne skelne. Det er ikke alt, som er lige svært, og han ved, hvornår han skal bruge LST'en, og hvornår han ikke behøver det. Dette har stor betydning for hans selvstændige arbejde, at han ikke behøver læreren til at fortælle ham, hvordan han skal arbejde. Han husker, da han fik diagnosen, selvom det er 2½ år siden. Ordblindheden vurderes forskelligt i fagene. På en skala fra 1-5, hvor 1 er ok og 5 er "mega træls" peger han på et sted mellem 1 og 2: *"Ja i matematik, der er jeg nok her omkring"* (Elev 4, 2020, s. 9). I dansk er det anderledes, da der er meget mere at skrive. Her placerer han sig mellem 3 og 4. Han er én af de fire interviewpersoner, som er mest eksplicit om brugen af LST. Her forklarer han, hvorfor han bruger det: *"(...) I starten der gad jeg ikke sådan rigtigt at bruge det (..) Jeg ved ikke lige hvorfor og så øh, og så fandt jeg ud af, at det, at det hjalp mig (..) Og så begyndte jeg at bruge det meget"* (Elev 4, 2020, s. 16). Der ligger her en bevidsthed om, at vanskelighederne kan blive færre ved at bruge LST. Dette beror på konkrete oplevelser, og giver ham en følelse at komme "næsten lige så højt op".

Selvom Elev 4 er helt klar over, at LST er vejen til at komme på niveau med klassekammeraterne, så er der alligevel et bagvedliggende ønske om at kunne læse uden brug af LST. Hos elev 1, 3 og 4 synes der at være konsensus omkring det. Elev 3, som fortæller, at hun har trænet sig til et godt læseniveau, udtaler: *”Altså på en måde er det også sådan lidt min stolthed. Jeg er meget stolt af at jeg kan læse”* (Elev 3, 2020, s. 5). Selvom hun beskriver sig selv som heldig og stolt, så rummer hun at have noget, som er svært. *”Jeg har det meget svært med at tale engelsk. Jeg synes, det er pinligt, når jeg taler engelsk, fordi det er ikke godt”* (Elev 3, 2020, s. 18).

For Elev 2 udtaler følgende om det at være ordblind: *”Jeg vil nok sige, at jeg var på 1 eller 2, fordi jeg er sådan lidt ligeglad med, at jeg er ordblind. Altså jeg får ikke ondt i nogen steder fordi, at jeg er ordblind”*. (Elev 2, 2020, s. 11). Lidt senere i interviewet taler vi om behovet for hjælp, hvor han nuancerer sine betragtninger en smule og hæfter oplevelsen af ordblindheden sammen med i hvor høj grad han er i stand til selv at løse opgaver: *”Men nogen af opgaverne kan jeg godt bruge lidt hjælp til (...) så er det bare op på 3 og så”* (Elev 2, 2020, s. 12) og ellers mellem 2 og 3 på skalaen. Det er tydeligt, at han er i læringsmiljø, hvor lærerne er særligt opmærksomme på ham. Han har det generelt meget svært fagligt, men oplever det ikke. Faktisk mener han, at han har regnet den ud, uden at lærerne lægger mærke til det: *”Lærerne de plejer bare at komme ned til mig og hjælpe mig. Efter hun har sagt, hvad vi skal. (...) Så spørger jeg lige om hjælp igen”* (Elev 2, 2020, s. 3). Han mener ikke, at lærerne har gennemskuet hans form: *”Jeg tror ikke at det er noget de ved men det er bare mig der rækker fingeren op og spørger om hjælp”* (Elev 2, 2020, s. 3). Elev 2 er interessant i denne sammenhæng, da han er den elev, som fagligt har det sværest, men den måde lærerne understøtter hans arbejde gør, at han ikke selv har øje for det.

At bruge LST kan være forbundet med besvær. Således fortæller Elev 3 om at skifte fra en computer til en Chromebook, hvor man skal arbejde anderledes, fordi alt nu foregår i browseren: *”Så jeg synes, det er virkelig, det er svært at bruge, og jeg har ikke rigtig lyst til at bruge det. Øhm. Det er ikke sådan, altså at jeg ikke synes det hjælper mig”*. (Elev 3, 2020, s. 3). Det viser sig at være en enkelt oplevelse, hvor noget, hun har skrevet, er forsvundet. Det har betydet, at hun ikke bruger LST, selvom hun kan bruge værktøjerne og siger, at det giver mening for hende. Da jeg beder hende placere dét at være ordblind på skalaen fra 1-5 siger hun: *”En 1’er eller en 2’er, fordi jeg har det sådan lidt. Det havde da været dejligt at kunne have undgået det, men det er jo ikke rigtig noget, man kan lave om på”* (Elev 3, 2020, s.6). Elev 3 synes at have accepteret den ordblindheden som en præmis. Hun fremstår reflekteret og jeg antager, at der er en sammenhæng mellem de mange ord, hun har for sin ordblindhed og accepten.

Jeg oplever, at skalaen har vist sig at være en konkret måde at kunne tale om ordblindheden på. I de samtaler, som udsprang af at skulle placere sin ordblindhed på en skala, viste interviewpersonerne en åbenhed og behov for at forklare med flere nuancer. Ingen af interviewpersonerne peger på ét trin af skalaen, men placerer sig som Elev 3 i eksemplet ovenover på to trin. Dette antager jeg rummer den kontekstafhængige oplevelse.

Skalaen er et udtryk for et kig indad hos interviewpersonerne, men gennemgående i interviewene er også de relationer de fire elever indgår i, som jeg vil undersøge i det kommende afsnit.

5.2 Relatedness

Forholdet til klassekammeraterne spiller en rolle hos alle fire informanter, for nogle mere end andre. Mindst betydningsfuldt synes klassekammeraterne at være for Elev 2, som er den af de fire, som er i mest markante faglige vanskeligheder. Han er klar over, hvad det kan betyde at blive gjort grin med og forestiller sig så, at oplevelsen af at være ordblind ville rykke fra 1-2 længere mod 5: ”megatræls”.

De tre andre tillægger klassekammeraterne større betydning. Elev 1, som går i 9.kl. fortæller om det at få karakterer. Hun blev for godt et år siden for første gang for alvor bevidst om, at hendes læsefaglige niveau lå under de andre elevers niveau. Hun er flyttet til skolen til 8.kl. og beskriver oplevelsen ved at komme til et nyt læringsmiljø og opleve, at hun havde svært ved at leve op til kravene, som forfærdeligt og uddyber: *”Ja det var virkelig ikke særligt sjovt (...). Nu min gamle skole var ikke sådan særligt god til at tage om det der, og så sådan få at vide, for jeg havde det generelt bare svært i ottende med sådan lektier og sådan noget* (Elev 1, 2020, s. 6). Det er i mødet med de nye klassekammerater og med kravene fra nye lærere, at hun oplever at være i faglige vanskeligheder. Som den eneste af informanterne får hun karakterer. I starten af 8.klasse ville hun ikke fortælle klassekammeraterne om karaktererne og siger om sig selv: *”Jeg var virkelig dårlig i starten”* (Elev 1, 2020, s. 12). Fra at have målt sig med klassekammeraterne og haft det virkelig svært, så sker der en forandring. *”Jamen i starten var jeg virkelig virkelig ked af det over det, hvis jeg havde fået 4 eller sådan noget øhm, men jeg er egentligt lidt også bare begyndt sådan at sige, hvad jeg har fået”* (Elev 1, 2020, s. 12). På tidspunktet for interviewet havde hun endnu ikke fået karakterer, men har en klar fornemmelse af, at de er steget. Hun synes også at karaktererne er enormt vigtige, men tillægger den formative evaluering og snakken med læreren større effekt: *”Jeg synes forskellen det er ligesom, at han tager os ud og så ligesom tager en snak med os, så vi også selv kan få lov til at se det, fordi tit, så får vi jo bare et svar tilbage og så lige noget der og så videre*

agtigt” (Elev 1, 2020, s. 13). Eleven sætter ord på forskellen mellem den summative evaluering, hvor man kan måle sig med klassekammeraterne, og den formative evaluering. Sidstnævnte har læringspotential: ”(...) *For så kunne man ligesom sådan se, hvilke fokuspunkter, man ligesom skulle arbejde videre med*” (Elev 1, 2020, s. 15).

Fælles for de fire elever er, at ingen af dem oplever at blive udstillet negativt i klassen eller at klassekammerater kommer med nedsættende kommentarer. De er klar over, at det er der nogen, som måske oplever, men ikke dem. Dette tillægger jeg skolens fokus på ordblindevenlige læringsmiljøer og den åbenhed, som det giver at vide, at ordblindhed er noget der tales om.

Én ting er at sammenligne sig med klassekammeraterne, en anden er at spejle sig i dem for at få øje på, hvordan man ikke ønsker at være. Elev 4 vender flere gange i interviewet tilbage til tale om en pige fra sin klasse, som græder, når snakken falder på ordblindheden. Han vurderer, at hun har det svært med ordblindheden. Da jeg beder ham komme med gode råd til hende siger han: ” *at jeg altid vil blive bedre måske at du du, at man bare skal læse noget mere sådan at man bliver lige så god som de andre*” (Elev 4, 2020, s. 7).

