LOKAL GRUNNMUR GIR NASJONALT BYGGVERK?

Evaluering av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” – Delrapport 3

Trond Buland, i samarbeid med Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene

SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og utdannings-forskning

Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en forskningsgruppe i konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurranseevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring.
http://www.sintef.no

ISBN: 978-82-14-04227-6
Trykk:

Gruppe for skole- og utdanningsforsknings publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.

FORORD

Tiltaksplanen Gi rom for lesing! - Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007 blir ledet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Strategien skal bidra til å:

- styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn.

Utdanningsdirektoratet ønsket en løpende følgeevaluering og en sluttevaluering av tiltaksplanen. Dette innebærer at evalueringen underveis skal bidra med forskningsbaserte innspill til arbeidet på ulike nivå. I tillegg skal evalueringen si noe om i hvilken grad tiltaksplanens målsettinger blir nådd, og om årsaker til måloppnåelse, eventuelt manglende måloppnåelse. Evalueringen utføres av SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, i samarbeid med NTNU Voksne i læring. Evalueringen startet 1. januar 2005 og sluttrapport vil foreligge i 2008

Denne tredje delrapporten fra evalueringen, prøver å gi et bilde av status i arbeidet med GRFL i perioden 2006-2007. Der delrapport 2 i 2006 ga et bilde av kreativiteten og mangfoldet i lokale tiltak, basert på et spørreskjema til skoler som hadde fått støtte til tiltak, går vi denne gangen i dybden i et utvalg av slike prosjekter. De viktigste datakilde for dette, er foreliggende dokumentasjon fra prosjekter, samt kvalitative intervjuer med prosjektansvarlige og andre. På grunnlag av dette ser vi på sentrale erfaringer i arbeidet, suksessfaktorer, resultatoppnåelse etc.

Vi takker med dette alle våre informanter. Uten at dere hadde gitt oss tilgang til omfattende skriftlig materiale og stilt opp til intervjuer, hadde denne rapporten ikke kunne blitt skrevet.

SINTEF Teknologi og samfunn - Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim
august 2007

INNHOLD

1. Innledning 1
1.1 Om Gi rom for lesing! 1
1.2 Om evalueringen 2
1.3 Datagrunnlag og metode 4
1.4 Om delrapport 3 5

2. Brei satsing, men med noen hull? 6

3. Spor etter lesing – spor etter en satsing? 12
3.1 Resultater i skolen 12
3.2 Skolebibliotek, en integrert del av skolens virksomhet? 13
3.3 Et lesende folk? 15

4. Lokalt handlingsrom: Utvalgte tiltak/prosjekter 17
4.1 BokTras 17
4.2 LUS i Oslo-skolen 20
4.3 Re kommune – Les i Re 23
4.4 Trysil – Gi meg en A 26
4.5 Holmestrand videregående skole – Les for å skape 31
4.6 Gi Rom for Lesing Nord-Østerdal 36
4.7 Leseløftet og Tyngdepunkt Fosen 38
4.8 Les med glede i Meldal 44
4.9 Vesterålen – Lesesug 47
4.10 Åsveien skole - Gutter og lesing 54

5. Konklusjon: Lokalt mangfold og nasjonal helhet? 58
5.1 På rett vei, og snart i havn? 58
5.2 Leseutvikling er skoleutvikling 59
5.3 Sammensatte tiltak og aktørmangfold 60
5.4 Lesing; mye mer enn bare lesing? 61
5.5 Lokalt utgangspunkt gir forankring og relevans? 62
5.6 En satsing for alle? 62
5.7 Planer og pådrivere 64
5.8 Strukturer for lesing og materialisert leselyst? 65

1. Innledning

Dette er den tredje rapporten fra prosjektet ”Evaluering av tiltaksplanen ’Gi rom for lesing!’- Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007”.

Evalueringsarbeidet startet i januar 2005 og første delrapport ble publisert våren 2005.[1] Den andre underveisrapporten presentere funnene fra evalueringens første breddeundersøkelse, og ga et bilde av tiltaksplanens profil høsten 2005/våren 2006.[2]

1.1 Om Gi rom for lesing!

Tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” [3] (GRFL) ble lansert 23. april 2003. En revidert utgave av planen forelå våren 2005.[4] Planen ble utformet og startet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og skal løpe ut 2007. Bakgrunnen for planen var blant annet flere nasjonale og internasjonale undersøkelser som hadde indikert at norske skoleelevers leseferdigheter ikke var så gode som ønskelig.

Hovedmålene med tiltaksplanen er, slik det beskrives i den reviderte utgaven, å:

- styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn

Videre definerer strategiplanen en rekke konkrete delmål på alle disse områdene.

Målsettingen er blant annet at man innen 2008 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. Leseopplæringen skal styrkes på alle trinn, og ulikheter mellom elever, klasser og skoler skal utjevnes. Lesing skal prioriteres som grunnleggende ferdighet i alle fag, og elevers og lærlingers leseglede skal stimuleres gjennom hele skoleløpet. Både på skolen og i fritiden skal planen gi unge styrket interesse for lesing.

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 folkebibliotekene. I alt lanserer den reviderte tiltaksplanen 31 konkrete tiltaksområder i grunnskole og videregående skole, i biblioteker og i høgskoler. De skisserte tiltakene

---

[1] Buland, Trond, Thomas Dahl og Liv Finbak: *Ett ord sier mer enn tusen bilder – Evaluering av tiltaksplanen Gi rom for lesing!- Delrapport 1*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2005.

[2] Buland, Trond, Vidar Havn og Liv Finbak: Leselyst*; helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” – Delrapport 2*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2006

[3] Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo 2003.

[4] Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo april 2005.

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 på nasjonalt nivå, og er tildelt egne midler for oppfølging av tiltak i planen. I tillegg blir det tilført midler lokalt fra "Den kulturelle skolesekken" til formidling av litteratur. Departementet anslo den totale ressurstilgangen til tiltaksplanen til å bli på omkring 100 millioner for de første tre årene. Fylkesmennene har en sentral rolle i formidling av planens strategi og skal også formidle midlene videre til konkrete prosjekter i skoler og kommuner.

1.2 Om evalueringen

Evalueringsarbeidet utføres som et samarbeidsprosjekt mellom NTNU Voksne i livslang læring[5] og SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning.[6] Disse to miljøene utfyller hverandre med kompetanse som er nødvendig for evalueringen. Evalueringen blir i dag utført av en gruppe bestående av Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak (NTNU ViLL) og Vidar Havn. Prosjektleder er Trond Buland. I arbeidet med delrapport 3 har vi dessuten også hatt assistanse av seniorforskerne Kristianne Ervik og Trine Stene, begge fra SINTEF Teknologi og samfunn.

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 skal vi gjøre en vurdering av måloppnåelse i satsningen, og se dette i sammenheng med de foreliggende virkemidler i tiltaksplanen.

---

[5] NTNU Voksne i livslang læring (ViLL) har vært omorganisert og skiftet navn flere ganger på kort tid. Først fra Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI) til Forskningsavdelingen i Vox (2001), og deretter til Voksne i læring ved NTNU (2004), før de i 2005 ble Forskningsenheten Voksne i livslang læring, fortsatt ved NTNU.

[6] Opprinnelig ble SINTEFs del av evalueringen gjennomført av forskere ved avdelingen IFIM som var en del av instituttet Teknologi og samfunn. Denne avdelingen er nå nedlagt, og evalueringen videreføres av Gruppe for skole- og utdanningsforskning, også denne ved SINTEF Teknologi og samfunn. Forskerne her var også involvert i arbeidet med evalueringen ved IFIM.

Sentrale problemstillinger evalueringen tar for seg, 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?

I evalueringen har vi nærmet oss svaret på disse problemstillingene gjennom flere metodiske tilnærminger. I tillegg til inngående analyser av registerdata (resultater fra nasjonale og internasjonale kartlegginger av leseferdighet etc.), har vi gjennomført en breddeundersøkelser blant deltakere i "Gi rom for lesing", og kvalitative studier av et utvalg av kommuner og skoler som er med i tiltaksplanen. En ny avsluttende breddeundersøkelse vil bli gjennomført i 2007/2008.

I delrapport 1 så vi på planens overordnede profil, og kategoriserte blant annet GRFLs overordnede tiltak i forhold til det vi der kalte "lesingens tre ansikter"; *ferdighet*, *redskap* og *kulturell aktivitet*. Vår konklusjon der var at GRFL på overordnet nivå var en balansert satsing, uten markert skjevhet i forhold til noen av de tre aspektene ved lesing.

I delrapport 2, blant annet basert på den første breddestudien til skoler som hadde fått støtter til gjennomføring av tiltak, beholdt vi denne typologiseringen, og anvendte den på de tiltakene som ble gjennomført i skolene. Vår undersøkelse vista at GRFL i praksis, på utøvende nivå, i siste del av 2005, var en balansert plan, med tiltak som rettet seg mot alle satsingens overordnede hovedområder, og der ferdighet, redskap og det kulturelle aspektet alle ble vektlagt.

Vi så i delrapport 2 også nærmere på noen sider ved organisering og gjennomføring av tiltaksplanen. Sentralt i dette var analysen av hvordan arbeidet var forankret hos ulike aktører, og hvordan ulike aktører spiller ulike roller i gjennomføringen. Her la vi særlig vekt på å se hvordan arbeidet var forankret i skolene, både hos rektor og i skolen for øvrig. I hvilken grad arbeidet har blitt hele skolens ansvar, var også et sentralt delspørsmål vi søkte å besvare. Vi så også hvordan skoleeier fyller sin rolle, og hvilken rolle fylkesmannen spilte i gjennomføringen, og hvordan de ulike kompetansemiljøene deltok i arbeidet.

Mens analysen i delrapport 2 i stor utstrekning bygde på kvantitative data fra deltakerskoler, vil vi i denne delrapport 3 belyse mange av de samme problemstillingene, men nå gjennom i hovedsak kvalitative data. På den måten vil vi søke å gå litt forbi tallenes tale fra delrapport 2, og se nærmere på hvordan tiltak har blitt utformet og gjennomført, hvilke utfordringer man har møtt i prosjektene, hvilke resultater man har oppnådd, og hvilke utfordringer man står overfor knyttet til videreføringen av vellykkede tiltak.

1.3 Datagrunnlag og metode

Denne rapporten bygger som tidligere nevnt på ulike kilder, men hovedvekten er denne gangen lagt på kvalitative data. Vi ønsker gjennom dette å gi en forståelse av evalueringsobjektet som sosialt fenomen, basert på fyldige data om personer og situasjoner.[7] Som kvalitativ studie har den som mål å beskrive og analysere virkeligheten forstått og opplevd av de involverte aktørene. Denne kvalitative delen av evalueringen har ikke hatt intensjoner om å kvantifisere for eksempel deltakernes opplevelser og vurderinger, men å gi et kvalitativt, dypere bilde av disse erfaringene.

For å få en samlet oversikt over GRFLs prosjektportefølje, og utviklingen i denne siden vi skrev vår delrapport 2, har vi denne gangen gjennomgått rapportene fra fylkesmennene til Utdanningsdirektoratet, samt Utdanningsdirektoratets egen oppsummering av disse rapportene.

Videre har vi intervjuet nøkkelaktører i utvalgte tiltak/prosjekt i skoler og/eller kommuner/regioner. Vi har her intervjuet prosjektleder for prosjektet/tiltaket, i noen tilfeller supplert med andre nøkkelaktører.

Disse intervjuene har vært kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der vi har lagt vekt på å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer er ikke og har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener, men å bidra til forskerens analyse. Data formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og senere leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å framskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktørene har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med GRFL og sitt eget prosjekt/tiltak.[8] Våre intervjudata representere meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen.[9]

I tillegg til dette har vi gjennomgått tilgjengelig skriftlig materiale knyttet til de prosjektene der vi har intervjuet, men også en lang rekke andre prosjekter. Dette materialet har vært prosjektbeskrivelser, presentasjonsbrosjyrer, plandokumenter, møtereferater, elevarbeider, prosjektrapporter, egenevalueringer, osv. Ved siden av det skriftlige materialet vi har samlet inn, har vi også gjennomgått en betydelig mengde aktuell prosjektinformasjon på nett. Flere av de lokale tiltakene har som ledd i sitt prosjekt utformet egne nettsteder, og disse har vi observert gjennom hele evalueringen.

Vi har også vært observatører ved en rekke ulike konferanser og samlinger, både i regi av GRFL sentralt og lokalt i ulike regioner. Dette har gitt oss et godt inntrykk av profilen på det lokale arbeidet. Observasjonen her har også gitt mulighet for en rekke kortere intervjuer med involverte aktører på ulike nivå; skoler (lærere og skoleledere), kommuner, fylkeskommuner og andre aktører.

---

[7] Se for eksempel Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode,* Fagbokforlaget, Bergen 1998, side 11

[8] Se for eksempel ibid. side 79-96 og side 193

[9] jfr. Ibid. side 198

Vi har også hatt jevnlige samtaler med den nasjonale prosjektledelsen i Utdanningsdirektoratet.

1.4 Om delrapport 3

I kapittel 2 presenterer vi en gjennomgang av rapportene fra fylkesmennene til Utdanningsdirektoratet, for å få et grundigere bilde at GRFLs tiltaksprofil i 2006, og hvordan denne eventuelt har endret seg fra 2005.

I kapittel 3 ser vi på noen tall og undersøkelser som kan belyse omfanget og utviklingen i leseferdighet og leselyst de siste årene. Dette innebærer ikke at man her gjør en gjennomgående analyse av resultatene av GRFL på dette området, men kapitlet utgjør en del av bakgrunnen for vår videre analyse.

I kapittel 4 gjennomgår vi ti eksempler på tiltak/prosjekter som er gjennomført lokalt, med vekt på de gjennomgående problemstillingene i evalueringen; forankring, prosess, tiltaksprofil, målgruppe, resultatoppnåelse.

Kapitel 5 oppsummerer de viktigste funnene fra denne delen av evalueringen.

2. Brei satsing, men med noen hull?

I utformingen av GRFL ble det gjort et bevisst valg om å mye av tiltakene bli lokalt initiert og utformet. I tillegg til noen gjennomgående områder/tiltak, lot man relativt mye av strategiplanens konkrete innhold få form i en nedenfra og opp-preget prosess. Fylkesmennene fikk stor frihet til å fordele prosjektmidlene til konkrete prosjekter, prosjekter som i hovedsak skulle være utformet lokalt, i skoler og hos andre aktører i lesearbeidet.

Som vi tidligere har vært inne på, førte dette til ulik fordelingspolitikk i ulike fylker. Noen valgte å fordele midlene relativt tynt utover, med et ønske om å dra så mange som mulig med i arbeidet. Andre valgte å satse på færre, større prosjekter, som så skulle kunne fungere som fyrtårn for resten av fylket.

Når man ser på GRFLs profil, er førsteinntrykket at det har vært et stort tiltaksmangfold og en stor grad av lokal forankring av tiltakene. GRFL har i stor grad fått lov til å vokse fram, formet av aktører på ”gulvet” i norsk skole. Dette tror vi var en klok strategi. Vi vil her, basert på egne data og ikke minst de rapportene Utdanningsdirektoratet har innhentet fra de ulike prosjektene, gi et bilde av den profilen som vokste fram innefor rammene av den nasjonale strategien og med de føringene som ble gitt der.

Utdanningsdirektoratet mottok 438 rapporter for 2005 og 439 for 2006, fra skoler som hadde mottatt midler til å gjennomføre tiltak. I 2005 avspeiler denne rapporteringen at de fleste valgte en fordelingsstrategi som innebar relativt små summer til mange prosjekter. Rogaland rapporterte for eksempel dette året fra 60 prosjekter, mens Hordaland rapporterte fra 73. I den andre enden av skalaen, rapporterte Oslo fra 2 og Vest-Agder fra 1 prosjekt. I 2006 utviklet de ulike fordelingsstrategien seg noe, i retning av noen store og mange middels store prosjekter. Forskjellen i antall innrapporterte prosjekter fra de ulike fylkene ble nå noe mindre, fra 13 i Vestfold til 23 i Nordland.

I tillegg til de prosjektmidlene som har blitt fordelt, har GRFL-prosjektene også utløst betydelige midler lokalt. Det er vanskelig å fastslå nøyaktig størrelsen på dette, men det dreier seg om over 15 millioner begge år. GRFL har altså fungert som en katalysator også for lokale midler, slik en nasjonal satsing av denne typen skal og bør. Den lokale forankringen har også bidratt til loka finansiering, og lokal finansiering er også en fordel i forhold til å etablere lokalt eierforhold og forpliktelse til arbeidet.

Rapporteringen fra prosjektene vitner om stor grad av helhetlig tenking rundt lesing i hele grunnopplæringen. Både kommuner og skoler jobber for å få et helhetsperspektiv på arbeidet, og svært få tiltak/prosjekter har bare ett fokus.

Et annet sentralt element i satsingen, er det klare bibliotekfokuset mye av arbeidet har. Det settes av betydelig tid og ressurser til bruk av bibliotek, både skolebibliotek og folke- og fylkesbibliotek er her involvert.

Overgangen mellom ulike nivåer i grunnopplæringen står sentralt i mange deler av landet. Betydelig arbeid er igangsatt med fokus på overgangen fra barnehage til skole, og også fra barneskole til ungdomsskole. I 2005 rapporterte man for eksempel om i alt 76 prosjekter med barnehage som tilnyttet/samarbeidende institusjon for skolene. Dette tallet sank til 74 i 2006.

Barnehageprosjektene har ulike vinkling, og kombinerer nesten uten unntak flere av GRFLs fokusområder. Leseferdighet, språkutvikling og litteraturformidling er de viktigste områdene her, men også bruk av bibliotek og gutter og lesing er hyppig forekommende koblinger. Kanskje litt overraskende er språklige minoriteter bare fokusert i 9 av "barnehageprosjektene".

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole har også vært framme i noen prosjekter. Dette tror vi er viktig, mye arbeid i skolen og forskning rundt skole, viser at de ulike overgangene/skifte av skoleslag elevene møter på vei gjennom den obligatoriske skolen i Norge, er kritiske punkter på mange måter. Arbeidet for å forebygge frafall i videregående skole, viser blant annet at skrittet fra ungdomsskolen til videregående, er et kritisk punkt for mange. Vi tror at mer sammenheng og kontinuitet i arbeid og arbeidsmåter mellom de ulike skoleslagene, gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet, vil styrke helheten og sluttresultatene. En av våre informanter i evalueringen av Satsing mot frafall, formulerte det slik at det 13-årige løpet så langt mest hadde lignet på tidligere tiders jernbane i Europa, med ulik sporvidde i ulike land.[10] Vi tror at større grad av helhetstenking, og et mer sammenhengende løp, vil styrke også den totale leseopplæringen gjennom det 13-åige løpet.

Forfatterbesøk inngår i svært mange skoleprosjekter. Det vanligste er at man benytter lokale forfattere, og dette kombineres gjerne med skriveverksted eller andre tiltak, i tillegg til lesestund og samtaler om bøker og litteratur mellom forfatter og elever.

Mange tiltak innebærer også elementer av nettverksbygging, ofte i form av deltakelse på konferanser. Slik nettverksbygging tror vi er viktig av flere årsaker. For det første er dette viktig som inspirasjon til eget arbeid. Gjennom konferanser og nettverk får man innspill man ser hva andre har gjort, og kan selv importere det man mener kan tilpasses egen skole og egen hverdag.

Som kompetansehevingstiltak er også slik nettverksbygging viktig. Mye kompetanse finnes i norsk skole; en sentral utfordring er å spre den, og overføre kunnskap mellom skoler og aktører i systemet. Vår evaluering viser at spredning av kunnskap og kompetanse mellom skoler kan være en utfordring, selv mellom skoler som befinner seg i samme kommune og som arbeider med beslektede tiltak. Gjennom å delta på konferanser, eller være med i nettverk, kan skolen oppnå en klar kompetansegevinst, som et viktig supplement til andre, mer formaliserte kompetanseutviklingstiltak.

Dette fordrer imidlertid at skolen er i stand til å ta vare på den kompetansen som tilføres, og at de som inngår i nettverk eller deltar på konferanser, får tid og mulighet til å spre den kompetansen de der får til andre i kollegiet som også har behov for

[10] Havn, Vidar og Trond Buland: *Intet menneske er en øy – Rapport fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007.

denne lærdomen. Skal nettverk og konferansedeltakelse ha ønsket effekt, krever det altså at skolene har et bevisst forhold til intern spredning av inntrykk og erfaringer. Det er hele skolen som skal lære av at enkeltlærere deltar i nettverk, og for å skape en "lærende skole", en skole med endringskompetanse, kreves det et bevisst forhold til egenlæring og kompetansedeling.

En annen utfordring er å gjøre slike "lesenettverk" på tvers av skoler varige og stabile. Hvis man greier det, kan dette bli et permanent og nyttig verktøy i arbeidet. For å få til en slik kontinuitet i nettverksbyggingen, kreves det at man setter av tid og ressurser til arbeidet, og at både skoleledelse og skoleeier prioriterer det. At aktører på et nivå over enkeltskoler også er involvert i etablering og vedlikehold av slike nettverk, tror vi er en fordel, ja kanskje i mange tilfeller en forutsetning, for at de skal bli varige og nyttige redskaper.

At skolene i størst mulig grad skal ha en plan for sitt arbeid med lesing, har vært et viktig moment i GRFL. Dette ble i utgangspunktet sett som en forutsetning for et godt, helhetlig arbeid på området, og den opprinnelige strategiplanen formulerte det så sterkt som at alle skoler skulle ha en plan for lesing knyttet til sine konkrete tiltak. Dette ble i neste utgave av GRFL omformulert til at alle skoler bør ha en slik plan.[11] Hvordan står det så til med dette; i hvor stor grad rapporteres det at tiltak/prosjekter er knyttet til den aktuelle skolens leseplan?

I de 438 rapportene for 2005, oppga 332 at tiltaket var knyttet til en plan for lesing i den/de aktuelle skolen(e). I 2006 fikk Utdanningsdirektoratet rapport fra 439 enkeltprosjekter. Av disse oppga 349 at prosjektet var koblet til en plan for lesing. lesing.

Vi ser altså her en relativt markert økning, og dessuten at en klar majoritet av tiltakene begge år har vært koblet til en plan for lesing. Også her ser vi store regionale forskjeller. I for eksempel Sogn- og Fjordane og Rogaland har svært mange prosjekter/tiltak vært koblet til en plan for lesing, mens man i Vestfold rapporterer at mer enn halvparten ikke har en slik kobling.

Her er man etter vår mening altså på rett vei. Det er svært viktig at tiltak og prosjekter ikke blir enkeltstående "happenings", men at de inngår som en gjennomtenkt del av skolens helhetlige strategi på området. Og da må skolene ha en gjennomtenkt strategi, en plan. En slik plan vil være nødvendig for å skape helhet, og kontinuitet, og gjøre arbeidet mye mindre personavhengig enn det ellers vil kunne bli.

Vi har tidligere pekt på at GRFL har et klart tyngdepunkt i grunnskolen. Rapporteringen til Utdanningsdirektoratet, tyder på at denne tendensen fortsetter. Bare 20 % av tiltakene i skolen er knyttet til videregående skole. Også her ser vi til dels store regionale forskjeller. Særlig Rogaland har mange tiltak i videregående skole (30 i 2005 og 23 i 2006). I 2006 var det på den andre siden 3 fylker som ikke rapporterte om noen prosjekter i videregående skole (mot 6 i 2005), mens 6 fylker rapporterte om 1-3 tiltak i videregående. 4 fylker rapporterte om 9 eller flere prosjekter i denne delen av skoleløpet.

[11] Mange av våre informanter har beklaget at dette kravet ble omformulert. En av dem sa, bare delvis spøkefullt, at *"jeg sier fortsatt SKAL når jeg snakker med skolene, jeg…"*

Rapporten fra fylkene bekrefter med andre ord vårt tidligere bilde av GRFL som en plan med størst omfang i grunnskolen, hos dem som tradisjonelt har jobbet mest fokusert med lesing. Ulike målinger av leseferdighet og leseaktivitet blant elever i videregående skole tyder imidlertid på at det også der er et klart behov for å fokusere sterkere på nivået. Det er ennå en viss vei igjen å gå, før en kan si at hele det 13-årige opplæringsløpet fokuserer på lesing, i alle fall innenfor GRFL.

