

ET ORD SIER MER ENN TUSEN BILDER

EVALUERING AV TILTAKSPLANEN ”GI ROM FOR LESING!” - Delrapport 1

Endelig utkast – publisert rapport vil foreligge i juni.

**Trond Buland, Thomas Dahl og Liv Finbak, i samarbeid Thomas
Hugaas Molden, Håkon Finne og Vidar Havn.**

SINTEF Teknologi og samfunn IFIM og NTNU Voksne i læring

INNHold

1. Innledning	1
1.1 Om ”Gi rom for lesing!”	1
1.2 Om evalueringen	2
1.3 Kilder og metode	3
2. Tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” blir til	4
2.1 En kort ”skapelseshistorie”	4
2.2 ”Gi rom for lesing!” – planlegging ved addisjon?	8
3. ”Gi rom for lesing!” – Hva slags plan er det?	12
3.1 ”Tusen blomster”? - Profil og innhold	12
3.1.1 ”Hva vil vi og hvordan vet vi at vi har kommet dit?” - Målsettinger og suksesskriterier	12
3.1.2 Felles mål gir god forankring?	15
3.1.3 Fra mål til virkemiddel	17
3.2 ”Lesingens tre ansikter” - ulike sider ved lesekompetansen	20
3.2.1 Lesing som ferdighet	21
3.2.2 Lesing som redskap	21
3.2.3 Lesing som kulturell aktivitet	21
3.2.4 Tiltaksplanen og de tre leseområdene	22
3.3 Med rot i forskningen? – ”Gi rom for lesing!” sett i lys av PISA-undersøkelsene	26
3.3.1 PISA-undersøkelsene og strukturelle trekk ved skolen	26
3.3.2 Stor variasjon i leseferdigheter blant norske 15-åringer	27
3.3.3 Leselyst og leseferdigheter	29
3.3.4 Hva gir leselyst?	29
3.3.5 Eksterne aktører	30
4. Fra plan til handling - Iverksetting og gjennomføring	32
4.1 Planen justeres - Endring i profil?	32
4.2 Hva skjer i ”felten”? – Prosjektprofil	32
4.3 Fra sentralt definerte tiltak til lokal handling - Organisering og gjennomføring	33
4.4 Sentral plan og lokalt handlefrihet – Styrt frihet?	35
5. Noen utfordringer i det videre arbeid med ”Gi rom for lesing!”	39

Vedlegg

1. Innledning

Denne rapporten er første delrapport i prosjektet "Evaluering av tiltaksplanen 'Gi rom for lesing!' - Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003 – 2007".

Evalueringsarbeidet startet for fullt 2. januar 2005. Denne underveisrapporten vil derfor i liten grad presentere resultater. Denne første prosjektfasen har hatt som hensikt å etablere et kunnskapsgrunnlag for de bredere undersøkelser som skal gjennomføres i prosjektet. Hensikten har vært å etablere en forståelse av blant annet:

- Tiltaksplanens bakgrunn og forhistorie
- Planens overordnede profil
- Hvilke tiltak og virkemidler som er tatt i bruk
- Et første bilde av prosjektfordelingen
- Hva man regnet med å oppnå innenfor tiltaksplanens økonomiske og tidsmessige ramme (målsettinger og suksesskriterier)
- Noen sentrale problemstillinger knyttet til prosjektledelse og styring

I arbeidet med denne rapporten har vi basert vår beskrivelse av "Gi rom for lesing!" på den første utgaven av planen. Den reviderte utgaven forelå så sent at vi i liten grad kunne bygge på den. I kapittel 4.1 har vi imidlertid sett litt på det revideringsarbeidet som var i gang, og som resulterte i den oppdaterte planen som forelå 22. april 2005.

1.1 Om "Gi rom for lesing!"

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"¹ ble lansert 23. april 2003. Planen ble utformet og startet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og skal løpe til 2007, blant annet på bakgrunn av flere nasjonale og internasjonale undersøkelser som har indikert at norske skoleelevers leseferdigheter ikke har vært gode nok.

Målsettingen med tiltaksplanen er å:

- styrke elevenes leseferdighet og motivasjon for lesing
- styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og bruk av skolebibliotek
- motivere barn, unge og voksne til å gi mer rom for lesing i barnehage, skole, hjem og fritid
- øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn
- styrke lærernes kompetanse om ny og aktuell barne- og ungdomslitteratur
- stimulere til formidling av litteratur

Målet er blant annet at man i løpet av fem år skal kunne registrere en målbar forbedring i elevenes leseferdighet, i tillegg til at de skal ha fått en mer positiv holdning til lesing. Lærerens kompetanse på dette området skal også være økt.

¹ Utdannings og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo 2003

Dette ønsker man å oppnå gjennom å stimulere alle skoler til å utvikle en strategi for leseopplæring på alle årstrinn, samtidig som de styrker samarbeidet med bibliotekene. I alt fremmer tiltaksplanen 35 konkrete forslag til tiltak i grunnskole og videregående skole, i biblioteker og i høgskoler. (Se vedlegg 1) De skisserte tiltakene omfatter aktiviteter rettet direkte mot elever, mot lærere og lærerutdanning, så vel som aktiviteter på systemnivå; som for eksempel skolenes strategiarbeid, sentralt arbeid med læreplaner, og oppfølging av nasjonale og internasjonale undersøkelser av leseferdighet. Det legges også opp til et omfattende samarbeid mellom skoler, mellom skoler og høgskoler/forskningsmiljøer, og med aktører utenfor skolen, som bibliotekarer, forleggere og forfattere.

Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen av tiltaksplanen, og er tildelt egne midler til kompetanseutvikling i bruk av skolebibliotek og stimulering av leselyst, i tillegg til at det vil bli tilført midler fra "Den kulturelle skolesekken" til formidling av litteratur. Departementet anslår den totale ressurstilgangen til tiltaksplanen til å bli på omkring 100 millioner for de første tre årene. I tillegg til dette vil det komme midler til en stipendordning for etterutdanning og opplæring av lærere. Fylkesmennene har fått en sentral rolle i formidling av planens strategi og de tilførte midlene videre til konkrete prosjekter i skoler og kommuner.

1.2 Om evalueringen

Evalueringsarbeidet utføres som et samarbeidsprosjekt mellom NTNU Voksne i læring² og SINTEF Teknologi og samfunn IFIM. Disse to miljøene utfyller hverandre med kompetanse som er nødvendig for evalueringen.

Evalueringen blir utført av en gruppe bestående av Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak (NTNU ViL), Thomas Hugaas Molden, Håkon Finne og Vidar Havn. Prosjektleder er Trond Buland.

Utdanningsdirektoratet beskriver målsettingen for evalueringen slik:

"Evalueringen har som hovedmål å vurdere hvordan strategien og tiltakene i planen virker i forhold til oppsatte mål. Dette innebærer en vurdering på alle nivåer i utdanningssystemet. Resultatene fra evalueringen vil bli brukt til å vurdere videre strategi i forhold til kvalitetsutvikling i grunnopplæringen og tiltak for å stimulere elevenes leselyst og leseferdighet."

Evalueringen er lagt opp som en kombinert følgestudie/prosessevaluering og resultatevaluering. Ved å studere gjennomføringen av tiltaksplanen, er formålet å kunne bruke dette til å gå inn med justeringer både av strategien og av de eksisterende tiltak. Samtidig vil vi gjøre en vurdering av måloppnåelse i satsningen, og se dette i sammenheng med de foreliggende virkemidler i tiltaksplanen.

² NTNU Voksne i læring har vært omorganisert og skiftet navn to ganger på kort tid. Først fra Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI) til Forskningsavdelingen i Vox (2001), og deretter til nåværende organisering under NTNU (2004).

Sentrale problemstillingene vi vil studere er:

- 1) På hvilken måte foregår arbeidet med tiltaksplanen?
- 2) På hvilken måte har tiltaksplanen stimulert til endringer i leseaktivitet på skolenivå?
- 3) I hvilken grad har tiltakene som er iverksatt ført til en utvikling av elevenes leselyst og leseglede (motivasjon)?
- 4) I hvilken grad har tiltakene som er iverksatt ført til en styrking av lærernes kompetanse på områdene leseopplæring, læringsstrategier, bruk av skolebibliotek og lesefremmende tiltak?
- 5) Hvilken påvirkning har tiltaksplanen hatt på samfunnet for øvrig?

Evalueringen vil søke å nærme seg svaret på disse problemstillingene gjennom flere metodiske tilnærminger. I tillegg til inngående analyser av registerdata (resultater fra nasjonale og internasjonale kartlegginger av leseferdighet etc.), vil vi gjennomføre to breddeundersøkelser blant deltakere i "Gi rom for lesing", og case-studier i et utvalg av kommuner og skoler som er med i tiltaksplanen.

1.3 Kilder og metode

Denne rapporten er basert på følgende kilder:

- Intervjuer med personer i statsforvaltningen som var sentrale i forbindelse med etableringen av tiltaksplanen og implementeringen av den.³
- Intervju med noen representanter for ikke-statlige organisasjoner som har vært involvert i utformingen av planen
- Kortere samtaler med et utvalg av andre aktører som er involvert i arbeidet med planen
- Deltakende observasjon på et møte i referansegruppen for tiltaksplanen i februar 2005
- Deltakende observasjon på to regionale inspirasjonskonferanser i april 2005
- Gjennomgang av data fra PISA og andre undersøkelser av leseferdighet
- Gjennomgang av de foreliggende oversikter over prosjekter støttet av tiltaksplanen
- Gjennomgang av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" og andre aktuelle dokumenter knyttet til forarbeidet for og gjennomføringen av planen så langt

³ Vi har intervjuet representanter for Utdanningsdirektoratet og Utdannings- og forskningsdepartementet.

2. Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" blir til

2.1 En kort "skapelseshistorie"

Som så mange offentlige tiltak, har tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" flere kilder og utspring. Disse kildene, og veien fram til ferdig tiltaksplan og videre til konkrete prosjekter, kan være nyttig å ha med seg i den videre studien av planen. Vi vil derfor i det følgende gjøre en kort gjennomgang av forhistorien for og tilblivelsen av satsingen.

Skal man identifisere en isolert faktor som var viktig for å utløse arbeidet fram mot en slik plan, er det lett å peke på den internasjonale PISA-undersøkelsen⁴ i 2001. Denne viste at norske skoleelevers leseferdigheter ikke var så gode som noen hadde trodd, og dårligere enn i mange land det er naturlig å sammenligne oss med. Også andre internasjonale undersøkelser, som for eksempel PIRLS 2001,⁵ tegnet et lignende bilde. Disse undersøkelsene skapte betydelig bekymring hos flere, men kom likevel ikke overraskende verken på de som hadde jobbet med lesing i norsk skole en stund, eller på de lesefaglige miljøene ved universiteter og høyskoler.

Enkelte av våre informanter har antydnet at nasjonale kartlegginger av leseferdighet kanskje var like viktig som PISA i dette bildet. Blant flere som har arbeidet på området, har det vært et klart bilde av at leseferdighetene i Norge har blitt dårlige etter 1997 enn de var før 1997. I og omkring skolen var det altså rundt århundreskiftet en ikke ubetydelig bekymring for leseferdighet og leseaktivitet på mange nivå.

Gjennom lengre tid har man også sett en rekke lokale satsinger på lesing rundt omkring i norsk skole. Det er derfor heller ikke overraskende at man også på sentralt hold begynte å arbeide med planer om en nasjonal satsing for økt leseferdighet. På oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) startet det som den gang het Læringscenteret arbeidet med en plan for styrking av leseferdighet og skriveferdighet. Utkast til denne forelå i juni 2002.

Delvis parallelt med dette ble det ved Læringscenteret også arbeidet med en plan for satsing på skolebibliotek, sett i sammenheng med den større satsingen på kulturformidling i skolen, Den kulturelle skolesekken. Dette arbeidet skjedde på oppdrag fra Kultur- og kirkedepartementet (KKD). Denne planen for satsing på skolebibliotek forelå i oktober 2002, og ble også omtalt i Statsbudsjettet for 2003:

*"For å stimulere leseinteressen hos elevene, vil Regjeringen styrke kompetansen i bruk av skolebibliotekene."*⁶

Også St.meld. 39 (2002 - 2003); "Ei blott til lyst" kom til å bli et viktig dokument i arbeidet med en bred satsing og tiltaksplan for lesing. Her heter det blant annet:

⁴ PISA – Programme for International Student Assessment gjennomført i regi av OECD

⁵ PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, gjennomført i regi av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

⁶ St.prp. nr. 1 (2002-2003): *Statsbudsjettet (Gul bok)*, side 25

*"En hovedutfordring på litteraturområdet er å inspirere barn og unge til lesing. I skolen er skolebiblioteket en viktig arena for litteratur og stimulering av lese lyst hos barn og unge."*⁷

Arbeidet med denne stortingsmeldingen gikk delvis parallelt med det øvrige arbeidet, og var med å trekke strategien for lesing i samme retning. "Gi rom for lesing!" omtales i Stortingsmeldingen, og det legges vekt på koblingen mellom denne og Den kulturelle skolesekken.⁸

Ingen av våre informanter peker på veldig klare internasjonale inspirasjonskilder for "Gi rom for lesing!" Riktig nok kjente man på det tidspunktet man begynte arbeidet med en lesesatsing til smalere satsinger på lesing både i Danmark, Sverige og Finland. Ulike aktører både fra departementet og Læringscenteret hadde også ved flere anledninger også besøkt disse landene for å se på det arbeidet som ble gjort der.

Likevel kan en ikke si at den breie satsingen som til slutt vokste fram i Norge var inspirert av det som var gjort i disse landene. Ingen av våre informanter kjenner heller til at det er gjennomført liknende satsinger ellers i Europa. Sannsynligvis er det mer korrekt å si at Gi rom for lesing! er mer et produkt av norske erfaringer, både fra lokalt arbeid med leseopplæring og lese lyst, og fra tilsvarende satsinger på andre fagområder.

I tillegg er tiltaksplanen helt klart et resultat av den strategi for skoleutvikling regjeringen hadde valgt å følge. Det arbeidet som allerede var satt i gang passet godt inn i denne strategien, og sentrale momenter som i siste fase ble ført inn i arbeidet, var klart et resultat av initiativ fra politisk ledelse i UDF.

For det første var en satsing på lesing helt i tråd med "Samarbeidsregjeringens" politiske plattform, som uttrykt i Sem-erklæringen, der det heter at "*Samarbeidsregjeringen vil legge spesiell vekt på å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter.*"⁹ Her heter det også at regjeringen vil styrke arbeidet med kulturformidling i skolen. Også på andre måter kom arbeidet til å bli preget av regjeringens strategi for skoleutvikling.

Etter at Læringscenterets forløpige utkast til plan for styrking av lese- og skriveferdighet og planen for styrking av skolebibliotekene var oversendt regjeringen, ble det gitt signaler om at regjeringen ønsket en bredere plan. Man ønsket nå en konkret tiltaksplan på området, og at denne skulle ta opp i seg elementer både fra den foreslåtte satsingen på lese- og skriveferdighet, og planen for styrking av skolebibliotekene.

18. februar 2003 ble det så, som et ledd i dette arbeidet, avholdt et fagseminar om lese lyst. Dette var igjen helt i tråd med den arbeidsformen statsråd Clemet hadde valgt også på andre fagområder, ved å invitere fagfolk fra universiteter og høyskoler,

⁷ St.meld.nr.39 (2002-2003): "*Ei blot til Lyst*" – Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen. Oslo 2003, side 27

⁸ Ibid side 43 - 44

⁹ *Politisk grunnlag for en Samarbeidsregjering utgått av Høyre, Kristelig folkeparti og Venstre*, framforhandlet på Sem Gjestegård, Asker, 2. til 8. oktober 2001, side 29

lærere på området, foreldre, elever og andre relevante aktører til å komme med innspill, fremme synspunkter og delta i samtaler.

Her ble det holdt innledninger av forfattere, lærere, forlagsfolk og andre fagfolk på området, i tillegg til at politisk ledelse i UFD og KKD var representert. På den omfattende listen over inviterte deltakere finner vi de fleste aktører av relevans representert. Her er universitets- og høyskolesektoren bredt representert, forlagsbransjen, bokhandlerbransjen, bibliotekene og forfattere var invitert i stor bredde. Her finner vi også representanter for ulike organisasjoner som lenge hadde arbeidet med lesestimulering (blant annet Foreningen !les), og ikke minst en rekke representanter for skolen på ulike nivåer. Skoleeiere, skoleledelse og lærere var blant de inviterte.

I ukene etter fagseminaret bestemte politisk ledelse at man ville ha en tiltaksplan for lesing, i tråd med realfagsplanen. Statsråden ønsket at denne planen skulle presenteres i sammenheng med Verdens bokdag, 23. april. Til tross for kort tid, klarte man å ferdigstille en plan innen denne datoen.

I Statsbudsjettet for 2003, var det fra UFD avsatt 20 millioner til dette arbeidet ved Læringssenteret. I tillegg fikk man 5 millioner fra KKD gjennom Den kulturelle skolesekken. Opprettelsen av et nasjonalt senter for lesing ved Senter for leseforskning i Stavanger, som var blitt sentralt i planen, var avhengig av ytterligere friske midler, og kunne ikke følgelig ikke finne sted før i 2004.

Vi ser i arbeidet konturene av et departement der politisk ledelse var svært aktiv i formingen av tiltaksplanen. Ikke bare tror vi det er riktig å si at planens overordnede form (brei tiltaksplan etter modell av realfagsplanen) var et resultat av et politisk i initiativ, men det er også klart at politisk ledelse var relativt aktivt med i prosessen der planen fikk sitt innhold.

Et resultat av dette ble den klare og tette koblingen Gi rom for lesing! i utgangspunktet fikk til Den kulturelle skolesekken, og dermed også en relativt stor vekt på litteraturformidling og "leselyst". Dette samarbeidet mellom de to aktuelle departementene fikk relativt høy politisk profil, og bidro nok til å drive arbeidet med en tiltaksplan for lesing ytterligere framover.