Mest markant i spejling er Elev 3. Flere gange i interviewet gentager eleven, som går i 6.klasse, at hun ikke mener, at ordblinde bør bruge ordblindheden som en undskyldning: ”*Det er der tit nogen der gør, og vi kan lige så godt lade være med at prøve, fordi vi er ordblinde. Altså man skal ligesom gøre sit bedste, selvom det er, at man måske har den erfaring, fordi det er da bare sejere, hvis man gør det*” (Elev 3, 2020, s. 5). Hun fortæller, at hun føler sig sej, fordi hun har en oplevelse af at have trænet sig til at blive bedre til at læse på trods af ordblindheden. Elev 3 har endnu tydeligere taget stilling. Hun fortæller om samtaler med folk omkring hende – forældrene, en spejderleder, en ridelærer og hendes lærer og en læsevejleder. I beskrivelsen af, hvordan det var, da hun var yngre springer 5-trinsskalaen: ”*Der syntes jeg det var en 10ér. Altså, der synes jeg det var virkelig virkelig træls fordi så sagde jeg hele tiden til mig selv. (...) Det er selvfølgelig, det er delvis ordblindhedens skyld, men det er lige så meget, at du siger, at det er ordblindhedens skyld*” (Elev 3, 2020, s. 5). Der er et ”før” og et ”efter” for Elev 3. Tidligere var det rigtig svært for hende, nu er det anderledes. Hun gav ordblindheden skylden og erkendte dermed, at det var ude af hendes hænder (Amotivation). Jeg antager, at samtaler har gjort forskellen for hende.

For Elev 4 er den grædende klassekammerat en påmindelse for ham om, hvordan han ikke ønsker at tackle ordblindheden. Jeg fik desværre ikke spurgt han, om han har erfaring med at tale med andre om ordblindheden. Min vurdering er, at det er han ikke. Han viser dog tydelige tegn på vilje til at

tale om det. Det er min vurdering, at han er engageret i interviewet. Afslutningsvis giver han følgende råd til andre: *”Bare snakke sådan, læreren og øh personen i stedet for at sige det højt i klassen måske tror jeg det det er der i hvert fald nogle fra klassen der ville begynde at græde eller dem der er ordblinde”* (Elev 4, 2020, s. 17). Udtalelsen kan ses som et udtryk for, at vi skal huske at de ordblinde elever, selvom de har fælles træk, er forskellige og har brug for noget forskelligt.

Fælles for de fire elever er, at de forholder sig til de andre elever og i særdeleshed de andre ordblinde elever. Den tydeligste tendens er at mødet med de andre ordblinde elever får interviewpersonerne til at tage stilling til egen situation.

Særlig markant synes forældrenes rolle at være. Elev 3 omtaler sine forældre som rollemodeller, som stiller krav til hende om at forholde sig til egen situation. Det synes også at være tydeligt, at forældrene har været vedholdende og stillet krav til, at hun skulle træne læsning: *”Min mor har altid været sådan har altid skubbet lidt til mig og sagt, at jeg skal læse og sådan noget. Det er også det, der gør, at jeg er en rimelig god læser i dag”* (Elev 3, 2020, s. 8). Forældrene stiller krav om, at hun gør en indsats, men ikke til et bestemt resultat.

Pigen i 9.klasse nævner forældrene, som hun oplever bakker hende op, men tillægger dem ikke en større rolle i skolearbejdet. Jeg antager at forklaringer herpå er, hendes alder, at hun viser ansvar og at læreren er tydelig.

Elev 4 synes at tillægge sin fars feedback særlig betydning: *”Hvis jeg tænker på det at min far nu har sagt, at jeg var blevet god til at læse og så vil jeg gerne læse en til bog for sådan at blive bedre”* (Elev 4, 2020, s. 10). Drengen fortæller intet om dialog mellem hjem og skole, og det tyder på, at der i dette tilfælde er et potentiale. Han har fået feedback fra sin lærer om brugen af LST og han husker lærerens ros. Mest markant fremhæver denne elev vennerne og da jeg spørger ham om, hvordan de støtter ham, siger han: *”det der med det samme at sige, at, at du er blevet bedre, tror jeg”* (Elev 4, 2020, s. 12)

For Elev 2 spiller moren en særlig rolle. Han er glad for ros fra lærerne, men ikke mindst fra moren: *”Altså, det gør jeg fordi nogle gange, så kommer lærerne over til mig og siger, at jeg har arbejdet rigtig godt eller i skole/hjem samtale. Så sagde de også jeg var rigtig god til... Altså at jeg klarer mig godt. Og min mor var rigtig stolt af det hele”* (Elev 2, 2020, s. 10). Det har stor betydning for ham, at han kan gøre sin mor stolt.

Med de fire interviews bliver det tydeligt, hvor stor forskel, der er på, hvordan de ordblindes forældre griber det an hjemme. Der er forskel på, hvor meget der tales om dét, der er svært, hvordan der stilles krav og forventningerne til, hvor meget eleven selv skal bære.

Ud fra denne analyse af de fire interviews vurderer jeg, at der er en sammenhæng mellem elevernes opfattelse af dem selv som værende i vanskeligheder og læringsmiljøet. Analysen peger på nødvendigheden af at tale om dét, der er svært. Det kan være hjemme, med rollemodeller eller med en lærer. Eleverne spejler sig alle i de andre elever, og det tyder på, at de bruger det til noget positivt, bl.a. ved at reflektere over, hvordan de ikke selv vil gøre. Spejlingen kan som for elev 1 også handle om at sammenligne resultater. Forskellen mellem de fire elever skal måske findes i analysen af elevernes autonomi og dermed graden af indre motivation.

5.3 Autonomi

I denne del af analysen vil jeg indkredse interviewpersonernes oplevelse af, hvad der driver til handling. Til det, har jeg som beskrevet i afsnittet om Ryan & Decis Self-Determination Theory (2000), valgt at sætte fokus på elevens oplevelse af, hvad der er drivkraften til handling, også selvom det er svært. Som tidligere beskrevet har jeg i interviewene valgt at lade eleverne vælge mellem seks forskellige udsagn, som hver især er relateret til de seks motivationskategorier i motivationstaksonomien.

I det følgende vil jeg nuancere elevernes valg ved at undersøge sammenhængen mellem deres valg og deres svar ang. relationer, som blev behandlet i forrige afsnit.

Elev 2 er den elev, som læsevejlederen beskrev som meget fagligt udfordret, både af ordblindhed og af generelle sproglige vanskeligheder. De sproglige vanskeligheder bliver tydelige i mødet med mig, da han flere gange har svært ved at svare på mine spørgsmål. Det tyder på, at jeg stiller for komplekse spørgsmål, som gør, at han flere gange ikke forstår, hvad jeg siger eller taber tråden.

Eleven viser ikke det samme refleksionsniveau som de øvrige interviewpersoner. På spørgsmålet om, hvad det betyder for ham, at lærerne viser interesse i, at han har lært noget, svarer han: *"Altså jeg håber, at de er glade for det. (...) altså jeg er også glad for, at jeg har lært så meget, fordi at de er kommet her over for at lære mig alle de ting. Altså først så kunne jeg ikke en gang noget. Jeg kunne ikke finde ud af kopiere eller noget"* (Elev 2, 2020, s. 6). Jeg antager, at det er godt at gøre læreren tilpas, når de nu er kommet på arbejde for at lære ham noget. Det er den samme elev, som

glad fortæller, at hans mor bliver stolt, når han klarer sig godt i skolen. Det følgende uddrag fra interviewet spørger jeg specifikt ind til, hvor motivationen kommer fra:

E: altså jeg har jo den der. Den der med læreren der, fordi jeg jo gerne vil gøre det som læreren siger vi skal gøre og fordi den der anden du fortalte om

I: Ja: at jeg vil gerne klare mig godt

E: ja hamrende godt (Elev 2, 2020, s. 10)

Dette tyder på, at denne elev drives af en ydre motivation med en lille grad af indre styring – Det betegner Ryan & Deci som *External regulation*. For ham bliver læring tydeligt i lærerens italesættelse, og ved at han kan lave de opgaver, de giver ham.

Elev 4 er ikke så entydig i, hvad der driver ham. Han fortæller i følgende citat om, hvad det betyder for ham, at læreren talte med ham om, hvordan han havde udviklet sig i brugen af LST: *”At jeg (...) bliver meget gladere, fordi at sidst da det var, der var jeg ikke så glad, eller også der var jeg ikke så god til det, og så der når hun siger det, så føler jeg bare, at jeg er blevet meget bedre”*(Elev 4, 2020, s. 4). Ud fra denne samtale beder jeg ham vælge mellem udsagnene. Af hans svar bliver det tydeligt, at han er meget optaget af at spille computerspil. Han ser den største relevans i at bruge LST i spillene, så han bedre kan kommunikere med vennerne. Det er også i forbindelse med computerspillene, at vennerne roser ham.

Da jeg beder ham vælge et passende udsagn, som beskriver hvad han driver ham svarer han: *”Altså jeg gør det for at nå mine egne mål på den lange bane, jeg kan overføre det til andre sammenhænge”* (Elev 4, 2020, s. 5). Det stemmer ikke helt overens med i hvor høj grad han tillægger lærerens, farens respons og vennernes ros. Deres feedback er alle rettet mod noget konkret. *”Når min lærer eller mine forældre siger, at jeg er blevet bedre og når jeg sådan selv kan mærke at jeg er blevet bedre til at læse”* (Elev 4, 2020, 8). Dette tyder på at også denne elev drives af en ydre motivation med en lille grad af indre styring –*External regulation*. Jeg antager dermed, at der er en sammenhæng mellem responsen, han oplever og hans motivationen. Han er ikke vant til at få megen feedback på sit skolearbejde, men det tyder på, at det kunne være en god idé.

For disse to drenge gælder, at de drives af *External Regulation*. Deres lærere har derfor en særlig opgave i at understøtte deres motivation. Lidt anderledes ser det ud for de sidste to interviewpersoner, som analyseres i det følgende.

Elev 3, som går i 6.klasse, har som tidligere beskrevet taget meget aktiv stilling til, at hun ikke vil bruge ordblindheden som undskyld for, at hun ikke kan eller vil lære noget. ” *Der er en grund til at jeg ikke kan læse. Jeg tænkte. (...) Det er selvfølgelig, det er delvis ordblindhedens skyld, men det er lige så meget, at du siger, at det er ordblindhedens skyld* ” (Elev 3, 2020, s. 5). Det er gennemgående i interviewet, at hun har spejlet sig i andre ordblinde og besluttet sig for, at hun vil kæmpe og hun viser dermed stor vilje og drivkraft. Om samtalen med læreren om læseprogression siger hun: ” *Der kan jeg huske at der gik jeg derfra med en rigtig god mavefornemmelse og jeg var rigtig rigtig stolt af at jeg ligesom havde gjort det selvom jeg er ordblind* ” (Elev 3, 2020, s.9).