Skolene arbeider absolutt ikke alene med sine prosjekter/tiltak. Tvert imot bekrefter rapportene et bilde av et bredt aktørnettverk knyttet til de lokale tiltakene i GRFL. Fylkes- og folkebibliotek er de mest hyppige samarbeidspartnerne for skolene. I 2005 rapporterte man at litt over halvparten av prosjektene var koblet til bibliotek på en eller annen måte. I 2006 var dette tallet sunket noe, men bibliotekene var fortsatt den absolutt viktigste eksterne samarbeidspartneren for skolene.

I 2005 rapporterte 60 prosjekter om samarbeid med universitet eller høyskoler. I 2006 var dette sunket til 53. Dette bekrefter nok en gang vårt tidligere bilde av universitets- og høgskolesektoren som relativt lite involvert i GRFL, i alle fall som støttespiller på tiltakssiden. Flere av våre informanter har også i tiden etter delrapport 2 gitt uttrykk for en viss frustrasjon over at det oppleves som vanskelig å etablere gode samarbeidsrelasjoner med lesefaglige universiteter og høgskoler. Lesesenteret, som har en spesiell rolle som nasjonalt kompetansesenter i GRFL, er i følge rapportene direkte involvert i 22 prosjekter i 2006, mot 23 året før. Andre kompetansesentra er koblet til 19 prosjekter i 2006 (17 i 2005), og Nynorsksenteret i Volda, som ble opprettet i 2005, har vært samarbeidspartner i henholdsvis 9 og 11 prosjekter.

Her finnes det imidlertid også gode eksemepler på at slike fagmiljøer har spilt en sentral rolle i vellykkede tiltak. En åpenbar utfordring er å skape både en kultur og rutiner/nettverk for slikt samarbeid, slik at den store kompetanse som finnes i forskningsmiljøene kan få en kortere vei fram til de som arbeider med leseutvikling og –stimulering i skolen.

Det er en målsetting at GRFL skal kobles også til andre statlige satsinger i samme periode. Den klart viktigste av disse er den Kulturelle skolesekken. Dette er også fulgt opp i relativt mange av skoleprosjektene. En kobling mot den Kulturelle skolesekken er oppgitt å være til stede i 100 prosjekter i 2005 og 114 prosjekter i 2006. Dette samarbeidet på tvers av to departementer, mener vi er en klar styrke for arbeidet med lesing i skole. Det kan derfor anbefales at man bør arbeidet for å styrke dette ytterligere, siden dette bidrar til å skape en bredere og enda mer solid basis for arbeidet.

Det er etter vår mening en fordel, om ikke en forutsetning, at gode prosjekter/tiltak skal ha gode målsettinger. Det er en fordel at man vet hvor man vil, hva man vil oppnå med et tiltak, og har tanker om sammenheng mellom disse målene og de virkemidler man har satt seg. Hvis man også har tanker om hvordan måloppnåelse skal kunne etterprøves, er det også en fordel. Slik evalueringsmål trenger ikke å være av kvantitativ art, men man bør ha en klar forestilling om hvordan man vurderer grad av måloppnåelse.

Av rapportene framgår det at de aller fleste lokale prosjekter har formulerte mål. Bare 29 prosjekter i 2005 og 16 i 2006 blir det ikke rapportert om målformuleringer. De målformuleringene som er definert, varierer derimot relativt mye, fra svært konkrete til relativt diffuse. I mange tilfeller dreier det seg om rene prosessbeskrivelser, og ikke om mål på hva man ønsker å oppnå av resultater.

Også våre kvalitative data tyder på at man i mange tilfeller nok har et stykke vei å gå på definering av mål for tiltakene. Bedre, mer presise målsettinger, og en strategi for evaluering av måloppnåelse, vil etter vår mening bidra til å skape bedre prosjekter, og dermed også bedre resultater.

Hvis man ser samlet på prosjektenes tematiske fokus, framkommer en fordeling som vist i tabell 1.

Prosjektfokus	2005	2006
Gutter	184	180
Språklige minoriteter	62	67
Leseferdighet	314	349
Språkutvikling	172	192
Samarb. m folkebibliotek	186	170
Litteraturformidling	271	263
Annen lesestimulering	205	231
Bruk av skolebibliotek	249	254

Tabell 1: Prosjektfokus 2005 og 2006

De aller fleste tiltakene har flere fokus. I 2005 var det for eksempel bare 8 prosjekter som oppga å ha bare leseferdighet som sitt fokus. Etter vår mening tyder dette på et ønske om å favne bredt i sin satsing, og en erkjennelse av at lesing er et sammensatt fenomen som bør angripes på ulike måter.

Vi ser også at GRFL innebærer en sterk grunnplanssatsing på bibliotek, både skolebibliotek og samarbeid med folkebibliotek. Dette er selvsagt ikke overraskende. Bibliotekene er våre sentrale, lokale kompetansesentra for litteratur, og det er klart at det her har ligget et stort potensial for å utnytte dette bedre i samarbeid med skolen. GRFL har etter vår mening bidratt til å styrke denne samarbeidsrelasjonen.

GRFL lokalt har dessuten et klart fokus på området leseferdighet. Her følger man helt klart opp både PISA og andre undersøkelsers påpekning av mangler her, og GRFLs ambisjoner og signaler. Ferdighet og leselyst henger nøye sammen, ferdighet fører til lyst, og lyst stimulerer til ferdighetsutvikling, og det er nødvendig å satse bevisst på dette.

Med tanke på den store oppmerksomheten vi har sett rundt gutters lesing, er det kanskje litt mer overraskende at Gutter og lesing er tredje minste av fokusområdene som prosjektene rapporteres å rette seg mot. Mange av våre informanter gir også uttrykk for at man sliter litt her, at det er en utfordring å komme opp med gode ”gutte-prosjekter”, som er nyskapende, effektive og ikke virker stigmatiserende og/eller sementerer tradisjonelle kjønnsrollemønster.

Det lave antall prosjekter/tiltak som fokuserer på språklige minoriteter, er også litt overraskende. Særlig sett i lys av at disse får gjennomsnittlig lavere karakterer i norskfagene enn det elever med norsk bakgrunn får, og at dette er en gruppe som er spesielt nevnt i GRFLs plandokumenter, kunne en forvente at flere prosjekter lokalt fokuserer på dette. En forklaring på dette kan selvsagt være at man siden 2004 har hatt en egen strategi rette mot språklige minoriteter i hele opplæringsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Denne strategien er gjennomført fra 2004, og den ble revidert og videreført fra 2007.[12] Språk og språkutvikling er her viktige fokusområder som berøres i en rekke av strategiens 39 overordnede tiltak. Mange skoler har nok gjort en aktiv innsats på området lesing og språkutvikling innenfor rammene av denne satsingen. Likevel synes vi det er overraskende at dette ikke også har blitt fokusert i større grad i GRFL, og at man ikke i større grad har forsøkt å utnytte den mulige synergieffekten mellom de to satsingene. Som vi har påpekt, har man i relativt stor grad koblet Den kulturelle skolesekken og GRFL. En tilsvarende kobling mellom GRFL og Likeverdig opplæring i praksis! kunne også vært fruktbart, for begge strategiene.

GRFL var i utgangspunktet ikke en strategi med fokus på elever med særskilte lesevansker. Strategien tok derimot sikte på å være en strategi for hele skolen, for alle elever. For at en slik generell satsing skal ha den ønskede virking, er det imidlertid også nødvendig med en tilpasning til de grupper med særskilte behov, som er en del av den helheten man ønsker å nå. "*Ingen ting er mer urettferdig enn likebehandling*", som en av våre informanter uttrykte det. En slik tilpassing av tiltakene har da også i relativt stor grad funnet sted. I 2005 sa 133 rapporter ingen ting om slik tilpasning, mens 305 rapporterte om særskilte tiltak/tilpasninger. I 2006 var tallet på rapporterte tiltak som ikke var tilrettelagt for elever med særskilte lesevansker, sunket til 70. Den faktiske tilpassingen det rapporteres om, varierer mye, og legger opp til at elever med særskilte behov kan delta på en rekke kreative måter, i tilegg til mer tradisjonelle tiltak som bruk av lydbøker og høytlesing.

I de to første rapportene fra evalueringen har vi snakket om GRFL i lys av det vi har kalt "lesingens tre ansikter"; lesing som ferdighet, redskap og kulturell aktivitet. Vi har tidligere, basert på egne data, sagt at strategien bærer preg av at man har funnet en god balanse mellom disse tre sidene av lesing i skolen. Slik prosjektprofilen framstår gjennom rapportene fra fylkene, bekreftes dette bildet. GRFL er en flertydig og mangfoldig strategisk satsing, og ikke en ensidig satsing på for eksempel litteraturformidling eller ferdighetsutvikling. GRFL har etter vår mening tatt lesingens heterogene karakter på alvor, og dette ser vi også i den form satsingen får lokalt, i skolene.

[12] Kunnskapsdepartementet: *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*, Oslo 2007.

3.Spor etter lesing – spor etter en satsing?

3.1 Resultater i skolen

GRFLs viktige målsetting er selvsagt å bidra til å forbedre norske skoleeleveres leseferdigheter, og stimulere til mer lesing. Paradokset er selvsagt at det er tilnærmet umulig å gi et endelig svar på hvordan og i hvor stor grad strategiplanen har bidratt til dette. Det er for det første umulig å isolere effekten av GRFL på lesing og leseferdigheter. GRFL er bare en av mange faktorer som påvirker dette. I den samme perioden som GRFL har løpt, har det vært mye interesse for lesing, i kjølvannet av PISA-undersøkelsen i 2006. Mange ulike aktører har arbeidet aktivt med dette, mye offentlig interesse og bevissthet har blitt generert rundt problemstillingen. Alt dette har sannsynligvis hatt effekt, og å isolere en av faktorene, GRFL, er svært vanskelig.

I tillegg er det også for tidlig å si om eventuelle endringer i leseferdighet er snakk om tilfeldige svingninger, eller et resultat av nye og bedre metoder og rutiner i arbeidet i skolene og utenfor. Det vi vil gjøre i evalueringens siste del, er å se på utviklingen i leseferdighet, og søke å koble dette til GRFL. Vi vil da også se på vurderingene av leseresultater, og GRFLs rolle i/bidrag til dette, fra deltakende skoler. Dette vil være en sentral del av vår sluttrapport, våren 2008. I denne rapporten vil vi bare gi noen eksempler på det vi ser som indisier på en utvikling, eller første spor etter en endret status på området.

Som vi husker fra delrapport 2, var vurderingen fra skoler som hadde fått støtte til å gjennomføre tiltak, at dette hadde innvirket positivt på leseferdighet og leseaktivitet. Et mindretall kunne imidlertid underbygge disse vurderingene statistisk.

Karakterstatistikken for grunnskolen, viser at gjennomsnittskarakteren i norsk hovedmål skriftlig har ligget stabilt fra 3,8 til 3,9 i perioden 2001-2002 til 2005-2006. Den tilsvarende muntlige karakteren har også vært stabil fra 4,0 til 4,1. For jenter ser vi at den skriftlige standpunktkarakteren i perioden har variert mellom 4,1 og 4, 2, mens guttenes standpunktkarakter har ligget stabilt på 3,5 – 3,6. I alle tilfeller ser vi altså en svak økning i løpet av perioden.[13]

Elever med høyt utdannende foreldre, får i gjennomsnitt bedre karakterer enn elever med foreldre som har lavere utdanning. I norsk hovedmål varierer gjennomsnitts standpunktkarakter her fra 3,3 til 4,5. Innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn kommer også noe dårligere ut enn elever med norsk bakgrunn, mens elever ved frittstående grunnskoler oppnår noe bedre resultater enn elever ved offentlige skoler[14]

I regi av GRFL har man i 2006 videreført kartleggingen av grunnleggende leseferdigheter på 2. trinn. Denne viser en markant nedgang i andelen elever som oppnår resultater på eller under bekymringsgrense i perioden 200 til 2006. Andelene elever som har alt rett på prøve var også høyere i 2006 enn i 2000. Jenter oppnår

[13] Utdanningsdirektoratet: *Utdanningsspeilet 2006*, Oslo 2007, side36.
[14] Ibid. side 38.

gjennomgående noe bedre resultater enn gutter. Andelen gutter på/under bekymringsgrense er høyere enn antallet jenter, og andelen jenter som får alt rett er høyere enn den tilsvarende andelen i 2000.[15]

I perioden 2001 – 2005 så vi imidlertid en klar forbedring i guttenes leseferdigheter på 2. trinn.[16] Endringen i 2.årstrinns-gutters leseferdighet fra 2005 til 2006 har vært liten, men fortsatt preget av en markert nedgang i andelen gutter som befinner seg i "bekymringssonen".

Også PISA-undersøkelsen fra 2003 viser en svak men entydig økning i norsk skolelevers leseaktivitet og holdning til lesing.[17] Totalt ligger norsk elever her litt over OECD-gjennomsnittet, men guttenes utvikling i leseferdighet var i 2003 fortsatt synkende. Resultatene fra PISA 2006 foreligger ennå ikke.

Vi skal som sagt se nærmere på utviklingen i leseferdighet og –aktivitet, og koble dette til GRFL, i sluttrapporten fra evalueringen, som vil foreligge våren 2008.

3.2 Skolebibliotek, en integrert del av skolens virksomhet?

Skolebibliotekene er en sentral aktør i GRFL. Både i initiering og gjennomføring av konkrete lesestimulerende tiltak i skolene, viste delrapprt 2 fra evalueringen at skolebibliotekene spiller en sentral rolle. Derfor kan det være av interesse å se nærmere på status for norske skolebibliotek høsten 2006.[18]

I 2006 svarte 87 % av grunnskolene at de hadde eget skolebibliotek, mens 11 % oppga at de hadde bibliotek i samarbeid med folkebiblioteket. I videregående skole var de tilsvarende andelen her henholdsvis 95 og 4 %. Disse tallene er omtrent uendret fra 1997. Derimot ser vi en klar økning av skoler som har egne lokaler til skolebibliotek, lokaler som ikke benyttes som klasserom i tillegg. I 1997 var denne andelen på 40 % i grunnskolen, mens det i 2006 bare var 17 % som hadde slike delte løsninger. I videregående skole har 80 % av skolene ansatt skolebibliotekar som ikke har andre oppgaver, i grunnskolen er dette tallet 18 %. 55 % av de bibliotekansatte i videregående skole, er fagutdannede bibliotekarer. 4 % av disse har tilleggsutdanning i pedagogikk. I grunnskolen er dette tallet mye lavere, henholdsvis 9 og 2 %. 23 % av lærerne i grunnskolen har bibliotekfaglig tilleggsutdanning av minst et halvt års omfang. Undersøkelsen tyder dessuten på at det har vært en klar økning i fagutdannede bibliotekarer fra 1997 til 2006.

75 % av grunnskolene (mot 66 % i 1997) og 86 % av de videregående oppgir at de har åpne skolebibliotek hele skoledagen, eller lenger. Tallene fra undersøkelsen tyder på

---

[15] Ibid side 40-41

[16] Engen, Liv, Anne C. Begnum og Ragnar G. Solheim: *Leseferdighet i 2. klasse, våre 2005*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning , Universitetet i Stavanger, Stavanger , side 8-10.

[17] Kjærnsli, Marit m.fk.: *PISA 2003 med få ord. En kortversjon av den nasjonale rapporten "Rett spor eller ville veier"*, Universitet i Oslo 2004, http://www.pisa.no/pdf/kortrapport_2003.pdf

[18] De følgende avsnitt vil i hovedsak basere seg på Barstad, John, Ragnar Audunson og Ellen Hjortsæter: *Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidraregåande skule – Presentasjon av kvantitative data frå spørjeundersøkinga*, Møreforskning, Volda 2007.

at skolebibliotek har blitt mer tilgjengelige, og har fått mer personressurser i grunnskolen siden 1997. Personalressursen er her mer enn fordoblet.

I grunnskolen svarer 72 % av elevene at de bruker skolebiblioteket en gang i uka eller oftere. I videregående er dette tallet noe lavere, 65 %. Det er også flere i videregående enn i grunnskolen som bruker skolebiblioteket mindre enn en gang i måneden.

En klar intensjon også i GRFL, har vært at skolebiblioteket skal fungere som et sentralt redskap i skolens virksomhet, integrert og benyttet i undervisningen. Kartleggingen viser at mange lærere i grunnskolen mener at de gjør dette. 22 % svarer at de bruker skolebibliotek i forberedelse av undervisning ofte, mens 54 % sier at de gjør dette av og til. I videregående skole er disse tallene 18 % og 61 %. I stor grad oppgir også lærerne at de oppmuntrer elevene til å benytte skolebiblioteket, for tema- og prosjektarbeid, og til i lesestimulering. Ved 75 % av skolene svarer man også at elevene får tilbud om praktisk opplæring i bruk av bibliotek. Tallene tyder også på at det satses langt mer systematisk på opplæring i bruk av bibliotek nå enn i 1997.

Med hensyn til bruk av skolebiblioteket i ulike fag, ser vi, ikke overraskende, at lærere oppgir at de bruker det mest i forbindelse med norskundervisning. I grunnskolen svarte 50 % av norsklærerne at de brukte skolebiblioteket i svært høy eller høy grad. I samfunnsfag og naturfag var de tilsvarende tallene her 41 % og 37 %. I kroppsøving svarer 57 % at de aldri bruker skolebiblioteket, i programfag til valg var denne andelen 46 % og i andre språkfag 44 %. I fag som engelsk, matematikk, mat og helse, og musikk, er det også verdt å merke seg at under 10 % benytter skolebiblioteket i høye eller svært høy grad.

Hvis skolebiblioteket skal kunne fungere som en integrert del av skolens virksomhet, bør det etter vår mening også integreres i skolens planlegging. 30 % av de skolelederne og de biblioteksansvarlige som svarte på undersøkelsen, svarte at skolen hadde en egen plan for skolebiblioteket. Undersøkelsen viser dessuten at det å ha en egen plan for skolebiblioteket, er den faktoren som sterkest påvirker vurderingene av nytten av skolebiblioteket på ulike områder i positiv retning.

Ut over å ha en plan for skolebiblioteket, tror vi det er en fordel at biblioteket er integrert i skolens totale planarbeid. Skolebiblioteket skal ikke være en frittgående satellitt, men en integrert del av skolen. 54 % av informantene i skolene mente at denne integreringen var på plass. (68 % av skolelederne, 51 % for skolebibliotekarene og 43 % for lærerne) 71 % av informantene i grunnskolen og 84 % i videregående skole, mente at skolebiblioteksansvarlige deltok aktivt i utformingen av skolens samlede planer.

På alle spørsmål om skolebibliotekets rolle i skolenes planprosess, viser lærerne i påfallende grad mindre kjennskap til skolebibliotekets plass i planene enn det skoleledere og biblioteksansvarlige gjør. Dette kan være spesielt for spørsmål som angår skolebiblioteket, men det kan også være et symptom på at skolenes planarbeid i hovedsak oppfattes som noe som angår skoleleder, og de som er direkte dratt inn i prosessen?

Er skolens planarbeid generelt godt nok kjent og forankret i hele skolen? Også våre studier tyder nok på at en sentral utfordring ligger i å forankre det planarbeidet som

utføres bedre i kollegiet. Først når dette er tilfellet, og hele skolen har et eierforhold til de planene som finnes, vil planlegging bli et optimalt redskap, og plan kan omsettes til aktivitet.

Som vi tidligere har sagt, var skolebibliotekene tiltenkt en viktig rolle i GRFL. Vår breddeundersøkelse viser også at dette i stor grad er realisert. Kartleggingen av skolebibliotekene underbygger også dette til en viss grad. 72 % av skolelederne i grunnskolen opplyser blant annet at man har drøftet hvordan skolen skulle forholde seg til GRFLs bibliotekrettede tiltak. (Bare 45 % av skolebibliotekssansvarlige og lærerne svarte det samme.) I videregående skole svarte bare 25 % av skolelederne, 20 % av lærerne, og ingen av de skolebiblioteksansvarlige, at man hadde drøftet dette.

Når det gjelder hvilke konkrete 3 områder i GRFL som har blitt fulgt opp, viser kartleggingen av skolebibliotekene at 2/3 av grunnskolene har satset på mer samarbeid med folke- og fylkesbibliotek. Litt over halvparten av skolene har utarbeidet en egen plan for lesing, som inkluderer skolebibliotekene. 44 % av skolene sier at de er aktive rundt innkjøp av bøker, og 43 % sier at de har startet prosjektutviklingsarbeid som inkluderer skolebiblioteket i en aktiv rolle.

Når det gjelder litteraturformidling, alene eller i samarbeid med kultursektoren, svarer i overkant av 35 % at skolebiblioteket er aktivt. Bare på ett område, tilbud om etter- og videreutdanning for bibliotekansatte, skårer grunnskolene lavt; bare 11 % av skolene svarer at man har fulgt opp dette.

Videregående skole skårer som ventet langt lavere på de fleste områdene. Bare omkring 10 % av disse oppgir for eksempel at de har en plan for lesing med en aktiv rolle for skolebiblioteket. Bare på ett område, deltakelse på regionale konferanser med fokus på skolebibliotek, er videregående skole mer aktiv enn grunnskolen. 44 % av de videregående skolene, mot i underkant av 35 % av grunnskolene, oppgir at de har vært aktive på dette området.

Disse tallene belyser i alle fall to utfordringer vi har pekt på før: For det første ser vi nok en gang at bevisstheten og aktivitetsnivået rundt GRFL har vært mye lavere i videregående skole enn i grunnskolen. For det andre ser vi også her et indisium på at GRFL kunne vært bedre forankret i hele skolen, og ikke bare hos skoleleder og de som arbeider direkte med lesing og litteratur.

3.3 Et lesende folk?

GRFL har hatt ambisjoner om å påvirke mer enn skolen. Det har helt klart ligget i strategiens overordnede ambisjoner, at man vil bidra til at det norske folk fortsett skal være et lesende folk. Vi vil ikke her gå dypt inn i spørsmålet om man har lyktes i å bidra til dette, dels fordi det ikke foreligger gode, sammenlignbare tall, men også fordi det sjølsagt er umulig å fastslå sikkert hva GRFL har betydd i en eventuell utvikling. Likevel vil vi her gi noen små antydninger om hvordan det står til med bokkonsumet i Norge.

En undersøkelse, gjennomført av MMI på vegne av Bokhandlerforeningen,[19] sommeren 2007, viste at 68 % av befolkningen hadde kjøpt minst en bok i løpet av de siste 12 månedene, 51 % av de spurte hadde kjøpt bøker de siste tre månedene, mot 48 % i juni 2006. 45 % hadde kjøpt ti eller flere bøker siste år, mot 40 % forrige år. I 2003 var det bare 33 % som oppga å ha kjøpt så mange bøker.

I den samme undersøkelsen ble deltakerne spurt om sine leseplaner for sommeren. 86 % av de spurte svarte da at de planla å lese en eller flere bøker i løpet av de tre sommermånedene. 12 % svarte at de hadde planer om å lese ti eller flere bøker i samme periode.

I den tilsvarende bokundersøkelsen for 2006, også den gjennomført av MMI, svarte 91 % at de hadde lest minst en bok i løpet av de siste 12 månedene. Tallene fra MI/Bokhandlerforeningen, tyder for øvrig på at det norsk bokkjøpet har vært relativt stabilt, men med en viss økende tendens i perioden.

Hvis vi ser på tall fra SSB over utlån av bøker fra norske folkebibliotek, så ser vi at utlånet av bøker også har vært relativt stabilt, men viste en svak nedgang fra 2004 til 2005. [20] Hver nordmann låner i snitt fem bøker fra folkebibliotek i året. Mens omfanget av nordmenns lesing gikk ned i løpet av 1990-årene, antyder ulik statistikk nå at denne tendens er stoppet og kanskje snudd. Gjennomgang av regional statistikk over utlån fra folkebiblioteker, samt enkelte større bibliotekers statistikk, viser en relativt stabil tendens. Nordmenn er fortsatt et boklesende folk, selv om forskjellene mellom ulike grupper til dels er store.

GRFL er selvsagt ikke årsaken til dette. Samtidig er det klart at GRFL er en av flere faktorer som har vært med på å sette lesing på kartet. GRFL er en del av en helhet, en del av en økt offentlig bevissthet rundt betydningen av lesing og litteratur.

[19] Gjengitt etter http://www.bokhandlerforeningen.no/Statistikk/3877.
[20] SSB: *Kulturstatistikk 2005,* side 77-78, http://www.ssb.no/emner/07/sa_kultur/sa82/bibliotek.pdf.