Også når det gjelder konkrete tiltak, ser vi at politisk ledelse påvirket den form planen fikk. Den relativt sterke betoningen av nødvendigheten av å satse på gutter og lesing, var for eksempel et element som i følge våre informanter kom etter direkte initiativ fra politisk ledelse i departementet. TV-programmet og nettsida "Pugg&Play"¹⁰ på NRK (utviklet i samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og medieselskapet Fabelaktiv på Hamar), kom også med som ett av planens konkrete tiltak blant annet etter direkte initiativ fra politisk ledelse.

En del av regjeringens og statsråd Clemets skole-strategi, var opprettelsen av nasjonale kompetansesentra. Ett slikt senter var allerede opprettet for realfag, og det var derfor naturlig at et nasjonalt senter for lesing ble en del av tiltaksplanen.

¹⁰<http://www.puggandplay.no/presentation/default.asp>,
http://www.nrk.no/programmer/tv/etter_skoletid/1259864.html

Departementet har siden også fulgt arbeidet med tiltaksplanen ganske tett, selv om ansvaret for planen er lagt til Utdanningsdirektoratet.

Hvis vi skal identifisere de aktørene som i særlig grad har vært aktive i utformingen av Gi rom for lesing!, og som på sentrale områder har bidratt til å gi planen dens form, har vi allerede nevnt de to viktigste; Læringscenteret og UFD. Læringscenteret var det som førte planen i pennen, mens departementet både hadde det overordnede ansvar for arbeidet, og, som vi har vist, også kom med flere konkrete innspill til innholdet i planen.

Kirke- og kulturdepartementet, gjennom arbeidet med Den kulturelle skolesekken (DKS), er den tredje aktøren som i avgjørende grad påvirket tiltaksplanens form. Den markerte satsingen på litteraturformidling og på biblioteksektoren, kom helt klart inn i planen fra denne retningen. Den relativt sterke vektleggingen av "leselyst"; kultur, identitet og opplevelse, var nok også i alle fall delvis et resultat av påvirkningen fra Den kulturelle skolesekken og KKD.

Flere av våre informanter har vært inne på at det er en lang tradisjon for samarbeid på området lesing mellom de to departementene. Rutinene for samarbeid var på mange måter på plass, og dette samarbeidet ble styrket gjennom arbeidet med Den kulturelle skolesekken. KKF var aktivt med på hele prosessen fram til planens "fødsel" og er i dag representert i referansegruppen ved ABM-utvikling,¹¹ som også er sekretariat for Den kulturelle skolesekken. Mye av de viktigste tidlige ideene om en egen satsing på lesing, vokste nok også ut av Læringscenterets involvering i arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

Som vi har sett ble andre aktører invitert til å komme med innspill i arbeidet. Viktige innspill kom da også fra en rekke organisasjoner og etater. For det første er det klart at Læringscenteret i sitt arbeid med planen hadde god kontakt med flere av de lesefaglige miljøene ved universiteter og høgskoler i Norge. Både Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)¹² ved Universitetet i Oslo og de lesefaglige miljøene i Rogaland og i Hedmark deltok i prosessen fram mot planen.

Av private organisasjoner som deltok aktivt med innspill som påvirket planens form, kan vi nevne Bokhandlerforeningen, Forleggerforeningen og kanskje særlig Foreningen !les.¹³ Denne ideelle foreningen er en paraplyorganisasjon med en rekke bedrifter og offentlige og private organisasjoner som medlemmer.

Foreningen ble etablert i 1997, som et utspring av aksjon Leselyst. !les arbeider for å fremme og stimulere til lesing, og gjennomfører flere landsomfattende lesetiltak, særlig rettet mot barn og unge. Foreningen hadde altså arbeidet for å fremme leselyst i flere år da Gi rom for lesing! ble til, og den var aktiv i tilblivelsesprosessen. Flere av foreningens sentrale aktiviteter ble inkludert i den endelige tiltaksplanen.

¹¹ ABM-utvikling– *Statens senter for arkiv, bibliotek og museum* er en statsinstitusjon under Kultur- og kirke departementet opprettet fra 1. januar 2003. Innenfor sitt ansvarsområde ABM-utvikling arbeide på tvers av departementale og andre administrative grenselinjer. <http://www.abm-utvikling.no/>

¹² <http://www.ils.uio.no/>

¹³ www.foreningenles.no

Også Utdanningsforbundet og KS var "eksterne" aktører som på ulike tidspunkter i prosessen kom til å påvirke hvilke tiltak som ble og ikke ble en del av den endelige tiltaksplanen.

Sammenfattende tror vi det er riktig å si at svært mange aktører fra både det offentlige og fra privat sektor var involvert i utformingen av planen. Dette har bidratt til å gi den en form som favner mange ulike tiltak og involverer mange ulike aktører.

En generell dimensjon ved slike tiltaksplaner som det vil være viktig å se på også i denne sammenhengen, er planens tilblivelseshistorie og form: Er en tiltaks- eller handlingsplan noe som vedtas på toppen, og iverksette nedover i systemet, eller blir planens form til mer i samspillet mellom mikro- og makro-nivået i skolen? Mye forskning tyder vel på at et ibsens "Bukk fra oven, bukk fra unden..." bør være idealet, tiltaksplaner bør få sin form i samspill mellom aktører "på gulvet" og overordnet i skolesystemet. Handlingsplaner må av og til "vedtas" og styres ovenfra, men det er svært viktig at man tar vare på det som kommer nedenfra, at planen får romme det som oppleves som relevant lenger nede i systemet. De som skal være "mottakere" bør ikke bare være mottakere!

Dette er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig forankring, handlingsplanen må speile den opplevde virkeligheten, ellers står den i fare for å bli bare rituell. Samtidig trenger tiltaksplaner visse sentrale føringer, hvis målet er å gjennomføre en noenlunde helhetlig politikk på et område. Det viktige i denne sammenhengen blir å finne den rette balansen mellom lokal kreativitet og sentral "styring".

Vårt inntrykk av Gi rom for lesing! er at den, til tross for å være en sentralt initiert plan, også i stor grad har evnet å ta opp i seg mange innspill "nedenfra", fra et bredt spekter av relevante aktører både fra offentlig og privat sektor. Gjennom en prosess preget av brei medvirkning, har man lyktes i å inkludere viktig eksisterende kompetanse og tiltak i planen. Planen har tatt opp i seg en rekke eksisterende tiltak, og samlet ulike initiativ på området under en bred paraply.

En annen effekt av dette brede medvirkningsperspektivet i utformingen av planen, er at vi tror at den blant annet på grunn av dette i dag er godt forankret hos "brukere" som opplever et klart eierforhold til den.

2.2 "Gi rom for lesing!" – planlegging ved addisjon?

Mye forskning viser at tiltaks- og handlingsplaner av denne typen ofte blir "konstruert" på den måten at de som får i oppdrag å lage en handlingsplan summerer det som eksisterer av pågående aktiviteter på området.

Dette kan være positivt på den måten at man får sett ulike tiltak i sammenheng, ser helheten i tiltakene på et område, og kan utvikle synergi mellom ulike tiltak. At et tiltak er prøvd ut ett sted, betyr ikke at det er prøvd andre steder. Erfaringsspredning vil være et sentralt element i slike tiltaksplaner. Å lære av andres erfaringer, både av suksess og feil, er nyttig og nødvendig.

Å overføre erfaringer fra en gruppe aktører til andre, kan også i mange tilfeller føre til at et tiltak blir videreutviklet. Å se ting i sammenheng, eller på nye måter og i nye sammenhenger kan i seg selv utløse kreativitet. "Å finne opp hjulet på nytt" kan mange ganger være høyst kreativt og nyttig, siden nye "oppfinnere" ofte vil tilføre "hjulet" nye sider og egenskaper.

Å forkaste et godt tiltak i en tiltaksplan bare fordi det er brukt før, ville selvsagt også være helt feil. Tvert imot er det jo slike tiltak som bør utgjør ryggraden i en tiltaksplan, slike tiltak man av erfaring vet virker og gir de ønskede resultatene er de som må spres og videreutvikles. Vellykkede tiltak bør få lov til å gi grunnlag for ny kreativitet.

En god plan er en plan som bygger på det beste av det man har. Å samle de eksisterende tiltak og virkemidler, er en sentral funksjon i en tiltaksplan.

Samtidig er det som sagt klart at det er lett å bli bundet av det man har, og derfor ikke like godt se det nye og nyskapende. Det oppleves lett som mer risikabelt å satse på et nytt, uprøvd tiltak, enn å gå inn på det man vet vil gi gode resultater. På den måten vil man lett bli gående i de samme sirklene. Dersom man i en slik tiltaksplan blir for sterkt fokusert på å oppnå gode resultater på leseferdighet raskt, vil man kanskje kvie seg for å prøve ut spennende tiltak der man ikke er like sikker på effekten. Dermed vil man også kunne gå glipp av viktig erfaringslæring, og også nye og potensielt virkningsfulle tiltak.

Det negative vil i disse tilfellene altså være at man ved å se seg blind på det eksisterende, ikke greier å komme opp med noe nytt, og at tiltaksplanen i hovedsak fører til at de som er gode blir bedre. En slik "summert strategi" kan ofte få noe litt rituelt over seg, handlingsplanen blir en måte å demonstrere hvor flink man allerede er, i stedet for å komme opp med nye, gode grep. En slik strategi kan føre til at man mangler det nye, det som radikalt peker ut over det man allerede har.

En annen fare som har blitt påpekt, er at en slik summert strategi kan komme til å mangle nødvendig fokus. "*Satser man på alt, satser man på ingenting*", som enkelte har formulert det. En viss prioritering av tiltak og virkemidler er nødvendig, man må etter vår mening gjøre noen valg, hvis en tiltaksplan skal forsvare navnet. Planen må ha en retning og en profil som peker framover, og ut over det eksisterende.

En annen potensiell negativ konsekvens av en slik summerende planleggingsstrategi, er det mange betegner som "Matteus-effekten", altså at de som allerede gjør en god jobb og oppnår gode resultater, blir enda bedre. I en strategi der man bygger tungt på eksisterende, vellykkede virkemidler, vil det være en mulighet for at man også fordeler prosjektmidler til de miljøer som allerede har gode erfaringer med tiltak. De som får midler og blir gode, er de som allerede har gjort et godt arbeid og oppnådd gode resultater.

Som vi har sett er den formen "Gi rom for lesing!" fikk på mange måter et resultat av nettopp slike prosesser som vi her beskriver. Mange eksisterende tiltak ble ført sammen under en felles paraply, mange ulike pågående aktiviteter ble ført videre, mange ulike aktører videreførte tiltak de allerede hadde satt i gang. Planen ble et

resultat av mange ulike, selvstendige impulser og tiltak på ulike nivåer i og omkring norsk skole.

Noen av våre informanter beskriver det slik:

"Det var aldri noe mål å komme opp med totalt nye og nyskapende virkemidler, man var mer ute etter å få nytt liv i gode satsinger og det man visste virket, stimulere til selv å sette i gang arbeid, gi incitament som kunne bidra til å spre erfaringer."

"Målet er å få den enkelte skoleeier og den enkelte skole til å bli stolte over det de selv gjør, får en bevissthet rundt eget arbeid, spørre seg sjøl "Hva skal dette bli her hos oss!?""

Likevel, eller kanskje nettopp derfor, mener vi at det vil være feil å si at planen bare blir en summering, en rituell demonstrasjon av hva man allerede gjør. For det første ser vi at "Gi rom for lesing!" faktisk introduserer nye tiltak på området. Det nasjonale lesesenteret med sine nye oppgaver er ett eksempel på dette. Bevisstheten rundt og tiltak rettet mot gutter og lesing, er også relativt ny, og viktig.

Etter vår mening har tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" potensial til å skape synergi på feltet. Ved systematisering, erfaringsoverføring, bevisst satsing på å lære på tvers i prosjektet, kan man oppnå resultater som går ut over det man kunne oppnå ved en videre fragmentert satsing hos uavhengige aktører med bare mer tilfeldig kontakt med hverandre.

Vi tror dessuten at det er en styrke at enkeltmiljøer kan se seg selv som en del av en større satsing, selv om det er ganske ulike satsinger man finner under den felles paraplyen. Det fokus og den inspirasjon en slik plan skaper hos aktører som arbeider videre med ting som i og for seg er kjente fra før, vil ha potensiale for å skape nye resultater. Den oppmerksomhet en slik satsing kan og bør skape rundt fenomenet og aktiviteten lesing, både i og utenom skolen, vil i seg sjøl være en viktig målsetting, og en viktig suksessfaktor.

Samspillet med "Den kulturelle skolesekken" var og er viktig, for den formen "Gi rom for lesing!" fikk, og for gjennomføringen. Takket være dette samarbeidet på tvers mellom to departementer, får man utnyttet kompetanse og ressurser på en bedre måte, noe som styrker begge de to satsingene, og gjør at de kan støtte opp om hverandre.

Etter vår mening blir både "Gi rom for lesing!" og Den kulturelle skolesekken påvirket, og styrket av dette samarbeidet. Dette er en både konkret og velkommen kobling av skole og kultursektoren. "Samkjøringen" av disse to satsingene gir inspirasjon til begge. Erfaringsspredning/-overføring mellom de to satsingene vil styrke dem begge. Samarbeidet har potensiale til å gjøre Den kulturelle skolesekken sterkere og gi den større tyngde på litteratursiden. Samtidig styrker dette etter vår mening "Gi rom for lesing!", ved at man får flere aktører og nye perspektiver sterkere inn i arbeidet. Samarbeidet mellom to departementer mot skolen, er etter vår mening også et eksempel på et vellykket resultat av satsingen på lesing.

Å kartlegge hvilke deler av tiltaksplanen som er nyskapende, hvor mye som er "summering" av pågående lokal aktivitet, og hvor vanlig det eventuelt er at midlene i planen primært fordeles til skoler som allerede har aktiviteter i gang på området, hvor mye som innebærer videreutvikling av pågående tiltak, og hvor mye som er genuint nye tiltak som peker ut over det eksisterende, blir en sentral del av den videre evalueringen. Dette er viktig også for å nærme seg et svar på spørsmålet om tiltaksplanens resultatoppnåelse: Hva har tiltaksplanen tilført ut over det ordinær virksomhet kan forventes å ville ha ført til; hva har tiltaksplanen ført til i forlengelsen av det som ville skjedd innenfor ordinær virksomhet?

3. "Gi rom for lesing!" – Hva slags plan er det?

Vi vil i det følgende avsnittet se litt nærmere på den formen tiltaksplanen fikk. Vi vil først se på planens profil og innhold, med vekt på målsettinger og målformuleringer, og konkretiseringen av dette i form av ulike tiltak. Vi vil også se på noen sentrale momenter knyttet til organisering og gjennomføring av tiltaksplanen. Deretter vil vi se på tiltaksplanen sett i forhold til det vi har kalt "lesingens tre ansikter". Avslutningsvis vil vi i dette kapitlet se litt på forholdet mellom tiltaksplanen og noen av de internasjonale kartleggingsstudiene som var med på å starte den prosessen som resulterte i en tiltaksplan på området.

3.1 "Tusen blomster"? - Profil og innhold

3.1.1 "Hva vil vi og hvordan vet vi at vi har kommet dit?" - Målsettinger og suksesskriterier

Målsettingen med tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" er å:

- styrke elevenes leseferdighet og motivasjon for lesing
- styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og bruk av skolebibliotek
- motivere barn, unge og voksne til å gi mer rom for lesing i barnehage, skole, hjem og fritid
- øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn
- styrke lærernes kompetanse om ny og aktuell barne- og ungdomslitteratur
- stimulere til formidling av litteratur

Målet er blant annet at man i løpet av fem år skal kunne registrere en målbar forbedring i elevenes leseferdighet, i tillegg til at de skal ha fått en mer positiv holdning til lesing. Lærerens kompetanse på dette området skal også være økt.

Prosjektets overordnede problemstilling reiser en del sentrale problemstillinger knyttet til måloppnåelse. Prosjektets sentrale langsiktige mål er økt leseferdighet og leseglede hos norske skolelever, og dermed på sikt en øking av leseferdigheter og leseglede i den norske befolkning. Økt leseferdighet er noe som kan måles blant annet i form av karakterer og resultater på nasjonale prøver.

Mål og måloppnåelse er kompliserte fenomener som må vurderes langs flere dimensjoner. Ulike aktørgrupper knyttet til en tiltaksplan som dette kan ha ulike eksplisitte og eller implisitte mål for satsingen, og resultater kan måles på ulike nivåer og tidspunkter i gjennomføringen. Måloppnåelse på et tidligere ledd i virkemiddel-mål-kjeden, kan bidra til realisering av de endelige målene. Samtidig kan ulike aktører ha ulike bilder av tiltaksplanen, og dermed også ulike mål, som til tider kan stå i motsetning til hverandre.

I tiltaksplanen er de overordnede målene brutt opp i en rekke delmål som alle er konkret formulert og derved gir gode muligheter for å evaluere om, og hvordan målene er nådd.

Delmål 1 omfatter elevers lesekompetanse og motivasjon for lesing. Områder som skal evalueres i forhold til måloppnåelse for dette delmålet er: kvalitet i opplæringen, bedring av elevenes leseferdigheter, sammenligning av kompetanse (ferdigheter) mellom elever, klasser og skoler, stimulering av leseglede og positive holdninger til lesing og elevenes motivasjon for lesing.

Delmål 2 omfatter skolens kompetanse. Områder som skal evalueres i forhold til måloppnåelse for dette delmålet er øking av lærernes kompetanse, øking av skolebibliotekarenes kompetanse, øking av kompetanse hos elever og lærere i lærerutdanningen og etablering av nettverk.