Da jeg beder hende uddybe, hvorfor det er rart at tale med læreren om sin læseprogression, svarer hun: ” *Fordi nogen gange så kan man godt føle det står meget stille i ens læsning, når man er ordblind og så er det rigtig rigtig rart at få at vide at man ligesom flytter sig. Det kan jeg godt lide* ” (Elev 3, 2020, s.10). Læreren har valgt at sammenligne med sidste læsetest og Elev 3 er glad for den måde hun gjorde det: ” *Hun sagde bare, hvor man sådan cirka skulle klare sig, og så sagde hun at jeg selvfølgelig boner lidt ud, men at jeg gjorde det godt taget i betragtning af, at jeg var ordblind* ” (Elev 3, 2020, s.9).

Da jeg beder hende vælge det udsagn, som hun mener passer bedst til hende, fører det til en længere snak om ikke at bruge ordblindheden som undskyldning, som hun kobler til ” *Det er ude af mine hænder* ” og dermed mangel på indre styring. Afslutningsvis når hun frem til at hun har et mål om: ” *At det er mindre at det er ude af mine hænder og mere at jeg kan altså, den her med sammenhænge. At jeg kan bruge det i andre sammenhænge og at jeg ligesom kan lave mine egne mål. Jeg vil sige at det er den der jeg er ”Aktiviteten i sig selv er motiverende”* ” (Elev 3, 2020, s.14). Min vurdering er dermed, at Elev 3 drives af en høj grad af indre styring. Da hun drives af den feedback, hun får af læreren, så vil jeg placere hende i Integration, som indebærer en lille grad af ydre motiveret drivkraft.

Den sidste og ældste elev har mærket en tydelig forskel på før, hun talte med sin lærer, og efter. I mødet med den nye lærer i 8.klasse går det op for hende, at alt ikke var, som hun gik og troede. Hun mødte nye og højere krav og en lærer, som lavede test og snakkede med eleverne om det. Det var alt sammen nyt for hende. ” *Altså lige der, da jeg fik det at vide, så tænkte jeg den der (peger på Det er ude af mine hænder), jeg vidste slet ikke, hvad jeg skulle gøre* (Elev 1, 2020, s. 7). Fornemmelse ændrede sig dog og Elev 1 fortsætter: ” *Øh, men så synes jeg lige pludselig, den her den kom meget på spil, den her med at det er vigtigt for mig og jeg vil gerne tage ansvar for det* ”

(Elev 1, 2020, s. 7). Hun fortæller, at hendes lærer giver hende konkrete anvisninger til, hvad hun kan gøre. Dette antager jeg er en vigtig detalje. Hun klarer at høre, at hendes læseniveau er meget lavt, fordi hun ved, hvad hun kan gøre for at forbedre det. Læreren anvender læsetesten formativt.

Elev 1 viser en høj grad af indre styring og placeres ligesom Elev 3 i den ende af Ryan & Decis motivationskontinuum, som beskriver en høj grad af indre styring og autonomi og at eleverne oplever at have handlemuligheder og styring af eget liv. For begge disse elever gælder, at de aktivt har taget stilling til deres egen læringssituation, og det antager jeg, bidrager positivt til en højere grad af indre styring.

5.4 Elever i læsevanskeligheder – elever med særlige behov

Fælles for de fire interviewpersoner gælder, at de har særlige behov i en undervisningssammenhæng. Elev 2, som er beskrevet med mere sammensatte vanskeligheder, er i et læringsmiljø, hvor han trives og ikke oplever læringsbarrierer. Skolen lever dermed op til FNs handicapkonvention (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Elev 4 viser størst engagement og drivkraft i computerspillet, hvor også vennerne roser ham. Ud fra analysen har jeg antaget, at han drives af ydre faktorer og feedback. Hvis skolen skulle understøtte ham i øget indrestyret motivation, kan svaret findes i analysen af de tre grundlæggende psykologiske behov – kompetence, relatedness og autonomi. Analysen af kompetence viste, at Elev 4 sætter ord på betydningen af ordblindheden. Han ved, hvornår det er svært, og hvornår han med fordel kan bruge LST som kvalificerende redskab. Ud fra analysen antager jeg, at han ikke er vant til at tale med sin lærer om sin læring og progression. Han viser dog engagement i interviewet og taler om det svære med en fremmed som mig. På den baggrund vurderer jeg, at hans lærer ville kunne det samme.

Analysen af Elev 3 viser ligeledes et behov for at differentiere i tilpasningen af undervisningen. Hun skelner mellem sine behov i forskellige aktiviteter. Det kalder på at lærerne kan differentiere og møde hende, der, hvor hun er. I følgende eksempel fortæller hun om et gruppearbejde i et læseforløb, hvor læreren har sat hende i gruppe med nogle elever, som læser på hendes niveau: *”Det kan jeg huske, at det blev jeg meget stolt af og glad for, fordi jeg havde jo troet at jeg kom i gruppe med, fordi det er tit, hvor det er ligesom selv er ordblind, så kommer man bare i gruppe med de andre ordblinde fordi at så. Men det synes jeg faktisk er meget træls”* (Elev 3, 2020, s. 11) Hvor hun anskueliggør vigtigheden af, at lærerne ikke altid betragter de ordblinde elever som én gruppe,

men som individer. For at kunne det, skal lærerne kende eleverne styrker og behov. Elev 3 er godt klar over, at hun som ordblind har brug for noget særligt. Følgende udtalelse handler egentlig om at kunne sidde sammen med andre end de andre ordblinde elever, men som koblet med det forrige citat, retter opmærksomheden på individet. ” ... *Have de samme ligesom vilkår som de andre. Det snakker vi også med Carina om og det blev meget meget bedre bagefter*” (Elev 3, 2020, s. 12). Bag elevens udtalelse ligger et ønske om at blive hørt. Læreren samler en gang imellem de fire ordblinde i klassen. ”*Det er virkelig virkelig dejligt at have sådan nogle møder, fordi det gør jo også at der sker noget, sådan for at det bliver bedre*” (Elev 3, 2020, s. 12).

Elev 1 viser som tidligere nævnt i analysen, stort ansvar for sin egen faglige udvikling. Hun giver dog udtryk for et ønske til læreren: ”*Jeg synes det er fint, at han bare sådan tager os ud og så får snakket med os og får snakket om, hvad vi skal gøre bedre og sådan noget*” (Elev 1, 2020, s. 14) og begrundet det med: ”*Fordi at man kan ligesom sådan se, hvor man har rykket sig henne, og det gør også en virkelig virkelig glad og se, at man har rykket sig*” (Elev 1, 2020, s. 16). Læreren bruger testresultater formativt og inddrager eleverne i analysen af resultaterne og giver anvisninger til, hvad der skal til. Det har haft direkte betydning for hendes motivation: ”*Altså jeg tænker sådan, at sådan noget her igen*” (og peger på ”Det er vigtigt for mig, jeg vil gerne tage ansvar”) (Elev 1, 2020, s. 17). Hendes råd til den tidligere lærer bekræfter fint Elev 3s ønske om at blive mødt og hørt: ”*Det ville nok være at kigge mere på enkeltpersonen (...) og så måske gøre ligesom X (læreren), sådan trække dem ud, fordi det gjorde min lærer ikke*” (Elev 1, 2020, s. 16). Med dette svar fra en elev, som i viser en høj grad af selvbestemmelse og motivation til at møde det, som er svært, står det klart, at det er i samtalen og lærerens formative brug af evaluering, eleven har ændret synet på sig selv.

5.5. Opsamling af resultater fra analysen

Tilbage fra denne sidste del af analysen står det klart, at de fire tilfældigt udvalgte elever som gruppe har en række fællesnævner, men også, at de på en række punkter er forskellige. Ud over at de er af forskellige køn, alder, at de kommer fra forskellige læringsmiljøer og har lærere, som griber opgaven med elever i læsevanskeligheder forskelligt an, så er de også umiddelbart forskellige i de behov og ønsker de udtrykker i interviewene.

Jeg har i analysen været omkring interviewpersonernes oplevelse af kompetence, forholdet til de andre (relatedness) og i oplevelsen af handlemuligheder og selvbestemmelse (autonomi). Ligeledes har jeg i analysen undersøgt, om eleverne oplever, at deres lærer har øje for deres særlige behov.

Som opsamling på analyseafsnittet vil jeg samle afsnittet ved at besvare/knytte en kommentar til de tre første underspørgsmål i problemformuleringen.

Hvordan oplever eleverne formativ evaluering?

Sammenlignet med Karen Andreasens forskning, hvor hun redegør for mulige negative følger af summativ brug af test, tegner dette studie et andet billede af de mulige følger af testning. Ingen af interviewpersonerne giver udtryk for, at de er kedede af at blive testet. Tvært imod giver alle fire udtryk for, at det har været godt at tale med læreren om resultater. Noget tyder altså på, at der i denne sondring mellem summativ og formativ anvendelse ligger en del af forklaringen på om testning er en dårlig eller en god oplevelse for eleven.

Indholdet af lærer-elev-samtalerne har været forskelligt for de fire elever i interviewene. Fælles for dem er, at læreren med samtalerne har kunnet fremhæve og tydeliggøre noget, som eleven er blevet bedre til. Eleverne synes ikke at være så optagede af, hvordan de klarer sig i forhold til de andre elever, hvilket overrasker mig. Jeg antager derfor, at der er en sammenhæng mellem i hvor høj grad eleverne oplever, at deres lærer taler med dem om progression, og hvor lidt de synes at sammenligne egne resultater med de andre elever i klassen.

Samtalerne mellem lærer og elev tager alle afsæt i en form for visualisering af data.