4. Lokalt handlingsrom: Utvalgte tiltak/prosjekter

I dette kapitlet vil vi presentere et strategisk utvalg av lokale prosjekter, basert på gjennomgang av prosjektdokumentasjon og intervjuer med utvalgte sentrale aktører i prosjektene. Gjennom dette ønsker vi å gi et bilde av noe av den aktiviteten som har foregått lokalt. Vi har søkt å velge prosjekter av ulike art; kommunalt forankret, regionale prosjekter og rene enkeltskole-prosjekter. Videre har vi ønsket å få med både langvarige, store prosjekter, og mer avgrensede satsinger. I tillegg har vi prøvd å få med prosjekter som angriper ulike problemområder med ulike tilnærminger.

Disse prosjektene er altså valgt ut fordi de etter vår mening illustrerer sentrale sider og utfordringer GRFL har stått overfor, og fordi de kan utdype den kunnskap som framkommer gjennom kvantitative data fra deltakerne. Her har det vært viktig for oss å la våre informanters stemme bli hørt, slik at den lokale virkelighet som har vært med på å forme prosjektene blir tydelig. Vi legger derfor stor vekt her på å få fram aktørenes egen vurdering av sterke og svake sider ved arbeidet, ikke for å kunne generalisere, men for å illustrere både likheter og ulikheter i arbeidet i ulike deler av landet.

4.1 BokTras

Tiltakene i GRFL er i hovedsak knyttet til barn og unge som har lært å lese. Et av tiltakene, BokTras, skiller seg likevel ut ved at målgruppen er førskolebarn og deres foreldre. I korthet handler BokTras om å gi førskolebarn og foreldrene deres muligheter til å låne bibliotekbøker i barnehagen. En sentral målsetting for BokTras er å stimulere barns språkutvikling gjennom leseaktiviteter. Ansvaret for BokTras er lagt til ABM-utvikling og Lesesenteret. Tiltakets tidsramme er 2003 – 2007.

Grunnlaget for barns lese- og skriveferdigheter blir lagt lenge før den formelle lese- og skriveopplæringen starter. I de senere årene har man blitt spesielt opptatt av hvordan språkstimulering og språklige aktiviteter i førskolealder kan fremme barns leseutvikling. Blant annet er førskolebarns erfaring med den typen språk en finner i skriftlige tekster og bøker, viktige for en gunstig skriftspråklig utvikling. Det er derfor både ønskelig og naturlig at "Gi rom for lesning" også omfatter tiltak for førskolebarn.

Vi har benyttet flere kilder som grunnlag for presentasjonen av BokTras. En viktig kilde er det skriftlige materiellet som er utgitt av Utdanningsdirektoratet og aktørene i BokTras. En annen viktig kilde er intervjuer med sentrale personer ved Lesesenteret, ABM-utvikling og de deltakende folkebibliotekene. Vi har også deltatt på et av seminarene som har vært arrangert om BokTras.

Tiltaket BokTras er forankret i folkebibliotekenes arbeid med kulturformidling til barn og unge. Folkebibliotekenes kontakt med førskolebarn foregår tradisjonelt ved at foreldre, barn og barnehagegrupper oppsøker bibliotekene. Lang vei, mangel på tid og

enes åpningstid kan imidlertid være til hinder for dette. Gjennom BokTras har folkebibliotekene gått en omvendt vei og plassert ut samlinger av barnebøker ut i barnehagene. Bøkene kan brukes både mens barna er i barnehagen, men også lånes med hjem. Dermed slipper man å oppsøke biblioteket for å låne bøker, men kan låne dem gjennom barnehagen. Navnet BokTras kommer av at språkutviklingen til barna i barnehagene som deltar, blir kartlagt ved hjelp av observasjonsmateriellet TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling).[21]

Opprinnelsen til BokTras kan spores tilbake til et lesestimuleringsprosjekt i Stavanger, "Troll i ord", som blant annet hadde "Bibliotekfilial i barnehagen" som et av mange underliggende prosjekter. Bibliotekfilial i barnehagen og BokTras skiller seg likevel fra hverandre ved at det er bevilget egne midler til BokTras, og at man i BokTras har en registrering av barnas språkutvikling. Gjennom BokTras er det også en utstrakt kursvirksomhet for de deltakende folkebibliotekene og barnehagene. Det arrangeres også seminarer og kurs der ansatte i folkebiblioteker og barnehager som ikke er med i BokTras, deltar.

BokTras har flere aktører som har ulike roller. I tillegg til de ansvarlige for tiltaket ved Lesesenteret og ABM-utvikling, deltar tre folkebibliotek og sju barnehager. Disse har ansvar for den praktiske gjennomføringen av tiltaket. Barna i de deltakende barnehagene og foreldrene deres er mottakere eller brukere av BokTras.

Lesesenteret har en sentral rolle i BokTras, men de er også involvert i flere andre tiltak i GRFL. I BokTras har Lesesenteret ansvar for det faglige innholdet. Ansvarlige for BokTras ved Lesesenteret var innledningsvis med på å opprette kontakten mellom de deltakende folkebibliotekene og barnehagene. Mye av det faglige ansvaret består i konkret kontakt med de deltakende bibliotekene og barnehagene. Ansvarlige fra Lesesenteret har besøkt de deltakende barnehagene og folkebibliotekene og hatt faglige seminarer der. I tillegg holder de kurs og seminar der også andre deltar. Lesesenterets rolle som inspirator vektlegges av bibliotekarene vi har intervjuet. I tillegg til den direkte kontakten med ansatte i folkebibliotek og barnehager skal Lesesenteret samle inn dokumentasjon av arbeidet med BokTras. Dette skjer blant annet gjennom utlånsstatistikk og barnehagenes beskrivelser av arbeidet med BokTras i form av hverdagsfortellinger. Kartleggingen av barnas språklige ferdigheter gjennom TRAS blir også sendt til Lesesenteret. Det er uklart om det blir startet et eget forskningsarbeid med grunnlag i TRAS-registreringene.

Også *ABM-utvikling* har flere roller i GRFL. I forhold til BokTras er den viktigste rollen å gi økonomisk støtte til folkebibliotekene. De tre bibliotekene som deltok mottok innledningsvis 50 000 kroner hver. Disse midlene ble i hovedsak brukt til innkjøp av bøker og bokhyller til boksamlingene i barnehagene. Både i 2006 og 2007 har folkebibliotekene mottatt 30 000 kroner hver til boksamlingene. Noen av disse midlene skulle også brukes til å betale arbeidet med rapporteringene til Lesesenteret. Ansvarlige fra ABM-utvikling har også, i samarbeid med Lesesenteret, vært med på å arrangere kurs og seminarer.

[21] Se for eksempel Espenakk, Unni et al.: *TRAS-håndbok*, Bergen og Stavanger, 2003, eller http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=37276&epslanguage=NO

Gjennom BokTras har *tre folkebibliotek* fått prosjektmidler fra ABM-utvikling. Dette er Drammen bibliotek, Klæbu folkebibliotek og Sortland bibliotek. Gjennom deltakelse i BokTras har disse bibliotekene forpliktet seg til å ha fast kontakt med de deltakende barnehagene. Den viktigste formen for kontakt består i å forsyne de deltakende barnehagene med boksamlinger og bytte ut disse samlingene 2-3 ganger i året. De ansvarlige ved folkebibliotekene har også laget et system for utlån av bøkene. De er også med på å arrangere foreldremøter med lesing som tema. I tillegg stiller bibliotekene med lokaler og er praktisk arrangør av fagseminar knyttet til BokTras.[22]

De tre folkebibliotekene som deltar har tre ulike veier inn i prosjektet. To av dem deltar etter forespørsel fra fylkesbibliotekene i deres fylker. Sortland bibliotek fikk en forespørsel gjennom fylkesbibliotekets avdeling i Narvik. En mulig grunn til dette var at Sortland bibliotek har egen barnebibliotekar. Bibliotekaren i Drammen bibliotek mener de ble forespurt fordi Drammen kommune har en stor andel fremmedspråklige innbyggere. Klæbu folkebibliotek hadde opprinnelig søkt ABM-utvikling om midler til et prosjekt som omfattet formidling av bøker til førskolebarn, der blant annet kurs for barnehageansatte skulle inngå. De fikk ikke midler til dette prosjektet, men etter kort tid fikk de forespørsel fra ABM-utvikling om de ville delta i BokTras, siden prosjektet de hadde søkt midler til og BokTras var nokså like.

En av aktørene vi intervjuet benyttet betegnelsen "gledesprosjekt" på BokTras. Dette kan stå som en samlet betegnelse for hvordan aktørene som er intervjuet beskriver BokTras. Det er generelt stor enighet om at tiltaket oppleves positivt og fungerer bra, noe også de følgende sitatene viser:

> *Jeg synes BokTras er kjempeviktig, og er så glad for det fordi det er noe som virkelig har manglet. Prosjektet har stor nytteverdi både for barn og foreldre. De får en tilgjengelighet som er unik, og terskelen inn på biblioteket er lavere. Når barn er så små får de en glede ved bøker og lesing og kos og kontakt som er helt unik. (Bibliotekar1)*
>
> *Jeg synes det fungerer bra, men det er viktig å motivere de ansatte i barnehagene slik at de ikke bare synes dette er ekstra arbeid som er tungt. At de blir inspirert og føler at det de gjør er bra og at de kan få nye ideer. (Bibliotekar2)*
>
> *Jeg synes det fungerer over all forventning. Barnehagene er blitt mer obs på bøker og bruker bøker mer enn før i hverdagen, i det de gjør. Nå har de faste samlingsstunder med lesing, men de har også mye mer smålesing innimellom, som de ikke hadde før. Ungene blir veldig glad i bøkene og vil gjerne låne dem med seg hjem. En annen positiv opplevelse er at det er spennende å jobbe så tett sammen med barnehagene. De er en positiv gruppe å jobbe sammen med.(Bibliotekar3)*
>
> *Det er jo et lite og begrenset prosjekt. Og derfor synes jeg det fungerer så utrolig bra fordi det er så håndterbart og så konkret at bibliotekarene og førskolelærerne synes de har noe igjen for det. (ABM)*

[22] Hoel, Trude og Lise Helgevold (red.): *Bok i bruk i barnehagen: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, UiS, Stavanger 2007.

> *Jeg synes BokTras fungerer kjempebra! Jeg ser at for å implementere en slik tenkemåte i barnehager og bibliotek må en fornye fokuset med jevne mellomrom, men jeg tror at når vi avslutter vår store BokTras-satsning så kommer ikke barnehagene til å gå tilbake til det som har vært, og ikke bibliotekene heller. Det vil være helt uaktuelt for dem. (Lesesenteret)*

En mulig oppfølging av BokTras ble diskutert med informantene, og det var et samstemt ønske om å kunne videreføre en ordning med utlån av bøker i barnehagene. Bibliotekarene tok likevel et forbehold om økonomi. Egne midler til en videreføring er viktig av to grunner. En grunn er at det er stor slitasje på bøkene som lånes ut. Disse må derfor erstattes med jevne mellomrom, i tillegg til at samlingene bør oppgraderes med nye bøker som utgis. At det er slitasje på bøkene sees som positivt og viser at bøkene er i bruk. Et annet økonomisk forbehold gjelder personalressursene. Bibliotekarene har begrenset kapasitet til å følge opp prosjektet. Alle bibliotekarene uttrykker likevel klart at de, så langt det er mulig, vil prioritere et videre arbeid rettet mot førskolebarn og en ordning med bibliotekfilial i barnehagen. Det er eksempler på at bibliotekene har laget lignende utlånsordninger for barnehager som ikke deltar i BokTras. Dette har vært gjort i mindre format før BokTras ble startet, men også som en følge av BokTras. En av bibliotekarene nevner at hun arbeider med å påvirke lokalpolitikere til å bevilge midler til en videreføring når prosjektperioden er slutt ved utgangen av 2007. En mulig videreføring av prosjektet blir også tatt opp sentralt av Lesesenteret og ABM-utvikling.

4.2 LUS i Oslo-skolen

LUS i Osloskolen er et GRFL prosjekt der man har tatt i bruk og videreutviklet en metodikk og et kartleggingsverktøy (LeseUtviklingsSkjema) for å måle leseferdighet utviklet ved Utbildningsförvaltningen i Stockholm. Prosjektet er drevet av utdanningsetaten i Oslo kommune, avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet. Det er et eksempel på hvordan prosjekt i en større kommune kan drives, der forankring både i planer og hos lærerne har vært viktige suksesskriterier.

LUS er metodeuavhengig og det er opp til skolene selv hvordan de velger metoder for å løfte elevene når de har fått en indikator på deres leseferdigheter. Prosjektet sentralt har hatt et godt samarbeid med Utbildningssenteret ved Lærerhøyskolen i Stockholm. De har utviklet metoden og fulgt prosjektet hele veien, og i forhold til skoleeier er verktøyet nå mer utviklet i Oslo-skolen enn i Stockholm. Skolene har knyttet til seg fagmiljøer for å utvikle lesekompetansen. Nå har lærerne fått erfaring med at LUS er nyttig i skolehverdagen, og de kan bruke metodene man har fra før og se dem på en annen måte.

Prosjektet har nådd de målene som har vært satt, men det har også blitt endret og utviklet underveis. Prosjektet har to ben å stå på: man følger elevenes leseutvikling, og støtte til denne, men resultatene kan også brukes av skolens ledelse som innspill til ressursorganisering, og dermed går det rett inn i Kunnskapsløftet. Det siste kom som et resultat av at en av de deltakende skolene var pilot i et KS-prosjekt kalt ”Dialogbasert kompetanseutvikling – en ledelsesutfordring”. Prosjektet har også

samarbeid med Deichmanske bibliotek. Gjennom to perioder har bibliotekarene utarbeidet og valgt litteratur som passer til LUS-skjemaet. Da kan man hjelpe med å finne fram til rett litteratur der temaet passer både til aldersgruppe og lesekompetanse.

Hver skole får oppfølging av to LUS-instruktører. En av dem har lederbakgrunn, mens den andre har pedagogisk bakgrunn. LUS-instruktørene har info-møter med skoleledere og utdanningsledere, før skoleledere og pedagogisk personale har to opplæringsøkter. Mellom de to øktene måler lærerne resultater for elevene. I prosjektet foretar man oppfølging av instruktører og drøfting i kollegiet gjennom et helt skoleår med fire samlinger der hver er på to og en halv time.

Instruktørene følger opp skolene og både skolene og lærere kan ta kontakt med dem. Det er en egen opplæring for superbrukere. Det er en ekstra opplæring i skikkelig bruk av skjemaet slik at de lærerne som blir superbrukere kan følge opp prosjektet lokalt og bli drivere for videreføringen

Prosjektet startet med bare fire skoler, og instruktøropplæring for å følge opp skoler, og dette ser man i prosjektledelsen på som heldig. Når det gjelder brukermedvirkning var det en egen skoleledergruppe som var med og representerte de 4 skolene i pilotprosjektet. Den fungerte som en responsgruppe og var med i planlegginga. Denne gruppa var også deltakere i å utforme mål og målgruppe for prosjektet. Målgruppa for prosjektet var lærere og skoleledere, og sekundært foresatte siden skolen kan bruke dette i foreldresamtaler i og med at lesing er grunnleggende for opplæring.

Alle skolene involverer seg frivillig ved å søke om å bli med. I 2007 er det 92 skoler, hver skole har i snitt 30 lærere, og alle er i opplæring i bruk av LUS. I løpet av prosjektperioden har man blitt dyktigere på å skolere skolene og utviklet en egen mal for hvordan skolene skal involveres.

Pilotprosjektet fra 2003 har nå gått over i drift, og er et tiltak som ligger inne i planene. For å opprettholde fokuseringen på lesing lokalt har man 4 ganger i året informasjon om lesekompetanse som blir gjennomgått med alle lærere. LUS fokuserer på at lesing må utvikles hele tiden. Det gjør at elevene kan tilegne seg en kompetanse som gjør at de får med seg annen kompetanse.

Oslo-skolen har hatt en kontinuerlig satsing på lese og skriveopplæring. Handlingsprogrammet "Språk for felles framtid" så etter tiltak som kunne gi bedre lesekompetanse. Prosjektet har stor politisk støtte med øremerket finansiering. Prosjektet hadde støtte fra GRFL fra 2003 til våren 2006, men størsteparten av midlene var lokale. Det har vært løpende dialog med det politiske nivået, og nåværende politisk ledelse er svært interessert.

GRFL kom akkurat på en tid da det allerede var satsing på lesekompetanse. Det er viktig at man ikke går vekk fra den. Hvis man holder trykket oppe statlig, så forplanter det seg utover. Den økonomiske støtten har vært viktigst for LUS i Osloskolen, men også moralsk er den økonomiske støtten viktig. Prosjektet ville nok bli gjennomført uansett, men det ville ikke vært så lett. Nå kunne man gå ut mye bredere og med større tyngde, og det er en viktig årsak til at det blir vellykket.

Gjennom prosjektet utviklet man et spørreskjema rettet mot lærere og skoleledere, mens Utbildningsavdelingen gjorde evaluering fra utsiden.

Det absolutt viktigste målet var å få økt fokus på lesing og lesingens betydning gjennom et felles løft for å bedre elevenes lesekompetanse. Det har vært positive målinger både på 2. og 7. årstrinn, og man kan se at det er bedret leseferdighet, men det er vanskelig å ta ut enkeltmomenter som er avgjørende.

Skoleledelsen har også fått et nytt verktøy for kvalitativ vurdering. Verktøyet kan brukes som støtte ved fordeling av ressurser, for å sette sammen grupper på tvers av trinn og også bistå samarbeid med foresatte og andre skoler ved overføring av elever. Skjemaet har ført til mer åpenhet om resultater.

I tillegg til at prosjektet har blitt spredd på mange skoler i Oslo, er det også mange andre som har fått nyte godt av den kompetansen som er opparbeidet.

Alle skoler i Oslo har fått LUS-DVD og informasjon på skoleledermøter. Dette prosjektet fikk mye positiv goodwill og det ble en venteliste med skoler som ønsker å være med. Det betyr kapasitetsproblemer fordi man ikke klarer å ta med folk raskt nok. Men de har fått en god gjennomføringshastighet. 50 skoler har vært under opplæring samtidig!

I prosjektet har de også laget en LUS-DVD, LUS-Bok, egne hjemmesider på utdanningsetatens side, og eget rom i Fronter. Nå arrangeres jevnlige samlinger for LUS-instruktører. De svarer på henvendelser også fra andre kommuner når det ikke går utover det vanlige arbeidet. Prosjektet har også blitt referert til i aviser og tidskrift.

De har fått flere henvendelser fra andre kommuner, og de strekker seg langt for å imøtekomme dette. LUS i Bærum har kommet lengst og størst i omfang. Alta satte i gang på eget initiativ, og der deltok prosjektet også på en konferanse for kort tid siden. De er stadig besøk på skoler i andre kommuner som ønsker å lære om LUS. De fleste er i regionen, men også Sola kommune har vært interessert i prosjektet.

Dette prosjektet har ført til utvida samarbeid med Deichmanske bibliotek i arbeidet med vurdering i andre fag, og kriteriebygging i andre fag i forhold til Kunnskapsløftet. Det er stor overføring av erfaringer til andre fag. De skolene som har jobbet med det har det under huden og overfører det lett.

Vår informant tenker seg at de kunne ha utnyttet de andre større prosjektene i GRFL. Det er veldig forskjellig fra fylke til fylke og svært ulik fordeling av midler. Oslo/ Akershus valgte store prosjekter heller enn små prosjekter. I større kommuner, må man klare å bryte prosjektet ned og få det inn i kommunale planer slik at det kan gjøres i det daglige arbeidet. Dette kunne man ha hatt fokus på i GRFL sentralt. For eksempel kunne man sette sammen ressursgruppe av både fagmiljø og representanter for større kommuner som har jobbet målrettet over tid. Større kommuner har større muligheter for å jobbe faglig og det bør reflekteres i prosjektet.

4.3 Re kommune – Les i Re

Re kommune i Vestfold gjennomførte i perioden oktober 2003 – desember 2006 prosjektet "Les i Re" med støtte fra GRFL. Kommunen har fem barneskoler, med til sammen 766 elever (skoleåret 2006-2007), og en ungdomsskole med 294 elever i inneværede skoleår.

Prosjektet ble til som en følge av at det ble utlyst midler fra GRFL, og at kommunesjefen i kommunen, som selv hadde bakgrunn fra ulike stillinger i skolen, tente på ideen, og tok initiativ til å få igangsatt et prosjekt. Man hadde ikke tidligere hatt konkrete prosjekter på området, men kommunesjefen så behovet. Prosjektet var altså fra starten forankret på høyt nivå i kommunen, noe våre informanter framstiller som et viktig element i arbeidet.

Fra GRFL fikk kommunene Kr 100.000 i støtte, i tillegg til 50.000 på deling med Tønsberg og Nøtterøy bibliotek og Stokke kommune. Prosjektet innebar altså også et interkommunalt samarbeid.

Hovedmålet for prosjektet var at alle barn og unge i Re skulle bli glade i å lese og bli lest for. De skulle ha god tilgang til bøker og møte voksne som leser for dem og motiverer dem til selv å lese.

Denne overordnede målsettingen ble operasjonalisert i form av flere delmål: For det første skulle man sette lesing i fokus i kommunen. Folkebiblioteket skulle styrkes, med godt utstyr og ansatte med god kompetanse. Ulike etater i kommunen (helsetjeneste, barnehage, skole, folkebibliotek) skulle aktivt hjelpe foresatte med å stimulere barnas leselyst. Man ønsket å stimulere til at foreldre er sammen med barn med leseaktiviteter som et forebyggende tiltak. Dessuten var et delmål at man skulle stimulere gutter til å vise økende interesse for bøker og lesing.

Målformuleringene synliggjør prosjektets karakter av å være sektorovergripende innenfor kommunen Det er videre klart at kommunen så prosjektet som en del av deres tverrfaglige forebyggende arbeid rettet mot barn- og unge.

Målgruppen for prosjektet var definert som barn og unge fra 0 – 16 år. Prosjektets fokus var altså ikke utelukkende skole.

Sammensetningen av prosjektgruppa som ble nedsatt i august 2003 demonstrerte også det den kommunale forankringen og det tverrsektorielle preg arbeidet var planlagt å skulle ha. Her satt bibliotekar (prosjektleder), kommunalsjef (prosjektansvarlig), representant for Re bibliotek, en lærer (kommunal veileder og skolebiblioteksansvarlig), helsesøster, representant for barnehage og ungdomsskolen.

Prosjektet omfattet 30 tiltak som spenner fra fødselsforberedende kurs, konferanser, bok til barn ved 2 års kontroll, besøk i barnehager og skoler, gutter og lesing, kurs for lærere, lesestimulerende tiltak.

Som de mest sentrale virkemidler/elementer i arbeidet, framhever prosjektlederen følgende:

- *Leseravn*: Frivillige lesere (11 stk), mange pensjonister, som leser for barna i barnehagen etter nærmere avtale. Man har valgt å prioritere de største barna. Bibliotekar er behjelpelig med litteratur gjennom samlinger med presentasjon av ny litteratur, erfaringsdelinger fra barnehagene osv. Gjennom dette tiltaket oppnår man tre ting: lesing, samtale og fast besøk fra en voksen person (”besteforeldre”).
- *Den kulturelle skolesekken og 2. klasser*: Alle elever i 2. klasse får besøk fra Folkebiblioteket: Elevene får en bokgave og lånekort, blir vist rundt på biblioteket og blir lest for av prosjektleder. Tilbakemeldingene fra skolene er veldig gode.
- Verdens Bokdag 24. april, ”Frukt og les”: Skolene skulle kjøpe frukt og ha lesestunder. Kjente lokale personer leste for 5. klasser: (ordfører, rådmann, virksomhetsleder, leseravn, leder i Vestfold boklag). I år har de fortsatt med dette selv om prosjektet er avsluttet. I 2007 leste 6 menn, deriblant elever fra 3. klasse i videregående skole.
- *Oppsøkende virksomhet fra prosjektleder*: Prosjektleder besøker skoler og barnehager. Snakker om lesestimulering til lærere og foreldre
- *Gutter og lesing:* Mannlige forfattere har besøkt guttene i 8. klasse, bl.a Ruben Eliasen og Stein Erik Lunde
- *Re-boka*: Et delprosjekt under ”Ei bok om Re” tilrettelagt spesielt for barn og unge (fra mellomtrinnet og eldre). Målet er å være identitetsbyggende for innbyggerne. Utgangspunktet er at to kommuner i 2002 slo seg sammen til det som i dag er Re kommune. Alle skoler har fått klassesett som brukes i samfunnsfag (lokalhistorie).
- *Tegneserier:* Prosjektet har fokusert på lesing av tegnserier, i samarbeid mellom Fylkesbibliotek, videregående skole og ungdomsskole. Elevene i 8. trinn er trukket inn i forhold til utvelgelse av tegneserier.
- *Innvandrere:* I prosjektets regi er det laget brosjyre om lesing som deles ut i skole, barnehage og blant flyktninger. Saniteten har bidratt med midler til nye bøker. Bakgrunnen er at bibliotekar kan språk og har jobbet mye rundt om i verden. Mange innvandrere er analfabeter. Det er kjøpt inn enkle bøker til folkebiblioteket, slik at de kan ha en lesestund sammen med sine barn. Fokus har vært flerkulturelle opplevelser, felles skatt.
- *Ludde – profil*: Man bruker barnebokfiguren Ludde som profil på leseprosjektet. Dette er figurer som finnes i lite (på kontorpult til offentlig personer) og stort format (i lesekrok på folkebibliotek). Det deles ut Ludde bøker på 2-års kontrollen på helsestasjonen, signert av ordføreren. Dette er en gave fra folkebiblioteket og Re kommune
- *Kontaktutvalg for folke- og skolebibliotek:* Dette er revitalisert som et ledd i prosjektarbeidet.
- *Brosjyrer:* Brosjyrer om lesing for 2-åringer blir delt ut til foreldre på helsestasjonen
- *Bamsedag: I* oktober hvert år har man arrangert bamsedag på folkebiblioteket, der barnehagebarn har blitt invitert til høytlesing

Tiltaksporteføljen i prosjektet er som vi ser relativt brei, og dekker flere av de gruppene som GRFL har satt fokus på.