Delmål 3 omfatter økt bevissthet om lesing i samfunnet. Områder som skal evalueres i forhold til måloppnåelse for dette delmålet er samarbeid hjem – skole, innsats for barn i førskolealder, rollen til Lesesenteret og bygging av nettverk, innsats og samarbeid mellom offentlig og privat sektor og øking av allmennhetens bevissthet.

Som vi ser har man satt seg mål på en rekke nivåer og dimensjoner, med ulike målgrupper og tidshorisonter. Noen av disse målene, som for eksempel elevenes leseferdigheter i skolen, er tilsynelatende relativt lett kvantifiserbare. Andre mål er langt vanskeligere å tallfeste og etterprøve. Resultat på tester av leseferdigheter og andre prøver kan måles, et mer abstrakt begrep som "leseglede" er langt vanskeligere å måle.

Hvordan man måler resultatoppnåelse og dermed hvordan man skal kunne si om "Gi rom for lesing!" har vært en suksess eller ikke, er noe som de som er involvert i tiltaksplanen må reflektere over gjennom hele planprosessen. Dersom man med måloppnåelse bare mener for eksempel "bedre resultater på PISA - undersøkelser", står man i fare for å overse andre viktige resultater av planen. Ikke minst ligger det en fare i at man etterlyser radikale utslag på slike tester raskt, og overser at ting også her tar tid. Å etablere nye rutiner, ta i bruk nye virkemidler, bygge ny kompetanse og endre etablerte holdninger, er ikke gjort over natten. Her er det behov for en tilstrekkelig mengde is i magen, slik at man ikke gjør den feil å forkaste tiltaksplanen for tidlig, dersom de ønskede effekten ikke kommer raskt; raskere enn det er grunnlag for å forvente.

Ikke minst er det viktig å huske at planens endelige mål, en mer positiv holdning til lesing i befolkningen, er noe som både er ambisiøst, ligger langt i fram i tid, og vanskelig kan kvantifiseres og måles på en fullt ut tilfredsstillende måte. Resultatene på ulike tester av skoleelevers leseferdighet gir heller ikke noe fullstendig bilde av tiltaksplanens måloppnåelse.

En tiltaksplan av denne typen kan sees på som en kjede av aktiviteter som fører til mål på en høyere orden som i sin tur fører til mål av mer overordnet art. Høyere grad av leserutiner i skolen, eller flere skoler med en plan for leseopplæring, vil være et resultat. Dette resultatet vil så være et virkemiddel som kan føre til resultatet bedre leseferdigheter blant elever, som i sin tur kan resultere i mer lesing blant skolelever, som i sin tur kan føre til mer lesing generelt i samfunnet. Det å få virkemidler og et høyere aktivitetsnivå på plass, er i seg selv et mål på resultatoppnåelse. Vi kan illustrere det enkelt slik:

Virkemiddel -> Resultat -> Virkemiddel -> Resultat -> Overordnet mål/endelig resultat

Det er også behov for at man under veis hele tiden vurderer tiltaksplanens målsettinger og grad av måloppnåelse, for eventuelt å kunne justere disse målene i marsjen.

Som et ledd i denne refleksjonen rundt måloppnåelse, har vi spurt våre informanter om deres vurderinger av suksesskriterier; hva må man kunne vise til for å kunne si at Gi rom for lesing har vært vellykket. Dette vil vi i fortsettelsen spørre representanter for alle nivåer i arbeidet om, blant annet for å stimulere til egen refleksjon om dette blant de som arbeider med gjennomføring av planen.

På overordnet nivå, har mange lagt vekt på at målet med Gi rom for lesing er at det å lese, og lese variert, sprer seg som aktivitet, både i skolen og i samfunnet. Tiltaksplanen skal føre til at flere skal kunne lese bedre, flere skal bli glade i å lese, og flere skal kunne bruke lesing som et redskap som åpner døren til både skjønn- og faglitteratur.

En av våre informanter definerte planen overordnet mål på suksess slik:

"Det at du ser at folk faktisk leser mer, det at det har status å lese, at det er mer 'all right' å fortelle om hva du leser enn å si at du aldri leser ei bok. Målet er en holdningsendring! En må jo drive med ting som går litt ut over det vi kan måle. Selv om ikke alle tror det ..."

En utfordring ligger altså i at tiltaksplanen også skal stimulere ting som ikke er, eller kan være, så styrt, og at alt planen skal føre til ikke måles. En kan heller ikke alltid si så sikkert om det er planen som har ført til observerte effekter.

På et litt mer operasjonaliserbart nivå, har mange trukket fram forventninger om å kunne se snarlige og målbare resultater i skolen, av typen:

- øking av ferdigheter og kompetanse hos både elever og lærer,
- etablering av rutiner som fremmer lesing,
- igangsetting eller øking av aktiviteter som fremmer lesing
- tilpassing av tiltakene til skolens egne (tidligere) aktiviteter.

Økt aktivitet på området blir altså et sentralt kriterium på måloppnåelse underveis i arbeidet.

Andre viktig mål på suksess som våre informanter har lagt vekt på har vært at det blir større oppmerksomhet omkring lesing og lesestimulering i alle ledd i skolen. Et resultat man håper å kunne registrere er større bevissthet både i og utenom skolen omkring lesingens betydning.

På det mer formelle planet håper man å se at rutiner for lesing kommer på plass i skolen, og at skolene i økende grad får planer for lesing og leseopplæring på plass. Lesing må planfestes, både i form av egne planer for lesing, og i form av større

synlighet i skolens ordinære planapparat og i ordinære rapporter om skolens aktivitet.

Også eksistensen og bruken av flere og mer varierte bevisste virkemidler i arbeidet med leseopplæring og lesestimulering, vil være et mål på suksess. På kort og mellomlangt sikt vil kanskje økt aktivitetsnivå, det at lesing får en tydelig og større plass i skolens aktiviteter, at flere virkemidler benyttes, være det viktigste av målene på suksess. Målet må være at lesing, leselest og leseopplæring blir en aktivitet som får større fokus gjennom større deler av skoleløpet. Lesing og lesestimulering må ikke være noe man blir "ferdig med" så snart eleven har nådd et minstemål av leseferdighet.

Et viktig mål må være å få dette inn i den ordinære virksomheten, uavhengig av tiltaksplaner og "unntakstiltak" og mer eller mindre tilfeldige ildsjeler. De aktiviteter "Gi rom for lesing" gir støtet til, eller bidrar til, å videreutvikle, skal gå inn i den ordinære virksomheten. Arbeidet må inn i styringslinja i skolen. Den ekstraordinære satsingen må bli ordinær.

En målsetting her kan formuleres som at lesing må bli "hele skolens ansvar", i den forstand at dette blir en prioritert og viktig aktivitet for alle i skolen, i alle fag, og ikke bare noe som de spesielt interesserte i noen fag og stillinger beskjeftiger seg med. En av våre informanter sa det slik:

"Litt synd hvis dette forblir noe bare en skolebibliotekar er begeistret for... En kjempeutfordring å få dette med lesing til å bli noe som fenger på tvers i fagmiljøene i skolen, og på tvers mellom skolen og andre institusjoner i kommunen, å få til et samvirke, samhandling både i skolen og mellom skolen og andre"

3.1.2 Felles mål gir god forankring?

En utfordring i forhold til offentlige tiltak og tiltaksplaner av denne typen, er at man mange ganger opplever at aktører på ulikt nivå har ulik forståelse av tiltakets eller planes målsettinger. Aktører kan være direkte uenige i de målsettinger som er formulert. Andre kan oversette målene som er definert på sentralt hold, slik at de passer bedre til de mål man selv har. At et sentralt vedtatt tiltak "oversettes" på vei til de aktører som skal iverksette det, er et nærmest generelt funn fra mange studier av slike iverksettingsprosesser. En ser svært ofte at de sentralt formulerte målsettinger i møtet med de lokale forutsetninger, tradisjoner og virkelighetsoppfatninger vil oversettes; omformuleres og fortolkes innenfor de lokale rammer. Lokale og sentrale aktører vil kunne ha ulike virkelighetsbilder eller scenarier, ulike forestillinger om hva målene er, og hvordan de skal nås.

Tidligere studier av kvalitetsutvikling i skolen har vist at intern organisering i skolen er svært viktig for å forstå resultater av sentralt initierte virkemidler. Blant annet gjelder dette om og hvordan planen, og tiltakene, er forankret "dobbel" i organisasjonen der den skal omsettes til handling.

Tiltaksplaner som dette MÅ forankres, både i toppen/ledelsen, og nede i organisasjonen, hos dem som skal gjennomføre den i praksis. Evalueringen av satsingen på kvalitetsutvikling i grunnskolen viste tydelig at omlegging av skolens

praksis forutsatte en felles målforståelse hos ledelse og lærere.¹⁴ Evalueringen av forsøk med alternative arbeidstidsordninger viste det samme.¹⁵ Uten ledelsesforankring skjer det ingen ting, samme hvor gode planer man har, og uten at planen oppleves som relevant og nyttig av dem som skal gjøre arbeidet, skjer det langt mindre enn det som er optimalt. En solid forankring i skoleledelsen er nødvendig for å gi arbeidet tyngde, fokus og retning. Uten slik forankring, blir arbeidet lett avhengig av noen få aktørers innsats, gjerne norsklærere, bibliotekarer eller eventuelle andre ildsjeler. Ildsjeler er selvsagt alltid viktig, og de bør tas vare på, som den ressurs de er i alt slik arbeid. Skal ambisjonen om å gjøre lesing til hele skolens ansvar, gjennom hele det 13-årige skoleløpet, nås må dette imidlertid forankres solid hos skolens ledelse, og innarbeides i skolens ordinære planapparat. Dette gir utvetydige signaler om at lesing er noe hele skolen satser på.

Det er viktig at tiltaksplanen også blir forankret hos de som arbeider med de konkrete tiltakene i skolen. Disse må oppleve at tiltaksplanen gir adekvate svar på deres spørsmål, løser problemer de står overfor i hverdagen, og ønsker å nå mål som samsvarer med disse aktørenes egne mål og virkelighetsforståelse. Uten at lærerkollegiet har et slik eierforhold til planen og tiltakene, kan arbeidet lett forvitne, og gli ut av fokus så snart andre presserende oppgaver melder seg.

Dobbelt forankring, i ledelsen og i kollegiet, er altså en forutsetning for vellykket resultat. Et første ledd i en slik forankring, ligger i å oppnå en omforent målforståelse blant aktører på ulike nivå i gjennomføringen av tiltaksplanen.

Så langt tyder alle våre funn på at det i "Gi rom for lesing!" eksisterer en stor grad av felles problemforståelse i fylkene, i skolene, og sentralt. Svært mange, på ulike nivå i skole-Norge, har opplevd at denne tiltaksplanen ble et svar på ting de hadde tenkt på lenge. Noen hadde planlagt/tenkt på å sette i gang ting, andre steder ble det allerede arbeidet etter de linjer som så ble tatt inn i tiltaksplanen. Og enigheten om behovet for å satse på lesing, var stor.

Representanter for fylkesmennenes utdanningsavdelinger og Utdanningsforbundet som vi har vært i kontakt med, gir også uttrykk for at de får tilbakemeldinger fra sine medlemmer om at dette er en svært velkommen satsing.

Når tiltaksplanen så kom, og man i tillegg fikk tilført midler til å gjennomføre prosjekter, utløste det derfor mye handling, fordi dette var noe som lå langt fremme i bevisstheten, og mange sentrale aktører følte at de var hørt i utformingen av planen. Respekten for at dette ikke er noe nytt, at man bygger videre på det mange i og omkring skolen har vært opptatt av og arbeidet med, er viktig i denne etableringen av en felles problemforståelse og forankring av planen og dens tiltak.

Som en av våre sentralt plasserte informanter uttrykte det:

"Å selge inn "Gi rom for lesing!" i skolen er som å sparke inn åpne dører!"

¹⁴ Dahl, T., P. Skov og L. Klewe: *En skole i bevegelse – Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København 2004

¹⁵ Bungum, B. (m.fl.): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole*, STF38 A02512, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2002

Også partipolitisk er det stor enighet om at det er viktig å satse på lesing i skolen. Muligheten for at et eventuelt regjeringsskifte vil føre til en total omlegging av planen, anser vi derfor som liten.

Stor grad av lik problemforståelse, gir altså grunnlag for solid forankring i prosjektskolene. Likevel vil det i hele arbeidet være nødvendig med et kontinuerlig fokus på dette. Arbeidet med "Gi rom for lesing!", og lesestimulering etter og uavhengig av tiltaksplanen, må forankres hos rektor, og i lærerkollegiet. Uten en slik dobbel forankring, viser all erfaring at det er vanskelig å oppnå ønskede resultater og skape nødvendig kontinuitet.

3.1.3 Fra mål til virkemiddel

Vi vet fra tidligere forskning at tiltaks- og handlingsplaner kan ha en viktig funksjon som **intensjonserklæring**, altså som en måte å signalisere at man er klar over et problemområde, og ønsker å gjøre noe med det. Tiltaksplanen kan dermed ha en viktig funksjon i å sette et problemkompleks på sakskartet, og inspirere til felles handling for å nå et felles mål.¹⁶

Dette kan selvsagt være både positivt og negativt. En av de negative tingene kan være at handlingsplaner kan bli for vage, for lite konkrete, de blir bare gode intensjoner, og alt for lite konkret til å være et redskap i praktisk virkelighet. Tiltaksplanen kan være en måte å peke på hvor man skal, hva målet er, mens veien dit forblir uklar?

Spørsmålet blir dermed om tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" blir klar og inspirerende nok som overordnet strategi og intensjonserklæring, og samtidig konkret nok i form av etterprøvbare mål og konkrete virkemidler? Genererer strategien/tiltaksplanen tiltak, eller er det tvert imot slik at det er tiltakene som genererer tiltaksplanen? Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er om en handlings- eller tiltaksplan faktisk kan komme i stedet for handling/tiltak? I hvilken grad greier man altså i "Gi rom for lesing!" å konkretisere de overordnede målsettinger i praktiske tiltak, slik at det blir en tiltaksplan?

For å nå de målene vi har skissert overfor, konkretiserte tiltaksplanen til sammen 35 ulike tiltak (Se vedlegg 1) som skal dekkes i satsingen. Disse tiltakene skal sammen bidra til å møte de utfordringer skoler, foreldre og elever står overfor. I tiltaksplanens oversikt over konkrete tiltak, utpekes de ansvarlige for gjennomføring av hvert enkelt tiltak, i tillegg til at tiltakets tidshorisont blir fastsatt.

De konkrete tiltakene skal bidra til at elevene skal:

- få systematisk opplæring i lesing og lesestrategier gjennom hele skoleløpet
- få hjelp og oppfølging med problemer
- få tilgang til allsidig, aktuelt og interessevekkende lesestoff

¹⁶ Se for eksempel Buland, T: *Den store planen – Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990*, Rapport nummer 27, Senter for teknologi og samfunn, NTNU, Trondheim 1996

- få tilgang til skolebibliotek
- få kjennskap til litteratur på måter som stimulerer leselysten
- tilegne seg gode lesevaner og lesestrategier
- motiveres til å utvide sine leseopplevelser og leseinteresser
- arbeide med lese- og informasjonskompetanse gjennom ulike innfallsvinkler
- delta i bokvalg, aktiviteter og bli bevisst sin egen leseprosess

Det sies også at det er viktig at foreldrene deltar i arbeidet med lesestimulering fra førskolealder. Det er en utfordring for barnehager å gi barn i førskolealder gode leseopplevelser og oppfølging når det gjelder tidlig språkstimulering.

De første tiltakene som skisseres har fokus på å øke elevens motivasjon og lesekompetanse. Dette er tiltak som skal bidra til å øke elevenes leselyst, leseferdigheter og kunnskaps glede. Skoleeierne og skolene utfordres til systematisk og planmessig innsats på alle trinn i opplæringsløpet. Her presiseres det også at systematisk ferdighetstrening er nødvendig for å bli en god leser. Det må skapes et miljø for å utvikle god leserutiner og legge til rette for å finne tid og rom for lesing i skolen.

Mye vekt legges her på utvikling av rutiner og planer for lesing og leseopplæring, for tiltak for økt leselyst, særlig rettet mot gutter i alderen mellom 13 og 16 år, og ulike litteraturformidlingstiltak. Også arbeid med læreplanene, og stimulering til systematisk bruk av pedagogiske verktøy blir framhevet som viktige virkemidler.

For det andre skisserer man en rekke tiltak for å øke bruken av skolebibliotek. Her legges det vekt på aktiviteter som skal øke kompetansen i bruk av skolebibliotek, øke samarbeidet mellom skole- og fylkesbibliotek, stimulere til bruk av elektroniske kataloger for alle, osv. Det legges vekt på at hele skolens personale skal få større kompetanse i bruk av biblioteket.

I forlengelsen av dette skisseres også ulike tiltak for å heve kompetansen hos lærerne. Her legges det for det første opp til at både lærere og førskolelærere skal få utvidet tilbud om videreutdanning og etterutdanning. Videre vil man søke å utvikle tilbud om kompetanseheving på bruk av skolebibliotek med vekt på litteraturkunnskap og formidling, informasjonskompetanse og bruk av bibliotek i faglige sammenhenger.

I tillegg ønsker man innenfor rammene av tiltaksplanen å styrke allmennlærerutdanningen på lesefeltet og i bruk av bibliotek, og å heve kompetansen hos lærerutdannerne, også her med vekt på pedagogisk bruk av bibliotek.

Videre skal det arbeides for å etablere nye og styrke eksisterende nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek. Slike nettverk skal bidra til å spre eksisterende kompetanse.

Et annet viktig tiltak innebar som vi har vært inne på opprettelsen av et Nasjonalt senter for leseopplæring i Stavanger, med virkning fra 1. januar 2004. Dette nasjonale senteret skal ha en nøkkelrolle i kompetanseutvikling og – spredning i regi av tiltaksplanen. Senteret skal tilby skoleeiere og skoler støtte og veiledning i deres arbeid. Det skal dessuten opprettes et instruktørkorps som skal ha en sentral rolle i dette.