Visualiseringen har været en grafisk afbildning, for eksempel en kurve eller elevens egne krydser i "Det har jeg lært". Det har ikke været en del af projektets problemfelt at undersøge virkningen af visualisering af data, men en opdagelse undervejs, som det kunne være relevant at undersøge nærmere.

Hvordan ser de sig selv i forhold til de andre elever?

Eleven fra 9.kl. fortæller om, hvordan det tidligere havde betydning, og at de andre elever ikke måtte få at vide, hvad hun fik i karakter. Det er ikke vigtigt for hende mere. Det samme billede tegner sig hos de andre, som dog ikke får karakterer.

Elev 3 fortæller om, hvordan hun taler med andre udenfor skolen, men også med læreren og læsevejlederen om det at være ordblind. Hun taler om rollemodeller og spejler sig i andre for dermed at reflektere over, hvordan hun selv ønsker at håndtere den modstand, som ordblindheden indimellem giver hende. Med afsæt i analysen tillægger jeg netop disse samtaler og rollemodellerne stor betydning for Elev 3 og for hendes oplevelse af sig selv som én, der tager ansvar og oplever en høj grad af indre-styret motivation.

Elev 1 anbefaler andre lærere at tale med deres elever på samme måde, som hendes lærere taler med hende. Hun motiverer det bl.a. ved at argumentere for et meget lille tidsforbrug. Jeg antager at hendes begejstring handler om, at hun oplever at blive set, og at læreren anviser en vej. Samtalen har betydet, at hun har fået øje på, at hun selv skal tage ansvar.

Dette leder direkte over i det næste underspørgsmål fra problemformuleringen, som handler om autonomi

Hvilke faktorer understøtter den indre-styrede motivation hos de ordblinde elever?

Der synes at være en positiv sammenhæng mellem samtalerne med den formative anvendelse af evaluering, elevens refleksioner over betydningen af læsevanskelighederne og i hvor høj grad eleverne oplever sig motiverede for at lære, når det er svært.

To af interviewpersonerne (Elev 1 og 3) synes at have et højere refleksionsniveau og mere erfaring med at sætte ord på, hvad de tænker. De vælger begge udsagn, som vidner om en høj grad af indre-styret motivation og forklarer det begge med at have taget aktivt stilling til, i hvor høj grad de selv har indflydelse på deres egen læringssituation. De har begge lærere, som har været tydelige og anvisende i samtalen om testresultater, de har haft en synlig progression og læreren har anvist en vej til mere læring. Elev 4 har ikke den samme erfaring som de to andre, men viser tydelige tegn på at synes om at blive interviewet og at reflektere over egen situation.

Alle fire interviewpersoner kan fortælle om, hvordan det tidligere har påvirket dem at være i læsevanskeligheder. De fortæller også om en oplevelse af, at det ikke længere betyder så meget, jævnfør deres placering på skalaen fra 1-5. Eleverne kan fortælle om andre ordblinde, som er kedede af det, eller hvordan *man* kunne tænke som ordblind. Dette modsætningsforhold skærper min nysgerrighed. Min vurdering er, at grunden til at Elev 4, som flere gange vender tilbage til en grædende klassekammerat, også er én af de fire interviewpersoner, som udviser mindst erfaring med at tale med læreren. Dette må nødvendigvis have betydning for, hvilket analysen af elevernes grad af indre-styrede motivation tyder på.

Alle fire vil gerne tale med mig om at være i læsevanskeligheder, selvom de ikke kender mig. Jeg antager dermed at eleverne gerne vil mødes i det, der er svært. Gennemgående er den selvbevidsthed, som interviewpersonerne udviser. Ud fra den gennemgående gode stemning i alle fire interviews, antager jeg ikke, at de oplever, at jeg er gået for tæt på. Tvært imod antager jeg, ud fra deres udtalelser og den generelle villighed til at tale med mig, at jeg ikke har overskredet

elevernes personlige grænser. De har alle virket rolige og tilpas igennem og bagefter interviewene. Dermed antager jeg, at vi som professionelle ikke behøver at være nervøse for at tale med elever om faglige udfordringer.

De fire elever har særlige behov, og det viser de en bevidsthed om. Elev 3, som i interviewet fortæller om simple anmodninger om at have indflydelse på, hvem man kommer i gruppe med, og hvor man skal sidde, fortæller mig, at vi skal huske, at selvom elever i læsevanskeligheder har en række fælles træk, så er de også forskellige – lige så forskellige, som alle andre børn og unge. Det er ikke store ting de ønsker, men overkommelige forslag til justeringer, som vil kunne mindske oplevelsen af at være særlig.

Særligheden kan gøre at læsevanskelighederne opleves som et handicap. Elev 4 bringer en nuance ind i netop dette ved at fortælle om, hvordan han ikke har overvejet at tale med læreren om et ønske om at læse en roman med øjnene i stedet for med ørerne. Dette tolker jeg som et tegn på, at vi skal lære eleverne at udfordre den ydmyghed, som nogle elever har – vi skal lære dem at kunne give udtryk for undren og ønsker. Det skal der være en ramme for, og det kunne passende være i lære/elevsamtalerne. Set i det lys vil eleven imødekommes og opleve sig kompetent, opleve samhørighed, at han/hun har indflydelse og kunne handle på egen læring.

6. Et kritisk blik på metoden

I dette afsnit vil jeg kaste et kritisk blik på dataindsamlingen og undersøgelsens metode. Afsnittet supplerer således metodeafsnittet.

Til at søge forståelse af elevernes oplevelse af motivation og drivkraften for læring, synes det semistrukturerede interview at være anvendeligt til indsamling af empirisk data. Data fra de fire interviews er ikke udtømmende for emnet, men med både forskelligheder og ligheder har de givet tilstrækkelig forståelse og indsigt til den fænomenologiske undersøgelse. Som den teoretiske ramme lægger op til, så kunne jeg have valgt at inddrage andet data, for eksempel kvantitative data. Et af projektets pointer er netop, at det væsentlige er analysen og refleksionerne af data. De fire interviews har givet anledning til fordybelse og en grundig analyse.

Jeg har kun interviewet elever, som er i svære læsevanskeligheder, og projektet kan derfor ikke sige noget om, om samtalerne kunne have samme positive virkning hos andre elever. Der er tegn på, at samtalerne har en særlig betydning for de elever, som ikke lever op til de faglige normer og

klassens gennemsnit. Det har været særdeles interessant at tale med elever, som udviser bevidsthed om, hvad der er svært.

Undersøgelsen kunne have været et randomiseret kontrolleret forsøg, med en forsøgs- og en kontrolgruppe, for dermed at kunne udlede forskelle og ligheder. Dette ville ikke være tro mod det videnskabsteoretiske fundament, ligesom det heller ikke ville have givet dette projekt de samme nuancer, hvoraf jeg har fortolket.

Jeg har ikke bedt lærerne gøre noget bestemt, og dermed har det ikke været muligt at have grundig viden eller kontrol over, hvad eleverne har deltaget i. Ønsket har været at holde det organisatoriske perspektiv og dermed ikke nødvendigvis kende til den enkelte lærers arbejde i detaljen. Det havde utvivlsomt kunne give et mere entydigt billede af elevernes oplevelser, hvis interventionen kunne sammenlignes. Dette er ikke et komparativt studie, men et undersøgende studie og jeg vurderer derfor, at det er en styrke at eleverne ikke er blevet "udsat" for det samme, da det giver et mere nuanceret indblik i. Genstandsfeltet var organisationens praksis med al den forskellighed den byder.

Det har været en særlig udfordring at interviewe børn og helt unge, hvilket de fire meget forskellige interviews er et tydeligt eksempel på. Der er stor forskel på, hvor talende, de har været, og jeg er glad for, at jeg har stor erfaring med at tale med elever i den aldersklasse. Det kræver grundige etiske overvejelser og stor forsigtighed fra forskerens side. Det er for eksempel meget let at "lægge ord i munden" på dem eller lede i en bestemt retning. Ved løbende at lave meningsopsamlinger, har jeg forsøgt at imødegå det.

Jeg har, som indledningsvis nævnt, spillet en aktiv rolle i udviklingsarbejdet på projektskolen, hvor interviewpersonerne kommer fra. Ligeledes har jeg indsamlet en del af den empiri, som ligger til grund for den endnu ikke offentliggjorte evalueringsrapport. Projektet er afsluttet og jeg har igennem hele dette projekt været bevidst om nødvendigheden af hele tiden at have min egen objektivitet for øje. Dette er netop grunden til, at jeg har valgt en fænomenologisk undersøgelse, for dermed at kunne drage essenser og finde sammenhænge. De teoretiske rammer for henholdsvis analyse (Self-Determination Theory) og diskussionen (Evaluation Capacity Building) har medvirket til at bevare overblik og fastholdelse. Begge teorier har vist sig velegnede til det.