I gjennomføringen framhever vår informant skolene, folkebiblioteket og helsestasjonen som de viktigste. Ut over disse har også deler av

kommuneadministrasjonen, ordføreren, frivillighetssentralen i kommunen, og PPT var involvert i deler av prosjektet. Forankringen på øverste politiske nivå har vært veldig viktig for både igangsetting og gjennomføring av prosjektet

Av eksterne støttespillere som prosjektet har hatt nytte av, framhever vår informant Norsk forfatterforum, som har bistått med å skaffe forfattere til ulike besøk i kommunen. Prosjektledelsen har dessuten samarbeidet med Høgskolen i Vestfold, spesielt om spredning mellom kommunene i fylket. Spesielt har man tatt sikte på å spre erfaringer til førskolelærere og allmennlærere i grunnskolen.

Prosjektmedarbeidere har dessuten deltatt på konferanser og seminarer, der man har informert om prosjektet og fått informasjon og inspirasjon.

Prosjektet har etter våre informanters vurdering vært godt forankret hos de nødvendige deltakerne. Særlig viktig har det vært at prosjektet har vært solid forankret hos kommunesjef. Ordfører og Rådmann har også vært veldig positive, og ordfører har som tidligere sagt også deltatt aktivt i noen deler av prosjektet.

De sentrale utførende instanser og aktører har vært 2 barnehager, som har fått eget bibliotek som et ledd i arbeidet. Lærere og skolen har hatt sterkt fokus på lesestimulering, individtilpasset og i grupper etter nivå. Videre har bibliotekansatte og skoleledelsen ved de involverte skolene vært aktivt engasjert.

Prosjektet i Re var koblet til prosjekt i Tønsberg og Nøtterøy Folkebibliotek. Målet var å få til spredningseffekt i hele fylket, og man har i samarbeid fått til to nye hovedprosjekter sammen:

- Lesekonferanser "BOKSTAVLIG" for hele fylket (3 stk: 2004, 2005 og 2006) for folkebibliotekene og skolene. Dette er dagseminar med støtte av Fylkesmannen i Vestfold
- Lesekonkurranse "Vestfoldbarnas favorittbok" for 5.-7. trinn i skolen. Bibliotekarene har utgjort prosjektgruppe og valgt bøker som skal være med i konkurransen. Bøker skal være populære, litt unike og stimulere til leselyst. Elevene stemmer over den bok de har likt best. Premie på konferanse: kr 5.000 til skole og kr 1.000 til vinner

Av de positive erfaringene fra prosjektet, framhever vår informant særlig den økte bevisstheten blant kommunens beboere om lesing som ferdighet. Videre har skolene lagt større vekt på lesing som lystanliggende, dvs lesing kun for lesingens egen del. Lærere har også i større grad innsett at lesing har stor betydning for å delta i samfunnet og gir økt livskvalitet.

Man har ingen direkte negative erfaringer fra prosjektet, men en del planlagte tiltak lot seg av ulike grunner ikke realisere. Blant annet hadde man lagt opp til hjemmebesøk fra prosjektleder når mor kommer hjem fra sykehus med nyfødt barn. Dette lot seg ikke realisere pga. tidsnød. Det samme gjelder planlagte fødselsforberedende kurs som det av samme grunn ikke ble noe av.

De største utfordringene man har sett er for det første å holde aktiviteten levende når prosjektet er avsluttet. Dessuten har det vært en utfordring å få nok tid til rådighet for prosjektleder til alle aktiviteter som er ønskelige.

Over 1000 elever i skolen, samt barna ved to barnehager, har vært direkte berørt av prosjektet ved at de har deltatt i tiltak. Etter prosjektledelsen vurdering, har man truffet prosjektets målgrupper godt.

Man nådde dessuten mange av målene for prosjektet. Som de viktigste resultatene framhever vår informant arbeidet med Leseravnene, utvikling av Ludde-figur og egen krok på folkebiblioteket, fokus på Verdens Bokdag og arbeidet som er gjort med fokus på minoritetsspråklige og lesing.

Man la i utgangspunktet ikke opp til noen måling av resultatoppnåelse. Underveis i prosjektet har man likevel registrert at gutter har vist større interesse for bruk av folkebiblioteket. Det er også kjøpt inn litteratur myntet på dem.

Av ting man ikke har fått til i tilfredsstillende grad, nevner vår informant planlagte hjemmebesøk for 2. og 4. åringer. I tillegg har ungdom i liten grad vært med på å plukke ut bøker.

Erfaringer fra prosjektet har blitt spredt gjennom samarbeidet med andre kommuner – Tønsberg og Nøtterøy Folkebibliotek om konferanser og konkurranser. I barnehagene ser man dessuten at arbeidet har fått ringvirkninger, siden man der er blitt stimulert til å sette i gang lesestimulering selv. Også helsestasjonen har fått ny giv i arbeidet.

Man prøver nå, etter at prosjektet er avsluttet, å opprettholde aktivitetene, men det er en utfordring å finne tid til å ta tak i alle gode ideer. Spesielt gjelder det å ha en prosjektleder som har tid nok å avse til dette arbeidet i tillegg til vanlig arbeid. Noen må holde tråden.

Det som først og fremst vil bli prioritert i arbeidet den første tiden, er å oppgradere og styrke skolebibliotekene.

Flere barneskoler i kommunene synliggjør nå lesing som et område det fokuseres særskilt på, i sin eksterne informasjon.

Prosjektet ville ikke blitt gjennomført uten støtte fra GRFL. Det var dette som motiverte kommunesjef til å fokusere på dette. Fylkesmannen i Vestfold har i tillegg gitt god støtte til samarbeidet mellom folkebibliotekene i fylket. GRFL har også vært viktig for arbeidet gjennom å formulere viktige og riktige målsettinger og virkemidler. Å sette seg noen ambisiøse mål, slik GRFL har gjort, er etter vår informants mening en god strategi.

4.4 Trysil – Gi meg en A

Basis for prosjektet ”Gi meg en A”, i Trysil kommune, er etter prosjektledelsens vurdering at det å **lese** er et verktøy. Med utgangspunkt i dette har man gjennomført et helhetlig og vidtspennende prosjekt. ”Å lese og å bli lest for” blir et verktøy i forhold til å oppnå en rekke mål. Eksempelvis for å oppnå voksenkontakt, utvikle språk, få kulturell tilhørighet. Prosjektet har hatt tiltak rettet mot alt fra spedbarn (svangerskap)

til voksne, og har blitt presentert som en integrert del av kommunens oppvekstmodell. Målet har vært å bidra til å utvikle arenaer for mestring på ulike områder:

> *"Opplevelse av mestring gir grunnlag for trivsel og utvikling, og vil på sikt bidra til at våre barn og unge mestrer sine egne liv – det gode liv."*[23]

Prosjektets historie strekker seg tilbake til høsten 2002, men med formell prosjektstart på Verdens Bokdag i 2003. Det ble avsluttet som prosjekt i 2006. Prosjektet har hatt fire hoveddeler; sosial, kulturell, språklig og kunnskap/kompetanse. Alle etater som jobber med barn og unge i kommunen har vært involvert.

De sentrale virkemidlene i prosjektet har, etter vår informants vurdering, vært:

- Språkopplæringsplan for barnetrinnet. Denne ble vedtatt 2004 og gjelder alle skolene i Trysil.
- Nettstedet "Huset" for brukere av denne språkplanen, tilgjengelig for alle lærere i landet. Her kan man finne tips om aktiviteter, mål og tiltak innen ulike deler av språkopplæring. [24]
- Språkplan for 2-6 åringer: Dette er vedtatt fra 2007, som et resultat av prosjektet, og gjelder for barnehage, helsestasjon, hjem og fritid. Denne planen er ment å skulle være et redskap for flere. Det blir utviklet egen nettside.
- Bokmerke på svangerskapskurs i uke 30 til foreldre. Lesing er et fast tema på "Svangerskapstreffen".
- BokA er en fortelling for barn fra fire år, og den er samtidig ei bok som skal inspirere og motivere voksne til den faste lesestunda hjemme, i barnehagen og på skolen. De mange illustrasjonene gir også en rekke referanser til bøker og litterære figurer. Denne leveres på helsestasjonen til foreldre ved 8 mnd.-kontroll, og har blitt et fast tiltak. Noen fra "Gi meg en A" møter foreldre og prater om lesing og hvor viktig dette er.
- "Gi meg en A-bilen" – Kjører faste bibliotekruter fra folkebiblioteket til barnehager og skole, en gang pr måned i skoleåret. Denne bidro i følge prosjektledelsen klart til at Trysil folkebibliotek satte ny utlånsrekord i januar 2005.
- Teater "Gi meg en A" – Spilt på barneskole i Trysil og spredt til andre deler av landet. 70-80 manus solgt til andre. Utdrag er også vist på regionale konferanser i regi av GRFL.
- Sang "Gi meg en A" – Godt kjent både lokalt og ellers.
- Teddy lager sirkus : Et teateropplegg og CD med sanger og et hefte med aktuelle øvelser for et storslått sirkus til barnehage og småskole.

Initiativ til prosjektet kom fra han som senere ble prosjektleder. Han, som er utdannet lærer og tidligere har arbeidet som rektor, hadde hørt om et svensk prosjekt på Rinkeby-skolan i Stockholm, som skåret best i faget svensk. Suksessen i Sverige skyltes at elevene hadde lest 500 bøker i løpet av de 4 første skoleår.

---

[23] Vingelsgaard, Roar: "Byggende arbeid", artikkel presentert på nettsidene til Gi meg en A 05.06.2005
[24] www.gimegena.no, www.kalfoss.com/barnetrinnet/

Før ”Gi meg en A” var det ikke gjennomført tilsvarende prosjekter i kommunen. Mange enkeltskoler hadde sine egne leseuker, teater osv. men gjennom prosjektet ble dette systematisert, med solid politisk forankring:

> *”Det er jo politisk bestemt og vedtatt at dette er viktig, og vi følger opp dette.”*

Utformingen av prosjektet ”Gi meg en A” ble gjort av en gruppe på 6 personer, med representanter fra skole, barnehage, helsestasjon, folkebibliotek, kultur og friteater. Denne gruppen utviklet planen og fungerte i starten som styringsgruppe for prosjektet. I løpet av sin levetid ble prosjektet etter hvert implementert i virksomhetsplaner, og i takt med dette ble styring mindre nødvendig. Prosjektet er nå blitt en del av driften til aktørene.

Målet for prosjektet ble definert som å være at alle barn og unge skal bli lest for. Alle barn skal ha fått lest 500 bøker for seg før de begynner å lese selv. En grunn til at dette målet ble valgt er at de kan dokumentere og måle det.

Prosjektgruppen definerte 4 målområder:

- ”På fanget”, som begynner ved svangerskap/fødsel. Målet er at alle barn skal bli lest eller sunget for, noe som gir voksenkontakt, kunnskap, et forhold til lesing og litteratur, og bidrar til å utvikle empati og trygghet osv: *”Det å lese gir så mye mer enn bare det å lese. Barn får så mye mer. Det er som et Kinderegg. Når vi forteller dette til foreldrene, så skjønner de hva vi prater om.”*
- Språk: Barn skal møte språket tidlig gjennom rim, sanger, bøker og fortellinger
- Kulturell tilhørighet. Barn skal tidlig få kunnskap om og forståelse for historie, kultur og samfunn.
- Alle barn og unge i Trysil skal stå på ei scene, for på den måten å få oppleve mestring, og å bli sett.

Målgruppen for prosjektet har vært definert som barn og unge, fra svangerskap til 18 år. Fokus har vært mest på de yngste, fordi det er der man mente at man kunne oppnå mest. For å oppnå voksenkontakt og språkutvikling er det viktig at man starter tidlig. De fleste tiltak har derfor blitt rettet mot baren fra fødsel til og med barneskole.

Med hensyn til måloppnåelse, mener man at man har kommet langt i retning av de mål man satte seg:

- Man satte som ett mål at folkebiblioteket skulle ha en utlånssøkning på 50 %. Dette har man ikke oppnådd, men utlånsøkningen er så langt på 32 %.
- Høytlesing: Helsestasjonen spør om foreldrene leser for barna, først på 4 års-kontroll og siden ved 6 års-kontroll. Gjennom spørreskjema har de dokumentert at 83 % av alle foreldre til 4 åringer leser 2 ganger pr uke eller mer for barnet.
- Man har tatt i bruk eksisterende evalueringsverktøy for språkutvikling i småskolen – tatt det inn i systematisk arbeid i planer, og definert når de skal brukes og hvordan

- Man har ennå ikke tall på leseferdighet og utviklingen av leseferdighet, så det er vanskelig å dokumentere.

De viktigste aktører/instanser som har vært involvert i gjennomføringen av prosjektet/tiltaket, har vært helsestasjon, skoler, folkebibliotek, kulturetaten i kommunen, barnehage, og PPT som har vært med på å utvikle språkplanen for barn fra 2-6 år. PPT er også faglig ansvarlig for planen.

Ellers har også andre bidratt, for eksempel har AbraKadabra Teater bidratt aktivt. Det samme har barneteatergruppa "Ungspell". Ungdomsrådet i kommunen var også aktivt involver, noe som blant annet resulterte i stor deltakelse fra Trysil i Ungdommens kulturmønstring. Enkelte lærere i kommunen har gjort mye.

Alle som etter vår informants mening burde delta i arbeidet, lot seg villig innrullere. De som i minst grad ble trukket inn i arbeidet, var nok de eldste elevene på ungdomsskole og videregående. For denne aldersgruppen har man hatt noen aktiviteter på fritidssiden, for eksempel "Alle skal stå på en scene", barneteatergruppe, Ungdommens kulturmønstring.

Eksterne aktører har i liten grad deltatt. Vår informant mener at responsen fra en del sentrale aktører, har vært heller lunken når man har henvendt seg til dem.

Prosjektet har etter prosjektleders mening vært godt forankret hos deltakerne. Politisk har prosjektet og arbeidet vært nedfelt i vedtatte planer, og kommet til uttrykk gjennom politiske føringer for arbeidet i skoler og barnehager.

Skoleeier har integrert arbeidet i vedtatte drifts- og forvaltningsplaner. "Gi meg en A" og Oppvekstmodellen ligger der som slike føringer. Det betyr at alle skoler og barnehager skal ha tiltak innenfor det området.

Hos de utførende instanser ligger virksomhetsplaner som føringer for aktiviteter i barnehage og skole. Språkplanen, og lese- og skriveplanen inngår her og er en del av daglig virksomhet:

> *"Prosjektet er nedfelt i veldig mange virksomheter og planer, og i sum har dette fungert veldig bra, selv om det selvsagt er noe variasjon fra eksempelvis en barnehage til en annen, eller fra en lærer til en annen."*

Prosjektledelsen er selv godt fornøyd med forankringen av prosjektet:

> *"Vår forankring og samarbeid med helsestasjonene har vært enestående i landet. Forankret i vår egen Oppvekstmodell, og spredt videre i ulike virksomheter. Prosjektet ligger i Virksomhetsplaner som er vedtatt i Drifts- og forvaltningsutvalget i kommunen og Oppvekstmodellen er vedtatt i kommunestyret."*

Gjennom prosjektet har man klart å etablere et tverrfaglig miljø som kan jobbe systematisk med lesing og språk. Denne tverrfaglige og tverretatlige tilnærmingen, vurderes som å være en av de sentrale betingelser for å oppnå suksess. Ikke minst kontakten med helsestasjonen var viktig og veldig bra. Koblingen mellom skole,

barnehage, kultur og helsesektor har vært svært viktig for arbeidet. Videre framheves det som en suksessfaktor at arbeidet er nedfelt i en egen Oppvekstmodell for kommunen.

Videre er det viktig å få bøker ut til der folk er. Gi meg en A-bilen har dermed blitt en viktig suksessfaktor: ”*Bøker skal befinne seg der barna er, derfor er bokbilen viktig. Og det fungerer; man rapporterer at elevene låner 3-4 bøker på turene, og at tiltaket åpenbart blir svært godt mottatt*.”

Man har ikke opplevd store negative erfaringer i arbeidet, men sentrale institusjoner kunne vært mer behjelpelige i spredning av informasjon, og de kunne ha vist mer interesse for de erfaringer man skaffer lokalt, og brukt dette aktivt videre. Videre har det vært en utfordring å få alle til å gå i takt, men dette har vært et lite problem.

Oppfølging fra Lesesenteret og andre sentrale instanser kunne etter vår informants vurdering vært bedre. Man har i løpet av prosjektperioden flere ganger henvendt seg til sentrale aktører, men knapt fått svar. Lokalt mener man altså å ha opplevd liten interesse fra en del sentrale aktører.

Utdanningsinstitusjoner kunne det også vært interessant å trekke inn mer. Studenter kunne tatt prosjektoppgaver osv knyttet til prosjektet. Man har imidlertid ikke gjort noe aktivt for å få til studentoppgaver, foruten å informere om prosjektet.

Av ting man kunne gjort annerledes, sett i ettertid, framheves rekkefølgen i planarbeidet. Ideelt sett ville det vært lettest om man hadde laget barnehageplanen først, i stedet for sist som tilfellet var. Ellers er alle planlagt tiltak gjennomført og i drift.

En viktig erfaring fra arbeidet er at man trenger noen for å gi støtte til barnehager og skoler når de skal utforme konkrete aktiviteter, støtte til enkelte lærere og ansatte som har ideer osv. Her er det nødvendig å bruke eksterne penger til dette, for å sikre ekstra personell og profesjonell hjelp.

Man har jobbet aktivt med spredning av erfaringene fra prosjektet. Her har åpenbart det omfattende nettstedet vært viktig. I tillegg til dette har man også arrangert tre egne seminarer for hele regionen, og representanter fra Trysil har vært på besøk i andre kommuner og informert om arbeidet.

Andre kommuner, andre steder i landet har også plukket ideer og startet med liknende ting, eksempelvis basert på teatermanus, sang, utdeling av bok, lese- og skriveopplæring osv. Mye av spredning av informasjon skjer via nettstedet ”Huset”.

Kommunen har satt av midler til å utvikle nettstedet videre, som et ledd i videreføringen av arbeidet. Ellers videreføres aktivitetene gjennom kommunens oppvekstmodell – der de ulike aktivitetene peker i samme retning. Et viktig element i forhold til videreføring ar at alt er gjennomført gjennom normal drift, for eksempel utlån av bøker, teater og helsekontroller.

Utfordringene videre vil i følge vår informant først og fremst handle om å holde fokus, og få hele organisasjonen til å arbeide videre med dette. Her er det stadig behov for å informere og gjenta poenger og erfaringer fra arbeidet.

Dessuten ser man utfordringer knyttet til den nye målgruppen ungdom. Man har definert et mål om at de skal ha med seg ulike aktiviteter og ferdigheter i "reiseveska" som 18 åringer når de forlater Trysil, men hovedfokus i arbeidet så langt har som sagt vært de minste barna.

GRFL har etter vår informants mening vært veldig viktig for arbeidet. Denne strategien har bidratt til å gi en faglig trygghet, i tilegg til den økonomiske støtte. Prosjektet har også fått støtte fra Den kulturelle skolesekken

Man har ikke fått noen systematisk, faglig veiledning. Man gir uttrykk for at man hadde et ønske om ekstern evaluering, men dette ble for dyrt. Større nærhet til og mer kontakt med kompetansemiljøer ville vært en fordel for prosjektet.

Prosjektet ville blitt gjennomført uansett uten støtte fra GRFL. Arbeidet var planlagt uavhengig av dette, men GRFL ble positive gulrøtter, og viktige som motivasjon. Strategiplanen ga et klart handlingsrom.

Målsettingene i GRFL har etter prosjektledelsens vurdering vært de riktige. Man oppnådde akkurat den bredde som er viktig, og det passet godt sammen med de mål og aktiviteter som man la vekt på her lokalt. GRFL valgte også riktige virkemidler. Prosjektlederen mener det var en riktig strategi å initiere viktige aktiviteter fra sentralt hold, legge vekt på regionale samlinger og gi midler som kan brukes lokalt:

> *"Føler at det er viktig at det kommer ut handlingsrom for oss som skal gjennomføre dette lokalt, og at det ikke er bare sentrale og regionale aktører som skal boltre seg. Ungene er her lokalt."*

Sammenfallet mellom en sentral, nasjonal strategi, med noen føringer, men stort lokalt handlingsrom i utvikling av konkrete tiltak, ser ut til å ha fungert godt, både i Trysil og mange andre steder.

> *"Det er riktig med en fordeling mellom sentrale, regionale og lokale aktører. Det er viktig med sentrale aktører som setter fokus på noe som viktigere enn andre aktiviteter for barn. Mange ting kan være viktig å ta tak i når det gjelder unge, f. eks. IKT. Det er greit at det fra sentralt hold blir foretatt prioriteringer og blir gitt visse føringer. Lesing er viktig! Derfor har GRFL vært viktig."*

4.5 Holmestrand videregående skole – Les for å skape

Holmestrand videregående skole har mellom 275-300 elever og ca 60 ansatte, og er med det en av Vestfolds minste videregående skoler. Gjennom flere år har man ved skolen arbeidet med ulike tiltak rettet mot å forbedre læringsmiljøet og redusere fravær, bortvalg/frafall og uro i læringssituasjonen. Skolen har blant annet vært aktiv

deltaker i Satsing mot frafall i videregående skole.[25] I regi av det frafallsforebyggende prosjektet ”Motivasjon, dannelse og arbeidsdisiplin ” ble det gjennomført dialogkonferanse i et utvalg av klassene ved skolen. Her kom det fram at elevene ønsket seg mer prosjekt i skolehverdagen og flere fagrelaterte sosiale aktiviteter. Det er i denne sammenhengen, som et ledd i et større samlet arbeid for et bedre læringsmiljø, at det er naturlig å se leseprosjektet ”Les for å skape”.

Initiativet til prosjektet kom fra en bibliotekar ved skolebiblioteket. Denne ble senere også prosjektleder. I tillegg deltok 2 lærere aktivt i utformingen av prosjektet. Utgangspunktet var det samme som for så mange prosjekter i GRFL; en opplevelse av at store ungdomsgrupper leser lite og bruker bibliotek lite. Erfaringene som bibliotekaren hadde gjort seg, var at ungdom ikke oppsøkte folkebiblioteket og også sjelden skolebiblioteket. Man må derfor jobbe med denne utfordringen hele tiden, og oppsøker elever for å få aldersgruppen ungdom til å lese. Erfaringen var også at yrkesfaglige elever var spesielt lite flittige som bibliotekbrukere, og at det å få et rykte som ”belest” tvert imot kunne oppfattes som negativt av mange elever på yrkesfag.

Skolen hadde ikke tidligere hatt liknende prosjekter eller aktiviteter på området.

Prosjektet ”Les for å skape” gikk i utgangspunktet fra august til desember 2006. Målgruppen var elever på yrkesfaglige linjer ved skolen. Utgangspunktet for prosjektet var blant annet et ønske om å kombinere lesing og andre aktiviteter. Elevene skulle ikke bare lese bøker, men også å gjøre noe praktisk knyttet til lesingen.