Til sammen åtte ulike tiltak er kategorisert som tiltak for å øke bevisstheten om lesing i samfunnet. Her finnes tiltak rettet mot barnehager og barn i førskolealder. Videre finner vi her tiltak som skal stimulere til økt foreldreaktivitet, "leseravner" og lesedugnad. Dette området omfatter også tiltak for å spre informasjon og kommunikasjon omkring leselyst og lesningens betydning, både rettet mot skolen og mot samfunnet rundt skolen.

Et siste område i tiltaksplanen omfatter tiltak for kvalitetssikring. Her nevnes, foruten evaluering av tiltaksplanen, også oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3. Videre skal de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet i 2. og 7. klasse videreføres, i tillegg til at kartleggingsmateriell for minoritetsspråklige elever skal videreutvikles. Nasjonale prøver i lesing skal også utvikles som ledd i et nasjonalt vurderingssystem.

Det siste av tiltakene som blir presentert, handler om å initiere forskning på gutter og lesing, et område som ble svært sentralt i løpet av tiltaksplanens tilblivelse, men der forskningsbasert kunnskap fortsatt er mangelfull.

Flere av våre informanter har lagt vekt på at noe av det viktigste man ønsker å oppnå med planen, er å få utviklet og iverksatt prosjekter som kan videreføres ut over handlingsplanens tidsrom. De skisserte tiltakene må derfor oppfattes også som et startpunkt, som en måte å starte en prosess som ikke skal avsluttes når tiltaksplanens periode er over. Videre har det vært et poeng, som vi også skal komme tilbake til, at tiltaksplanen skulle gi stort rom for lokal kreativitet med hensyn til tiltak. Det var altså ikke ønskelig å presentere en stram, detaljert tiltakspakke fra sentralt hold, men derimot å skissere områder der tiltak måtte settes inn. Den endelige utforming av disse tiltakene, og prioriteringen mellom dem, skal derfor være et lokalt ansvar.

Samtidig er det klart at det gjennom tiltaksplanens utforming utkrystalliserte seg enkelte tiltak og arbeidsområder som man oppfatter som mer sentrale enn andre. Blant annet er det klart at arbeidet rundt leserutiner og planer for leseopplæringen ble oppfattet som kritisk for å oppnå et vellykket resultat.

Fra tildelingsbrevet fra Læringscenteret til fylkesmennene for 2003, med de føringer man på sentralt hold fant det nødvendig å legge på den lokale kreativiteten, heter det derfor:

"Læringscenteret forutsetter at det i kvalitetsutviklingen i skolen skal legges vekt på å få fram sammenhengen mellom bruk av skolebibliotek, leseopplæring og arbeid med lesefremmende tiltak. Utvikling av kompetanse i skolen for å legge til rette for gode leserutiner, stimulerende lesemiljø og aktiv bruk av skolebiblioteket skal prioriteres. Å styrke lærernes kompetanse om ny og aktuell barne- og ungdomslitteratur er et mål i planen."

Om fordelingen av midlene het det i dette tildelingsbrevet:

"Tildelingen til fylkesmennene for 2003 til igangsetting av tiltak er på 15 millioner for arbeid med å utvikle kompetanse i bruk av skolebibliotek og stimulere leselyst hos elevene med spesielt fokus på gutter."

Videre ble det sagt at:

"Det skal satses på større enkeltprosjekter med spredningseffekt."

Kvalitetsutvikling i skolen skal i følge tildelingsbrevet primært gjelde:

- bruk av skolebibliotek
- lesestimulering
- etablere gode leserutiner
- gutter og lesing

Kompetanseheving av personalet skal gjelde:

- bruk av skolebibliotek
- litteratur og litteraturformidling
- leseopplæring
- tverrfaglig kompetanse på disse områdene

Videre nevnes sju aktuelle tiltak fra den tiltakslisten vi har gjengitt ovenfor. Leserutiner og arbeide med skolens plan for lesing er to av disse. Videre pekes det på at satsingen må sees i sammenheng med Den kulturelle skolesekken.

3.2 "Lesingens tre ansikter" - ulike sider ved lesekompetansen

Samfunnet stiller store krav til kompetanse i lesing og skriving. Både på skolen og i samfunnet ellers er det en forutsetning at man har gode lese- og skriveferdigheter for å kunne fungere optimalt. Lese- og skriveopplæringen er dermed en av skolens aller viktigste oppgaver.

Både lesing og skriving er skriftspråklige aktiviteter og språkutviklingen i førskolealder danner grunnlaget for senere lese- og skriveferdigheter. Selv om "Gi rom for lesing!" legger vekt på leseutviklingen, vil vi peke på at det er nær sammenheng mellom ferdigheter i lesing og skriving. Mens skriving utvikler leseferdighetene på tidlige trinn i den skriftspråklige utviklingen, vil lesing utvikle skriveferdighetene på senere trinn¹⁷. Her vil vi, på grunn av tiltaksplanens tema, legge vekt på lesekompetansen og tre ulike sider ved denne. Lesing er en *ferdighet*, og for yngre elever vil skolen derfor i hovedsak legge vekt på å utvikle de grunnleggende leseferdighetene. Hos eldre elever vil man i tillegg også legge vekt på andre sider ved lesingen. Sentralt i skolen er å bruke lesing som *redskap* i ulike fag og aktiviteter. En tredje måte å vurdere lesing på er å se lesing som en *kulturell aktivitet*. Vi skal videre se nærmere på hvert av de tre områdene, for deretter å se hvordan den opprinnelige tiltaksplanen gjenspeiler de tre områdene i de ulike tiltakene.

¹⁷ Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (red.), *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 301-330.

3.2.1 Lesing som ferdighet

Lesing er en sammensatt ferdighet som kan forstås på ulike måter, men det er vanlig å se på leseprosessen som et produkt av avkodning og forståelse. Vi bruker begrepet *avkodning* når vi viser til de ferdigheter og kunnskaper leseren benytter til å omgjøre det som er skrevet (de grafiske tegnene) til korresponderende språklige lyder. Avkodning blir ofte omtalt som den tekniske siden ved leseferdigheten. *Leseforståelse* omfatter de språklig-kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å få tak i meningsinnholdet i en tekst. Det er en nær sammenheng mellom de to sentrale delferdighetene avkodning og forståelse, og gode lesere behersker begge¹⁸.

Det er stor enighet om at gode leseferdigheter innebærer at avkodningsferdighetene blir automatisert. Automatiserte avkodningsferdigheter innebærer blant annet at elevene kan lese hurtig og konsentrere seg om andre oppgaver (her: å forstå meningsinnholdet i teksten)¹⁹. Som for mange andre ferdigheter, vil trening være avgjørende for hvor gode og automatiserte ferdigheter man oppnår på sikt. Å lære å lese gjennom å lese blir derfor et viktig prinsipp, og dette går også som en rød tråd gjennom tiltaksplanen "Gi rom for lesing!".

3.2.2 Lesing som redskap

Mange av de læringsoppgavene som elevene møter i skolen, forutsetter at de har brukbare leseferdigheter slik at de kan rette oppmerksomheten mot innholdet i tekstene. Med brukbare leseferdigheter kan lesing bli brukt som redskap til å tilegne seg kunnskaper om de ulike temaene de møter på skolen og i fritiden. Målet blir å lese for å lære. For å kunne bruke lesing som redskap er det viktig at eleven kan styre egen leseprosess og vurdere om teksten er forstått. Forskning har vist at et kjennetegn ved gode lesere er at de vil benytte ulike strategier når de leser, avhengig av hvilke tekster de leser, de forhåndskunnskaper de har om temaet de leser om og den sammenhengen teksten står i.²⁰ Hvordan man skal nærme seg tekster er noe som kan læres. Det blir en viktig oppgave for skolen å lære elevene studieteknikk og å bruke funksjonelle og fleksible læringsstrategier.

3.2.3 Lesing som kulturell aktivitet

Lesing og bruk av litteratur kan også sees som en kulturell aktivitet. Dette kan skje både ved at man *formidler* kultur til barn og unge gjennom litteratur, men også ved at de selv er *deltakere* i den kulturelle aktiviteten det er å lese. En del av det å formidle kultur til barn og unge innebærer å bevisstgjøre dem i forhold til den kulturen de er en del av. Dette kan blant annet skje gjennom å gjøre barna delaktige i de tanker, forestillinger og holdninger som ligger i den kulturen de tilhører (Aamodt, 2002)²¹. Gjennom litteratur og andre skriftlige tekster vil barna kunne møte egen og andres kultur både slik kulturen fremstår nå, og sett i et historisk lys. Det er få andre

¹⁸ Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

¹⁹ Eysenc, M.W. og Keane, M.T. (1995). *Cognitive psychology. A student's handbook*. Hove, UK: Psychology Press.

²⁰ Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. I: A.E. Farstrup og S.J. Samuels (red.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, Inc.

²¹ Aamodt, A. (2002). *Inn i teksten? En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt i Agder*. Notat nr. 48. Oslo: Norsk kulturråd.

aktiviteter som gir de samme mulighetene til å bevege seg uavhengige av tid og rom, som vi får gjennom å lese. I tillegg er det å lese i seg selv en aktivitet som er del av vår kultur. I vårt kompliserte samfunn forventes det at man kan innhente informasjon fra ulike skriftlige kilder. Slik sett forventes det også av barn og unge at de har en lesekompetanse som gjør at de kan delta aktivt i den kultur de tilhører. Slik lesing vil kunne skje både på skolen og i fritiden, både som en nødvendig aktivitet for å mestre ulike oppgaver i samfunnet (lesing som redskap) og som ren rekreasjon i fritiden.

3.2.4 Tiltaksplanen og de tre leseområdene

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" rommer 35 ulike tiltak som til sammen skal bidra til planens måloppnåelse. Vi har tidligere omtalt tiltakene i forhold til målene med dem. Her vil vi sette tiltakene i sammenheng med de tre leseområdene. For å få en kvalitetssikring av vår oppdeling av lesing i de tre områdene, har alle informantene blitt presentert for tredelingen. Deres respons var samstemt, og det var enighet om at lesing kunne beskrives ved de tre områdene. I oversikten nedenfor har vi plassert tiltakene etter hvilke(-t) leseområde(-r) handlingsbeskrivelsene omfatter. I tillegg har vi noen mer indirekte tiltak som er rettet mot førskole og omgivelsene rundt elevene ("andre"). Der beskrivelsene av tiltakene omfatter flere områder, er de andre områdene satt i parentes.

a) Tiltak rettet mot førskolebarn

Vi fant at følgende tre tiltak var spesielt rettet mot denne målgruppen.

23: Tilgang til variert litteratur i barnehagene.

24: Språklig bevisstgjøring og begrepstrening i førskolealder.

29: Bok til alle 1-åringene.

b) Tiltak for å øke elevenes leseferdighet

I alt 8 tiltak beskriver handlinger som skal øke elevenes leseferdighet. Ingen av disse har dette som eneste mål.

1: Leserutiner (+c).

4: Skolens plan for lesing på alle trinn (+c og d).

6: Nettsted om lesing (+c og d).

11: Læreplaner (+c og d).

12: Stimulere til systematisk bruk av pedagogiske verktøy (+c).

31: Oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3 (+c²² og d).

32: Videreføre de nasjonale oppfølgingsundersøkelsene om leseferdighet (+c)

33: Nasjonale prøver i lesing (+c)

c) Tiltak rettet mot bruk av lesing som redskap

Vi fant 12 tiltak der handlingen som beskrives har som mål å øke elevenes kompetanse i å bruke lesing som redskap. To tiltak har dette som eneste mål, mens de åtte andre må ses i sammenheng med andre leseområder.

1: Leserutiner (+b).

3: Eleven som leseforsker.

4: Skolens plan for lesing på alle trinn (+b og d).

6: Nettsted om lesing (+b og d).

²² Vi har vurdert prøvene til å omfatte både kartlegging av leseferdighet og bruk av lesing som redskap.

- 7: Puggandplay. (+d)
- 11: Læreplaner (+b og d).
- 12: Stimulere til systematisk bruk av pedagogiske verktøy (+b).
- 13: Øke skolens kompetanse i bruk av skolebibliotek. (+d)
- 15: Elektronisk katalog og elevtilpassede søkemoduler.
- 31: Oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3 (+b og d).
- 32: Videreføre de nasjonale oppfølgingsundersøkelsene om leseferdighet (+b)
- 33: Nasjonale prøver i lesing (+b)

d) Tiltak rettet mot lesing som kulturell aktivitet

I alt 14 tiltak har i handlingsbeskrivelsen ulike sider ved lesing som kulturell aktivitet i sentrum. Ti av tiltakene har dette som eneste mål.

- 2: Leselyst.
- 4: Skolens plan for lesing på alle trinn (+b og c).
- 5: Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt.
- 6: Nettsted om lesing (+b og c).
- 7: Puggandplay. (+c)
- 8: Litteraturformidling som tilbud i kulturskolene.
- 9: Verdens bokdag.
- 10: Litteratur og litteraturkunnskap.
- 11: Læreplaner (+b og c).
- 13: Øke skolens kompetanse i bruk av skolebibliotek. (+c)
- 14: Øke samarbeidet mellom skolebibliotek og folke- og fylkesbibliotek.
- 26: Oppretting av frivillig ordning med "leseravner".
- 27: Invitere til lesedugnad.
- 31: Oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3 (+b og c).

e) Andre tiltak

En rekke tiltak i planen har handlinger som skal øke kompetansen til de som er rundt elevene. Dette er først og fremst lærere, men også førskolelærere, foreldre, bibliotekarer og utdannings- og forskningsinstitusjoner. Vi fant 12 tiltak i denne kategorien. Alle tiltakene er kun plassert i denne kategorien.

- 16: Internasjonal skolebibliotekkonferanse i Oslo 2005.
- 17: Etter- og videreutdanning for lærere og førskolelærere.
- 18: Kompetanseutvikling – sammenheng mellom lesestimulering, skolebibliotek og lesekompetanse.
- 19: Heve kompetansen i allmennlærerutdanningen.
- 20: Heve kompetansen hos lærerutdannerne.
- 21: Nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek.
- 22: Nasjonalt senter for leseopplæring.
- 25: Stimulere til økt foreldredeltakelse.
- 28: Styrke kommunikasjonen om lesing og leselyst.
- 30: Nasjonale konferanser med presentasjon av årets nye barne- og ungdomsbøker.
- 34: Initiere evaluering, forsknings- og utviklingsarbeid.
- 35: Initiere forskning på gutter og lesing.

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" har blitt til gjennom initiativ fra ulike aktører. Undersøkelser som viser at leseferdighetene til elevene ikke er gode nok, har vært viktig for tilblivelsen. I tillegg har initiativ fra kultursektoren med St.meld. nr. 39 og en klar kobling til Den kulturelle skolesekken vist at de kulturelle sidene ved lesingen har vært sentrale. I tilblivelsesprosessen har i tillegg biblioteksektoren spilt en aktiv rolle. Disse forhold gjenspeiles klart når vi grupperer tiltakene slik vi har gjort over. Selv om mange tiltak har som mål å bedre ferdighetene i lesing og bruk av lesing som redskap, områder som ofte måles i de store leseundersøkelsene, retter svært mange av tiltakene oppmerksomheten mot de kulturelle sidene ved lesing. Dette gjenspeiles også i de tiltakene som ikke omfatter elevene direkte, her kalt andre tiltak. Her finner vi bibliotekene som direkte aktører i fire av de tolv tiltakene.

Figur 1: Tiltakene i statusrapporten "Gi rom for lesing!" april 2004 vurdert etter de ulike leseområdene.