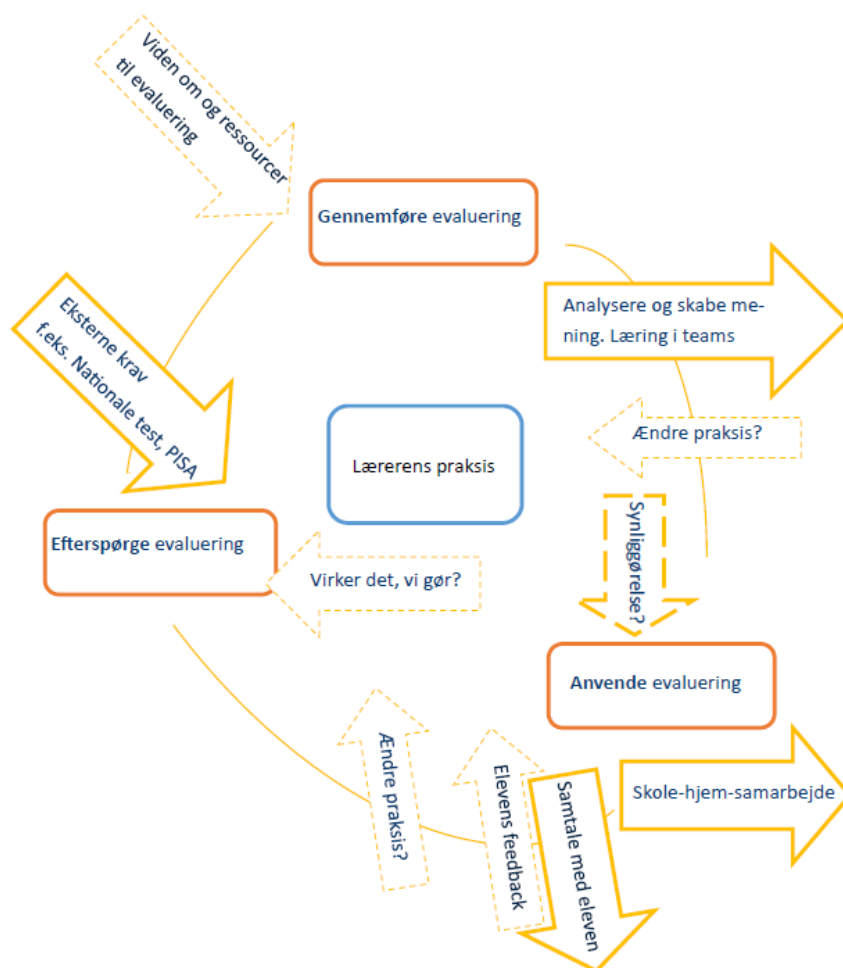
7. Diskussion

I analysen søgte jeg en forståelse af Evaluation Capacity Building oplevet af eleverne. I dette afsnit zoomes ud - fra elevperspektivet, læringsmiljøet, til lærerens praksis, skolens praksis og til slut for

gennem teorien om samskabelse at kunne vurdere om Evaluation Capacity er et godt bud på en organisationsopskrift til gavn for elever i læsevanskeligheder. Afslutningsvis udvides perspektivet til at vurdere om undersøgelsen giver anledning til at kunne anbefale organisationsopskriften som en kommunal strategi.

Der har været en særlig vægtning på *anvendelsen* af evaluering, da jeg har taget afsæt i lærerens praksis. På baggrund af analysen vælger jeg at udvide modellen af lærerens praksis i Evaluation Capacity Building, figur 1 (afsnit 3). Modellen udvides nu til en version 2 med yderligere tre pile, som knytter sig til lærerens anvendelse af evalueringen.

Evaluation Capacity Building – lærerens praksis version 2



Figur 6 - Evaluation Capacity Building - Lærerens praksis version 2 (egen model)

Selvom det ikke var tilsigtet, så viste samtalerne, med afsæt i de små sedler med forskellige udsagn om motivation og skalaen, at være et godt udgangspunkt for samtale og fælles refleksion. Sedlerne blev, antagelig på samme måde som de genstande eller visualiseringer interviewpersonernes lærere

brugte, netop genstand for samtalen. At tale om sig selv ud fra et fælles tredje, gør samtalen mindre farlig og indbyder til refleksion. Refleksionen er en god vej til læring (Illeris, 2017). Ved at bruge genstanden lægges en afstand til det svære og giver mulighed for at betragte det som et objekt og der er, som tidligere nævnt, tegn i analysen på, at netop visualiseringen eller synliggørelsen af resultater synes at have en positiv virkning. Dermed er der tilføjet en pil, som jeg har valgt at placere inde i lærerens praksis, da overvejelser, tilblivelse og anvendelse alt sammen udspringer af praksis.

Samtalen som refleksion kan styrke med- og selvbestemmelsen, hvilket har to grene – den ene som en måde at blive klogere på sig selv, sine kompetencer og muligheder og den anden i at kunne give udtryk for sine ønsker og behov, så læreren kan tilpasse sin praksis, så eleven har de bedste betingelser for læring. Der ligger et muligt læringspotentiale her: hvor samtalen med eleven, kan give anledning til refleksion og læring i samspillet og dermed motivere læreren til at ændre praksis eller søge mere viden. Dermed er tilføjelsen en dobbelt pil – den fuldstændige, som en fast del af lærerens praksis, når evaluering anvendes og den stiplede linje som et udtryk for et muligt læringspotentiale.

Ligesom eleverne skal lære at give udtryk for deres særlige behov, så skal lærerne også kunne bede om hjælp. Samskabelse handler om kapacitetsopbygning, og hvordan viden kan sættes i spil i organisationen. I Kjær og Albrechtsens (2020) undersøgelse var genstandsfeltet læsevejledere, og hvilken rolle de kan spille i organisationsudvikling. I dette projekt har jeg bevidst valgt at have fokus på læreren, som har elever i læsevanskeligheder, fordi det er mellem dem, hverdagen udspilles. Læreren vil givetvis få øje på, at der er viden, som han eller hun mangler – i henhold til modellen, så kan det både være i gennemførelsen, i analysen, i anvendelsen og i at efterspørge evaluering. I den proces kan læsevejlederen spille en væsentlig rolle i at bidrage med specialiseret viden om læsevanskeligheder, testmuligheder, hvordan data kan blive til viden og god læseundervisning og ordblindedidaktik. Læsevejlederen er skitseret ved den stiplede pil i øverste venstre hjørne af modellen. Pilen er stippet, fordi det er en mulig tilførsel til den enkelte lærers praksis. Set i et organisatorisk perspektiv, så skal denne pil ikke være stippet, men fuldstændig, da ressourcer til og mulighed for at tilføre viden er et vigtigt element i den Evaluation Capacity Building. Læreren *kan* benytte sig af muligheden, men skolen *skal* stille den til rådighed. Her er det væsentligt at have for øje, at lærerne er meget forskellige og at de kan forskellige ting, hvilket den praksis, som eleverne fortæller om i interviewene, også vidner om. I interviewene talte vi udelukkende om samtaler med dansklærere, men det er ikke min vurdering, at behovet falder hos de

øvrige faglærere, elever møder. Læsevanskeligheder kan vise sig i alle fag, hvilket kvalificeres af interviewene, hvor eleverne skelner mellem oplevelsen af læsevanskelighederne, da de placerede sig på skalaen fra 1-5.

Analysen viser, at forældrene spiller en særlig rolle i forhold til elevens refleksionsniveau og forståelse af ordblindheden. Forældrene er forskellige, ligesom eleverne, og det stiller krav til at læreren kan understøtte forældrene i opgaver knyttet til selvforståelse og ansvar.

Modellen viser flere væsentlige elementer, som eleven ikke nødvendigvis oplever, men som kan spille en vigtig rolle for den generelle kapacitetsopbygning. Disse elementer er repræsenteret i den organisatoriske rammesætning af lærerens praksis.

Evaluation Capacity Building giver mulighed for at læreren kan udvikle sin praksis gennem øget feedback fra elever, kollegaer og fagpersoner/ressourcepersoner og dermed chancen for, at det bidrager til læring for læreren og for organisationen. Muligheden for samspil og meningstilskrivelse øger muligheden for at læreren tilpasser undervisningen til den enkelte elevs behov. Som skitseret i modellen inviterer modellens procedurer til at indgå i et samspil om kontinuerligt at være undersøgende på, om det, læreren og eleven gør, virker efter hensigten – visualiseret med de pile, som peger ind i modellen. Som tidligere beskrevet består modellen af både stiplede og fuldstændige linjer. De fulde linjer er et udtryk for den ramme, som ledelsen sætter for hele organisationen.

Teoretisk set og med elevernes oplevelse af, hvad lærerne gør, så virker det som små justeringer i lærerens praksis. Det er de små justeringer, som kan gøre stor forskel for eleven. For at lærerne ændrer praksis kræver det, at de tillægger forandringerne mening og motiveres til det. Dette projekt undersøger ikke lærerens motivation for forandring.

For mig at se, så ligger det i hele præmissen for at kunne anvende evalueringen, så lærerne forstår, at det er i den formative *anvendelse* af f.eks. de nationale test, at der er mulighed for læring – ikke i den summative. Dette gælder særligt for elever i læsevanskeligheder. Interviewpersonernes lærere bruger evaluering forskelligt. Forskelligheden tolker jeg som et udtryk for, at lærerne *har*, men at de også *tager* den frihed, som ligger i at kunne tage afsæt i det helt nære og så gøre det, som man oplever meningsfuldt. Lærerne har et stort råderum og kan tage afsæt i det helt nære med de kompetencer den enkelte har. Det viser analysen med tydelighed. Lærernes manglende stringenthed tyder også på, at vi skal huske, at forandring tager tid og måske særligt før det præcist kan spores helt ude i de yderste led hos slutbrugeren. Dette belyser et dilemma i brugen af Evaluation Capacity

Building som organisationsopskrift, fordi skolerne ikke bevæger sig mod et bestemt målbart mål. Den kontinuerlige kapacitetsopbygning vil betyde, at lærerne, deres nære samarbejdsrelationer og skolerne vil bevæge sig – men hvorhen og hvor hurtigt? Det er den enkelte lærer, som skal ændre praksis i rammerne af organisationsopskriften. Behovet for at have adgang til specialiseret viden fra læsevejledere, dels til at vise vej og sætte standarder og understøtte lærerne i dét, som de løbende vil få øje på at de ikke ved.

I Aarhus kommune implementeres i disse år Stærkere læringsfællesskaber med fokus på samarbejdsstrukturer og teamsamarbejde. I højre side af figur 6 er teamets opgave at analysere og skabe mening – visualiseret med en fuldstændig pil. Der er her basis for at inddrage faglærerne og forhåbentlig bidrage til ændret praksis og engagement.

Et af analysens fund er vigtigheden af den formative brug af evaluering og at synliggørelse af den faglige progression. For at sikre en sammenhængskraft og at viden ikke går tabt i skoleskift, lærerskift og sjusk, så bør f.eks. læsefaglige data ikke være lærerens, men skolens. Det forudsætter en systematik, f.eks. i form af en testplan. Det betyder ikke, at den enkelte lærer ikke kan tilføje, fordi det er en væsentlig faktor at kunne efterspørge mere evaluering, men at der altid er noget at vende tilbage til. Bagsiden ved dette er, at en testplan kan fremstå som endnu et krav oppefra.