Målsettingen for prosjektet ble definert som å være å øke leseferdighetene og vekke leselysten hos yrkesfaglige elever. Gjennom prosjektet ønsket man å få yrkesfaglige elver til å bli interessert i bøker, slik at de skal kunne lese og lære fra andre ting enn bare fagpensum. Gjennom dette ville man underbygge elevenes mulighet til å få en større måloppnåelse i faget/yrket sitt. Med andre ord så man lesing som en grunnleggende ferdighet, som ville komme elevene til nytte i sitt framtidige yrke.

Gjennom prosjektet ønsket man å integrere aktiviteten i mange ulike aktiviteter, slik at lesing ble synliggjort også i andre fag enn norsk. Slik pekte også prosjektet etter vår mening mot Kunnskapsløftets vektlegging av lesing som en av de grunnleggende ferdigheter som skal vektlegges i alle fag.

Differensiering var her en viktig målsetting, fordi erfaringen viste at enkelte elever i målgruppen er veldig lesesvake, i tillegg til at elever er ulike med hensyn til hvordan de tilegner seg kunnskap. Prosjektet hadde ambisjoner om å ta høyde for ulike elevers ulike læringsstiler.[26] Både lydbøker og videomateriell ble trukket inn i undervisningen, i tillegg til tradisjonelt trykt materiale. Man hadde også som mål å gi flere alternative former for lesestoff i tillegg til bøker. Blant annet satset man på å finne fram til tegneserier som lettleste alternativer.

---

[25] Havn, Vidar, Trond Buland og Liv Finbak: *Intet menneske er en øy - Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007, side 37-40.

[26] Se for eksempel Prashnig, Barbara: *Kreftene i mangfoldet – Nye lærings- og undervisningsformer*, Kommuneforlaget, Oslo 2003.

Prosjektet ble gjennomført som et felles prosjekt for to ulike linjer: Restaurant- og matfag og Helse- og sosialfag. Man gjennomførte gruppearbeid hvor elevene fra de to linjene ble blandet.

Det sentrale elementet i prosjektet var som sagt koblingen av lesing til praktiske fag og aktiviteter. Elevene skulle lese og å gjøre noe praktisk, ikke bare fokusere på aktiviteten "å lese".

De mest sentrale tema i prosjektet var:
(a) Mattradisjoner
(b) Fantasi og eventyr som sjanger
(c) Kurs i tegneserier
(d) Norrøn mytologi

I utgangspunktet planla man at to forelesere skulle danne utgangspunkt/ inspirere elevene til å arbeide med de to temaene mat og fantasi. Underveis utvidet man så prosjektet til også å romme tegneserier og norrøn mytologi.

Koblingen mellom lesing og praktiske fag ble for eksempel konkretisert ved at elevene skulle sette seg inn i mattradisjoner med fokus på mat fra 1500-tallet, blant annet ved valg og lesing av skjønnlitteratur som behandlet temaet, og senere forberede og lage et måltid basert på denne kunnskapen. Videre trakk man inn to unge menn med erfaring fra å produsere tegneserier, som holdt kurs omkring tegneserier, eventyr og fantasi.

De involverte aktørene fra skolen var bibliotekaren ved skolebiblioteket, som også var prosjektleder. Videre var planen at tre lærere, en i helse- og sosialfag, en i restaurant og næringsmiddelfag og en norsklærer skulle delta. På grunn av sykdom ble imidlertid norsklæreren i liten eller ingen grad involvert i arbeidet. Bibliotekaren var initiativtaker, ildsjel og prosjektleder. Det var hun som tok kontakt med lærere ved skolen for å gjennomføre et felles prosjekt, og som utvidet dette gjennom å leie inn ekstern assistanse ved behov.

De eksterne aktørene som ble koblet til prosjektet var en forfatter, to menn med erfaring og bakgrunn fra ulike sider ved produksjon av tegneserier, og en foreleser i husholdningsfag fra Høgskolen i Vestfold.

Lærerne foreslo inndeling av elevene i fem grupper, men det ble gjort endringer ut i fra ønsker fra elevene. De ønsket mer blanding på tvers av linjer. De fem gruppene valgte å konsentrere seg om følgende sluttprodukter og tema:

1. Teater: Gamle norske eventyr
2. Teater: Religion og tradisjoner
3. Tegneserie: Kjærlighetsgudinnen
4. Tegneserie: Nisser
5. Plakat: Nisser

Alle elever var med på å lage et sluttprodukt, enten det var tegneserier, teaterstykke eller annet. For å få til dette, måtte de lese og sette seg inn i ulikt stoff på forhånd.

Prosjektet var et rent skoleprosjekt, og hadde ingen forankring politisk. Både skoleeier og rektor var informert, og hadde ingen kommentarer til prosjektskissen eller søknad. De visste om prosjektet og syntes det var bra.

Skoleleder fulgte prosjektet hele tiden gjennom jevnlige møter med prosjektleder. Ting som ble tatt opp var bl.a. problemer med organisering. Skoleleder korrigerte kurs og omfang litt underveis, dvs. avgrenset det slik at gjennomføring ble mer realistisk i forhold til rammer (tid, bemanning, ressurser etc.). Prosjektet var dessuten forankret i skolens årsplan (lesestimulering).

Erfaringene fra prosjektet er uten unntak positive. Elevene var positive og ivrige, når de fikk arbeide med lesing knyttet til praktiske fag. Annerledes undervisnings- og arbeidsmåte enn vanlig ble svært positivt mottatt. De beste arbeidene fikk premier i form av en boksjekk. Flere av disse yrkesfaglige elevene gikk og kjøpte bøker. De er ikke vant til å kjøpe bøker, og for noen var dette første bok de hadde kjøpt. Prosjektlederen opplevde også at det ble en annen stemning i klassen og blant elevene:

> *"Elevene gikk og bar på bøker hele tiden, til og fra ulike aktiviteter, til og fra bibliotek etc. Dette er et uvanlig syn"*

Den største utfordringen i arbeidet, hadde sammenheng med at norsklærer ble syk. De andre i prosjektet måtte steppe inn som "norsklærer", uten egentlig å ha den kompetansen inne.

Videre ser man i dag at man burde brukt mer tid til veiledning av elevene i hvordan de skulle finne fram til egnet og ønsket litteratur. Prosjektleder mener at hun burde brukt noe mer tid til veiledning som bibliotekar og litt mindre tid som prosjektleder. Spesielt gjelder dette i forhold til elevenes gjennomføring, og i fasen da de begynte å jobbe selv med å lage et produkt som skulle legges fram.

Prosjektleder mener at man traff målgruppen godt. Total ble 30 elever i to klasser omfattet av prosjektet. Med hensyn til måloppnåelse, testet man ikke utvikling i leseferdighet før og etter prosjektet. Derimot ble det laget et spørreskjema som elevene fylte ut på nettet (anonymt). Resultatet viste at 85 prosent mente de hadde begynt å lese mer som et resultat av prosjektet. De fikk start på sin egen lesing. For noen innebar dette at de hadde lest deres første bok.

Lån av bøker på skolebiblioteket har økt etter prosjektet. Elevene lånte bøker å arbeide med i prosjektperioden. I prosjektet kjøpte og lånte bibliotekaren inn spesiell litteratur som grunnlag for prosjektarbeidet, og la vekt på at elevene skulle kunne ta i bruk flere typer bøker, også lydbøker og tegneserier. (Lyd, tekst og bilder). Erfaringene er at dette har vært med på å skape nye rutiner i forhold til skolebiblioteket hos elevene. De har fått et forhold til biblioteket.

Det viktigste resultatet av prosjektet, er at elevene har *opplevd* lesing som noe positivt, gledelig og kult, og ikke bare meningsløst og kjedelig. En bok skal berøre leseren. Det er en utfordring å finne den spesielle boken som treffer den enkelte. Bibliotekaren sin oppgave er å finne nettopp DEN boken. Prosjektet har bidratt til å bevisstgjøre elevene rundt dette.

Erfaringene fra gjennomføringen av prosjektet er ellers at det praktiske var viktig. Elevene likte maten fra 1500 tallet, men forelesningen ble litt for akademisk.

Tegneserier fungerte videre som et bra innslag: Dette er en veldig praktisk tilnærming (bra for elever ved yrkesfaglige linjer) til det å lese og produsere tekst. Bruk av unge, eksterne hjelpere bidro også til å engasjerte elevene.

De sentrale betingelsene for å oppnå suksess/et vellykket resultat i et slik prosjekt, er etter vår informants vurdering for det første i**nnkjøp av bøker (og lydbøker)** til skolebiblioteket. Man måtte få et godt utvalg egnede bøker, i tillegg til de mer tradisjonelle. **Internett** er også viktig – elevene skal kunne bruke, ta seg fram, lese og hente relevant litteratur på nettet. **Tema må være spennende!** Lesing skal ikke være kjedelig. Interessante tema er sentralt for oss alle når vi ønsker å lære og å lese mer. **Litteratur skal være kvalitetssikret.** Det vil si at det er viktig at en del relevant stoff, kildehenvisninger og muligheter er sjekket ut på forhånd, før det anbefales til elevene. Man måtte dessuten differensiere litteratur ut i fra den enkelte elevs erfaring og leseferdighet, ha litteratur med mer eller mindre bruk av tekst/bilder, sammensatte tekster, tegneserier og lydbøker.

Elevenes sluttprodukter fra prosjektet ble utstilt på skolebiblioteket. I tillegg ble prosjektet presentert for lærerkollegiet på et møte. Teaterstykke som var sluttprodukt fra en gruppe ble vist for de øvrige gruppene, pluss andre elever. De involverte klassene (på de to ulike linjene) likte så godt å jobbe sammen at de senere har slått seg sammen på et annet tverrfaglig prosjekt.

Det er ikke gjennomført flere beslektede prosjekter på samme område ennå, men prosjektgruppen har svært lyst dersom de får midler til det. For å opprettholde fokuseringen på lesing lokalt er det viktigste en **personlig oppfølging av elever** når de besøker skolebiblioteket. Det å ta utgangspunkt i den enkeltes interesser og kompetanse, for å tilby den mest egnede bok/litteratur, er helt avgjørende for å skape et positivt forhold til lesing som aktivitet.

For skolebiblioteket er den viktigste utfordringen i arbeidet framover å få bedre kontakt og samarbeid med lærere. Lærere har ofte manglende kunnskap om hva de kan bruke skolebiblioteket og bibliotekar til, både i skolesammenheng og i forhold til elevenes fritid.

Den økonomiske støtten fra GRFL blir vurdert som svært viktig. Ved en liten skole som dette blir det ofte lite rom for å invitere eksterne forelesere, kjøpe bøker m.m. over ordinært budsjett. Uten den økonomiske støtte fra GRFL ville det vært vanskelig å gjennomføre prosjektet i den form det fikk. Man kunne lånt noe materiell, men det ville vært umulig å kjøpe premier til elevene, leid inn ekstern hjelp osv.

Vår informant vurderte ellers GRFLs strategi som riktig og vellykket. Strategiplanen har bidratt til en nødvendig fokusering på betydningen av lesing, i en tid da denne aktiviteten konkurrerer med mange andre kulturelle uttrykksformer. At man fikk stor lokal frihet til å utforme virkemidler og tiltak, ble også oppfattet som positivt. Imidlertid er det viktig av GRFL blir fulgt opp av nye satsinger på området. Særlig

mangler mange lærere oppdatert kompetanse på ungdomslitteratur. En satsing som GRFL gir langsiktige resultater.

4.6 Gi Rom for Lesing Nord-Østerdal

I Nord-Østerdal har 6 kommuner gått sammen om et prosjekt i ”Gi rom for lesing.” I regionen er det 25 barnehager og 19 grunnskoler, og alle har deltatt i prosjektet. PP-tjenesten i Nord-Østerdal har drevet fram prosjektet. Prosjektledelsen har hatt med seg støtte til administrasjon, men har hatt det faglige ansvaret for prosjektet alene.

Prosjektet er en videreføring av et vellykket prosjekt kalt ”Forebygging av lese- og skrivevansker på småskoletrinnet.” Det opprinnelige prosjektet ble satt i gang fordi PPT hadde veldig mange oppmeldt for lesevansker. Prosjektet skal skape kunnskap og bevissthet om at unger med lese og skrivevansker må tas vare på. Det er skikkelig problem for dem det gjelder, men vi kan gjøre mye for å gjøre vanskene mindre. Da er det helt sentralt at kompetansen hos lærerne er god. De kan bidra til å ta vare på selvfølelsen til ungene. Og det lykkes. Bedre opplæring fører til mindre vansker for barna, og det virker forebyggende.

Det var veldig gode resultater på småskoletrinnet fra det første prosjektet. Det viktigste resultatet fra prosjektet var at lærerne fikk en bedre forståelse av at lese- og skriveutvikling ikke går av seg selv. Man må rett og slett jobbe med det for å komme videre, og det må prioriteres.

I videreføringen ble også barnehage, mellom- og ungdomstrinnet inkludert. Skolene oppfordres til å sende flest mulig lærere på kurs, og også assistenter, etter skolens behov. Lærerne i kommunene skal få en kompetanseheving gjennom en til to kurs i året og nettverkssamlinger tre ganger i året, og på hvert trinn holder man på i tre år. Gjennom hele prosjektet har det vært samarbeid med Bredtvedt kompetansesenter. De har både bidratt som forelesere på kursene, og i valg av tema for kurs.

På kursene er det ikke undervisningsopplegg, men man har satt fokus på ulike temaer og det er opp til lærerne å finne måter å jobbe med temaene på. Eksempel på disse temaene er leselyst og avkodingsteknikkene. Temaene er tilpasset alderstrinn. I barnehagen har man til eksempel hatt fokus på temaet språkutvikling generelt og språkkartlegging før de melder barn til PPT.

Nettverkssamlingene har fokus på erfaringsutveksling, men det er ispedd faglig påfyll fra noen fra PPT og lærere med spesialkompetanse. Det er mange positive erfaringer fra gjennomføringen av prosjektet. Det viktigste er at mange på samme skole kompetanseheves samtidig, at det er hele personalet, og at det er prosjekt over lang tid. Kursene følges opp i det daglige arbeidet og på nettverkssamlingene, og dermed kan man etterspørre temaene både før og etter. Nettverkssamlingene er imidlertid avhengig av at de utføres på riktig måte. For barnehage måtte man ha store nettverksgrupper – og fra det lærte man at selve samlingen bør bare omfatte 25- 30 mennesker.

Hvis noe skulle vært gjort annerledes var det å følge opp lærerne gjennom direkte veiledning i klasserommet. Det ble gjort i det første prosjektet, - men det var ikke kapasitet til å følge opp dette. Da kunne man gått rett inn i skole og barnehage og jobbet videre med tematikken fra nettverkssamlingene.

I Nord-Østerdal er det lang tradisjon på samarbeid kommunene imellom, og kommunene er innstilt på å samarbeide og lære av hverandre. Dette prosjektet er en del av en felles kompetanseheving: kommunene går sammen om en pott – setter av noe av dette for å gå sammen. PPT setter også alle tiltak inn mot alle andre. Samordning er viktig og i dette har man vært helt samkjørt – det er ingen datoer som kolliderer.

De som har organisert dette er en ressursgruppe som har arbeidet med å legge planen for GRFL-prosjektet. Her har PPT, folkebibliotek og representanter for kommunene deltatt. Ressursgruppa ble brukt i planleggingsfasen, og siden er det 2-4 stykker fra PPT som har gjennomført alt. Alle kommunene har hatt representanter inn i den gruppa for å forankre det inn i kommunene. Slik blir de ressurspersoner i sin kommune, og de får også et kompetanseløft.

At det er PPT som driver det er i følge vår informant kanskje ikke så viktig. I Nord-Østerdal har man ikke noe pedagogisk senter, dermed ble det naturlig at det var PPT som fulgte opp prosjektet. At PPT er involvert i forebyggende arbeid og prioriterer dette er imidlertid viktig.

Vår informant forklarer at de viktigste suksessfaktorene er at man har en PP-tjeneste som har tid til å jobbe med et slikt prosjekt, og at det er et godt samarbeid mellom PPT og skolen. Det er et dilemma for PPT å gå inn i slikt arbeid. Det er alltid et kapasitetsproblem, og det dreier seg om en veldig generell pedagogikk som PPT må være gode på og bruke tid på.

I prosjektet har man fått mye god respons fra skolene, men når det er PPT som driver prosjektet er det vanskelig å pålegge skolene å for eksempel lage planer for lese og skrivetreninga. Siden dette var frivillig hadde prosjektledelsen ikke makt til å kreve innsats, og kunne ikke forplikte skolene til å gjennomføre tiltak. I en videreføring ville en slik forpliktelse være nødvendig.

Vår informant er veldig opptatt av at skolelederne forankrer prosjektet. Folk kan ofte glemme det, men de har vært nøye på forankring i dette prosjektet. Det har vært felles møter med rektorer og grunnskoleeiere, og et felles løft for å få dette på plass. På grunnskolenivå har folk vært svært motiverte, men det er ikke like etterspurt på videregående skole. I barnehagene stod de med åpne armer og tok imot prosjektet.

I småskolen er prosjektet avslutta etter 5 år med prosjekt og 2 år med oppfølging. For de andre trinnene er det avslutting innen våren 2008. Nå er den største utfordringen at ting vannes ut over tid, å holde fast på kompetansen som skolene har opparbeida. Det er en utfordring når PPT ikke lenger kan jobbe så mye med dette. Det blir dermed skolens ansvar og håpet er at skolen gjør bedre kartlegginger generelt.

Målsettingene var relativt klare, men de er ikke alltid like målbare. De har gjort en grundig evaluering for barnehage og småskole, og en lettversjon for dem mellom.

På småskole og mellomtrinnet var målsetningen todelt: å øke lærernes kompetanse når det gjelder å følge opp de elevene som har fått individuelt tilrettelagt opplæring i lesing/skriving, og å øke kompetansen med å videreutvikle elevenes ferdigheter generelt. I småskolen klarer man å vedlikeholde gode leseferdigheter, og har fulgt opp med samlinger et par ganger i året.

Prosjektet har ikke vært spesifikt forankra politisk, siden det er seks kommuner involvert i prosjektet. Men det er en felles plan for kompetanseutvikling for lærerne i Nord-Østerdalen, og der ligger GRFL inne. Denne kompetanseplanen er politisk behandla.

PPT har også vært involvert i konferanser, både for hele GRFL hvor man fortalte om jobbing, og de arrangerte selv en stor konferanse der 350 mennesker stilte opp. Det er ikke så mange som har gjort samme type prosjekt – men å drive kompetanseheving gjennom nettverk har flere tatt videre.

Prosjektet har fått midler fra GRFL i to år, og de har deltatt på de sentrale konferansene arrangert av GRFL. Samlingene har gitt mye faglig inspirasjon, men den økonomiske støtten er et signal om at arbeidet verdsettes. De største ressursene er tross alt det som legges inn ved å ha folk i arbeid.

Nasjonalt bør det være en mye større bevissthet om at man må jobbe med lesing og skriving. Med GRFL merker de at det er mer tro på at det går an å øke leseferdigheten.

4.7 Leseløftet og Tyngdepunkt Fosen

Fra 2004 til 2007 ble det med støtte fra GRFL gjennomført et prosjekt som fikk navnet ”Lese-løftet” i seks kommuner i Fosen. Dette prosjektet var forankret og integrert i en målrettet satsing som på det tidspunktet leseprosjektet startet hadde pågått i flere år.

I Fosen-regionen i Sør-Trøndelag, har det siden siste del av 1990-tallet blitt organisert og gjennomført et omfattende kommunalt samarbeid på området skole, oppvekst og skoleutvikling. Dette arbeidet har organisatorisk blitt forankret i Oppvekstforum Fosen (OFO), som består av skoleansvarlig i de 6 kommunene i Fosen regionråd.[27] OFO er et samarbeidsråd, der kommunene blir enige om kompetanse- og skoleutviklingstiltak som med fordel kan utføres på regionalt nivå.

[27] Om Fosen regionråd, sitert fra deres vedtekter (http://www.fosen.net/?itemid=500000027) :
Fosen regionråd er et samarbeidsorgan for kommunene Bjugn, Osen, Rissa, Roan, Ørland og Åfjord i Sør-Trøndelag fylke samt kommunene Leksvik og Mosvik i Nord-Trøndelag fylke.
Virksomheten i rådet skal ha som formål å bidra til en positiv utvikling av næringsliv og offentlig service i regionen. Regionrådet skal ta hånd om arbeidsoppgaver som med fordel kan løses for kommunene i fellesskap.

Det målrettede interkommunal arbeidet med lesing i regionen, startet etter at en undersøkelse av leseferdighetene i skolene i 1997. Undersøkelsen ble utført av Senter for leseforskning, og viste resultater som var dårligere enn forventet og ønsket. Med utgangspunkt i dette, ønsket aktører i skolen, PPT og i Fosen regionråd å starte en prosess som kunne bedre denne situasjonen. Man kontaktet derfor Bredtvedt kompetansesenter, og dette resulterte i et første prosjekt i 198-99. Bredtvedt ønsket å utvikle modeller for samarbeid med et regionalt kompetansemiljø, for kompetanseutvikling i regionen.

Dette prosjektet omfattet seks kommuner, i et forpliktende, varig samarbeid med det nasjonale kompetansemiljøet. Hovedformålet med samarbeidet, som fikk navnet Tyngdepunkt Fosen, var å utvikle fag- og handlingskompetanse knyttet til elevers språkutvikling og lese- og skriveopplæring Målgruppa for denne kompetansehevingen ble lærere, spesialpedagoger og ansatte i PPT. Lokalt ble det opprettet et kompetansemiljø på lesing og skriving med basis i PPT, med lokalt oppfølgingsansvar. Satsingen omfattet både barnehage (implementering av TRAS) og skolen i regionen.

Dette miljøet, som fikk betegnelsen Faggruppe PPT, ble utviklet til et lokalt kompetansesenter, som følger opp enkeltskolene når det gjelder lese- og skriveopplæring, og barnehager når det gjelder tidlig registrering av språk utvikling. Våre informanter legger vekt på at PPTs systemrettede arbeid på denne måten også har blitt styrket. PPT har blitt en aktiv agent i skoleutvikling, ikke bare på individnivå men også på systemnivå

Ett av de sentrale tiltakene i prosjektet, ble opprettelsen av et regionalt besøksnett. Seks skoler fikk status som "besøksskoler", for utprøving av tiltak og organisering. Til disse skolene kunne enkeltpersoner eller grupper fra andre skoler i og utenfor Fosen, komme for å få innsikt i hvordan man kunne arbeide med å forebygge, avdekke og avhjelpe lese- og skrivevansker.

Skolene fikk oppfølging mht bruk av ulike verktøy og kartleggingsprøver. Bredtvedt kompetansesenter bidro med kurs, utprøving av tiltak og spredning av arbeid i skolen. Lærere og ansatte i PPT har fått kurs fra Bredtvedt i forebygginga av lese- og skrivevansker, og i bruk av kartleggingsprøver som et redskap med metodiske og pedagogiske konsekvenser. Det ble lagt stor vekt på tidlig reksjon og tidlig innsats. Læringsstrategier som redskap og arbeidsmåte ble også tidlig sentralt i arbeidet i TP Fosen.

I perioden 2004-2006 fikk tre av besøksskolene status som demonstrasjonsskoler i nettverk, fordi denne arbeidsmåten etter juryens mening:

> *"… på en nyskapende måte viser hvordan et tett og forpliktende samarbeid mellom skoler og lokalmiljø også kan gi gode resultater på den enkelte skole.*

Juryen mente i sin begrunnelse videre at nettverket TP Fosen hadde oppnådd god ressursutnyttelse og kompetansespredning både i de deltakende skolene, med de andre skolene i Fosen og ut over regionen.

Mangel på forpliktende strategiske planer i den enkelte kommune ble tidlig oppfattet som en svakhet, og utarbeidelse av felles handlingsplaner for språk-, skrive- og leseopplæring i kommunene ble en prioritert oppgave for TP Fosen. Ansvaret for denne oppgaven ble lagt til det regionale kompetansemiljøet i PPT, men representanter for barnehager, besøksskoler og de øvrige skolene deltok i prosessen i arbeidsgrupper. Konkretisering av mål, kartleggingsrutiner og oppfølging, samarbeidsrutiner, arbeidsmåter og pedagogisk tenkning ble sentrale stikkord i de planene som ble utarbeidet. Alle kommunene fikk egne planer i løpet av 2005.