Tiltak	Ulike sider ved lesing				
	Forberedende lesning	Ferdighet	Redskap	Kultur	Annet
1 Leserutiner		X	X		
2 Leselyst				X	
3 Eleven som leseforsker			X		
4 Skolens plan for lesing på alle trinn		X	X	X	
5 Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt				X	
6 Nettsted om lesing		X	X	X	
7 Puggandplay				X	
8 Litteraturformidling som tilbud i kulturskolene				X	
9 Verdens bokdag				X	
10 Litteratur og litteraturkunnskap				X	
11 Læreplaner		X	X	X	
12 Stimulere til systematisk bruk av ped. verktøy		X	X		
13 Øke skolens kompetanse i bruk av skolebibliotek.			X	X	
14 Øke samarbeidet mellom skolebibliotek og folke- og fylkesbibliotek				X	
15 Elektronisk katalog og elevtilpassede søke-moduler.			X		
16 Internasjonal skolebibliotekkonferanse i Oslo 2005					X
17 Etter- og videreutd. for lærere og førskolelærere					X
18 Kompetanseutvikling					X
19 Heve kompetansen i allmennlærerutdanningen					X
20 Heve kompetansen hos lærerutdannerne					X
21 Nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek					X
22 Nasjonalt senter for leseopplæring					X
23 Tilgang til variert litteratur i barnehagene	X				
24 Språklig bevisstgjøring og begrepstrening i førskolealder	X				
25 Stimulere til økt foreldredeltakelse					X
26 Oppretting av frivillig ordning med "leseravner"				X	
27 Invitere til lesedugnad				X	
28 Styrke kommunikasjonen om lesing og leselyst					X
29 Bok til alle 1-åringer	X				
30 Nasjonale konferanser med presentasjon av årets nye barne- og ungdomsbøker					X
31 Oppfølging av undersøkelser, PIRLS, PISA		X	X	X	
32 Videreføre de nasjonale oppfølgingsundersøkelsene om leseferdighet		X	X		
33 Nasjonale prøver i lesing		X	X		
34 Initiere evaluering, forsknings- og utviklingsarbeid					X
35 Initiere forskning på gutter og lesing					X
SUM	3	8	11	14	12

3.3 Med rot i forskningen? – "Gi rom for lesing!" sett i lys av PISA-undersøkelsene

3.3.1 PISA-undersøkelsene og strukturelle trekk ved skolen

OECDs program for internasjonal elevvurdering (PISA) publiserte i 2001 dataene fra undersøkelsen i år 2000 om ferdigheter og kompetanse i lesing, matematikk og naturvitenskap hos 15-åringer²³. PISA genererte en omfattende debatt omkring skolens evne til å utvikle ferdigheter og kompetanse hos elevene. Undersøkelsen viste relativt store forskjeller mellom land og kunne også dokumentere en rekke forhold ved undervisningen og skolen i de enkelte land. Norge lå rundt OECD-gjennomsnittet når det gjaldt undersøkelsens målte lesekompetanse og kompetanse i naturvitenskap, noe under når det gjaldt matematikk. Av de nordiske landene pekte Finland seg ut med å ha det høyeste gjennomsnittet på målt leseferdighet av samtlige land i undersøkelsen. Finland hadde også et høyt gjennomsnitt i målte ferdigheter i matematikk og naturvitenskap. Undersøkelsen viste også at en langt større andel av norske 15-åringer enn OECD-gjennomsnittet ikke leste i det hele tatt av lyst, og Norge var det landet som hadde laveste score på indeksen "leseglede" ("enjoyment of reading"). I 2003 gjennomførte OECD en tilsvarende undersøkelse, hvor fokuset var på matematikk. Resultatene av denne undersøkelsen ga i det store de samme målene på ferdigheter i de tre disiplinene i de omtalte landene.²⁴

Undersøkelsen i 2000 fokuserte på leseferdigheter, og debatten konsentrerte seg dermed også om hva som skulle til for å heve disse ferdighetene. Debatten var spesielt sterk i Tyskland som kom dårlig ut sammenlignet med de øvrige OECD-land i alle disiplinene.²⁵ I Norge kan resultatene av OECD-undersøkelsen blant annet spores i myndighetenes konsentrering av den da pågående satsing på kvalitetsutvikling i grunnskolen omkring en satsing på å heve lærernes kompetanse i basisfagene.²⁶ For satsingen "Gi rom for lesing!" spilte nok også det lave scoret på leselyst inn. I forordet til satsingen skrev statsråd Kristin Clemet at "*Signalene om svekket kompetanse i leseferdighet og manglende interesse for lesning hos norske elever må tas på alvor.*" Hun henviste her til "*en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser*" som hadde vist både at leseferdighetene ikke var på et ønsket nivå og at "*norske barn og unge leser mindre enn de gjør i land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med.*"

Det kan sies mye om slike ferdighetsmålinger som PISA blant annet er. Med så store nasjonale forskjeller mellom landene er det ikke uten videre gitt å sammenligne resultater. PISA har gjort et omfattende arbeid med å utvikle indikatorer som tar høyde for forskjellige egenarter, og resultatene er blant annet vektet i forhold til elevenes sosio-økonomiske bakgrunn. Det kan likevel diskuteres om sammenligningen når det gjelder resultater vil være riktig; har man tatt høyde for alle

²³ OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, Paris: OECD, 2001.

²⁴ OECD, *Learning for Tomorrow's World. First Result from PISA 2003*, Paris: OECD, 2004.

²⁵ Se for eksempel *Schock für die Schule. Die Pisa-Studie und ihre Folgen*, ZEITdokument, Hamburg: Die Zeit, 2002.

²⁶ Se Thomas Dahl, Lars Klewe and Poul Skov, *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2004, ss. 39-97.

forskjeller i undervisningssystemene i de enkelte land? Dataene kan imidlertid brukes ikke bare til sammenligning av resultater. Undersøkelsen er basert på en rekke variable og det er fullt mulig å se på strukturtrekk innenfor de enkelte land og å sammenligne slike strukturtrekk. Vi vil i det følgende vise til enkelte strukturtrekk fra PISA-materialet fra Norge når det gjelder leseferdigheter og leselyst, og sammenligne det med noen andre utvalgte land. Vi vil bruke en slik analyse av strukturelle forskjeller til å vurdere satsingen "Gi rom for lesing!"; er det trekk ved norsk skole og norske 15-åringers ferdigheter i lesing som finnes ivaretatt gjennom satsingen? Hvordan står satsingen i forhold til den kunnskapen vi har om trekk ved den norske skole?

3.3.2 Stor variasjon i leseferdigheter blant norske 15-åringer

Et strukturtrekk er spredningen av resultatene (standardavviket). Tyskland var det landet av samtlige i undersøkelsen med størst spredning når det gjaldt målet på leseferdigheter. Dette kan forklares med det tyske skolesystemet hvor elevene deles i tre forskjellige skoleslag allerede etter fjerde årskull. PISA-undersøkelsene har også vist at det er stor forskjell mellom disse tre skoleslagene i Tyskland når det gjelder de målte leseferdigheter. For det enkelte skoleslag er ikke spredningen så stor, men samlet sett for Tyskland blir den det. Finland, som hadde den høyeste gjennomsnittlige poengscoren for leseferdigheter i 2000-undersøkelsen, var også det vesteuropeiske landet med minst spredning av resultatene. Dette innebærer at det var få finske 15-åringer som gjorde det spesielt godt på lesetestene, men det er også få som gjorde det spesielt dårlig. De fleste finske 15-åringer lå på samme nivå og dette nivået var høyt. For Tysklands del er det mange 15-åringer som hadde gode resultater, men også mange med dårlige. Her var imidlertid, til forskjell fra Finland, gjennomsnittet lavt. Disse forskjellene har vært forklart med Finland som et homogent samfunn, både i sosialt, økonomisk og kulturelt henseende. Men en viktigere forklaring har vært det finske skolesystemet. Til forskjell fra det tyske, hvor elever har blitt plassert i forskjellige skoleslag etter ferdigheter, er det finske skolesystemet en enhetsskole hvor alle skal inkluderes. Det finske skolesystemet avviker ikke her fra de øvrige nordiske skolesystemene som alle kjennetegnes med et system som samler alle elevene de første ni eller ti årene.²⁷

Norge hadde som Tyskland stor spredning av resultatene når det gjaldt lesing. Spredningen var også langt større enn tilfellet var for de øvrige skandinaviske landene. I den opprinnelige planen for satsingen var det referert til PISA-undersøkelsen. Det het der at "*PISA-undersøkelsen avdekker at det er stor spredning mellom elever på samme skole, men små forskjeller mellom skoler.*" Grunnet dette utsagnet er uklart. Det den norske PISA-rapporten viste, var at variansen i leseferdigheter i større grad kunne forklares med forskjeller i leseferdigheter innenfor skoler enn med forskjeller mellom skoler. Samtidig viser PISA-dataene at de norske skolene i utvalget som oppnår relativt høyt gjennomsnittlig lesescore har liten variasjon mellom elevene, mens de som oppnår relativt lavt gjennomsnittlig score har stor variasjon. Dette indikerer at det også er betydelige forskjeller mellom skolene i Norge når det gjelder leseferdigheter. Forklaringen på forskjellen kan være det som Dahl med flere har pekt på i evalueringen av kvalitetsutviklingen av grunnskolen i

²⁷ For en analyse av Finland sammenlignet med de øvrige OECD-landene, se Jouni Välijärvi, Pirjo Linnakylä, Pekka Kupari, Pasi Reinikainen og Inga Arffman, *The Finnish Success in PISA - And some Reasons behind it*, Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2002.

Norge, at det er store forskjeller mellom grunnskolene i Norge i skolenes organisasjons- og arbeidsformer.²⁸ Den store spredningen når det gjelder resultater for Norges del kan i så tilfelle forklares med store forskjeller mellom måten som skolene driver undervisningen på. Kan det være at Norge, tross realiseringen av enhetsskolen, har forskjeller mellom skoler som de øvrige nordiske land ikke har?

Det er ikke denne evalueringens oppgave å besvare om det er organisering av skolen og forskjell mellom skolene som gir utslag i spredningen av leseferdigheter. Den store spredningen i læringsresultater i lesning, om den skyldes skoleforskjeller eller ikke, gir noen utfordringer til et mål om å bedre leseferdigheter: hvor bør satsingen rettes? Mot de skoler eller de elever som viser dårlige ferdigheter? Mot en bedre samling av de med dårlige og de med gode resultater, det være seg elever eller skoler?

En annen tydelig spredning som PISA-undersøkelsene har vist, er forskjellen mellom jenter og gutters leseferdigheter og leseinteresser. Både Finland, Norge og Tyskland viser til store forskjeller når det gjelder leseferdigheter, og alle tre er blant de fem landene i OECD med størst forskjeller. I Finland har forskjellen minket noe fra undersøkelsen i 2000 til undersøkelsen i 2003; i Norge derimot har den økt. I alle tre landene er det jentene som kommer best ut i målingen av leseferdigheter. Det samme er tilfellet når det gjelder leseinteresse; i 2000-undersøkelsen hadde norske jenter høyere score på leseinteresse "interest in reading" enn OECD-gjennomsnittet for jenter, mens norske gutter hadde en lavere score enn OECD-gjennomsnittet for gutter.

I den overordnede strategien til satsingen "Gi rom for lesing!" er forskjellen mellom kjønnene tematisert ved at det generelt omtales at man må ta hensyn til gutter. Der er derimot ingen tiltak som er rettet spesielt mot gutter, bortsett fra tiltak nr. 35 som skal "initiere forskning på gutter og lesing". Her finnes det data som kunne sagt noe om de forskjellige kjønnenes leseinteresse. PISA-dataene viser for eksempel at det er store forskjeller mellom kjønnene i hva de helst leser. Satsingen opererer også med at det er forskjeller mellom kjønnene i leseinteresser. Det sies at "*Mange gutter stiller krav til spenning og action, gjerne på de første par sidene av en bok.*" Det kan imidlertid spørres om det er dekning for et slikt utsagn. PISA-dataene viser at uavhengig av kjønn er leseinteressen størst hos lesere av skjønnlitteratur. Er veien til større leseinteresse å finne gjennom det man helst leser eller gjennom den litteraturen som de med størst leseinteresse leser? Igjen er svaret antakelig et både-og. Gjennom våre informanter aner vi nok at det her ligger forskjellig syn hos de forskjellige aktørene. I og med at satsingen ikke spesifiserer tiltak her, er spørsmålet evalueringen må stille om det i gjennomføringen av satsingen har vært oppfatninger om forskjeller mellom kjønnene som har vært rådende i forhold til utforming av tiltakene.

Ut over at forskjellen mellom kjønnene i noen grad er betonet, er ikke spredningen i leseferdigheter blant norske elever spesifikt tematisert. Satsingen retter seg mot skolene, kommunene, fylkesmennene og andre aktører uten at det er enkelte grupper av elever, skoler eller kommuner som er pekt ut som en spesiell målgruppe. Satsingens forskjellige tiltak er heller ikke myntet spesielt mot forskjellene i skole-Norge. Både hos fylkesmennene og kommunene kan det imidlertid være at man har rettet satsingen mer spesifikt med tanke på en slik forskjell. Evalueringen må se om dette er tilfelle og om det i så fall har gitt resultater.

²⁸ Se Dahl, Klewe og Skov, sitert ovenfor.

3.3.3 Leselyst og leseferdigheter

Diskusjonen etter PISA-undersøkelsene har hovedsakelig dreid seg om resultatene. Disse resultatene kan sies å være et slags mål på ferdigheter; PISA har forsøkt å finne et mål på leseferdighet og å tallfeste dette målet. Den lave leseaktiviteten og leseinteressen hos norske 15-åringere synes også å ha spilt en rolle for satsingen. Satsingen er et satsing både på å utvikle ferdigheter og leselyst.

En analyse av PISA-dataene viser at indeksene og variablene på leselyst og indeksene og variablene for leseferdigheter i stor grad korrelerer. Korrelasjonen mellom disse to forholdene er blant de sterkeste i hele datasettet. Dette innebærer at det er en nær sammenheng mellom leseferdigheter og leselyst. Hva som er høna og hva som er egget lar seg ikke enkelt avgjøre her; er det økt leselyst som vil gi leseferdigheter eller leseferdigheter som gir leselyst? Antakelig er det ikke her snakk om høna eller egget, men begge deler. Leselysten er avhengig av ferdigheter og motsatt; uten den ene, ikke den andre. Dette reiser igjen spørsmål i forbindelse med evalueringen: i hvilken grad står satsingen omkring leselyst i forhold til arbeidet med å høyne ferdighetene? Fra sentralt hold er begge deler betonet; satses det på begge hester lokalt?

3.3.4 Hva gir leselyst?

Hva er det som gir leselyst? PISA-dataene kan her gi noen svar. For det første viser dataene en stor grad av korrelasjon med en rekke andre forhold, som måten man leser på, hva man leser, hvilke bøker og andre medier som er tilgjengelige i familien, hvilken interesse foreldrene har for bøker, hvilke kulturelle aktiviteter foreldrene og/eller elevene deltar i og, nærmest selvsagt, lærerens rolle og arbeid. I det hele viser PISA-dataene at leselysten ikke kan knyttes til ett enkelt forhold; både det som skjer i hjemmet, i elevens fritid og på skolen virker inn på leselysten.

Et viktig moment er foreldrene og hjemmets rolle. Hva foreldrene gjør, hva hjemmet besitter av bøker og andre ting, tilgangen til bøker, så vel skjønnlitteratur som oppslagsverk, hvordan elevene gjennomfører hjemmerarbeidet, etc.; alt er forhold som har betydning for leselysten. Dette er et område som "Gi rom for lesing!" har rettet flere tiltak mot, ett av dem konkret i forhold til å "stimulere til økt foreldredeltakelse."

Når det gjelder sammenhengen mellom lærernes rolle og leselysten er den også tydelig på en rekke områder. En regresjonsanalyse av de spørsmål i 2000-dataene som går på lærerens rolle og leselyst (enjoyment of reading) for Norge tyder på at det er hvordan læreren og elevene fungerer som gruppe som har størst betydning. Om læreren gir rom for diskusjon og meningsytring i klassen, om det er uro eller ikke i klassen og om læreren oppmuntrer elevene til å gjøre det bedre har spesielt innflytelse. Pedagogiske verktøy er et tiltak i strategien, men strategien sier generelt lite eller intet om den konkrete organiseringen av undervisningen og dens betydning.

Finland var det av OECD-landene med best score i leseferdigheter i 2000, nest høyest andel i "Enjoyment of reading". Det var også det landet som toppet listen når det gjaldt antall utlån fra bibliotek. Hele 44 % av de finske 15-åringene lånte bøker minst én gang i måneden fra bibliotek. For Tysklands og Norges del var det bare henholdsvis 18 og 20 %. Igjen kan man spørre hva som er høna og hva som er egget. Igjen kan svaret være begge deler. Det er ikke gitt at et godt bibliotektilbud vil høyne

leselysten eller leseferdighetene, men et godt bibliotektilbud vil antakelig være viktig for høy leselyst og gode leseferdigheter. Det vil også være et spørsmål om hvordan biblioteket organiseres. Finske 15-åringer låner mye bøker fra bibliotek, men det er i hovedsak bibliotek utenfor skolen lånet skjer fra. Norske 15-åringer låner lite bøker, men de låner oftere bøker fra skolebibliotek enn finske 15-åringer. Biblioteksatsingen er markant og tydelig i satsingen. Et viktig spørsmål i forhold til dette blir ikke bare tilgangen til bibliotek, men hvordan det tilrettelegges for bruk av bibliotek. Dette er også et sentralt tiltak i planen.

Bruken av PC og internett på skolen korrelerer negativt med leselysten i PISA-dataene. Dette betyr imidlertid ikke at lesing må konkurrere med moderne medier. Her vil nok måten som PC og internett brukes på ha betydning. Välijärvi med flere skrev ut fra de finske dataene at "de finske PISA-resultatene viser, noe overraskende, at aktive brukere av PC også er aktive lesere. De viser også at moderat bruk av PC relaterer positivt til leseferdigheter. Storbrukere av PC derimot, scorer lavere i leseferdigheter hvis man sammenligner med de mer moderate brukerne, mens de som ikke brukte PC i det hele tatt var de dårligste leserne."²⁹ PC-bruk og programvare som kan stimulere til leseaktivitet er ikke omtalt i strategien.

3.3.5 Eksterne aktører

PISA-dataene viser at det er store forskjeller mellom landene på hvem som har innflytelse på skolens arbeid. Finland peker også her seg ut ved at foreldregrupper har stor innflytelse både på vurderingspraksis og undervisningsinnhold. I Norge derimot er denne innflytelsen lav, og under OECD-gjennomsnitt. Samtidig har lærerne i Finland en langt større grad av frihet i forhold til læreplanen og innholdet i undervisningen enn i Norge. Organiseringen av skolen er også et forhold som korrelerer med leseferdighetene.

Vi har ovenfor pekt på at den store spredningen i leseferdigheter hos norske 15-åringer kan skyldes forskjell mellom skolene, og at det er de indre, organisatoriske forhold som har betydning for forskjellen. Måten aktørene utenfor skolen trekkes inn i skolens arbeid er også et forhold hvor det er forskjeller mellom skolene, og en fleksibel, kollektiv organisering av arbeidet understøttet av ledelsen ofte er mer åpen for å trekke på eksterne aktører.³⁰ Igjen reiser dette spørsmål i forbindelse med evalueringen: i hvilken grad trekkes aktører utenfor skolen inn i satsingen på leselyst og hvilket handlingsrom får de? Betydningen av de eksterne aktørene synes å ligge i den innflytelsen de har på skolens praksis. Dette er et moment som ikke er berørt i strategien "Gi rom for lesing!". Det pekes på at "endrede rammebetingelser og mer lokal innflytelse over økonomi, personalforvaltning, organisering av skoler og opplæringsstilbud gir muligheter for å organisere opplæring på nye måter og utvide handlingsrommet med utgangspunkt i elevenes behov og ønsker". Men her snakker man generelt om den lokale handlefriheten. Også når det gjelder foreldrenes rolle, er tiltakene her i første rekke rettet mot den rollen de spiller på hjemmearenaen, ikke i forhold til skolen. I den grad eksterne aktører får en rolle for satsingen på leselyst og leseferdighet på den enkelte skole, vil det antakelig henge sammen med i hvilken grad

²⁹ Välijärvi med flere, sitert ovenfor, s. 20.