Organisatorisk kan man godt sætte rammerne for lærernes praksis som Evaluation Capacity Building (figur 6). Det er en mulighed, at lærerne agerer ud fra et New Public Management-præget ontologi og derfor muligvis vil anskue kravet om evaluering som et krav oppefra. Sat på spidsen, så kan det blive en praksis, som muligvis drives af en ydredrevet motivation for læreren, da han/hun ikke vil opleve at kunne tilskrive det mening. Dette dilemma peger på, at skolens ledere har en vigtig opgave i at formidle et grundlæggende andet syn på evaluering, som rummer konteksten og den kompleksitet, som arbejdet med mennesker i en skolesammenhæng, skaber.

Forandring er en præmis i organisationer i dag. Det er ikke anderledes i folkeskolen – snarere tværtimod. Dette projekt er udsprunget af en interesse for forandringsledelse og jeg er slet ikke blind for, at forandringer i organisationer som udgangspunkt vil møde en form for modstand. En af de væsentligste modstandsfaktorer er, når organisationens medlemmer oplever, at den forandring som må ske i implementering af en organisationsopskrift som Evaluation Capacity Building, ikke har nogen egentlig instrumentel værdi. Netop dette diskuterer og problematiserer Stegeager og Laursen (2017) og påpeger, at det endnu er ”empirisk underbelyst” om samskabelse er vejen til at kunne udføre kerneydelsen bedre.

Projektets analyse og diskussion peger på, at der er nogle vigtige forudsætninger for, at organisationsopskriften kan implementeres. For at sikre den bedst mulige implementering, samt komme en mulig modstand i møde, finder jeg det relevant at vende tilbage til Friches (2019) anbefalinger til den pædagogiske ledelses opbygning af evalueringskapacitet. Evner til at efterspørge, gennemføre og anvende evaluering har været analyseret og diskuteret i dette projekt, ligesom meningsskabelse gennem inddragelse. Ligesom de mere praksisrelaterede anbefalinger: organisatoriske strukturer som understøtter sammenhængen og ressourcer til evaluering har været medtænkt i modellen (figur 6). Jeg har ligeledes behandlet nødvendigheden af at oversætte og skabe mening i eksterne krav til evaluering, da jeg mener at det værdimæssige fundament spiller en stor, ja måske endda en afgørende rolle for, om dette skal lykkes. Tilbage står behovet for tydelighed i kommunikationen om procedurer, indhold og formål og fælles terminologi. Kommunikationen og en fælles terminologi kan både pege på nødvendigheden af klare forventninger og viden udefra – for eksempel fra forvaltningen, men bestemt også på den enkelte skole.

For at imødekomme de ordblinde elevers behov vil jeg anbefale, at specialiserede viden stilles til rådighed lokalt på den enkelte skole, for eksempel i form af uddannede læsevejledere og kommunalt for at bidrage med viden og dermed understøtte skolernes arbejde.

Opsamling af diskussionsafsnittet

I diskussionen søgte jeg at zoome ud fra elev og lærerperspektivet til det organisatoriske perspektiv. Med Evaluation Capacity Building som teoretisk ramme diskuterede jeg analysen elementer.

Som opsamling på diskussionen vil jeg i det følgende besvare de sidste to underspørgsmål under problemformuleringen:

- Hvordan kan viden om elevens oplevelse af at tale om tests og progression forstås i et Samskabelsesperspektiv?
- Er Evaluation Capacity Building et bud på en organisationsopskrift i arbejdet med at styrke ordblindeindsatsen i kommunen?

Med modellen for lærerens praksis i Evaluation Capacity Building har jeg samlet de elementer, som jeg ud fra teori og analysen af de empiriske data har vurderet er nødvendige for at kunne forstå lærerens praksis som samskabelse. De enkelte elementer spiller sammen og skaber dermed et muligt rum for læring – for elever i læsevanskeligheder og for deres lærere. Samspeilet mellem elev og

lærer synes at være et godt afsæt for gensidig påvirkning og i dette samspil ligger der et læringspotentiale. Den formative brug af evaluering og lærer-elev-samtalen er en forudsætning for det. Disse samtaler vil give eleverne en oplagt mulighed for at udtrykke deres behov og at for at give lærerne blik for, om der er viden, de mangler.

Analysen var meget koncentreret om samspillet mellem elev og lærer, men det er vigtigt at understrege, at hvis dette skal sætte spor i organisationen, så skal lærerne trække deres praksis med ud i teamsamarbejdet. Som jeg indledningsvis redegjorde for, er eleven i læsevanskeligheders øvrige lærere for engagerede i elevens særlige behov. Det peger på nødvendigheden af samarbejde og at Evaluation Capacity Building ikke er dansklærernes praksis, men alle læreres praksis. Undersøgelsen peger på, at eleverne vil have gavn af at alle lærere arbejder på denne måde.

Ingen af de fire elever fortalte om andre end dansklærerens samtaler. Dette kan være et udtryk for, at forandring i så stor en organisation, som en skole er, tager tid. Det er også et udtryk for, at hvis skoleledelsen vil det, så skal alle lærere tænkes med i rammesætningen.

Den mangfoldighed, hvormed lærerne praktiserer Evaluation Capacity Building er et udtryk for, at det er muligt for den enkelte lærer at tage afsæt i egen praksis. De har et råderum og plads til selv at præge deres praksis og det er gennem den lokale meningstilskrivelse, at ny praksis kommer til at leve.

Afslutningsvis i diskussionen inddrog jeg Nanna Friches (2019) anbefalinger til den pædagogiske ledelse for dermed at tilføje lederperspektivet til modellen for lærerens praksis. I den forbindelse peger undersøgelsen ligeledes på, at det er nødvendigt at sikre adgang til specialiseret viden – både internt på skolen, men også kommunalt.

8. Konklusion

Dette masterprojekt udspringer af et ønske om at koble et nyt styringsparadigme og et politisk krav om at styrke skolernes indsats for elever i læsevanskeligheder i Aarhus kommune. Projektet har til formål at bidrage med viden til udviklingen af en kommunal strategi for en styrkelse af skolernes indsats for ordblinde elever. Formålet har været at efterprøvet om Evaluation Capacity Building kan spores på elevniveau, og det er der flere ting, der tyder på.

Jeg har valgt at zoome ind fra den offentlige sektor, til kommunalt regi, skolens praksis, lærerens praksis, læringsmiljøet og undersøge, hvordan en praksis som Evaluation Capacity Building virker for slutbrugeren – elever i læsevanskeligheder. For at kunne svare på problemformuleringen lavede jeg fem underspørgsmål, hvor de tre var rettet mod lærerens praksis og dermed lærer-elev-niveauet (formativ evaluering, de andre elever og behov for særlige kvalifikationer) og de to sidste mod det organisatoriske niveau (formativ evaluering i et samskabelsesperspektiv og et muligt bud på en organisationsopskrift).

Min undersøgelse viser, at Evaluation Capacity Building på den måde, som jeg har fremstillet i ny model (figur 6), har en positiv virkning på elever i læsevanskeligheders oplevelse af kompetence, relatedness og autonomi. Fokus på progression og handling sammen med refleksioner over ordblindhedens betydning opleves som positivt. Eleverne oplever at have særlige behov, som accepteres af lærere og de andre elever. Undersøgelsen peger på at elever i læsevanskeligheder skal ses på som en gruppe, men også som individer for at opleve læringsmiljøet inkluderende.

Elev-lærer-samtalen skaber rum for gensidig læring. De elever, som reflekterer over ordblindheden, enten sammen med forældrene, læreren, læsevejlederen eller en ordblind spejderleder viser den største grad af indre-styret motivation. Undersøgelsen viser tegn på, at visualisering af evaluering styrker refleksionsniveauet, men det har ikke projektets hensigt at undersøge og kunne derfor med fordel undersøges nærmere.

Man løser ikke komplekse problemstillinger med enkle løsninger. Eleverne i projektet har mødt meget forskellig praksis, som vidner om at lærerne har et stort råderum og plads til selv at præge deres praksis. Jeg vurderer, at videnssynet spiller en væsentlig rolle i at forstå, hvorfor Evaluation Capacity kan lykkes. Viden er noget, vi skaber sammen og med en organisationsopskrift, som tager afsæt i den enkelte lærer, team eller skoles videns- og funktionsniveau, og derigennem den lokale meningstilskrivelse, kan ny praksis komme til at leve. Lærernes forskellige praksis kan også ses

som et udtryk for, at organisationsforandringer tager tid, men understreger også nødvendigheden af, at der er adgang til specialiseret læsefaglig viden – både lokalt og kommunalt.

De ordblinde elevers betragtninger har bidraget med værdifuld viden. Jeg vurderer således, at Evaluation Capacity Building er et godt bud på en organisationsopskrift i arbejdet med en styrket ordblindeindsats. Aarhus kommune har 46 folkeskoler og udfordringen bliver at implementere og skabe værdi på den enkelte skole. Hvordan dette arbejde kan ske kræver mere end dette masterprojekt.

9. Perspektivering:

Dette masterprojekt har været et studie i virkningen af en organisatorisk forandring. Undersøgelsen efterlader en nysgerrighed på, hvad Evaluation Capacity Building har betydet for lærerne. Det har vist, at det har en værdi også at have fokus på slutbrugeren, for at blive klogere på om dét, vi gør, virker. Det vil jeg tage med i fremtidige projekter – i alle faser af projekter.

Vi kan ikke garantere læring, men vi kan bestræbe os på at sætte de bedste rammer for det. Det har jeg en særlig forpligtelse til som kommunal konsulent. Når vi som kommunal forvaltning laver indsatser, så vil det forstås som noget, der kommer oppefra. Vi har en opgave i at forene de værdier det politiske lag stikker ud og forene det med praksis. Denne opmærksomhed har dette studie bidraget til. Undersøgelsen peger også på at lærernes samarbejde og kvaliteten af samme har en betydning. Aarhus kommunes indsats med at implementere Professionelle læringsfællesskaber kan med fordel i højere grad tænkes ind.