Som et ledd i TP Fosen søkte man i 2003 fylkesmannen om midler fra GRFL til gjennomføring av et treårig prosjekt som fikk navnet Leseløftet. Prosjektet skulle bygge på erfaringer fra TP Fosen, med særlig vekt på kompetanseheving gjennom nettverk, nå under overskriften lesestimulering og litteraturformidling.

Firkløveret skole – folkebibliotek – kulturskole – PPT har stått sentralt i gjennomføringen av Leseløftet. Kulturskolens bidrag her har vært handlingsrettet og stimulerende litteraturformidling. I tillegg til GRFL, søkte og fikk man derfor også støtte fra Den kulturelle skolesekken.

Prosjektet har vært ledet av en prosjektgruppe ledet av regionkonsulenten, med representanter for 3 skoler + kulturskolen, 3 av folkebibliotekene i regionen, og PPT. Oppvekstforum Fosen har, blant annet gjennom regionkonsulentens rolle, dermed hatt en viktig rolle i oppfølgingen av prosjektet.

Læreren i møte med elevene var den uttalte hovedaktøren i prosjektet, og en kritisk suksessfaktor var å finne, og skape, engasjerte og kompetente lærere. Kompetanseutvikling skjedde i nettverk, og ved at deltakerne høstet erfaring i samhandling og direkte arbeid med elevene. Det har blitt lagt vekt på at arbeidet skulle være prosessorientert og tett knyttet til praksis. I tillegg ble høyskole og kompetansesentre knyttet til prosjektet, som formidlere på nettverkssamlinger. Enkelte deltakere har også fått tilbud om å gjennomføre et høyskolestudium over 2 semestre ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Prosjektet la stor vekt på å spre kompetanse lokalt, fra kompetansemiljøer som folkebibliotek og kulturskoler.

Hovedmålet for prosjektet Leseløftet, var å oppnå økt leseglede og leseferdigheter hos elevene, gjennom det prosjektbeskrivelsen omtalte som ”*nyskapende tiltak og spentsige metoder*”. I arbeidet med litteraturformidlingen har man lagt stor vekt på opplevelsesaspektet; elevene skulle aktiviseres rundt den litterære opplevelsen. Etter våre informanters vurdering har dette vært meget vellykket, og skapt mye fokus på lesing.

Bevisst valgte man å definere målene og tiltakene for prosjektet relativt åpent. Hensikten var at de ulike målene skulle bli spisset og konkretisert, og tiltak får sin detaljerte form, gjennom en prosess der deltakerne selv fikk bruke sin kreativitet, med utgangspunkt i sin egen virkelighet og problemforståelse.

Sju tiltak ble dermed definert på relativt generelt nivå:

1. *Lærerens måte å lese høyt på: Læreren som igangsetter*

Her var delmålet å stimulere elevene til å lese selv gjennom fokus på ulike sider ved høytlesing.

2. *Lærerens måte å formidle litteratur på*
   Delmålet her var å forbedre elevenes leseforståelse, gjennom fokus på læringsstrategier i møtet med ulike tekster osv.

3. *Valg av litteratur*
   Her ble delmålet definert som å *Åpne litterære skattekister for elevene*, blant annet gjennom å opprette databaser for barnehager og skoler i samarbeid med folkebibliotek, ved å opprette et nettbasert samarbeid med bibliotek i England for å bli kjent med litteratur på norsk og engelsk, og det man kalte "Se og les", der man ville koble film og lesegleder.

4. *Etablering av skriveverksted*
   Formålet her var å gi elevene et nytt rom for skapende skriving, blant annet gjennom Kulturskolens skriveverksted, formidling av egenproduserte tekster i lokalpressen, skrivestafett osv.

5. *Ungdommens lesetjeneste*
   Delmålet her var å gjøre lesing til bindeledd mellom skole og lokalsamfunn/generasjoner, gjennom blant annet å opprette en besøksordning ved institusjoner for eldre, med lesing som hovedaktivitet. Her satset man også på utvikling av lydbøker, og koblet prosjektet til entreprenørskap/elevbedrift.

6. *Lesevake i ungdomsklubben*
   Her var målet å vekke leselyst hos gutter, gjennom å trekke inn forfattere og lokale ressurspersoner til ungdomsklubbene. Målet var å etablere et system for litteraturformidling fra folkebibliotek i ny arena, utenfor skole. Dessuten la man opp til såkalte "grøss- og gru- kvelder" med tekst og film.

7. *Flerkulturelt litteraturmøte*
   Målet her var å fremme forståelse og vennskap mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn, blant annet gjennom presentasjon av eventyr og sagn fra Norge/Fosen og fra hele verden.

Prosjektet har altså vært preget av et bevisst tiltaksmangfold, som har angrepet leseferdighet og leselyst fra ulike utgangspunkt og med ulike metoder. Samtidig har det vært gjennomført som en del av en større satsing, prosjektet har ikke blitt noen frittsvevende satellitt, eller engangs skippertak, men har inngått i en kjede av andre tiltak.

Prosjektet Leseløftet ble avrundet våren 2007, men aktiviteten vil i følge våre informanter bli videreført i flere andre programmer, blant annet entreprenørskap/elevbedrift.

Det meste av arbeidet vil i følge våre informanter bli videreført. Besøksskole-ordningen fortsetter, og utvides, med annet navn. Her vil man nå fokusere særlig på å dra med de skolene som ikke ligger i spiss også, vise at deltakelse gir et utviklingspotensial. Det er jo en utfordring at slike prosjekter lett kan gi mest til de

som er best fra før, at de skolene som er gode på samhandling i utgangspunktet er de som får til mest.

Videre vurderer man å utvide Oppvekstforum Fosen, på grunnlag av blant annet de gode erfaringene fra lesearbeidet.

Overgangen fra prosjekt til ordinær drift er alltid en utfordring i slike prosjekter, og det ser våre informanter klart også her. Det er en klar fare for at skolene gjør seg for avhengig av de eksterne aktørene. Derfor er det svært viktig at prosjektet hele tiden forankres solid i skolene som skal drive arbeidet videre.

Våre informanter mener at både Leseløftet som prosjekt og TP Fosen, som det vokste ut av, har gitt gode resultater både på system og individnivå. ”*Leseutvikling ble skoleutvikling*”, som en av våre informanter formulerte det, og tillegg har dette arbeidet bidratt til lokalsamfunnsutvikling. Prosjektet og TP Fosen har vært med å skape en mer samfunnsaktiv skole i regionen.

Etableringen av et forpliktende samarbeid skole – folkebibliotek – PPT er et svært viktig resultat. Det systemrettede arbeidet i PPT har fått et løft gjennom dette prosjektet. PPT er nå en sentral aktør i lese- og språkutvikling, og skoleutvikling, i regionen, og folkebibliotekene er i ferd med å bli det.

At man nå har fått kommunale leseplaner i alle kommunene, er et annet et viktig resultat av arbeidet så langt. Oppfølging og implementering av planer er fortsatt en utfordring, men våre informanter legger vekt på at det å få slike planer på plass er et nødvendig skritt i etableringen av et varig og fokusert arbeid på området. Nå har man en plan for lesing i kommunene, det man nå trenger er et system for implementering av planene, få dem til å bli brukt av lærerne. Her er rektor en nøkkelaktør, men også her trengs det at noen utenfor enkeltskolene etterspør dette.

PPT har som sagt gjennom dette arbeidet blitt etablert og løftet som kompetansemiljø på lesing, og også for systemrettet arbeid. Våre informanter er opptatt av behovet for en aktør over enkeltskoler dette er et helt vesentlig moment, og PPT har her tatt denne rollen. En av våre informanter beskrev denne eksterne rollen slik:

> *”En ekstern aktør kan komme inn i skolen som en pådriver, med et nytt blikk utenfra, kan få skolene til å tenke over hva de gjør og hvordan. Det eksterne blikket bidrar til at man skjerper seg, en ekstern aktør skal bidra til å skape refleksjon i skolene, slik at de ikke bare går i de samme sirklene.”*

En slik aktør har man nå i Fosen-regionen.

Et annet viktig resultat av arbeidet er at man har kommet mye lengre m.h.t. å tenke/snakker lesemetodikk og pedagogikk hele veien fra barnehage til ungdomstrinnet. Dette har man nå kommet godt i gang med å realisere, selv om det kan se ut som om trykket har vært størst på de laveste trinnene.

Med hensyn til leseferdigheter, melder de i skolene som har ansvar for å ta imot elevene fra barnehagen, at man helt klart merker at det jobbes aktivt med språk og lesing der. Langt flere kan nå for eksempel å lese når de begynner i skolen, noe som er

en fordel, men som også stiller nye krav til oppfølging ved overgang fra barnehage til skole. Man ser også betydelig bedre resultater på lesetester i 2.klasse, og skolene som har deltatt i arbeidet melder om betydelig økning i leselyst og leseaktivitet blant elevene.

Å gjennomføre slike prosjekter, og oppnå resultater, byr selvsagt på mange utfordringer. Våre informanter har pekt på en rekke suksessfaktorer som bør være på plass.

For det første er det viktig å finne fram til engasjerte folk, aktører som vil være med i et slik prosjekt. En må starte med de som er positive, for å skape positive holdninger og gode sirkler rundt arbeidet. Videre er det viktig å skape en felles identitet rundt et prosjekt, man må bygge et fellesskap og en stolthet rundt arbeidet.

Ildsjeler, både i skolene og i regionen, har vært viktig i arbeidet. Derfor blir det så viktig at man klarer å finne de rette ildsjelene, og at man etter hver klarer å finne og/eller skape nye ildsjeler. Disse ildsjelene må imidlertid inn i et system.

Tålmodighet er også en dyd i slikt arbeid, en må være åpen for at ting tar tid, ikke etterlyse resultater for fort, og gi opp når man ikke finner dem. Det er viktig at man klarer å holde tråden: Arbeidet må få gå i noen år, før man kan forvente de markerte resultatene.

Mye avhenger dessuten av en god balanse mellom ovenfra-initierte aktiviteter og lokal kreativitet. Prosjektledelsen må gi ideer, åpne for aktiviteter gjennom å ta initiativ. Noen må dytte det i gang og stimulere til lokalt initiativ. Svært ofte vil ikke ballen begynne å rulle av seg sjøl, rett og slett fordi ideer og initiativ drukner i den daglige skolehverdagen. Derfor bør noen komme inn og stille krav, og gi noen oppgaver. *"Lærere som får et oppdrag løfter seg sjøl, det skaper refleksjon og inspirasjon og bevissthet"*, som en av våre informanter beskrev det. Man må også kunne stille krav om arbeidsform og samarbeid mellom aktører, ting skal være frivillig, men ikke så frivillig at de kan velges bort.

Dette krever imidlertid også at skolene må sette av tid til organisasjonslæring og refleksjon, ellers drukner det i det daglige arbeidet. Litt penger er godt å ha, for frikjøp av tid etc., men med relativt små midler kan man bidra til å få i gang betydelig aktivitet.

Nødvendig forankring i kommunen er viktig, skoleansvarlig der må på banen, Skoleledelsen må også være engasjert, *"det hjelper ikke at lærerne er engasjert, hvis ledelsen mangler*", som en av våre informanter formulerte det.

Samarbeidet med et godt, ekstern kompetansemiljø, i dette tilfellet Bredtvedt kompetansesenter, har også vært en suksessfaktor i dette arbeidet. Her har de lokale aktørene fått nødvendig påfyll. Det viktigste her er etter vår mening likevel det samspillet som er etablert mellom de ulike aktørene, det nasjonale kompetansemiljøet har kunne spille opp mot et regionalt kompetansemiljø (PPT), som inngår i forpliktende nettverk med kommunene og skolene.

Fungerende, forpliktende systemer, nettverk som gir deltakerne en mulighet til å løfte seg sjøl, er etter vår mening det sentrale element i slikt regionalt lesestimuleringsarbeid som det TP Fosen og Leseløftet er et eksempel på.

4.8 Les med glede i Meldal

I Meldal kommune i Sør-Trøndelag startet man i skoleåret 2004/2005 leseprosjektet "Les med glede" ved Meldal ungdomsskole/Løkken barneskole. Skolen er barneskole for Løkken krets, og ungdomsskole for hele Meldal kommune. I skoleåret 2006/2007 hadde ungdomsskolen 146 elever, og barneskolen 145. Skolen har totalt i underkant av 30 lærere. Dette er den største grunnskolen i kommunene, der det også er tre andre barneskoler.

Prosjektet tok utgangspunkt i kommunens leseutviklingsplan for 1. til 10. klasse. De som utformet prosjektet, hadde tidligere arbeidet med å utforme denne planen, som gjelder for alle skolene i Meldal.

Kommunens skoler hadde på dette tidspunktet sett det våre informanter betegner som relativt dårlige leseresultater, og man så derfor behovet for handling. For å få til dette, mente man det var behov for en kommunal, politisk vedtatt plan for arbeidet. Planen var, og er opptatt av tidlig språkstimulering og leseutvikling, og et gjennomgående løp med klar fokusering for hele grunnskolen. Våre informanter så det som nødvendig å satse på både ferdighet og leseglede, siden de to tingene så åpenbart er to sider av samme sak.

Våre informanter har vært opptatt av at en slik kommunal forankring, gjennom en plan som også er politisk vedtatt, gir god støtte i arbeidet. En slik plan gir legitimitet til de som arbeider som pådrivere, gir en støtte som ildsjelene trenger for å få gjennomslag for sitt arbeid. Planen kan dessuten bidra til å få fokus på arbeidet også der de største ildsjelene mangler. Våre informanter har gitt uttrykk for at de ikke ville ha lyktes med dette arbeidet, hvis de ikke hadde hatt denne kommunale forankringen på plass. At planene har var forankret hos skoleeier, med en sektorleder som har tatt tak i dette og forventer årlige rapporteringer om arbeidet, har vært en forutsetning.

Våre informanter gir uttrykk for at en for flat struktur kan være et problem, særlig når arbeidet skal spres til flere skoler i samme kommune. Arbeidet må løftes opp over enkeltskolene, over den enkelte skoleleder. Rektor ved en skole kan ikke fungere som pådriver for arbeidet på andre skoler. Her har skoleeier en rolle å spille.

Prosjektet "Les med glede" var en todelt satsing. I tråd med den kommunale leseutviklingsplanen, innebar prosjektets del A en rekke lesestimulerende tiltak på ulike årstrinn. Bruk av læringsstrategier fikk en sentral plass. Hovedmålet her er å utvikle leseferdigheten, og dette kartlegges også jevnlig. Elever som har behov for det, får tilbud om lesekurs. Videre samler man lærerne på ulike årstrinn til pedagogiske forum, der leseutviklingsplanen og arbeidet med den blir drøftet.

Prosjektets del B hadde størst fokus på å inspirere til lesing og leseglede. Denne delen av prosjektet tok utgangspunkt i en i lokal forfatter og hans forfatterskap. Forfatteren

Ingvald Svinsaas, født i 1912 og død 1990, var oppvokst på Løkken og bodde mesteparten av sitt liv i bygd. Han ga ut en rekke bøker, for både barn og voksne, med utgangspunkt i lokal historie, natur og samfunnsforhold.

Med utgangspunkt i dette forfatterskapet, ønsket prosjektet å bidra til å gi elevene leseopplevelser, knyttet opp mot lokalsamfunn og lokalhistorie. Med utgangspunkt i ulike bøker på ulike klassetrinn, kombinerte prosjektet lesing og andre aktiviteter. Man tok blant annet elevene med til steder som er omtalt i bøkene, man gikk skitur der personer i bøkene hadde gått, besøkte steder som hadde inspirert til beskrivelser i bøkene, osv. Man leste høyt og søkte å skape stemning og opplevelse, gjennom å koble lesing og lokalsamfunnskunnskap. Opplevelsene ga en ramme rundt lesingen, og en ny dimensjon til leseopplevelsen.

Lesingen og leseopplevelsen ble på denne måten også koblet opp mot andre fag, som historie, naturfag og samfunnsfag.

Våre informanter legger vekt på at suksessfaktor nr. 1 i denne delen av prosjektet har vært at de har tilgang til en ildsjel. Datter etter forfatteren de har bygd opp prosjektet rundt, har vært aktiv deltaker i skolens arbeid. Hun har også vært aktiv i beslektede prosjekter med støtte fra Den kulturelle skolesekken, som GRFL-prosjektet her blir sett i sammenheng med. Hun deltar i undervisningen på ulike måter, er med på turer, forteller om sine personlige minner om og opplevelser med forfatteren og bakgrunnen for bøkene. På den måten er hun med på å utvide leseropplevelse, og gjøre bøkenes verden reell og virkelig for elevene. Gjennom hennes bidrag, kan elevene lettere koble teksten de leser til eget liv og samfunn.

Prosjektet er som sagt tenkt gjennomført på alle klassetrinn i grunnskolen. Siden Svinsaas skrev bøker for både barn, ungdom og voksne, har de forsøkt å finne ulike tekster som har passet for de ulike aldersgruppene. I følge våre informanter har nok dette vært enklest og mest vellykket på barnetrinnet. Svinsaas' "voksenbøker" har i følge en av våre informanter kanskje blitt opplevd som litt tunge av enkelte på ungdomstrinnet. Dette er en av de tingene de vil prøve å videreutvikle nå når prosjektet er videreført som en del av skolens ordinære virksomhet.

Skolen har, i følge vår informant, prøvd å tenke helhetlig omkring sine satsinger. Lesesatsingen ble som sagt koblet mot den Den kulturelle skolesekken. Nå arbeider man aktivt med entreprenørskap ved skolen, og søker å koble også dette opp mot arbeidet med lesing. På den måten søker man å skape en sammenheng, en helhet der de ulike delene kan ha nytte av hverandre og der helheten bli mer robust enn de enkelte delene.

Koblingen mellom skole og lokalsamfunn er svært viktig i mye av arbeidet ved skolen, og har vært et nøkkelelement i leseprosjektet. Det har vært et poeng å utnytte lokalsamfunnet utenfor skolen, som alternative læringsarenaer utenom skolen, og å dra nytte av ressurser i bygda utenom skolen. Folkebiblioteket i kommunen har derfor også vært en aktiv medspiller i prosjektet.

I skolen har nok mye av ansvaret ligget på to sentrale aktører og pådrivere. I tillegg har spesialpedagogiske koordinatoren på skolen vært en viktig aktør. Eierforholdet til prosjektet var nok sterkest hos de sentrale ildsjelene, men våre informanter opplever

også at det var stor forståelse for satsingen i alle lærerteamene. Man satset da også aktivt på å innrullere lærerne, og gikk en grundig runde med alle ved skolen tidlig i prosjektet, for å opparbeide den nødvendige aksepten for et prosjekt som nødvendigvis ville ta en del tid, og også gripe inn i andre fag og læreres virksomhet. Selv om det var målet at prosjektet skulle være hele skolens eiendom, kan det se ut som om det var norsklærerne som deltok mest aktivt. Disse var imidlertid aktive i å innrullere andre lærere i prosjektet, og på 8. trinn ble alle fag involvert på en eller annen måte.

Med hensyn til måloppnåelse mener våre informanter at man nådde de målgruppene man ønsket å nå, selv om ungdomsskolen viste seg å være den største utfordringen. Derimot er det vanskeig å vise til konkrete resultater i lesetester. Likevel mener man at man i stor grad har nådd sine mål, prosjektet har blitt opplevd som vellykket, og er som sagt bygd inn i skolens ordinære virksomhet.

Man mener å ha observert klart større leseglede og skriveglede hos elevene i kjølvannet av prosjektet, og da kanskje særlig hos elever som i utgangspunktet har slitt. ”Svake” elever er de som har blomstret mest opp, etter vår informants vurdering. Prosjektet har skapt mye entusiasme og glede, og aktivitet, også hos elever som i utgangspunkteet ikke var særlig aktive.

Mestringsopplevelser er svært viktig er svært viktig i dette, og prosjektet har åpenbart lyktes i å gi alternative, praktiske innganger til lesing, som kanskje særlig de som sliter har hatt utbytte av.

I tillegg til dette mener vår informant at man som en følge av arbeidet har oppnådd å få mye mer fokus på leseopplæring. Denne økte forkuseringen er et svært viktig første trinn i en styrking.

Leseutviklingsplanen har ikke blitt et naturlig redskap for alle, men den skaper et visst trykk og bidrar dermed klart til å holde lesing i fokus. Dette har nok vært lettest hos de som tradisjonelt har jobbet mest med lesing, på 1. til 4. trinn, og utfordringen har vært størst i ungdomsskolen.

Her som i så mange prosjekter, både i skolen og utenom, har det åpenbart vært en utfordring å føre arbeidet videre uavhengig av ildsjelene. Prosjekter av denne typen blir lett personavhengig. Så lenge de som utviklet planene og prosjektet satt nært og var direkte involvert i arbeidet, var det lett. Nå har de opprinnelige ildsjelene fått nye oppgaver i skolen, og man opplever vel da at det er noe vanskeligere å holde trykket oppe.

De opprinnelige ildsjelens eierforhold i forhold til prosjektet, lar seg ikke uten videre overføre til nye aktører, og trykket står i fare for å bli lavere. Som eksempel på ting som etter intensjonen burde vært gjort er en total evaluering av leseutviklingsplanen. At Svinsaas’ datter fortsatt er nøkkelaktør, bidrar imidlertid klart til å holde entusiasmen oppe i den delen av prosjektet som er koblet direkte til hans forfatterskap.

Ildsjeleffekten merkes best når de opprinnelige aktørene er ute. Da trenger en noen som holder i prosjektet, noen som har ansvar for videreføring. Forankring i ledelsen er

viktig, men man må ha noen som kan drive det i tillegg. Tiltak må planlegges og forankres godt, og det må sitte noen i ledelsen som koordinerer og lager planer hvert år. Det er nødvendig at noen holder i trådene, lager koblinger mellom nødvendige aktører etc.

På spørsmål om hva man i dag ser man ville gjort annerledes, framhever vår informant at man ville evaluert og oppdatert leseutviklingsplanen bedre. Den ville sannsynligvis blitt opplevd som et mer relevant og konkret verktøy hvis dette hadde blitt fulgt tettere opp.

For å sørge for å overføre gløden sterkere også til de andre skolene i kommunen, burde man også hatt mer/flere pedagogiske forum/møteplasser på tvers av skolene. Vår informant tror det ville blitt jobbet bedre/mer effektivt med planen da. Man ser behovet for mer erfaringsutveksling og mer lokal tilpasning av planen ved den enkelte skole, baserte på lokale erfaringer og ulik kompetanse. På den måten er det lettere å etablere det nødvendige lokale eierforholdet, og den lokale forankringen som er nødvendig for at en slik plan skal bli et godt redskap. Dette må være arbeid som preges av både ovenfra og ned- og nedenfra og opp-prosessen.

Prosjekt som dette tar nødvendigvis en del tid, i en ellers travel skolehverdag. En erfaring er derfor at enkelttiltak ikke må bli for ressurskrevende. Blant annet har man erfaring med at et forsøk på å lage en større forestilling knyttet til prosjektet, rett og slett ble opplevd som for stort og ressurskrevende. Riktig skalering av tiltak blir derfor en sentral utfordring.

De involverte har også opplevd at det kan være vanskelig å holde trykket oppe i slike prosjekter gjennom lengre perioder, og å få med alle nødvendige aktører over lengre tid. Å lykkes med et kortvarig prosjekt, der entusiasmen brenner, er relativt enkelt. Å skape det varige trykket er en mye større utfordring. Å skape en helhet blir derfor også viktig. En mengde enkelt tiltak som spriker i alle retninger, har langt mindre mulighet for å overleve og bli effektive, enn der man klarer å koble ulike ting. Å hoppe fra det ene til det andre, tilsynelatende uten sammenheng, er demotiverende. En sentral utfordring blir derfor å se ulike satsinger og strategier og prosjekter i sammenheng, og utnytte synergieffekten mellom dem. Dessuten må arbeidet forankres hos skoleeier på en måte som gjør at det spres til alle skolene i kommunen. Hvis ikke risikerer man at effekten blir størst hos den skolen der prosjektet først ble utviklete og forankret, og at det i mindre grad enn ønskelig får ringvirkninger i de andre skolene.

4.9 Vesterålen – Lesesug

En sentral aktør i skoleutviklingsarbeid i Nordland er de Regionale kontorene for kompetanseutvikling (RKK).