³⁰ Dahl, T.: *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*, Trondheim: SINTEF, 2004, ss. 75-6.

skolen generelt trekker på eksterne aktører. Vurderingen av satsingen må derfor sees i sammenheng med måten som skolen generelt trekker på eksterne ressurser. Et relevant spørsmål å stille er på hvilken måte trekkes foreldreutvalg eller enhetsstyrer med i utformingen av tiltak? Hvilken rolle har de i forhold til gjennomføringen på skolen?

4. Fra plan til handling - Iverksetting og gjennomføring

4.1 Planen justeres - Endring i profil?

Våren 2005 ble den opprinnelige tiltaksplanen revidert av Utdanningsdirektoratet. I dette arbeidet var blant annet referansegruppen aktive deltakere. Denne revisjonen medførte ingen radikale endringer i profil. Visse justeringer ble likevel gjort. Noen tiltak ble endret, noen var slutført, og noen nye kom med. Forslaget til revidert tiltaksplan, inneholdt 32 ulike konkretiserte tiltak, og her er også litteraturspredning til lærlinger og personer utenfor skolen kommet med som et eget tiltak.

Referansegruppen spilte en viktig rolle i det arbeidet Utdanningsdirektoratet gjorde i denne revisjonen. I dette arbeidet var det helt klart stor grad av bevissthet rundt planens profil og behovet for en balansert plan. I diskusjonen påpekte mange av gruppens medlemmer at "Gi rom for lesing! ikke er, eller skal være, en ren litteraturformidlingsplan eller en (skole)bibliotekplan. Flere har nok opplevd den opprinnelige planprofilen som tung i denne retningen, og ønsker å nyansere dette bildet noe.

Det er klart at man ønsker å bli enda tydeligere på lesing både som ferdighet, redskap og kulturelt gode (se kapittel 3.2). Det inntrykket noen har hatt av at det er lesingens kulturelle sider som har fått dominere, ønsker man å moderere eller presisere. Flere av våre informanter har gitt uttrykk for at alle de tre elementene skal være like viktige i planen, og at dette skal være "*et hjul der de tre elementene påvirker hverandre*". Målet er at man ved å legge vekt på alle tre elementer ved fenomenet lesing, skal oppnå og drive utviklingen framover i gjensidig forsterkende samspill.

Flere av referansegruppens medlemmer la også vekt behovet for at både skjønnlitteratur og annen lesing/andre typer tekster blir vektlagt i arbeidet. "Gi rom for lesing!" skal ikke være en plan som bare fremmer lesing av skjønnlitteratur.

4.2 Hva skjer i "felten"? – Prosjektprofil

På grunnlag av sentralt definerte målsettinger og tiltak, har fylkesmennenes utdanningsavdeling fått tilført prosjektmidler som de så skal fordele til konkrete prosjekter i skoler. Disse midlene fordeles til fylkene etter en fast nøkkel, basert på antall skoler, antall årsverk og antall elever.

I den videre fordelingen, ønsker direktoratet at fylkesmennene skal ha størst mulig frihet når det gjelder å velge hvilke prosjekter som skal få støtte. Det blir ikke gitt bastante føringer på videre fordeling til kommuner eller skoler. Disse midlene må fylkesmennenes utdanningsavdelinger, tidligere statens utdanningskontor, selv fordele ut fra hva de mener er best i fylket. I utgangspunktet har fylkesmennene full frihet i den lokale prioriteringen. Som vi skal komme tilbake til nedenfor, gis det imidlertid noen signaler i tildelingsbrevet om hva midlene skal brukes til.

Fylkesmennene fordeler videre, stort sett etter en form for søknad, i noen tilfeller kombinert med en nøkkel for en viss rettferdighet i fordeling. Organiseringen internt i norske kommuner påvirker også til en viss grad hvordan denne ordningen skjer. Noen kommuner er i dag "tonivå-kommuner", med grad av delegering av kompetanse og beslutningsnivå til utøvende ledd. Andre steder finner vi sterkere kompetanse hos skoleeier på kommunenivå. Dette er også med på å skape litt ulike fordelingsprosesser i ulike fylker. I den videre evalueringen vil det være sentralt å se på hvordan disse fordelingsprosessene skjer.

Det vi allerede nå kan se, er at man har valgt til dels svært ulike fordelingsstrategier i de ulike fylkene. Noen har valgt å gi hele bevilgningen til ett, eller noen få store prosjekter, i tråd med det man har oppfattet som et ønske om å satse på fyrtårnprosjekter.

I andre fylker har man valgt å fordele midlene på et større antall prosjekter, men fortsatt med vekt på å få fram "fyrtårn", større, synlige satsinger ved noen relativt få skoler.

I andre fylker er prosjektmidlene åpenbart fordelt på en lang rekke til dels svært små prosjekter, for å stimulere til økt aktivitet hos flest mulig skoler i fylket. Så vidt vi har kunnet observere har ingen fulgt en strategi med lik fordeling til alle skoler, men "rettferdighetsprinsippet" kan se ut til å ha vært sterkere framme i enkelte fylker enn i andre.

Tiltaksplanen framsto i starten på mange måter som en grunnskoleplan, med vekt på barnetrinnet. Selv om tiltaksplanens ulike tiltaksområder helt klart omtaler alle skoleslag, sitter mange likevel med et inntrykk av at fokus, bevisst eller ubevisst er satt på grunnskolen. En første gjennomgang av fordelingen av prosjektmidler lokalt, gir da også et inntrykk av at ungdomsskoler, og særlig videregående skoler er underrepresentert i forhold til prosjekter i barneskolen.

Dette gjenspeiler på mange måter situasjonen på området i Norge, der fokus for leseopplæring og lesestimulering helt klart har ligget på grunnleggende leseopplæring i barneskolen. Så snart elevene har lært å lese på et tilstrekkelig nivå, har man tradisjonelt oppfattet det som om skolens jobb har vært gjort, som noen av våre informanter har uttrykt det. Derfor er det også naturlig at det er her man sitter med mest kompetanse, og flest eksisterende tiltak, og at man derfor også lettere kommer opp med gode prosjektsøknader her. Sett i lys av planens implisitte og eksplisitte ambisjoner om å skape økt fokus på lesing og lesestimulering gjennom hele det 13-årige skoleløpet, er det imidlertid nødvendig å være oppmerksom på denne skjevheten i prosjektprofil.

4.3 Fra sentralt definerte tiltak til lokal handling - Organisering og gjennomføring

Utdannings- og forskningsdepartementet har delegert ledelsen av tiltaksplanen til Utdanningsdirektoratet, men følger selv arbeidet relativt nøye, ut fra de overordnede mål og planer de har lagt.

Utdanningsdirektoratet har altså ansvaret for den sentrale planen, inkludert revisjon og nødvendige justeringer av denne. Direktoratet har ansvar for initiering av prosjekter og koordinering av aktiviteter i planen. De skal bidra med å utvikle systemer for samarbeid og samordning, bearbeide og spre kunnskap osv. I tillegg skal de fordele prosjektmidler etter en gitt nøkkel til fylkesmennenes utdanningsavdelinger. Disse utdanningsavdelingene har ansvar for å informere sine samarbeidspartnere om planen. De tildeler midler til kompetanseheving, deler ut penger til prosjekter i sine fylker, følger opp skoleeiers arbeid og rapporterer til Utdanningsdirektoratet om bruken av midlene og prosjektene i det enkelte fylket.

Skoleeier skal sikre at skolene arbeider systematisk og planmessig med leseferdighet, leselyst og skolebibliotek. Det er videre skoleeiers ansvar å sørge for at skolene utarbeider planer for lesing, leselyst og skolebibliotek, og for at skolebibliotek er tilgjengelig. Skoleeier skal inspirere og motivere skolene, følge opp skolene med veiledning, og gi støtte og kompetanseheving. Skoleeier skal rapportere til Fylkesmannens utdanningsavdeling om utviklingen på feltet.

Prosjektene som mottar støtte gjennomføres i hovedsak ved enkeltskoler eller grupper av skoler, og/eller skolebiblioteker.

Lesesenteret i Stavanger har en spesiell rolle i oppfølgingen av planen, og er en sentral samarbeidspart for Utdanningsdirektoratet, og for andre aktører/de som gjennomfører prosjekter. De har også fortsatt ansvaret for de nasjonale oppfølgingsundersøkelsene om leseferdighet, og deltar i utformingen av Nasjonale prøver i lesing.

Et viktig element i Utdanningsdirektoratets organisering og ledelse av planen, er den referansegruppen som er opprettet. Våren 2005 var følgende representert i denne gruppen: Høgskolen i Agder, Skolebibliotekarforeningen, Utdanningsforbundet, Elevorganisasjonen i Norge, ABM-utvikling, Lesesenteret, Landslaget for norskundervisning, Høgskolen i Hedmark avd. for lærerutdanning, Fylkesmannen i Møre og Romsdal (som representant for fylkesmennenes utdanningsavdelinger), Norsk barnebokinstitutt, Kommunenes sentralforbund, Foreningen !les og Foreldreutvalget for grunnskolen.

Slik vi har kunnet vurdere det, blant annet i arbeidet med revisjon av tiltaksplanen, er denne gruppen aktiv i forhold til å gi innspill, og har en viktig funksjon i forhold til å gi råd og støtte til direktoratets prosjektledelse.

Vi har tidligere påpekt hvor viktig det er at tiltaksplanen er solid forankret både i skoleledelse og i lærerkollegiet ved den enkelte projektskole. Vi tror at det også ligger en særlig utfordring i å forankre arbeidet med "Gi rom for lesing!" solid hos skoleeier, i kommuner og fylkeskommuner. Skoleeier har en sentral rolle i tiltaksplanen, som pådriver, koordinator, tilrettelegger, nettverksbygger og erfaringsspreder. Det er svært viktig at skoleeier tar disse oppgavene på alvor, og fyller sin rolle slik intensjonen er.

Vi tror det er en klar fordel, både for arbeidet med tiltaksplanen og for videreføring i av arbeidet etter at planen er avsluttet, at dette blir integrert i de overordnede

kommunale planer for området. Ideelt sett burde ikke bare alle skoler, men også alle skoleeiere ha en egen plan for arbeidet med lesing. En forpliktende og formell forankring i planapparatet hos skoleeier er med på å sikre kontinuitet, det gir legitimitet og tyngde til arbeidet på en måte som forankring hos skolene alene aldri kan erstatte. En representant for de som jobber med tiltaksplanen i en kommune, sa det så sterk som at:

"... jeg tror det er nødvendig med skikkelig forankring hos skoleeier for å få det til i det hele tatt!" (Representant for prosjektskole)

Det ser også ut til at noen som arbeider med gjennomføringen, ser en utfordring her:

"Vi har faktisk strevd mest med å få forankret arbeidet i de kommunale planene ..." (Rektor)

4.4 Sentral plan og lokalt handlefrihet – Styrt frihet?

Slik vi ser det, har Utdanningsdirektoratet en betydelig utfordring knyttet til ledelsen av en såpass stor og heterogen plan. Tiltaksplanen omfatter som vi har sett mange og ulike tiltak, et enda større antall konkrete prosjekter, i og mellom skoler og i biblioteker.

Et svært stort antall aktører på ulike nivåer er altså involvert i gjennomføringen. Noen av disse er offentlige organisasjoner og etater, der direktoratet i varierende grad har en formell mulighet til å påvirke innholdet i det som blir gjort. Andre viktige aktører er private organisasjoner som har valgt og ønsket å delta i arbeidet, men samtidig vil holde på sin uavhengighet i forhold til departement og direktorat. Utdanningsdirektoratets mulighet for å styre og instruere deltakerne varierer altså i relativt stor grad.

Dermed er det også klart at muligheten til å påvirke retningen i planen ikke er ubegrenset. Det samme gjelder muligheten for å ha en løpende oversikt over hva som skjer. I tillegg skal direktoratet manøvrere i et farvann på ene siden preget av mange og heterogene aktører med ulike interesser, og på den andre siden en politisk ledelse med klare interesser og mål for tiltaksplanen. Det er klart at dette stiller store krav til navigasjons- og manøvreringskompetanse.

Når det gjelder utformingen av planen på brukernivå, mot skoler, lærere og elever, har man, i tråd med gjeldende organisering av norsk skole, bevisst valgt å gi stor lokal frihet med hensyn til prosjekter. Ansvar for utforming av planen på "mikro" - nivå, det kreative ansvaret, er i stor grad delegert. Man er i dag helt klar på at man ikke har ønsket, eller ønsker, like satsinger i alle fylker.

Av hensyn til å kunne prøve ut ulike modeller og tiltak, har man tvert imot oppfordret til ulike profiler fylkesmessig. Dette begrunnes også med at man i de ulike fylkene står overfor ulike problemer og rammevilkår, som vanskelig kan dekkes av en skreddersydd, enhetlig modell for gjennomføring i alle fylker. Ulike lokale erfaringer og tidligere satsinger er viktig å ta med inn i den nye strategien.

Samtidig ønsker man som vi har vært inne på før, å ta vare på en del momenter som er sentralt gitt. Den lokale frihet er altså i høyeste grad en frihet under ansvar, eller en styrt frihet.

Satt på spissen handler dette om hvorvidt man ønsker en helhetlig satsing, eller mange lokale satsinger under en felles paraply? Problemstillingen handler altså om mangfold kontra ønske om felles fokus. Her blir det viktig å finne den rette balansen mellom behovet for nasjonal samordning, sentrale signaler etc., og ønsket om å framelske lokale initiativ og la "tusen blomster blomstre".

Her, i spennet mellom lokal frihet og sentralt ønske om en helhetlig plan, ligger det selvsagt også en potensiell fare for interessekonflikter, og mulige "styringsproblemer. Kontrollspennet blir svært stort, mellom ønske om størst mulig lokal frihet i utforming av arbeidet, og ønsket om en viss styring, en felles profil, ønsket om EN plan der bestemte valg og prioriteringer faktisk blir fulgt opp.

Så langt mener vi ikke å ha sett store konflikter knyttet til dette, men flere tegn tyder på at det absolutt er en aktuell problemstilling som det vil være nødvendig å være oppmerksom på, og å studere videre i fortsettelsen.

Ett eksempel på dette finner vi ønsket om at alle skoler skal ha en plan for lesing. Dette er i følge tiltaksplanens en forutsetning, en plan for lesing fremstilles her som et nødvendig virkemiddel, og ble i de første tildelingene framstilt som et krav. I den sentralt reviderte tiltaksplanen våren 2005, heter det at "*alle skoler bør ha en plan for lesing.*"

Utdanningsdirektoratet kan ikke formelt pålegge skolene å ha en slik plan, til tross for at man altså fortsatt mener at det er nesten en forutsetning at den enkelte skole har en plan for sitt arbeid med lesing. Man står dermed i en situasjon der direktoratet er henvist til styring ved oppfordring; og ved å argumentere for hvorfor dette er et nødvendig ledd i arbeidet.

Et annet eksempel handler om fordelingsprofil. Fra Utdanningsdirektoratet ble det gitt signal om at de ønsket noen større prosjekter, med overføringsverdi. I alle fall ett fylke tok dette helt bokstavelig, og bevilget det første året alle midlene til ett stort prosjekt i en kommune. Man bygde der videre på arbeidet i en kommune der de hadde gjort mye på området før, en klar fyrtårnstrategi.

I Utdanningsdirektoratet aksepterte man dette, men så samtidig visse problematiske sider ved en slik fordelingsprofil. Man tok derfor en ytterligere samtale, der Fylkesmannen utdanningsavdeling fikk gi ytterligere begrunnelser for den valgte strategien.

I noen andre fylker har fylkesmannen valgt å fordele midlene relativt flatt på alle eller de fleste av skolene i fylket, og har altså ikke slavisk fulgt signalet/ønsket om større fyrtårnsprosjekter. Utdanningsdirektoratet har også akseptert dette, så lenge fylkesmennene har argumentert for hvorfor det er gjort på denne måten.

Utdanningsdirektoratet gir uttrykk for at de stort sett opplever at deres signaler blir hørt, og at fylkenes strategi samsvarer med det som er tenkt sentralt. Selv om

rapporteringene fra fylkene har variert noe, er de også i hovedsak fornøyd med fylkesmennenes rapporteringsrutiner.

Likevel ser vi at fylkene i starten av prosjektet har funnet fram til relativt forskjellige rapporteringsrutiner til Utdanningsdirektoratet. Noen rapporterer relativt detaljert om aktivitetene, andre rapporterer svært kort. Det kan også se ut til at noen faktisk underrapporterer om aktiviteten, da det er grunn til å tro at det skjer mer enn det som framgår av deres rapporter om bruken av midlene. Det må vurderes nøye om det er behov for felles og mer like rapporteringsrutiner både i det enkelte fylke og til den sentrale prosjektledelsen. God og utfyllende rapportering og lokal aktivitet er ikke bare nødvendig av hensyn til den sentrale nasjonale prosjektledelsen, men like mye av hensyn til den nødvendige læring på tvers i prosjektet

Selv om det helt åpenbart ligger en potensiell konflikt begravd i kombinasjonen av ønsket om en visst styring og kontroll fra toppen, og ønsket om lokal frihet, vurderer de involverte så langt strategien med å gi Fylkesmennene stor frihet som vellykket. Utdanningsdirektoratet er fornøyd med måten dette fungerer på, og det er deres, og vårt, inntrykk at "Gi rom for lesing!" blir godt mottatt også hos Fylkesmennene. Dette samarbeidet er uansett et av de punktene evalueringen vil fokusere på også i tiden framover.