Dette er et lille studie, som kan bidrage til at udforske et endnu ikke afdækket område. I det store perspektiv er Christian Ydesen, professor på Aalborg Universitet, i gang med et langt større og mere omfattende studie, som han betegner som et paradoks mellem test og inklusion. Projektet har til hensigt at undersøge dette paradoks i fem lande og løfter dermed det mulige modsætningsforhold mellem et teste og at inkludere til et nationalt og internationalt niveau. Dette masterprojekt kan være et bidrag til, at når det handler om faglig inklusion, så er testning en vej til at forbedre inklusionen.

Begge projekter bør minde os om, at der bag beslutninger om, hvad vi gør i folkeskolen, altid ligger nogle grundlæggende værdier, som er væsentlige at gøre sig klart for beslutningstagerne og de udførende i forvaltningen og i skoleledelserne.

10. Litteraturliste

- Andersen, M., Wahlgren, B. og Wandall, J. (2017): *Evaluering – Af læring, undervisning og uddannelse*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Andreasen, K., (2011): *Summative test i formativ praksis* i Andreasen, K., Friche, N. og Rasmussen, A., red. (2011): *Målt og vejret – Uddannelsesforskning i praksis*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Ankestyrelsen, Klagenævnet for specialundervisning (marts 2020) *Årsrapport 2019*, Hentet fra d. 6.6.2020: <https://ast.dk/publikationer/arsrapport-fra-klagenaevnet-for-specialundervisning-2019>
- Àrnadóttir, E. og Kristmundsson, G. (2012): *Lärare och dyslexi: Diagnosens påverken på undervisning och förhållningssätt til eleverna* i Pøhler, L. (red.) *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring*, København, Landsforeningen af Læsepædagoger i Danmark.
- Arnbak, E. og Klint Petersen, D. (2017): *Projekt It og ordblindhed*, DPU, Aarhus Universitet.
- Barlebo Rasmussen, S. (2019): *Den strategiske styringsarkitektur* i Elting, M. og Hammer, S. (red.): *Ledelse, organisering og strategisering – organisation, udvikling og samskabelse*, 3.udg. Frederiksberg, Samfundslitteratur (247-268).
- Bundgaard Svendsen, H. (2018): *Læse- og skriveteknologi til unge ordblinde* i Viden om Literacy nr. 24, sept. 2018, København, Nationalt Videncenter for Læsning.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2016): *Afrapportering af inklusionseftersynet Et overblik over den samlede afrapportering*: Hentet fra (19.1.2021): <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/maj/160511%20inklusionseftersyn%2096%20procents%20maalsaetningen%20droppes>
- Børne- og undervisningsministeriet (2020a): Pressemeddelelse 30.sept. 2020. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/sep/200930-ny-aftale-30-millioner-kroner-skal-hjaelpe-ordblinde-boern--unge-og-voksne>
- Børne- og undervisningsministeriet (2020b): Vidensnotat om *Inkluderende læringsmiljøer* hentet fra EMU: https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gsk.pdf
- Børne- og Unge Ministeriet og Danmarks Evalueringsinstitut EVA, (2020): *Skoleudvikling med data – en guide til skoleledelsen i god brug af data* søgedato: Hentet fra: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-02/7483%20EVA%20VO5%20Guide%20Brug%20af%20data%20til%20skoleudvikling_7WEB.pdf
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Signalement af en evalueringskultur* i *Evalueringskultur - et begreb bliver til*, 2.udg., Odense, Syddansk universitetsforlag.

- Danmarks evalueringsinstitut EVA, 2020: *Kortlægning af folkeskolens praksis for arbejdet med ordblinde elever*. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-09/Kortl%C3%A6gning%20af%20folkeskolens%20praksis%20for%20arbejdet%20med%20ordblinde%20elever.pdf>
- Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd VIVE (2020) for STUK, Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Uddannelsesresultater og -mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser*, Hentet fra: <https://www.vive.dk/media/pure/15314/4580959>
- Egmont Fonden (2018): *Let Vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Hentet fra: <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2018>
- Elbro, Carsten (2007): *Læsevanskeligheder*, København, Hans Reitzels forlag.
- Elmholdt, C., Keller, H. D. og Tanggaard, L. (2019): *Ledelsespsykologi*, 2. udg. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Friche, N. (2019): *Evaluering og evalueringskapacitet* i Ågård, D. og Keller, S., 2019: *Pædagogisk ledelse i teori og praksis – inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*, Frederikshavn, Dafolo (101-131).
- Frost, J., 2012; *Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et udviklingsperspektiv*, i Pøhler, L. (red.) *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring*, København_Landsforeningen af Læsepædagoger i Danmark.
- Hildebrandt og Brandi (2006): *Forandringsledelse*, København, L&R Business (13-35)
- Holmgren, Aase (2007): *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*, København, DPU.
- Høien, T., Lundberg, I. (2015): *Dysleksi: fra teori til praksis*, København, Special-pædagogisk forlag.
- Illeris, K. (2015): *Læring*, 3. udg., Frederiksberg, Samfundslitteratur (23-49)
- Illeris, K. (2017): *Læringsteoriens elementer- hvordan hænger det hele sammen?* I Illeris, K. (2017) *49 tekster om læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur (23-49)
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2010): *Fænomenologi i Kvalitative metoder – en grundbog*, København, Hans Reitzels Forlag, (185-205)
- Jandorf, B.D. og Thomsen, I.T. (2016) for Ministeriet for Børne, Undervisning og Ligestilling: *Ordblindhed i grundskolen – Et inspirationsmateriale*. København, Styrelse for Undervisning og Kvalitet.
- Jensen, J.B og Krogstrup, H.K. (2017a): *Fra New Public Management til New Public Governance* i Krogstrup, H. K. (red.) (2017): *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*, København, Hans Reitzels Forlag. (33-55)

- Jensen, J.B og Krogstrup, H.K. (2017b): *Capacity Building i den offentlige sektor* i Krogstrup, H. K. (red.) (2017): *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*, København, Hans Reitzels Forlag (57-74).
- Jørgensen, L. (2016): *Inklusion af elever med dysleksi i grundskolen* i Pedersen, Anne Leth & Hjorth, Kirsten (red.) *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – grundbog i lektiologisk pædagogik* (2016) København, Hans Reitzels forlag (449-467)
- Kiær, K. & Albrechtsen, T. R. S. (2020). *Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel*. I *Forskning og Forandring*, 3(1) 28–46.
- Krogstrup, H.K. (2016): *Evalueringsmodeller 3. udgave*, København, Hans Reitzels forlag.
- Krogstrup, H.K. (red.) (2017): *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*, København, Hans Reitzels forlag (9-31).
- Krogstrup, H.K. (2018): *Er vi forberedte, når evidensbølgen klinger af?* I Kongsgaard, L.T. og Rod, M.H. (red.) (2018): *Bedre begrundet praksis – velfærdsudvikling efter evidensbølgen*, Frederiksberg, Samfundslitteratur (33-52).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015): *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3.udg. København, Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. (2018): *Udvikling gennem import af organisationsopskrifter* i Stegeager, N. og Laursen, E. (red.) (2018): *Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. Frederiksberg, Samfundslitteratur (133-148).
- Laursen, E. og Stegeager, N. (2017): *Implementering af viden i Krogstrup, H.K. (red.) Samskabelse og Capacity Building – i den offentlige sektor*. København, Hans Reitzels forlag (219-242)
- Ledelseskommisionen (2018): *Sæt borgerne først – Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften*, Ledelseskommisionens rapport, København.
- Mikkelsen, S. L. S. (2020). *Målstyring, lærerarbejde og undervisningskvalitet. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune*. Odense, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Rasmussen, J.G., Jørgensen, K. M. og Larsen, M. V. (2018): *Organisering og forandring i Stegeager, N. og Laursen, E. (red.) (2018): Organisationer i bevægelse. Læring – udvikling – intervention*. Frederiksberg, Samfundslitteratur (21-48).
- Ryan, Richard M. and Deci, Edward L. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, (54–67).
- Swalander, L. (2012): *Selvbillede, motivation og dysleksi* i Samuelsson, S. m.fl., *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*, Viborg, Dansk Psykologisk Forlag.
- Thisted, J. (2018): *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*, 2.udg. København, Munksgaard.
- Ågård, D. (2016): *Motivation*. Frederiksberg, Frydenlund.