RKK for Vesterålen og Lødingen har som hovedoppgave å se til at kommunene får tilbud om etterutdanning for sine ansatte i samsvar med kommunale, regionale og nasjonale planer og prioriteringer. I tillegg arrangerer RKK seminar og konferanser om tema som direkte eller indirekte setter lys på kommunenes behov for kompetanse

nå og i framtida. Deler av kompetanseutviklingen er organisert gjennom nettverk og prosjekter. I GRFL har RKK for Vesterålen og Lødingen gjennomført prosjektet ”Lesesug”.

Utgangspunktet for prosjektet ”Lesesug” var IKT og internett-teknologi som virkemiddel til å finne det de kalte lesesuget.

RKK laget nokså tidlig en egen strategi med utgangspunkt i GRFL. RKK hadde fått ansvar for å ha et regionalt overblikk for GRFL, og koordinere arbeidet i kommunene. Man hadde tro på at det var mulig å få større effekt av midlene ved å samle og koordinere prosjekter på tvers, og se prosjektet i sammenheng med andre prosjekter. Flere kunne på den måten få utbytte av midlene.

Tidligere hadde man erfaring fra skriveprosjektet ”Slipp språket løs” som var et 2-årig prosjekt for ungdom i kreativ skriving, i utgangspunktet utenfor skolen. Dette ble avsluttet for ca 9 år siden. En erfaring fra dette prosjektet var at flere forfattere hadde flere strenger å spille på enn bare bøker; de kunne nå ungdommen.

I 2004 ble det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle arbeide md gjennomføring av strategien og prosjektet ”Lesesug”. Prosjektet avsluttes med en oppsummeringskonferanse i oktober 2007.

6 kommuner har samarbeidet i prosjektet; Andøy, Bø, Hadsel, Sortland, Lødingen og Øksnes. For å få en synergi av midlene, ble midlene som ble bevilget fra GRFL samkjørt med kompetansemidler for grunnskole og barnehage, midler fra Den kulturelle skolesekken, midler fra Nordisk kulturråd og ABM (arkiv, bibliotek, museum) utvikling.

I tråd med nasjonale planer, planla man et prosjekt rettet mot et 13-årig skoleløp, med vekt på 1.-10. klassetrinn i grunnskolen, samt skolering av ansatte i barnehage, grunnskole og videregående skole.

Målsettingene for arbeidet var, slik prosjektleder formulerte det *å finne lesesuget hos den enkelte elev*. Noen ungdom som hadde deltatt i prosjektet ”Slipp språket løs”[28], kommenterte da at de ikke hadde funnet de bøkene som de ble fanget av. Gjennom å gå mange forskjellige veier, ønsket man nå å hjelpe ungdom til å finne sug etter lesing, for eksempel få dem til å legge ut egne anmeldelser av bøker på netter. Det har åpenbart vært viktig å bruke ungdom som rollemodeller for andre unge i deres søking etter litteratur og leselyst.

En annen måte å fremme lesesug, har vært å la lærere oppdage at det finnes andre spennende forfattere som alternativ til de tradisjonelle barnebokforfatterne som forfattere som Lindgren, Egner osv.

Målsettingene ble presisert slik:

- Styrke elevenes leseferdighet og motivasjon for lesing, med andre ord øke "suget" etter litteratur.

[28] Hilde Johanne Hansen, Lars Saabye Christensen & Arnfinn Paus (red.): Inni *meg er det mange rom Tekster fra skriveprosjektet for ungdom "Slipp språket løs!",* Vesterålen regionråd, Sortland, 1998

- Styrke lærernes kompetanse i leseopplæring og bruk av skolebibliotek.
- Motivere barn, unge og voksne til å gi mer rom for lesing i skole, hjem og fritid.
- Øke bevisstheten om lesing som grunnlag for all læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og i et demokratisk samfunn.
- Styrke lærernes kompetanse om ny og aktuell barne- og ungdomslitteratur.
- Stimulere til formidling av litteratur.
- Bruke kunnskap om kulturhistorie, geografi og næringsliv i Vesterålen og Lødingen som innfallsport til ulike leseprosjekter.

Man hadde dessuten en målsetting om å se ulike prosjekter i sammenheng med skolenes IKT-planer.

Som vi ser, favner målsettingene helt klart det vi har kalt "lesingens tre ansikter". Her er fokus på lesing som ferdighet, lesing som redskap i annen læring, og lesing som kulturelt uttrykk. Aktiviteten lesing knyttes i prosjektet klart opp mot lokalhistorie og lokalt samfunnsliv.

Med hensyn til måling av suksess, har dette blitt diskutert i arbeidsgruppa. Der konkluderte man med at det var vanskelig å operasjonalisere det lesesuget som var prosjektets mål, på en målbar måte. Kvantifisering var vanskelig, som en representant for prosjektledelsen var inne på:

> *"Hva sier eksempelvis en økning i utlån om kvaliteten på lesingen? Kvalitet på prosjektet vil vi først se om noen år, for eksempel om vi får noen debutanter innen litteratur."*

Målgruppene for prosjektet var elever i grunnskole 1. – 10. klasse, lærere i grunnskole, ansatte i barnehage og lærere i videregående skole. Til sammen 36 grunnskoler i de seks kommunene har deltatt i prosjektet.

Arbeidsgruppen prioriterte følgende fokusområder for prosjektet i 2005:

- Skolering av kontaktpersoner ved skolene i bruk av hjemmeside m.m.
- Samarbeid skole og folkebibliotek.
- Lesestrategier.
- Sagnprosjektet.
- Samarbeidstiltak Lesesug og Den kulturelle skolesekken. Lesesug (Gi rom for lesing) hadde lærere og bibliotekarer som sin hovedmålgruppe. Midler fra Den kulturelle skolesekken skal brukes på konkrete tiltak for barn og unge.

Blant de ulike virkemidlene, framheves IKT av vår informant som kanskje det viktigste. IKT/Internett har spilt en sentral rolle i prosjektet, både for å synliggjøre lesing og relaterte aktiviteter, og som et redskap for å få en oversikt over den uoversiktlige jungelen av barne- og ungdomslitteratur som finnes i skolen. Nettsiden[29] til prosjektet har fungert som en veiviser til relevant litteratur, inkl. tegneserier, med bokomtaler, forfatterportretter, pekere til andre ressurssider om lesing osv. På

[29] http://www.lesesug.no/

nettsiden kan man også finne beskrivelser av leseprosjekter i de deltakende kommunene.

I tillegg har denne nettsiden også oppmuntret til aktiv bruk; elever har skrevet bokomtaler og forfatterpresentasjoner, og lagt ut presentasjoner av prosjektarbeid. Dessuten har man her hatt mulighet til å delta i ulike konkurranser. Det var viktig for prosjektledelsen at denne siden skulle være en brukerstyrt nettside for elever, lærere og bibliotekarer, en side med aktiv deltakelse fra målgruppene, og ikke et sted for enveis informasjon. Etter å ha observert denne nettsiden gjennom hele prosjektet, mener vi at de i stor grad har klart å bruke den som et redskap også til å generere og synliggjøre elevenes aktiviteter. Majoriteten av innholdet er i dag brukergenerert, og siden er oversiktlig og lesbar.

Ut over nettside, framhevet prosjektledelsen arbeidet med å få elevene til å utvikle kreative, sammensatte tekster (jfr. læreplanene) med film, bilder og lenker/nettsider. Gjennom et prosjekt om sagn, har elever med utgangspunkt i sagn fra sin egen hjemkommune, gjennomført et opplegg der de har arbeidet videre med grunnlagsmaterialet (sagnet) på ulike måter, og så presentert dette gjennom en kombinasjon av media:

> *"Man har tatt utgangspunkt i nysgjerrige 11 åringer. De har lest sagnene. Hatt i oppgave å forestille seg at dette er fortalt for mange år siden. Ofte er sagn i bøker opplevd som kjedelige, men ved å ta i bruk fantasi og forestillingsevne, så gjøres de mer spennende. Elevene har blitt meddiktere, og gitt farge og kulør til sagnene."*

På nettet er det senere lagt til annen informasjon som foto, kart, tekstfiler, lydfiler og lenker slik at en kan se på vandringer av sagnene fra område til område. Sagnprosjektet oppsummeres gjennom nettressurssidene "Sagn i Cyberspace" og "Kuling fra yttersida".[30]

Seminar og annen kompetanseheving et annet viktig virkemiddel prosjektledelsen framhever. Blant annet har man arrangert et todagers seminar/konferanse om lesestrategier, og en todagers litteraturkonferanse høsten 2004, primært med norsklærere og bibliotekarer som målgruppe.

Det har vært et poeng i mye av arbeidet å få inn nytenking, det å møte litteraturen på en ny måte. Derfor har man lagt vekt på å få flinke folk til å inspirere, for eksempel bruk av forfattere som forelesere, og tatt opp tema som litteraturformidling i andre land, hvordan knekke lesekoden osv.

Videre har man arrangert seminarer for lærere hvert år, sist om sammensatte tekster. Målet har vært å bygge opp kompetanse for norsklærere. Så langt har dette omfattet 70 – 100 lærere, også som et ledd i arbeidet med å bygge opp nettverk av kontaktpersoner ved alle skoler og bibliotek i Vesterålen og Lødingen.

En viktig del av arbeidet med Lesesug har dessuten handlet om å utarbeide leseplaner for alle skoler og alle trinn. En gruppe lærere i Sortland var allerede i gang med å lage

[30] http://www.vestreg.no/dokumenter/2007/08/Sagn_i_Cyberspace_og_en_Kuli.pdf

en slik leseplan for sin skole, på oppdrag fra kommunen, da arbeidet startet. Denne planen ble senere brukt som modell/inspirasjon for de andre. Innholdet i denne planen illustrerer godt dens fokus og spennvidde, med klare målsettinger for arbeidet, krav til det pedagogiske personalet, omtale av foreldresamarbeidet, om kartlegging og andre tiltak, om metoder i leseopplæringen, om datastøtte i lese- og skriveopplæring, ansvarsfordeling mellom ulike aktører, krav til oppfølging og evaluering, i tillegg til spesifiserte planer for arbeidet på alle klassetrinn fra 1. til 10. klasse.

De viktigste aktørene i gjennomføringen av prosjektet har vært RKK og prosjektledelsen, som blant annet koordinerte og ledet alt arbeidet med nettsiden, lærere i grunnskolen og bibliotekpersonale.

Andre viktige involverte har vært ressursgruppen i alle 6 kommuner (1 barnebibliotekar på Folkebiblioteket, 2 skolebibliotekarer, lærere fra ulike trinn) og Museum Nord (bl.a. med nettstedet "Kuling", hvor presentasjonen fra prosjektet om sagn er lagt inn). En folklorist ved Arkivet i Nordland som har jobbet mye med sagn deltok også som en viktig ressursperson i dette. Videre har de fått støtte fra en nærradio, blant annet med lydfiler etc. knyttet til sagnprosjektet.

Stort sett er det lokale ressurser som er benyttet i arbeidet. Prosjektledelsen gir uttrykk for litt skuffelse over at det har vært tungt å få sentrale aktører som for eksempel Lesesenteret og Aksjon !les på banen. Høgskolene burde også vært involvert i arbeidet:

> *"Høgskolene burde vært mer på banen. De kunne fulgt prosjektene, bidratt faglig og samtidig vært ypperlig for å drive forskning."*

Forankring hos deltakerne er etter prosjektledelsens mening en sentral faktor i gjennomføringen. Etter prosjektledelsens vurdering har prosjektet vært godt nok forankret hos deltakerne. Det ble også satset på å bygge opp strukturer som skal vare videre ut over det konkrete prosjektets levetid. Politisk var prosjektet forankret gjennom styringsgruppen for prosjektet, som er den samme som for RRK; ordførerne i de 6 kommunene.

Med hensyn til skoleeierne var dette noe mer uklart, ansvar og ansvarsfordeling var her mer diffus.:

> *"Ordførere er eiere, men mange er ikke klare over hva de eier. Omorganisering er nå i støpeskjeen. Dette medfører usikkerhet mht ansvarsfordelingen. Blir bra med en større bevissthet."*

Skoleledelse i de aktuelle skolene har vært veldig engasjert og positive. Skolelederforum får info og rapporter om arbeidet fortløpende. Mange lærere har vært aktive i arbeidet, men mest de lærerne som har vært opptatt av norsk litteratur. Seminar vil fortsatt bli holdt framover for å øke kompetansen hos lærerne.

Bibliotekansatt har vært positive til prosjektet, men prosjektledelsen gir uttrykk for at man gjerne skulle hatt dem enda sterkere med i arbeidet.

Prosjektet har vært nedfelt i planer, gjennom å være en del av den regionale kompetanseplan for ansatte i kommunene.

Av positive erfaringer fra gjennomføringen, framhever vår informant for det første arbeidet med å skape inspirasjon/motivasjon, gjennom kurs, ved hjelp av forfattere og andre. Erfaringen fra dette er at skoler ser sammenhenger og tar tak i ting selv, og også gjennomfører egne aktiviteter selv.

Videre har arbeidet vist at det er nyttig å ha noen faste strukturer. Å ha et nettsted som "Lesesug" som blir en slags skattekiste som mange kan bruke og videreutvikle, gir mange positive ringvirkninger.

Sagnprosjektet ble en svært positiv erfaring. Gjennom å legge resultatene/ presentasjonen av dette ut på "Kuling", nettstedet til museene, kan man også dra inn andre aktører. Det ligger mye positive erfaringer i å bevege seg ut av skole og bibliotek i prosjektet, ved deltakelse fra blant annet museum og reiselivsnæring.

Av mindre positive erfaringer, trekker vår informant fram manglende støtte fra sentrale aktører hold:

> *"Vi som ligger i periferien har ikke fått så stor oppmerksomhet. Deltakelse og aktivitet fra GRFL har vært mer fokusert rundt mer sentrale områder. De tenker ikke geografiske avstander ved eksempelvis legging av seminar hvor også lærere er aktuelle deltakere. Skulle splittet minimum etter fylke, og ikke slå sammen de tre nordligste fylkene når det er erfaringsseminar. Avstanden i Finnmark alene er en stor nok utfordring."*

Av andre ufordringer, nevnes at IT-kompetanse og utstyr i begynnelsen ikke god nok. Her skjedde det en rivende utvikling i løpet av prosjektperioden, og nå har stort sett alle skoler bredbånd, men dette var et stort problem i starten.

Å trekke folkebibliotekarene inn i arbeidet i den grad man ønsket, var også til dels en utfordring. Ikke alle bibliotekarer engasjerer seg i denne type prosjekt. Å gi denne gruppen en eierfølelse i prosjektet kan oppleves som vanskelig. De vil gjerne gjøre egne ting, de er positive, men ser det ikke som sitt hovedansvar å gjøre den oppvoksende slekt i stand til å lese. Dette ansvar defineres til skolen:

> *"Å lære den oppvoksende slekt å lese (knekke lesekoden osv) må være skolens ansvar. Men å formidle litteratur (det store spekteret av ulike typer) må være bibliotekarens ansvar. Der må de bruke mange flere metoder enn det de gjør i dag, bl.a. å reise ut og formidle. Om de ikke gjør det selv, så kan de hyre inn andre til å gjøre det."*

Vår informant skulle gjerne sett at folkebibliotekene var mer aktive pådrivere til formidling av "god" litteratur. Den beste måten er via spenstige omtaler, det å komme og lese ute på skolen, i klassen og å omtale bøker direkte for elevene. Dette gir nærhet og direkte kontakt. En av de tingene man kanskje ville gjort annerledes i dag, i lys av erfaringene med arbeidet, er å stå enda hardere på for å få med folkebibliotekene. Dette er et spørsmål som angår tid; man burde bruker mer tid til dialog med bibliotekarene, for å innrullere dem sterkere i prosjektet. Det hadde i følge vår

informant vært fint å få bygd mer på og fått mer av deres kompetanse i grunnen. De hadde da fått mer bredden i litteraturen inn i prosjektet. En utfordring i mye arbeid med lesing er derfor å dra folkebibliotekene aktivt inn i arbeidet

Man traff etter prosjektledelsen hovedmålgrupper for prosjektet, lærere og bibliotekarer godt. Dette er de viktigste aktører for å skape denne leselysten, og prosjektet har nådd dem. Likevel har det som sagt vært litt variabelt med hensyn til det engasjement det har skapt hos den enkelte.

De tiltaksmål som ble satt opp ble etter prosjektledelsen nådd. Av konkrete tiltak er kanskje det viktigste å ha fått ei god nettside og fått i gang sagnprosjektet. Noe av det viktigste man har lært gjennom arbeidet, er at man må gå bredt ut for å skape et lesesug hos barn og ungdom.

Av ting man ikke har lyktes like godt med, framhever vår informant at utnyttelse av nettstedet ikke har vært optimal. Det er mer å hente ut av det nettstedet. Samarbeide t med biblioteksektoren kunne som sagt vært bedre, og kompetanse om ny litteratur som kontinuerlig kommer ut kan bli bedre.

Lærerne som har deltatt i prosjektet, rapporterer om økte leseferdigheter og økt leseglede som en følge av arbeidet. Dette er imidlertid ikke blitt målt kvantitativt, prosjektledelsen og arbeidsgruppen gir uttrykk for at de har beveget seg bort fra et instrumentelt fokus (antall bøker lest osv), og blitt mer opptatt av kvalitet.

For å oppnå resultater i et slikt prosjekt, er mennesker, ikke penger, det viktigst, uttalte prosjektansvarlig: *"Mennesker som har kompetanse, autoritet og sans for det vesentlige er viktig, folk med blikk for ting som kan inspirere, er viktigst. Uten slike mennesker kommer man ikke langt."*

Spredning av erfaringene fra prosjektet er gjort først og fremst gjennom nettsidene. Prosjektdeltakere har dessuten informert om arbeidet på regionale samlinger, blant annet på de Nord-norske GRFL-konferansene i 2005 (Alta) og 2006 (Bodø).

RKK nettverket i Nordland er dessuten en viktig spredningskanal. Der tipser man blant annet hverandre om gode kursholdere. Flere andre har dermed benyttet samme kursholdere etter tips fra prosjektgruppen. Av og til har man også spleiset på det økonomiske for å få de kursholderne som man ønsker.

Prosjektet avsluttes som sagt høsten 2007, men mange av de sentrale tiltakene blir videreført. Nettstedet videreføres blant annet, som en del av RKKs ansvar og arbeidsområde. Mye av de igangsatte prosessene, for eksempel kurs, videreføres i kompetanseplanene. Man vil også gjerne ha innspill fra kommunene om hva de har behov for i forlengelsen av prosjektet. Neste kurs vil trolig ha lesing av annen faglitteratur enn norsk som tema.

En av de viktigste utfordringene i videre arbeid vil handle om tid. Sett i lys av både innføringen av Kunnskapsløftet og ny arbeidstidsavtale for lærere, setter vår informant spørsmålstegn ved hva som kan skje innen skolens ramme. Arbeid som krever samarbeid med andre instanser enn skole vil kreve ekstra tid, og som sådan bli

vanskeligere. Skolebibliotekene må også rustes opp, for å kunne bli et optimalt verktøy i arbeidet med lesing.

GRFL har vært viktig for prosjekt ”Lesesug”, selv om den i hovedsak har vært av økonomisk art. Prosjektleder etterlyser, som før nevnt, mer faglig støtte kanalisert gjennom det nasjonale prosjektet, og har opplevd det som tungt å få forskningsmiljøer på banen.

GRFL var også viktig fordi det representerte en start, en strategi og et pålegg, noen slike føringer er alltid viktig. GRFL har bidratt til mer åpne dører for de som jobber med temaet. Likevel etterlyser vår informant større sammenheng mellom de tiltak som er iverksatt på statlig nivå og det som har foregått lokalt. Arbeidet har blitt preget av mange aktører, og har blitt litt stunt-preget. Mer helhet og sammenheng mellom planens overordnede tiltak, kunne kanskje styrket arbeidet. Koblingen mellom lokalt og sentralt arbeid burde også vært sterkere.

4.10 Åsveien skole - Gutter og lesing

Åsveien skole i Trondheim er en barneskole med rundt 520 elever, og ca 35 lærere, altså en relativt stor skole i Trondheim. Skolen omfatter også et Opplæringstilbud for barn og unge med autisme. Som en følge av dette har skolen tilgang til mer spesialpedagogisk kompetanse enn det som er vanlig ved barneskoler.
Skolen fikk støttet til prosjektet ”Gutter og lesing” forskoleåret 2003/2004. Prosjektet tok utgangspunkt i en problemstilling omkring bruk av IKT som søke- og skriveredskap, og om dette kunne fungere som motivasjonsfaktor for gutter. I tillegg ønsket man å prøve ut økt tilgjengelighet på bøker i fantasy-sjangeren, som et ledd i å øke gutters motivasjon for å lese.

På grunn av problemer blant annet knyttet til utbygging og tilgang på teknisk utstyr, kom man ikke i gang med dette prosjektet før høsten 2003. De nett-tilkoblede datamaskinene i klasserommene viste seg etter oppstart å verre dårlig egnet som redskap, noe som ble bedret da man fikk nye maskiner våren 2004.

I løpet av det første skoleåret prosjektet løp, innså man også at man hadde behov for mer kompetanse på området. I utgangspunktet hadde man etablert god kontakt med avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. En representant for dette miljøet satt blant annet i styringsgruppen for prosjektet. Blant annet etter råd fra denne, tok man kontakt med NTNU, for å få en mer forskningsbasert oppfølging av prosjektet. Våren 2004 ble slik kontakt opprettet, og de var positive til å delta i arbeidet, gjennom å la mastergradstudenter i spesialpedagogikk skrive fordypningsoppgaver med veiledning fra NTNU, knyttet til prosjektet.

Dette prosjektet er altså et godt eksempel på hvordan man kan koble høgskole- og universitetsmiljøer direkte til skolebaserte prosjekter.

I styringsgruppa for prosjektet satt også representanter for folkebiblioteket, som skolen selv framhever som en meget viktig samarbeidspartner i lesearbeidet. I samrådd med denne kompetansepersonen, og som et ledd i styrkingen av det

lesestimulerende arbeidet på 4. og 6. trinn, igangsatte man dessuten tiltak for å styrke hele skolens kompetanse på bruk av bibliotek.

Prosjektet pekte altså klart ut over det som var dets opprinnelige fokus, gutter og lesing. Dette var naturlig, siden skolen også så prosjektet som en del av den pågående satsingen på lesing som skolen hadde drevet siden 2000. Gutter og lesing ble på mange måter en naturlig forlengelse av dette arbeidet, som blant annet hadde omfattet klasselesekurs, drevet av spesialpedagogisk rådgiver ved skolen.

Interessen for og arbeidet med lesing var altså i gang, men i følge vår informant ved skolen, var GRFL likevel svært viktig for arbeidet. Uten støtte fra strategiplanen, hadde man neppe klart å videreføre og videreutvikle arbeidet på den måten man nå klarte.

Skolen hadde også gode erfaringer med å etablere foreldremedvirking allerede i det første prosjektåret. Foreldrene var representanter i styringsgruppa. I samarbeid med andre foreldre arrangerte denne blant annet "Villmarkskveld – med leselyst i lavvo" for guttene på 4. og 6. klassetrinn. Deltakerne opplevde dette som svært vellykket og givende. Foreldresamarbeidet var i følge skolen noe av det mest vellykkede og verdifulle som kom ut av prosjektet.

Ett av funnene fra det første året i prosjektet, var for øvrig at økt tilgang på fantasy-litteratur, ikke nødvendigvis stimulerte gutters motivasjon for å lese. Derimot mente vår informant ved skolen at prosjektet klart viste at faktabøker og litteratur om villmark og natur, var egnet som motivasjonsfaktor for gutter.

Til tross for noen startvansker, blant annet knyttet til IKT, opplevde skolen prosjektet som svært vellykket, og søkte om prosjektmidler også for skoleåret 2004/2005. Her ønsket de å utvide fokuset, gjennom å videreføre sentrale elementer i "Gutter og lesing, men også gjennom forlengelsen "Leselyst for alle – men guttene fortsatt i fokus".

Målene for prosjektet ble nå definert slik:

- at elevene som deltar skulle få en målbart bedre lesekompetanse.
- at elevene som deltar skal få en mer positiv holdning til lesing.
- elevene på 7. trinn skulle trenes i å forske på egen lesing, ved hjelp av ulike verktøy som for eksempel lesemappe, leselogger etc.
- skolens elever skulle få kurs på folkebiblioteket, bl.a. omkring nettbasert litteratursøk.
- elevene på 5. og 7. trinn skulle bruke IKT ved skriving av bokanmeldelser, og bokomtaler skulle legges ut på bibliotekets nettsider.
- skolens lærere skulle få en kompetanseheving i forhold til nyere barnelitteratur.