En annen viktig utfordring som reises av en slik desentralisert strategi, handler om kunnskaps- og erfaringsspredning. Hvordan sikrer man den nødvendige utveksling av erfaringer fra de lokale prosjektene og hvordan kan de involverte i tiltaksplanen lære av de ulike fordelingsstrategier som er valgt? Her er de regionale erfaringskonferansene viktige. Vi har da dette skrives ennå ikke deltatt på noen av disse, men rapporteringer fra tidligere samlinger tyder på at dette oppleves som nyttig av deltakerne.

Disse konferansene er åpenbart viktige arenaer for kompetansespredning. Tiltaksplanens ledelse må imidlertid løpende vurdere hvordan man på best måte og med de mest effektive virkemidler kan spre erfaringer og bidra til læring på tvers av fylker, mellom prosjektskoler og mellom prosjektskoler og skoler som ikke selv er involvert med konkrete prosjekter. Arbeidet med tiltaksplanens nettsider er ett eksempel på det informasjonsarbeidet man nå er godt i gang med. Et interessant trekk ved "Gi rom for lesing!" er at planen ble til i samarbeid mellom offentlige og private aktører. Også i gjennomføringen spiller private organisasjoner en vesentlig rolle.

Foreningen !les er ett eksempel på en privat organisasjon som allerede før "Gi rom for lesing!" gjorde et viktig arbeid på området. I dag er denne foreningen en av de viktige aktørene i planen. Etter vår mening er det svært heldig at slike organisasjoner, med den kompetanse de har på feltet, den entusiasme de besitter og de tiltak som de har utviklet og gjennomført i flere år, bli inkludert i satsingen. Etter vår mening har man her mulighet for å nå fram til den primære målgruppen, elevene, på en måte som skolen ikke kan. Nettopp ved å være en uavhengig organisasjon utenfor skolen, kan slike organisasjoner ha stor grad av en opplevd legitimitet i forhold til barn og unge, og dermed være et viktig supplement til offentlige organer i arbeidet.

Dette reiser selvsagt også noen utfordringer for begge parter i samarbeidet. For frivillige organisasjoner som Foreningen !les, er det viktig å opprettholde sin uavhengighet. Mye av deres legitimitet bygger jo nettopp på det faktum at de er uavhengige. De har også utviklet, og videreutvikler, sine egne virkemidler, som de har et sterk eierforhold til. Disse vil de selvsagt ønske å videreutvikle så fritt som mulig, med minst mulig styring fra offentlig hold.

For den nasjonale ledelsen er det på den andre siden et visst ønske om at også slike private organisasjoner skal inngå i en helhetlig plan, og arbeidet for det felles mål, i tråd med de sentralt gitte prioriteringer. Dette blir altså her et spørsmål om styring. I praksis tror vi dette har vært et lite problem, men det er likevel klart at det her ligger et potensielt konfliktområde. For sterk styring vil kunne føre til at de private organisasjonenes engasjement og kreativitet vil avta. For stor frihet kan på sin side føre til at "Gi rom for lesing!" blir for sprikende, og mister fokus.

Samtidig er det klart at den støtten slike organisasjoner har fått fra "Gi rom for lesing!" til sine aksjoner, har vært med på å styrke disse aksjonene, og gitt dem større nedslagsfelt og tyngde. Dels handler dette om den økonomiske støtten, som blant annet har gjort det mulig for Foreningen !les å dele ut sine bøker knyttet til Aksjon txt gratis. Det å være inkludert i en offentlig satsing, gir også i seg selv en ekstra tyngde til tiltak. Her er det altså snakk om en balansegang, mellom styring og frihet.

5. Noen utfordringer i det videre arbeid med "Gi rom for lesing!"

Vi vil avslutningsvis peke på noen problemstillinger som vi tror det er viktig at de involverte i arbeidet med tiltaksplanen reflekterer over underveis i arbeidet. Noe av dette er ting som står sentralt i tiltaksplanen, andre ting er elementer som kanskje ikke har fått så stort fokus så langt i planperioden.

Vær bevisst på planens profil:

Vi mener at det er viktig at man i arbeidet med planen på ulike nivåer hele tiden er bevisst på hvilken profil arbeidet har. Det vi har kalt "lesingens tre ansikter"; ferdighet, redskap og kulturell aktivitet, står sentralt i dette. Alle disse aspektene er viktige i å forstå aktiviteten lesing, og hvordan man skal fremme denne. Det er derfor viktig at man i arbeidet søker å finne en vellykket vekting mellom de tre aspektene, slik at de får lov til å påvirke hverandre gjensidig for et best mulig resultat.

Knyttet til dette mener vi at det også er viktig at man er bevisst på forholdet mellom "lyst" og "ferdighet". Lyst skaper ferdighet og ferdighet skaper lyst, det er umulig å peke på at høna eller egget kommer først, og derfor er det viktig at man i arbeidet finner den rette balansen her. Det må satses på både lyst og ferdighet gjennom hele løpet.

Videre tror vi det vil være viktig å ha et bevisst forhold til hva slags litteratur/tekster det legges vekt på. Tiltaksplanen skal ikke ha fokus utelukkende på skjønnlitteratur. Også andre typer tekster bør og skal inngå i lesestimulering.

Ta høyde for forskjeller mellom elever og skoler:

Undersøkelser viser at det er store forskjeller i leselyst og leseferdigheter mellom kjønnene, mellom elevene på mange skoler og mellom skolene. Hvordan man skal håndtere disse forskjellene vil være en stor utfordring for aktørene lokalt. På den ene siden må tiltakene være slik at man klarer å fange alle, og kanskje vil tiltak som spesielt er rettet mot elever eller skoler som har kommet dårlig ut være viktige tiltak. På den andre siden må man unngå at man havner i stereotypiske oppfatninger av enten kjønnsforskjeller eller forskjeller i ferdigheter. Det kan lett bli at alt som trengs for å fremme gutters leselyst er actionlitteratur. For det første er det opplagt at dette ikke vil gjelde alle gutter (og hva med alle jentene som også liker action og fantastisk litteratur?). For det andre vil måten man jobber med å fremme leselysten ha minst like stor betydning som den litteraturen man leser. I det hele er det viktig å se satsingen på å fremme leselyst og leseferdigheter i sammenheng med måten skolen generelt arbeider med å utvikle skolen. Antakelig vil leselysten og leseferdigheten lettere kunne fremmes dersom det sees i sammenheng med organiseringen av skolens hverdag. Enkelte skoler vil kanskje ha utbytte av å tenke annerledes om denne organiseringen for å få bedre effekt av tiltak. Bruk gjerne "fabelprosa" (fantasy, science fiction og annen fantasilitteratur) og tegneserier i litteraturformidlingen, men bruk det fordi det er bra litteratur for gutter og jenter, og ikke bare som et litt opportunistisk redskap fordi man tror det er dette "gutter vil ha".

Mange prosjekter, men en Plan? - Lokal frihet og kreativitet, med felles fokus:

En sentral utfordring knyttet til gjennomføringen av tiltaksplanen ligger sjølsagt i spennet mellom på den ene siden ønsket om lokalt initiativ og handlefrihet, og på den andre siden ønsket om en viss sentral styring og kontroll. Prosjektets mål må være å framelske lokal kreativitet, så nær brukerne som mulig. Stor grad av lokal frihet til å gjøre valg vedrørende satsingens profil er derfor ønskelig.

Samtidig er det nødvendig å utvikle slik lokal kreativitet innenfor felles rammer, med felles mål, der også en del sentrale prioriteringer blir tatt vare på. Man må ha et nivå av felles styring som sikrer at tiltaksplanen bli en plan, ikke mange frittstående og løsrevne lokale tiltak. For å få til dette, må man arbeide for å finne det rette omfang på byråkratiet knyttet til tiltaksplanen, på alle nivå. Et visst nivå av felles rapporteringsrutiner, vil for eksempel være en del av dette.

Spre kunnskap:

Kunnskapsoverføring og erfaringsspredning er kanskje den aller mest sentrale utfordringen i dette arbeidet med å lage en plan ut av tusen lokal blomster som (forhåpentligvis) blomstrer. Hvordan vi sprer våre gode, og mindre gode erfaringer til andre slik at de kan lære av det, må være et evig tilbakevendende spørsmål i arbeidet med "Gi rom for lesing!". Jakten på egnede redskaper for kunnskapsoverføring, vil være en sentral utfordring. Også i dette vil felles rutiner for rapportering om aktiviteten være nødvendig.

En manøvreringsdyktig plan basert på kunnskap:

En god plan er en kurs som ikke følges slavisk, hvis farvannet forandrer seg. En annen problemstilling det er viktig å være bevisst på, er derfor hvordan man kan nyttiggjøre seg de kartlegginger og tester som har blitt foretatt, og blir foretatt i løpet av tiltaksplanens periode.

Hvordan oppnår man at det er tilstrekkelig samsvar mellom planens profil og de virkemidler som blir tatt i bruk, og de behov og problemer som eventuelt avdekkes av de kartlegginger som skjer, for eksempel PISA, PIRLS og nasjonale prøver? Hvordan kan man sikre at arbeidet får den nødvendige fleksibilitet, at arbeidet planen både sentralt og lokalt blir manøvreringsdyktig nok til at det blir mulig eventuelt å skifte kurs? Planarbeidet bør være både kreativt og dynamisk. Et sentralt spørsmål blir altså hvordan planen, sentralt og lokalt, klarer å ta høyde for de erfaringer som kommer opp underveis i arbeidet?

Finn opp hjulet:

Det må være et mål at planen kan bidra til nytenking på området. Å strebe etter å utvikle nyskapende tiltak bør være en sentral målsetting. Likevel må en ikke se seg for blind på det nye. Alle trenger ikke å være nye i den forstand at de aldri er prøvd ut noe sted før. Også velprøvde virkemidler har selvsagt sin plass i arbeidet. For det første viser det seg jo ofte at det er mulig å utvikle kreative nye løsninger baserte på kjente virkemidler. For det andre er det jo selvsagt slik at det som er velkjent og "tradisjonelt" for noen, er nytt og ukjent for andre. Vellykkede tiltak i en region, kan være nye og uprøvde et annet sted. "Omplanting" av gamle tiltak i ny jord kan dessuten ofte føre til at tiltaket videreutvikles og endrer form, tilpasset den nye

konteksten og i nye aktørers hender. En skal derfor ikke være så redd for å finne opp hjulet på nytt, hvis en på den måten kan bidra til å skape et bedre hjul.

Et bevisst forhold til mål og måloppnåelse:

En viktig utfordring i alle slike satsinger handler om mål og måloppnåelse. Her er det viktig at man ikke oppfatter mål og suksesskriterier som endelig gitte og entydige størrelser. Etter vår mening er kontinuerlig refleksjon og justering av målsettinger og suksesskriterier nødvendig. Alle som arbeider med gjennomføringen av satsingen må hele tiden være bevisst på hva målene med arbeidet er, og veien dit. Det vil også være nødvendig å justere så vel lokale som sentrale mål underveis, avhengig av utviklingen i arbeidet.

Det er også viktig at man er klar over at tiltaksplanens overordnede mål ikke er det eneste man kan eller bør måle suksess eller fiasko i forhold til. Bedre leseresultater på nasjonale og internasjonale prøver og kartlegginger må ikke få lov til å bli eneste dimensjon man vurderer suksess ut fra. Det er tvert imot nødvendig at man har et bredt målhierarki i fokus i dette arbeidet.

Måloppnåelse kan altså vurderes på mange ulike måter på veien mot det endelige målet. Ser man seg blind på PISA, kan man komme til å gjøre uheldige strategiske valg underveis. Is i magen må til, og etablering av nye rutiner og virkemidler tar tid.

Økt oppmerksomhet, bedre rutiner, gode planer, flere tiltak i skolehverdagen er i seg selv mål på suksess, på veien til det endelige målet. Ett av de sentrale målene må være at lesing, leselyst og leseopplæring blir en aktivitet som får større fokus gjennom større deler av skoleløpet. Lesing og lesestimulering må ikke være noe man blir "ferdig med" så snart eleven har nådd et minstemål av leseferdighet.

"Hele skolens ansvar":

En viktig utfordring i arbeidet med tiltaksplanen er at man greier å beholde en solid forankring av arbeidet, både i skoleledelsen og i lærerkollegiet ved den enkelte skole. En måte dette kan gjøres på, er at det sterke fokuset på lesing blir innarbeidet i skolens ordinære planapparat.

Det må heller ikke være slik at lesing er en aktivitet som bare opptar norsklærere og skolebibliotekaren. Å gjøre arbeidet med "Gi rom for lesing!" og leseopplæring og –stimulering til hele skolens ansvar, på tvers av fag og klassetrinn, er en av satsingens viktigste utfordringer. Dette vil også bidra til at arbeidet med lesing blir mindre avhengig av ildsjeler, og dermed mindre sårbart, og også sikre videreføring av arbeidet ut over planperioden.

Skoleeier er viktig:

Skoleeier har et sentralt ansvar og en viktig rolle i arbeidet med lesing. Skoleeier skal blant annet fungere som inspirator og pådriver der det er nødvendig. Skoleeier skal videre skape strukturer man kan arbeide innenfor, bidra til å bygge nettverk mellom skoler og mellom skoler og aktører utenfor skolen, bidra til erfaringsoverføring mellom skoler, etablere samarbeid på tvers av etater, og bidra til kobling av skoler og høgskolemiljøer. Å sikre at arbeidet med tiltaksplanen er og forblir solid forankret hos skoleeier, vil derfor være en sentral utfordring i arbeidet. En tilstrekkelig forankring

av arbeidet her, vil dessuten bidra til at man kan videreføre aktivitetene ut over 2007 og avslutningen av "Gi rom for lesing!"

Verden er mer enn skolen:

"Gi rom for lesing!" har naturlig nok vært skolefokuset. Det er jo en plan for styrking av lesing i skolen, så det skulle bare mangle. Samtidig er det viktig å være klar over at det finnes andre læringsarenaer enn klasserommet, og skolebiblioteket.

For det første har vi de som er i gang med fagopplæring i bedrift, som lærlinger, og altså i det daglige fysisk befinner seg utenfor skolen. Disse er også en del av tiltaksplanens målgruppe. Behovet for å stimulere disses leselyst og leseferdigheter er like stor som for de elever som befinner seg innenfor skolebygningens fire vegger.

Også for de som er i ordinær skole, er det jo viktig å huske at skolen ikke er hele deres liv. Store og viktige deler av livet tilbringes sjølsagt utenfor skolen. En sentral utfordring ligger derfor i hvordan man også kan nå skoleungdom i andre arenaer enn skolen, og med andre aktører enn de som er knyttet til skolen. Hvordan foreldrene i sterkere grad kan kobles til arbeidet er en viktig utfordring.

Hvordan andre aktører som møter ungdommen på andre arenaer kan involveres, er også viktig. Lesing er og bør ikke være en aktivitet som bare skjer i klasserommet. Dessuten kan holdningsskapende arbeid som skjer utenfor skolen, gjerne av andre aktører enn det ungdom oppfatter som "lærere", være minst like viktig som det som utføres av pedagoger. Ungdom som snakker til ungdom har for eksempel i mange tilfeller en annen og større legitimitet enn det lærere har.

"Skolearbeid" og "lekser" oppfattes ikke nødvendigvis som like lystpreget av alle, og hvis lesing bare blir "skolearbeid", bare forbindes med skolen og skolens aktører, er det kanskje ikke like lett å formidle lystaspektet ved det til alle. En sentral utfordring blir derfor å finne andre "læringsarenaer", og andre aktører som kan bli dratt inn i arbeidet med å bevisstgjøre ungdom om sannheten i Tor Åge Bringsværds ord om at et ord sier mer enn tusen bilder:

*"Et bilde sier mer enn tusen ord, sies det ofte. Men det er naturligvis omvendt. Et ord sier mer enn tusen bilder. For viser man frem en tegning eller et foto av et tre, så er det bare dette ene treet vi ser alle sammen. Men sier noen ordet "tre" eller lar oss høre suset gjennom grener - så kan vi se all verdens forskjellige trær for vårt indre øye ... Og nettopp fordi vi er medskapende, blir det vi lytter til - eller det vi leser - på en underlig måte også **vårt**. Det er det enestående og det magiske med ord - ikke bare når vi sier dem eller skriver dem, men også når vi leser dem, blir de **våre**. For en bok er ikke bare en melding/ en beskjed/ en informasjon fra ett menneske til et annet. En bok er noe som blir til i **fellesskapet** mellom forfatter og leser."*

VEDLEGG 1:
Oversikt over tiltak i
Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"

Tiltak for å øke elevers motivasjon og lesekompetanse

Tiltakene skal bidra til å øke elevers leselyst, leseferdigheter og kunnskaps glede. Skoleeierne og skolene utfordres til systematisk og planmessig innsats på alle trinn i opplæringsløpet. Tiltak for den enkelte skole er kombinert med informasjon om tilbud i regi av ulike fagmiljøer.

For å bli en god leser trengs systematisk ferdighetstrening. Det må skapes et miljø i skolen som utvikler gode leserutiner og legger til rette for tid og rom for lesing.

1. Leserutiner

Handling

Alle som har ansvar for elevenes læring, oppfordres til å vurdere og forbedre sine rutiner for lesing og leseopplæring. Mange kommuner, skoler og lærere har gode rutiner som gir resultater. Det skal legges til rette for at de som har dokumentert gode resultater, kan dele sine ideer og erfaringer med andre. Det kan for eksempel settes av et kvarter hver dag til lesing av bøker, aviser eller på internett.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/skoleeiere/skoleledere

Tidsramme: Fortløpende

2. Leselyst

Handling

Det er viktig å stimulere til lese glede - særlig hos gutter i 13-16-årsalderen - ved å utvikle lesefremmende tiltak. Skolene skal oppfordres til å sette av tid i skolen hver dag til lesing uten at det legges føringer på hva som leses eller hvordan.

Forfattermøter, skriveverksted, dramatiseringer og fortelleropplevelser kan fungere som ekstra stimulans i skolens arbeid. Arbeidet med Den kulturelle skolesekken vil øke mulighetene for å realisere slike tilbud.