Aarhus kommune (redigeret sept. 2019): *Samskabelse af velfærd*. Hentet fra: <https://www.aarhus.dk/demokrati/projekter-og-samarbejder/faelles-om-ledelse/samskabelse-af-velfaerd/>

Aarhus kommune (red. 10.12.2020): *Styrket indsats*. Hentet fra: <https://detvigoer.aarhus.dk/skole-og-fritid/boern-og-unge-med-ordblindhed-og-vanskeligheder-i-matematik/styrket-indsats/>

11. Bilag

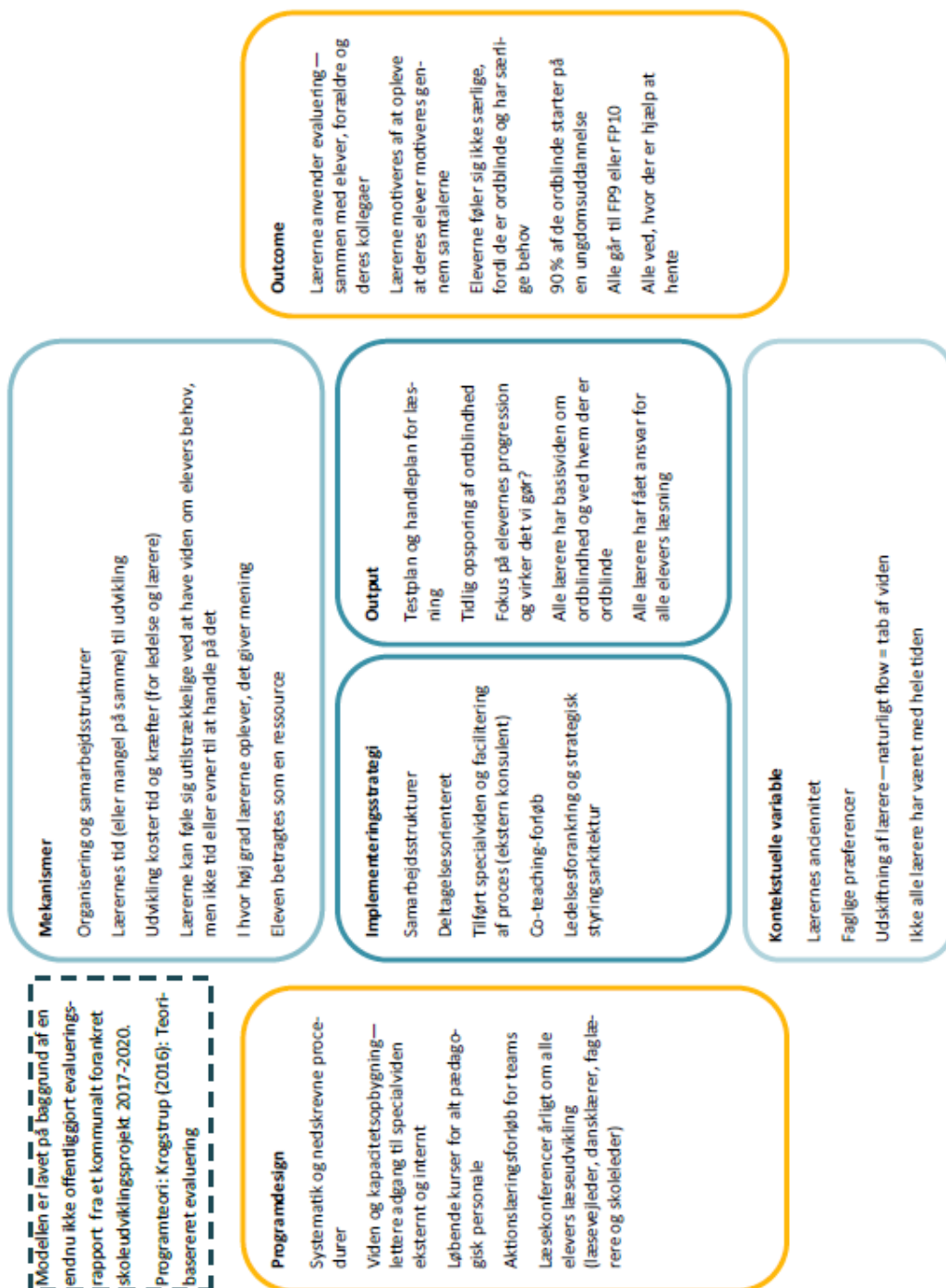
Bilag 1	Programteoretisk oversigt projektskolen
Bilag 2	Interviewguide og Kontakt til elev og forældre
Bilag 3	Interview Elev 1
Bilag 4	Interview Elev 2
Bilag 5	Interview Elev 3
Bilag 6	Interview Elev 4

Bilag 1 og 2 er vedlagt masteropgaven

Bilag 1 Programteoretisk oversigt projektskolen

Bilag 1

Et skoleudviklingsprojekt - i en retrospektiv programteoretisk oversigt



Bilag 2 - Interviewguide og Kontakt til elev og forældre

Interviewguide eleverne

Intro: Tak, fordi du vil deltage og dele dine erfaringer og oplevelser som ordblind med mig. Jeg vil lige sige lidt om projektet, inden vi går i gang, så du ved lidt mere om baggrunden for vores samtale i dag.

Jeg er i gang med et projekt, hvor jeg undersøger elevers oplevelse af at tale med deres lærer om udviklingen af deres læsning og stavning. Fælles for alle de elever, jeg taler med er, at de har oplevet at læsning og stavning er svært. Nogle af eleverne er ordblinde. Jeg håber at blive skarpere på, hvordan jeg fremover kan vejlede lærerne i at hjælpe deres elever med at bevare lysten til at lære – selvom læsning og stavning er svært.

Jeg vil derfor både stille dig spørgsmål og give dig muligheden for at vælge mellem en række udsagn, som du synes passer bedst på dig og din oplevelse. Det vi konkret tager afsæt i, det er den samtale, du havde med din dansklærer/KCL-konsulent, hvor i sammenlignede dine testresultater fra sidste år med dem i år (viser et billede af den grafiske opsætning).

Jeg optager vores samtale som lydfil for at få alle detaljer med. Bagefter skriver jeg alt ned og sletter optagelsen. Du deltager kun med fornavn i undersøgelsen, men hvis du foretrækker at være anonym – altså at jeg giver dig et andet navn, så gør jeg gerne det. Skulle der være noget af det, du siger, som du gerne vil have, at jeg tager ud – så gør jeg det. Hvis der er noget af det, jeg spørger dig om, som du ikke har lyst til at svare på, så siger du bare "pas" – det er helt ok. Din lærer får mulighed for at læse den samlede rapport, når den er færdig.

Jeg regner med at vores samtale tager ca. 30-45 minutter. Har du spørgsmål, inden vi går i gang?

Semistruktureret interview – idéer til formuleringer:

Intro	Vil du ikke starte med at fortælle mig, hvilken klasse du går i og hvor lang tid, du har gået på Rundhøjsskolen? Hvornår blev du konstateret ordblind?
Kompetence:	Hvornår oplever du, at det er svært at læse? Kan du huske, hvornår du opdagede det første gang? Nu skal du forestille dig den elevsamtale, hvor du sammen med din lærer sammenlignede dine testresultater fra sidste år med dem i år: Vil du beskrive, hvad der foregik? Hvordan var det? Kender du dit ca. læseniveau? Kan du sige lidt om, hvad det betyder for dig ikke at kunne læse på niveau med dit klassetrin? Kender du oplevelsen af ikke at føle dig tilstrækkelig? Hvad tror du det handler om for dig – ikke at kunne læse fagenes tekster sikkert, ikke at kunne det samme som de andre eller ikke at have udviklet dig lige så hurtigt som du kunne ønske dig?

Relatedness:	Ved dine klassekammerater godt, at du er i læsevanskeligheder? Er det ok? Ved dine lærere det? Hvad betyder det for dig? Oplever du at dine lærere gør noget særligt for at hjælpe dig og hjælpe dig med at kunne arbejde mere selvstændigt?	
Autonomi:	Nu skal du forestille dig, at du sidder til samtalen med din lærer og i snakker om dine testresultater, og hvordan du har rykket dig siden sidst. Har samtalen med din lærer givet dig nogle handlemuligheder? Her på bordet har jeg en række udsagn. Hvilket af disse udsagn vil passe bedst på de tanker, der dukker op i dit hoved:	
	Amotivation	"Det er ude af mine hænder. Det kan ikke betale sig. Jeg kan alligevel ikke"
	External regulation	"Fordi læreren eller mine forældre siger jeg skal. Jeg vil gerne have en god karakter"
	Introjection	"Jeg "bør" gøre noget ved det. Jeg vil gerne leve op til andre forventninger"
	Identification	"Det er vigtigt for mig. Jeg gør det, fordi det er en god ting. Jeg håber at opnå et godt resultat og tager derfor ansvar"
	Integration	"Jeg gør det for at nå mine egne mål på den lange bane. Jeg kan overføre det jeg lærer til andre sammenhænge"
	Intrinsic motivation	"Aktiviteten i sig selv er motiverende"
	Forklar det – hvad tror det det handler om? At du ikke kan? At du ikke er en del af det faglige fællesskab, som de andre har? At du er afhængig af andres hjælp?	
	Hvis vi nu skulle lave et # #ordblind #	

Mails sendt til elever og deres forældre i skolens intra Aula forud for interviewene.

Kære elev

Vil du deltage i et interview om, hvordan det er at tale med sin lærer om læse- og stavetest?

Jeg er ved at lave en undersøgelse af, hvordan vi bedst kan hjælpe ordblinde elever gennem samtale om testresultater.

Interviewet vil tage ca. 30-40 minutter. Jeg kommer til at bruge dit og de andre elevers udsagn, men uden navn. Jeg interviewer 4 andre elever fra skolen.

Jeg håber, at du er klar!

Jeg har også sendt en besked til dine forældre, som skal give din lærer besked. I må gerne spørge din lærer eller ringe til mig, hvis I har spørgsmål.

Med venlig hilsen

Hanne Mette Kristensen
Kompetencecenter for Læsning
tlf. 24 xx xx xx
xxx@aarhus.dk

Kære forældre

Jeg har i dag sendt en besked her på Aula til din søn/datter, hvor jeg spørger om han/hun vil deltage i et interview. Interviewet skal bruges i et masterprojekt, hvor jeg håber at kunne blive klogere på, hvordan samtale om testresultater kan motivere ordblinde elever.

Interviewet vil tage ca. 30-40 minutter og foregår på skolen. Jeg interviewer 3 andre elever fra Rundhøjskolen. Eleven kommer til at optræde med klassetrin og køn, men uden navn. Det er planen, at resultaterne fra undersøgelsen vil blive brugt i faglige artikler samt i uddrag på Kompetencecenter for Læsning og xx hjemmeside: xxx.dk

Dette projekt er en del af en større evaluering af et projekt, hvor Rundhøjskolen har fået sparring af Kompetencecenter for Læsning til at udvikle indsatsen for ordblinde elever og læsning generelt.

Jeg håber på jeres samtykke, som I kan give ved at svare på denne besked.

Har I spørgsmål, så ring gerne til mig på tlf. 24 xx xx xx.

Med venlig hilsen

Hanne Mette Kristensen
Kompetencecenter for Læsning
xxx@aarhus.dk