Skoleeiere må legge til rette for at skolene kan utvikle gode skolebibliotek. Et skolebibliotek som er åpent i skoletiden, har en bred og spennende bokstamme, et rikt tilfang av annet materiell og kompetent skolebibliotekar, vil være et sentralt virkemiddel i arbeidet for å styrke elevenes leselyst og leseferdigheter.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/skoleeiere/skoleledere

Tidsramme: Fortløpende

3. Eleven som leseforsker

Handling

Elevene skal stimuleres til å "forske" på egen lesepraksis. Med utgangspunkt i egne ferdigheter og egen utvikling kan elevene finne fram til hva som skaper lese glede og hvordan praksis bør være. Hva virker? Hvordan henger tingene sammen?

Ekstern forskning kan følge elevforskerne, slik at elevenes egen forskning kan bygges inn i følgeforskningen for tiltakene i denne planen.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/forskningsinstans/ungdomsskoler

Tidsramme 2004-2007

4. Skolens plan for lesing på alle trinn

Handling

Alle skoler skal lage en plan for leseopplæring og lesing for alle årstrinn. Systematisk planlegging og oppfølging av leseopplæringen gjennomføres. Samarbeid mellom kolleger, kollegaveiledning og nettverkssamarbeid mellom skoler er aktuelle arbeidsmåter for å kunne spre eksisterende kompetanse og utvikle kompetanse hos flere lærere.

Utøver/ansvarlig: Skoleeier/skole/lærere

Tidsramme: Fortløpende

5. Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt

Handling

Gjennom arbeid med Den kulturelle skolesekken over hele landet åpnes det for et utvidet samarbeid mellom skolen og kultursektoren på alle felt, blant annet på områdene litteraturformidling og stimulering til leseglede. Skolene oppfordres til å se tilbudene og mulighetene for deltakelse som en integrert del av opplæringen.

Gjennom en rekke lokale prosjekter av ulik art blir det utviklet kunnskap og erfaringer som kan overføres til andre. Det skal legges til rette for å koordinere og videreformidle kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget fra prosjekter som *Troll i ord*, *Inn i teksten*, *Aksjon tXt.*, *Unge formidler for yngre*, *Fortellerverksted* og andre prosjekter, se vedlegg.

Utøver/ansvarlig: Nasjonalt senter for leseopplæring/Læringscenteret /ABM-utvikling

Tidsramme: 2003-2005

6. Nettsted om lesing

Handling

Utvikling av et nettsted som ivaretar alle relevante målgrupper og områder. Det innebærer at eksisterende nettressurser som *Skolebibliotek*, *Lese- og skriveopplæring* på Skolenettet, *Ressursbanken* og *SAMTAK* samordnes til en felles nettjeneste om lesing.

Initiere samordning mellom ulike nettsteder som har til formål å veilede barn, unge, formidlere, foreldre og lærere om nyere litteratur for barn og ungdom og for tilrettelagt faglitteratur for ulike elevgrupper. Informasjons- og profileringsarbeid mot ungdom er sentralt.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret

Tidsramme: 2003-2004

7. Puggandplay

Handling

NRK og Høgskolen i Hedmark samarbeider om programmet *Puggandplay* som sendes på TV etter skoletid, og det er også opprettet et nettsted. Fra høsten 2003 vil dette programmet gi tilbud med varierte innslag om ulike typer litteratur som kan stimulere leselyst hos barn og unge.

Utøver/ansvarlig: Høgskolen i Hedmark/NRK

Tidsramme: 2003- 2007

8. Litteraturformidling som tilbud i kulturskolene

Handling

Det skal legges til rette for samarbeid om litteratur og litteraturformidling som tilbud i kulturskolene. Det kan dreie seg om forfattermøter, skrive- og fortellerverksteder, dramatisering og andre kunstuttrykk i forbindelse med tekster. Unge kan få tilbud om å bli litteraturformidlere.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Kulturskolerådet

Tidsramme: 2004 – 2007

9. Verdens bokdag

Handling:

Samarbeide med Den norske bokhandlerforening og andre om markeringen av Verdens bokdag som nasjonal lese- og bokdag, blant annet ved å involvere skolene i større grad med helt konkrete lesetiltak. Det skal tas sikte på å utvikle Verdens bokdag til å bli en stor markering av boken og av leselyst.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Den norske Bokhandlerforening/ Foreningen!les/ bokbransjeorganisasjonene

Tidsramme: Løpende

10. Litteratur og litteraturkunnskap

Handling

Alle elevgrupper bør bli kjent med litteratur i ulike sjangre. Lærernes og førskolelærernes kunnskap om nyere litteratur for barn og unge vil være en avgjørende faktor.

Elever skal dra bedre nytte av tilbudene fra Innkjøpsordningene. Produksjon av faglitteratur for barn og unge må stimuleres.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Skoleeier/Norsk kulturråd/ABM-utvikling

Tidsramme: Løpende

11. Læreplaner

Handling

Læreplanene vil bli gjennomgått med tanke på hvordan de kan fornyes for å gi bedre rom for lesing og lesefremmende tiltak, og hvordan norskfaget kan legge mer vekt på å fremme leseglede. Det vil være aktuelt å se på forholdet mellom klassisk litteratur og nyere litteratur i ulike sjangere. Læreplanene skal gi lærerne større handlefrihet og større ansvar for å velge ut litteratur som appellerer til dagens barn og unge. Integrert bruk av skolebibliotek og progresjon i leseopplæringen med klare læringsmål for de ulike trinnene skal tydeliggjøres. Dette arbeidet må ses i sammenheng med oppfølging av Kvalitetsutvalgets innstilling som avgis i juni 2003.

Utøver/ansvarlig: UFD/Læringssenteret

Tidsramme: 2004 – 2005

12. Stimulere til systematisk bruk av pedagogiske verktøy

Handling

Videreutvikle systematisk bruk av eksisterende kartleggingsmaterieil i leseferdighet for å avdekke og avhjelpe lesevansker. Materiellet ses som et viktig supplement til de nye nasjonale prøvene som er under utarbeidelse. Kartleggingsmateriellet skal være et viktig hjelpemiddel i lokalt vurderings- og utviklingsarbeid.

Særsilt tilrettelagte hjelpemidler må videreutvikles og tas i bruk for elever med lesevansker.

Utøver/ansvarlig: Læringssenteret/spesialpedagogiske kompetansentre/skoleeiere/skoleledere

Tidsramme: Løpende

Tiltak for å øke bruken av skolebibliotek

13. Øke skolenes kompetanse i bruk av skolebibliotek

Handling

Bidra til at skoler utvikler kompetanse i å bruke skolebibliotek som en integrert del av den pedagogiske virksomheten i skolen. Tiltaket skal være integrert i skolens planer og omfatte hele skolens personale. Se tiltak 4.

Utøver/ansvarlig: Læringssenteret/skoleeier

Tidsramme: 2003-2007

14. Øke samarbeidet mellom skolebibliotek og folke- og fylkesbibliotek

Handling

Stimulere skoler og skoleeiere til å følge opp lovhjemlet samarbeid med folke- eller fylkesbibliotek for bedre utnyttelse av kommunale ressurser og kompetanse. Viktige områder i samarbeidet er: katalogsamarbeid, samlinger av bøker og media, presentasjon og formidling av litteratur, lesefremmende tiltak, informasjonskompetanse og søk etter kilder på internett. Dette arbeidet må ses i sammenheng med Den kulturelle skolesekken.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/ABM-utvikling

Tidsramme: 2003-2007

15. Elektronisk katalog og elevtilpassede søkemoduler

Handling

Bidra til at elevene kan søke elektronisk eller over internett i skolenes og kommunenes kataloger. Læringscenteret har inngått avtale på vegne av skolesektoren om salg av systemer til redusert pris til skolene. Avtalene videreføres. Søkemulighetene i de ulike systemene bør tilrettelegges bedre for barn med det formål å vekke leseinteresse.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret

Tidsramme: Løpende

16. Internasjonal skolebibliotekkonferanse i Oslo i 2005

Handling

Samarbeide med Norsk Bibliotekforening og IFLA (International Federation of Library Associations) om å arrangere en internasjonal skolebibliotekkonferanse som forarrangement til den årlige internasjonale IFLA-konferansen som i 2005 skal holdes i Norge.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/NBF/IFLA

Tidsramme: 2003-2005

Tiltak for å heve kompetansen hos lærerne

17. Etter- og videreutdanning for lærere og førskolelærere

Videreutdanning

Handling:

Fra høsten 2003 har lærere mulighet for å få stipend for studier opp til 60 studiepoeng i norsk med vekt på lesing og skriving. Studiene kan gjennomføres som hel- eller delstudier. Fleksible og praksisrelaterte videreutdanningstilbud som er utviklet med særlig vekt på å styrke lærernes kompetanse i lesing og skriving, og bruk av IKT i faget, er relevante tilbud, jf. eksisterende tiltak. De må være sluttført vårsemesteret 2005. Det er også mulighet for å få tilsvarende stipend for studier i samisk. Målet er at minimum 400 lærere skal gjennomføre studier med stipend i løpet av treårsperioden.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/skoleeiere/universiteter og høyskoler

Tidsramme: 2003-2005

Etterutdanning

Handling:

Lærere skal få tilbud om etterutdanning for å øke kompetansen i lese- og skriveopplæring i begynneropplæringen og i den videre leseopplæringen. Videreutdanningstilbudene som er utviklet på oppdrag fra departementet (se over), er modulbaserte og utarbeidet med sikte på også å kunne fungere som etterutdanning.

Utøver/ansvarlig: Nasjonalt senter for leseopplæring /Universiteter og høyskoler/ andre fagmiljøer

Tidsramme: 2003 – 2007

18. Kompetanseutvikling - sammenheng mellom lesestimulering, skolebibliotek og lesekompetanse

Handling

Øke kompetansen i bruk av skolebibliotek med vekt på litteraturkunnskap og formidling, informasjonskompetanse og bruk av bibliotek i fag og i tverrfaglige sammenhenger. Gi universiteter og høyskoler i oppdrag å utarbeide planer og tilby kompetanseutvikling for lærere, skolebibliotekarere, skoleledere, SFO-medarbeidere og førskolelærere.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret

Tidsramme:2003-2007

19. Heve kompetansen i allmennlærerutdanningen

Handling

Alle allmennlærerstudenter skal tilbys et tverrfaglig emne med tittelen "Biblioteket som læringsarena". I allmennlærerutdanningen og 4-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag er det utviklet en obligatorisk studieenhet om læringsstrategier i grunnleggende lese- og skriveopplæring.

Utøver/ansvarlig: Høyskoler

Tidsramme: 2003 – løpende

20. Heve kompetansen hos lærerutdannerne

Handling

Bidra til gjennomføring av kurs i pedagogisk bruk av skolebibliotek i tilknytning til ulike fag og arbeidsmåter. Kurset er i første omgang beregnet på lærere i pedagogikk og norsk/nordisk, men bør videreføres for lærerutdannere i alle fag. Ansatte ved høyskolene i Agder, Bergen og Oslo har gått sammen om et slikt kurs som kan gjennomføres våren 2003.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/universiteter/høyskoler

Tidsramme: 2003-2007

21. Nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek

Handling

Det skal legges til rette for nettverkssamarbeid mellom skoler og kommuner for å spre eksisterende kompetanse og utvikle kompetanse hos flere lærere.

Videreutvikle nettverket hvor Høgskolen i Hedmark har et ansvar for norsk med vekt på lese- og skriveopplæring.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Nasjonalt senter for leseopplæring /høgskoler/skoleeiere

Tidsramme: 2003 -2007

22. Nasjonalt senter for leseopplæring

Handling

Senter for leseforskning i Stavanger får fra år 2004 i oppdrag å utvikle et nasjonalt senter for lesing og leseopplæring. Det nasjonale senteret skal bidra til kompetanseutvikling og tilby skoleeierne og skolene støtte og veiledning i arbeidet med lesing og leselyst. Det skal etableres et "instruktør korps " som kan bidra i dette arbeidet. Det nasjonale senteret skal samarbeide med fagmiljøer ved universiteter, høgskoler og kompetansesentre. Det innebærer at det nasjonale senteret sikrer sammenhengen til etablerte nettverk på nasjonalt og lokalt nivå.

Utøver/ansvarlig: UFD/Læringscenteret/Senter for leseforskning

Tidsramme: 2004-2007

Tiltak for å øke bevisstheten om lesing i samfunnet

23. Tilgang til variert litteratur i barnehagene

Handling

Videreutvikle utlånsordninger for barnebøker til barnehagene

Utøver/ansvarlig: Folkebibliotekene

Tidsramme: Fortløpende

24. Språklig bevisstgjøring og begrepstrening i førskolealder

Handling

Legge til rette for at verktøy for avdekking og forebygging av språkproblemer blir spredt og gjort tilgjengelig nasjonalt. Eksempler på dette er *TRAS*, som er et materiell for kartlegging av språkfunksjoner i tidlig alder, og *TROG – Test of Reception of Grammar*.

Utøver/ansvarlig: Nasjonalt senter for leseopplæring/Læringscenteret/ BFD /

Tidsramme: 2003-2007

25. Stimulere til økt foreldredeltakelse

Handling

Utvikle strategier og kanaler for å sikre at foreldre involveres og får informasjon og veiledningsmaterieil. Materieilet skal fokusere på den innsatsen foreldre kan gjøre for stimulering av språklig bevisstgjøring, leseglede og leseferdigheter, og på hvordan skolen kan tilrettelegge for foreldrenes deltakelse. Utvikling av studiematerieil til bruk for foreldre i 1., 5, og 8. klasse og en plan med retningslinjer for spredning av materieilet igangsettes.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)

Tidsramme: 2003-2007

26. Opprette frivillig ordning med "leseravner"

Handling

Invitere offentlige og private aktører, næringsliv og organisasjoner til å gå sammen om en idédugnad om en ordning der personer på frivillig basis leser i det offentlige rom: på trikk, buss og tog, i parker, på arbeidsplasser, i skoler, på sykehus og andre institusjoner. Impulsiv og uformell eller planlagt bokprat, anbefalinger, diskusjoner, dramatiseringer, bilde- og tekstskaping, fortelling og stuntopplegg kan være blant aktivitetene.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret /Foreningen !les

Tidsramme: 2004 – 2007

27. Invitere til lesedugnad

Handling

Invitere til felles innsats mellom offentlige og kommersielle aktører, lokale grupper, nasjonale, regionale og lokale ledd av forvaltning og andre aktører (interesseorganisasjoner, forlag, bokhandlere osv) for å øke leseinteressen i befolkningen.

Utøver/ansvarlig :Læringscenteret

Tidsramme: 2004-2005

28. Styrke kommunikasjonen om lesing og leselest

Handling

Utvikle strategier for kommunikasjon med sentrale målgrupper som foreldre, lærere, lokalpolitikere, skoleeiere, osv, gjennom konferanser, nettsider, rapporter, kronikker, brosjyrer osv. Utnytte moderne teknologi for god kommunikasjon, samle informasjon og forbedre og utvikle plattformer for erfaringsspredning.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret

Tidsramme: 2003-2007

29. Bok til alle 1-åringer

Det er ønskelig at barn så tidlig som mulig får tilgang til litteratur.

Bokhandlerne har ved noen anledninger delt ut bok til alle ettåringer, og gavekort på ettårs-kontrollen på helsestasjonene. Ordningen er også utprøvd i kommunale bibliotek og i prosjekter som *Troll i ord* og *Bokbamsen*. Tiltaket vil bli videreutviklet med sikte på varig ordning.

Utøver/ansvarlig: Den norske Bokhandlerforening/forlag/bibliotek

Tidsramme: Løpende

30. Nasjonale konferanser med presentasjon av årets nye barne- og ungdomsbøker

Handling:

Det er behov for aktuell litteratur og nye bøker for barn og unge. Derfor skal det arrangeres en årlig nasjonal konferanse der skolebibliotekarer, lærere, førskolelærere og foreldre kan bli presentert for årets nye bøker for barn og unge. Konferansen ses i sammenheng med Verdens bokdag.

Utøver/ansvarlig: UFD/ Den norske Bokhandlerforening/forlag/forfattere

Tidsramme: 2004-200

Tiltak for kvalitetssikring

31. Oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3

Handling

Gjennomføre komparativ nordisk klasseromsforskning med fokus på bruk av læringsstrategier og læringsfremmende opplærings situasjoner. Det er et stort behov for mer kunnskap om forskjeller mellom klasser med gode resultater og mange gode lesere og klasser med svakere resultater og flere svake lesere.

- Delta i PIRLS 2006 inklusive trendstudien
- Delta i PISA fase 3

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/forskningsinstitusjoner

Tidsramme: 2003-2007

32. Videreføre de nasjonale oppfølgingsundersøkelsene om leseferdighet

Videreføre obligatorisk utprøving av kartleggingsprøver i leseferdighet i 2. og 7. klasse. Videreutvikle kartleggingsmateriell i leseferdigheter for minoritetsspråklige elever på flere språk.

Utøver/ansvarlig: Læringscenteret/Senter for leseforskning

Tidsramme: 2003-3004

33. Nasjonale prøver i lesing

Handling

Utvikle nasjonale prøver i lesing i forbindelse med etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.

Utøver/ansvarlig UFD/Læringssenteret/Senter for leseforskning

Tidsramme 2002 – 2004

34. Initiere evaluering, forsknings- og utviklingsarbeid

Handling

Gi universiteter og høyskoler i oppdrag å utarbeide planer for forskning og evaluering på utvalgte områder i planen. Gi forskningsmiljø i oppdrag å evaluere planen.

Utøver/ansvarlig: Læringssenteret/Universiteter og høyskoler/forskningsinstitusjoner

Tidsramme: 2003 – 2004

35. Initiere forskning på gutter og lesing

Handling

Igangsette forskning på gutter og lesing.

Utøver/ansvarlig: UFD/Læringssenteret/Norges Forskningsråd

Tidsramme: 2004-2008