Man definerte også klare kriterier for suksess; at elevene skulle ha lest minst fem bøker i løpet av skoleåret, og at leseprøver skulle vise økt lesekompetanse. Dessuten definerte de som suksesskriterier for arbeidet at tiltakene skulle bli vedtatt som en del av skolens helhetlige plan for lese- og skriveopplæringen, og at skolen skulle ha utarbeidet en plan for bruk av skolebibliotek, og at systematisk samarbeid med folkebiblioteket skulle være en del av denne planen.

Vår informant ved skolen framhevet utarbeidelsen av en lokal plan for lesing ved skolen som et viktig ledd i arbeidet, og mente at skoleeier med fordel kunne vært klarere på dette punktet:

> *"Prosessen når man skal lage en slik plan er ikke det minst viktige. Det er jo en gruppe som lager den og så legges den fram for kollegiet, og så får du diskusjoner og synspunkter kommer opp . . . Den prosessen er jo også så viktig for å få satt lys på dette med leseopplæring.*"

Informanten legger altså vekt på planarbeidets funksjon som bevisstgjøringsprosess for de involverte. Gjennom å konstruere en slik plan sikrer man eierforhold til tiltakene, og nødvendig kontinuitet i arbeidet. Vår informant framhever også at det ville vært en fordel om også skoleeier hadde en kommunal plan for lesearbeidet i skolene, noe man ikke hadde.

Av konkrete tiltak som har blitt gjennomført kan vi nevne forfatterbesøk, klasselesekurs, bruk av lesemapper, "bokprat", bibliotekvakter, tilpassede kurs i regi av folkebiblioteket, leseprøver både i høst og vårsemesteret.

Hovedmålgruppen var altså gutter på 5. og 7. trinn, men i tillegg ble det gjennomført tiltak som omfattet hele skolen.

Sentrale eksterne samarbeidspartnere har etter skolens mening vært svært viktige, Særlig framhever man her NTNU og HiST og Folkebiblioteket, som samarbeidspartnere som har vært sentrale aktører i prosjektet. Skolen har også benyttet hjelpemidler fra Lesesenteret i Stavanger, og lærere har deltatt på kurs og konferanser i deres regi.

Nøkkelfaktorer i arbeidet er etter vår informants mening primært forankring. Arbeidet må forankres solid, først hos skoleledelse og så i kollegiet. Her har altså rektor en sentral oppgave, som den som må klare å selge inn dette til sine lærere, de som skal gjennomføre arbeidet i praksis. Her er selvsagt rektors egen entusiasme viktig, men ikke nok. Som vår informant formulerte det:

> *"Det er ikke nok med bare entusiasme. Man må ha noen strukturer som sikrer at det faktisk skjer. Du må ha en oppfølging. Det er ikke nok å presentere en ide og så går du og er ferdig med det. Du må som sagt følge opp, og du må ha noen systemer som sikrer … du må ha noe slikt som s-teamet. Du må ha bevisst tenking omkring kompetanseutvikling. Det må være sånn at du med visse mellomrom for eksempel tar noe erfaringsutveksling samla i kollegiet – du må ha noen sånne milepæler, du må ha en strategi!"*

Med hensyn til måloppnåelse, mente vår informant at erfaringene med arbeidet har vært svært positive. Skolen valgte derfor også i videreføre prosjektet basert på egne midler i et tredje skoleår, da de ikke lenger fikk støtte fra GRFL til arbeidet.

Når det gjaldt effekter på de deltakende elevenes leseferdighet, hadde skolen ikke oversikt over dette da vi gjennomførte vårt intervju.

Skolen har som sagt også sin egen lokale læreplan for lesing. Her knyttes lesearbeidet opp mot Kunnskapsløftets målsettinger om lesing som grunnleggende ferdighet. Planen presenterer konkrete tiltak som skal gjennomføres på alle klassetrinn, med spesifikasjon av målsetting og tilgjengelig støttemateriell. Kartleggingsprøver, og tips til foresatte inngår også i denne planen.

5. Konklusjon: Lokalt mangfold og nasjonal helhet?

I denne tredje delrapporten fra evalueringen av strategiplanen Gi rom for lesing har vi forfulgt og utdypet mange av problemstillingene fra delrapport 2, der resultatene fra den første breddestudiene ble presentert. Med utgangspunkt i kvalitative data, i hovedsak dokumenter, intervjuer og observasjon, har vi nå søkt å komme bak tallenes tale, for på den måten å kunne si noe mer om suksessfaktorer og utfordringer i en nasjonal satsing som denne.

5.1 På rett vei, og snart i havn?

Vår hovedkonklusjon er fortsatt at Gi rom for lesing! er på rett kurs. Farten i seilasen er muligens ikke så stor som i de tidligere årene, noe man må forvente i slike prosjekter. Som vi skal komme tilbake til, ligger en hovedutfordring nettopp i dette å holde intensiteten i prosjekter og tiltak oppe, når nyhetens interesse har avtatt.

Basert på data fra hele evalueringen så langt, er det etter vår vurdering riktig å konkludere med at GRFL har hatt stor betydning for arbeidet med lesing i skolene. GRFL har bidratt til å skape betydelig aktivitet og mange tiltak som ikke ville eksistert uten strategiplanen.

Den økonomiske støtten fra GRFL har i mange tilfeller vært relativt liten til det enkelte prosjekt. Likevel har disse midlene utløst betydelig aktivitet, og i mange tilfeller også lokal ressurstilgang. I tillegg til å muliggjøre frikjøp av nødvendige aktører, anskaffelse av utstyr leie av eksterne ressurspersoner osv, har midlene også fungert som en oppmuntring og en støtte til det lokale arbeidet. Midlene har blitt et signal om at det man gjør er på rett kurs, og blir satt pris på. Dette er i mange tilfeller minst like viktig som det faktiske beløpet i kroner og øre.

GRFL har spilt en viktig rolle som fyrtårn. Strategien har gitt ryggdekning, fokus, oppmerksomhet og støtte til de som har arbeidet lokalt. På den måten har GRFL blitt en viktig støttespiller i mye lokalt arbeid. GRFL har også for mange fungert som en rettningsviser, en overordnet strategi som har pekt ut veien man skulle gå.

Det mange derimot etterlyser, er et bedre system for kompetanseoverføring, fra sentrale kompetansemiljøer til de som arbeider med lesing i skoler. Mange av våre informanter mener at GRFL i større grad burde bidratt på denne måten. Veien fra de sentrale, nasjonale og regionale, kompetansemiljøene, til den enkelte skole, burde vært kortere.

Som vist i delrapport 2, har GRFL bidratt til en økt tiltaksflora på området lesing og lesestimulering. Dette inntrykket underbygges nå både av gjennomgangen av den totale prosjektporteføljen slik den framkommer i rapportene fra fylkesmennene, og av våre øvrige data. Strategiplanen har bidratt helt eller delvis til mange nye tiltak, mange flere skoler har fått konkrete tiltak. Mye av det vi nå ser, er det vi kan kalle

kjente tiltak, men det finnes også mye nytt, og ikke minst mye "gammelt" omplantet i "ny jord". GRFL har helt klart ført til spredning av målrettede leseaktiviteter.

Våre kvalitative data underbygger inntrykket fra breddestudien, av at de ledende i arbeidet nok til en viss grad har vært skoler som allerede før GRFL ble lansert hadde relativt høyt nivå og omfang på sine leseaktiviteter. Vi ser imidlertid også nå at mange nye skoler har begynt å arbeidet aktivt og målrettet på et høyere nivå enn før.

5.2 Leseutvikling er skoleutvikling

I tillegg til at strategiplanen ser ut til å ha gitt ny energi til kjente og tidligere utprøvde virkemidler, forsterker våre data inntrykket av at GRFL også har generert nytenking og nyskaping på området. Arbeidet har utløst mye lokal kreativitet, bidratt til genuint nye tiltak og ikke minst til tiltakskjeder og nye former for samarbeid. Mange av våre case viser nettopp eksempler på hvordan man har koblet ulike tiltak, sett ulike tiltak i sammenheng og dratt inn ulike aktører i arbeidet. Majoriteten av de eksemplene vi har sett nærmere på, har nettopp vært preget av at de har vært helhetlige tiltak, tiltak som i mindre grad enn det som kanskje mange ganger har vært tilfelle har hatt form av skippertak.

I tillegg til å se ulike lesefremmende tiltak i sammenheng, tror vi at det er fruktbart når man, som også mange av våre informanter åpenbart har gjort, ser leseutviklingstiltak i sammenheng med bredere skoleutviklingstiltak. Hvis utvikling av lesefremmende tiltak inngår i en skoleutviklingskontekst, der hele skolen arbeider med å utvikle nye rutiner for egenutvikling og organisasjonslæring, vil tiltakene både bli mer robuste og levedyktige, samtidig som de vil kunne bidra til å utvikle hele skolen, ikke bare norskfaget ved skolen. Leseutvikling må bli skoleutvikling, som noen av våre informanter har vært inne på. Arbeidet med GRFL har etter vår mening mange steder vist hvordan nye samarbeidsrelasjoner og nye arbeidsmåter kan etableres, i skolen, mellom skoler, og mellom skoler og andre aktører.

Svært mange av våre informanter gjennom hele evalueringsperioden, har vært opptatt av den oppmerksomheten GRFL har generert, rundt lesing som generelt fenomen og rundt betydningen av målrettede, planmessige leseaktiviteter i skolen. GRFL har bidratt til å skape økt oppmerksomhet, engasjement, entusiasme og fokusering rundt lesing som fag og aktivitet, både i skolen og utenom skolen. Denne oppmerksomheten og entusiasmen, begeistring er ord som mange av våre informanter buker, er på mange måter like viktig som de konkrete tiltakene som også har kommet som et resultat helt eller delvis av GRFL. Når et tema er satt på sakskartet, dratt fram i lyset på den måten GRFL har klart med hensyn til lesing, er en stor del av jobben allerede gjort. Jobben er i alle fall da godt påbegynt.

I andre sammenhenger har involverte i liknende arbeid sagt noe i retning av at "*det er ikke så farlig hva man gjør, bare man gjør noe*".[31] Vi vil ikke gå så langt i forhold til lesing, vi tror faktisk at en del tiltak og grep er nødvendige, men samtidig er det en god del sannhet i utsagnet. Bevisstheten rundt et problem vil i seg sjøl i mange tilfeller også generere tenkning, planer og aktivitet for å møte problemet.

[31] Se for eksempel Op.cit. Havn, Buland og Finbak

Bevisstgjøringen rundt behovet for innsats er i alle fall et nødvendig første skritt på veien mot virkningsfull handling. Eksistensen av GRFL har bidratt til at også skoler som ikke selv har fått prosjektmidler, har økt sin innsats på området lesing og lesestimulering.

Det er fortsatt for tidlig å si om eller i hvilken grad satsingen har ført til forbedre leseferdigheter på aggregert, nasjonalt nivå. Målinger som foreligger, tyder på at vi i perioden kan observere klart forbedrede leseresultater i flere grupper. Om eller i hvilken grad dette er et resultat av GRFL, er vanskelig å si. GRFL har selvsagt ikke stått isolert, men inngått i en kompleks årsak-virkning-kjede, der mange ulike elementer åpenbart kan påvirke resultatene. Etter vår mening er det likevel naturlig å tro at GRFL, som en sentral satsing på området, også har vært md på å påvirke leseresultatene. Å etablere klare årsak-virkning-sammenhenger mellom en satsing av den type GRFL har vært, og endringer i elevers leseferdighet, er imidlertid umulig.

Skoler som har gjennomført tiltak/prosjekter, melder i stor grad at man har observert resultater. Dels har dette vært resultater i form av bedre leseferdigheter og bedre karakterer/resultater på lokale tester. I tillegg rapporterer mange av våre informanter om mer subjektive observasjoner av at både leseferdigheten og omfanget av lesingen har blitt bedre. Flere leser mer og bedre i skoler der man har tatt tak i problematikken.

5.3 Sammensatte tiltak og aktørmangfold

Breddeundersøkelsen viste at GRFL på tiltakssiden hadde oppnådd bra balanse mellom ”lesingens tre ansikter” – ferdighet – redskap – kultur. Dette underbygges av analysen av de kvalitative kildene. GRFL er ingen ensidig litteraturformidlingsplan i skolene.

De prosjektene der vi har gått i dybden, illustrerer også at mange tiltak nettopp søker bevisst å favne bredt, og å få alle aspekter ved lesing inn i arbeidet. Vi ser også at mange legger stor vekt på å inkludere ulike typer litteratur, og ikke bare skjønnlitteratur. Faglesing er åpenbart viktig for mange. Svært mange av våre informanter ser nå dette i lys av Kunnskapsløftets målsettinger om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, noe som helt klart åpner for å fokusere på lesing som redskap for kunnskapstilegnelse i andre fag. I tillegg legges det mange steder vekt på faglesing som en inngangsport til grupper som i utgangspunktet opplever lite leselyst. Gjennom å ta utgangspunkt i andre interesser enn ”litteratur”, kan disse lettere motiveres til lesing.

Det er også vanlig at man søker å koordinere arbeidet med lesing med andre satsinger. Mest vanlig er vel at prosjekter har fått støtte av både GRFL og Den kulturelle skolesekken, men også i kompetanseuviklingstiltak, prosjekt Leksehjelp, i arbeid med Kunnskapsløftet osv, ser vi at mange nå tenker inn klare koblinger til GRFL og arbeidet med lesing. Det tenkes i stor grad bredde og kobling også ute i skolene.

Slik også breddestudien viste, bekrefter vår gjennomgang av prosjektene/tiltakene, at GRFL har bidratt til et betydelig økt og styrket aktørmangfold knyttet til lesearbeidet. En rekke ulike aktører er nå aktivt involvert i arbeidet – i ulik grad og på ulike måter. Enkeltskoler, skoleeiere, PPT, organisasjoner, bibliotek, bokhandlere, forfattere,

foreldre er eksempler på aktører som i dag er aktivt med i lesefremmende arbeid rundt i landet. Mye lokalt arbeid innenfor GRFL har derfor i dag karakter av å være både sektor- og etatsovergripende. Arbeid som inkluderer flere skoler og flere kommuner/skoleeiere, er heller ikke uvanlig.

Flere steder ser vi at man bevisst har arbeidet for å bygge nettverk sentrert rundt for eksempel lokalsamfunn, lokalhistorie og/eller lokale forfattere. Kort og godt kan vi si at GRFL har styrket heterogene aktørnettverk rundt lesing. Dette tror vi er en fordel, da det bidrar til å gjøre arbeidet rikere og mer robust.

En sentral utfordring her er jo å koble ulike aktører, i og utenom skolen, bygge varige aktørnettverk rundt lesing. Mange slike nettverk har hatt en tendens til å være litt tilfeldige, og dermed også mindre varige enn ønskelig. Det er etter vår mening viktig med et stabilt nettverk av forpliktede aktører som kan vare en ressurs i arbeidet, stabilt og forutsigbart. På den måten muliggjør man også en best mulig utnyttelse av de ressursene som finnes i og rundt skolen.

Av de ulike aktørene utenfor eller i grenselandet til skolen, ser det ut til at det er folkebiblioteker og bibliotekansatte som oftest har en sentral rolle i arbeidet med konkrete prosjekter og tiltak. Folkebibliotekene sitter med en nøkkelrolle i svært mange skolers arbeid med lesing. Dette er selvsagt ikke overraskende, bibliotekene er vår fremste offentlige institusjon for litteratutformidlig, og bibliotekansatte sitter på stor kompetanse rundt ulike former for litteratur.

Vi ser at bibliotekansatte, både fra skolebibliotek og folkebibliotek, er aktive og viktige deltaker i mange prosjekter/tiltak. Med den kompetanse de sitter inne med, er de viktige støttespiller/rådgiver for lærerne, og for skolen. Både skolebibliotek og folkebibliotek er altså aktive deltakere i GRFL, og vi ser at skoler har satset på å bli bedre brukere av bibliotekene. Målet for mange er at skolebiblioteket/"infoteket" ved skolen skal bli et sentralt læringsverktøy i alle fag. Får å få til dette trenger man i mange tilfeller både å ruste opp biblioteket, og å gi lærere bedre kompetanse i bruk av skolebibliotek.

5.4 Lesing; mye mer enn bare lesing?

Flere av våre informanter legger vekt på at GRFL har bidratt til øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn. Flere prosjekter har da også koblet seg opp mot andre prosjekter, som elevbedrift eller bredere forebyggende tiltak rettet mot barn- og ungdom. Mange lokale prosjekter peker helt kart ut over seg selv, lesing har blitt mer enn lesing. Lesing kan også fungere forebyggende i ulike sammenhenger, lesing kan gi mestringsopplevelser, lesing kan fungere som inngangsportal til lokalhistore og lokamiljøkjennskap osv

Enkelte av våre informanter har også vært inne på at GRFL kan oppfattes som er forebyggende tiltak mot frafall i videregående skole. Elever med dårlige leseferdigheter er overrepresentert blant dem som velger bort videregående opplæring. Mestringsopplevelser er sentrale i etableringen av et positivt forhold til skole, og dermed i forebygging av frafall. Dette gode forholdet til skole og opplæring må

nødvendigvis etableres før eleven begynner i videregående skole. Lesing kan være en slik inngang til mestringsopplevelser, lesing kan gjøres til en god opplevelse som bidrar til positive holdninger til skole, og som letter arbeidet med andre fag.

Mange av våre informanter i løpet av de årene vi har fulgt prosjektet, har da også lagt vekt på at dette arbeidet må sette i et bredt samfunnsmessig perspektiv. Lesestimulering handler om mye mer enn å lære elever å beherske språket. Lesestimulering er kulturutvikling og samfunnsutvikling, og mange tiltak og lokale prosjekter ser leseprosjektene som et ledd i en bredere tiltakskjede for skole- og lokalsamfunnsutvikling. Leseprosjekter inngår som forebyggende aktivitet i barne- og ungdomsarbeidet, lesing er, som noen av våre informanter har formulert det, en kjerneaktivitet i vedlikeholdet av et demokratisk samfunn, kritisk tenking og en offentlig debatt.

Vi tror at mange tiltak og lokale prosjekter som har klart å sette lesing inn i en større kontekst, og på den måten har bidratt til å gjøre lesing relevant for større elevgrupper, er på vei mot en vellykket formel for arbeidet. Gjennom å koble lesing med andre aktiviteter – praktiske fag, fritidsinteresser, hobbyer, lokalhistorie, lokalsamfunn, entreprenørskap etc – tror vi at man kan bidra til å spre leselyst også til elever og grupper av elever som i utgangspunktet står fjernt fra å føle leselyst.

5.5 Lokalt utgangspunkt gir forankring og relevans?

I utgangspunktet la den nasjonale strategiplane stor vekt på at tiltak og prosjekter skulle kunne formes relativt fritt, lokalt knyttet til skole. Planen fikk på den måten fra starten en klar nedenfra–og-opp dimensjon, i større grad enn for eksempel den parallelle realfagssatsingen. I tillegg til noen gjennomgående, nasjonale problemstillinger og tiltak, la man bevisst opp til en strategi der tusen lokale tiltak skulle få lov til å blomstre.

Etter vår mening har den lokale forankingen vært et svært viktig element i gjennomføringen så langt. Med den store vekt på lokal handlefrihet i forhold til utforming av tiltak som det ble lagt opp til, har man sikret tiltak som i stor utstrekning har tatt utgangspunkt i lokal virkelighet og lokale erfaringer og problemforståelse. På denne måten har man for det første oppnådd å få tiltak som oppleves å ”treffe mål” i forhold til den lokale situasjonen de har tatt sikte på å møte. I tillegg bidrar dette til stor grad av eierforhold og god lokal forankring av tiltak og prosjekter.

5.6 En satsing for alle?

GRFL omfatter i dag hele det 13-årige skoleløpet, slik intensjonen hele tiden har vært. I tillegg ser vi at man nå i større grad har begynt å involvere også barnehage, og tidlig forberedende språkforståelse og lesetrening i satsingen, blant annet gjennom prosjektet BokTras. Også prosjekter som konsentrerer seg om overangen fra barnehage til skole forekommer, noe vi tror er viktig.

Til tross for de klare intensjonene om at GRFL skulle være en plan for hele opplæringsløpet, får vi nok en gang bekreftet at det nok har vært en plan med mest

tyngde i de deler av skolen der man har tradisjon for å arbeide med lesing. De som "kan lesing" er de som har vært mest aktive, altså særlig norsklærere på 1. – 4. trinn, der man har tradisjon for å prioritere innlæring av leseferdighet. GRFL har klart hatt størst omfang i barneskolen, noe mindre i ungdomsskolen, og minst i videregående

Vi tror at det vil være viktig å styrke arbeidet ytterligere på alle nivå i opplæringsløpet. Dessuten tror vi det vil være nyttig også å tenke overgang mellom skoleslag i det videre opplæringsløpet, slik at man får en mest mulig helhetlig leseoppfølging fra start til slutt. En del prosjekter/tiltak fokuserer på overgang fra barneskole til ungdomsskole, og fra ungdomsskole til videregående, men vi tror det er behov for å tenke mer i denne retningen, slik at skifte av skoleslag i minst mulig grad oppfattes som et avbrudd.

GRFL har forsøkt å favne alle elever, uten markert fokus på særskilte grupper. Dette har vært et bevisst valg; ikke fokusere særskilt på de med spesielle behov denne gangen, blant annet siden man var av den mening at det allerede var etablert et omfattende system for å ta vare på disse gruppene. Til tross for dette ser vi at relativt mange tiltak også har blitt tilpasset til elever med særskilte behov. GRFL har, til tross for at dette ikke var hovedfokus, også rommet et betydelig tiltaksmangfold også for denne gruppen elever.

Et viktig poeng er vel at lesestimulerende tiltak også må tilpasses den enkelte elev og dennes nivå og forutsetninger. Ingen ting er så urettferdig som likebehandling, så lenge ingen elever er like. Altså må ideelle lesetiltak være fleksibelt nok til å kunne treffe elever på alle nivå, fra de lesesterke til de med spesielle problemer. Slike ideal-tiltak, som kan tilpasses og treffe alle, finner man kanskje sjelden eller aldri. Derfor er det nødvendig med et tiltaksmangfold, at alle skoler har et bredt, sammenhengende repertoar av tiltak, tiltak som kan møte elever med ulike behov.

I forhold til elever med særskilte behov, som for eksempel lese- og skrivevansker, ser vi at flere i arbeidet med GRFL har blitt mer bevisst på behovet for tidlig reaksjon. Økt målrettet bruk av tester av lese- og skrivevansker, og økt innsats i barnehagen, kan være med på å oppdage elever med spesielle behov for oppfølging tidligere, og sette inn de nødvendige tiltak. Problemer blir sjelden borte hvis man venter og ser, og dette gjelder også i forhold til lesetrening og lesestimulering.

Hvis vi ser på tiltakene, kan vi konkludere med at GRFLs vinkling mot minoritetsspråklige elever, har vært av relativt lite omfang. Likevel har også dette vært fokusert, og mange har vært inne på behovet for mer kompetanse også her. En av grunnene til det relativt lave antallet tiltak innrettet mot minoritetsspråklige, har nok vært at en parallell strategi i skolen har handlet om denne gruppen. Likevel mener vi at minoritetsproblematikk med fordel kunne vært sterkere integrert også i GRFL

En annen gruppe og problemstilling som har fått mye fokus i det siste, både i media og i GRFL, er gutter og lesing. Vi har tidligere konkludert med at GRFL har bidratt til et økende antall tiltak rettet mot gutter. Dette må riktig nok sees i sammenheng med at spesielle tiltak på dette området var så å si totalt fraværene inntil for noen få år siden.

Et av GRFLs viktige bidrag, har etter vår mening vært at de har satt gutter og lesing-problematikken på dagsordenen i mange skoler. Mange flere er i dag bevisst denne

problematikken. Likevel ser vi at mange fortsatt sliter litt med å finne det de opplever som gode tiltak, og mengden tiltak som er vinklet mot gutter, er heller ikke svært stor. Mye aktiviteter har handlet om å finne fram til "gutte-bøker", men erfaringene om hva dette skal være, varierer. Enkelte steder melder om klare resultater av for eksempel å satse på fantasy-litteratur, mens andre ikke har opplevd at dette har gitt resultater. Jakten på de gode "guttebøkene" står etter vår mening mange ganger i fare for å overse at variasjonen mellom individer inne gruppen gutter, mange ganger kan være minst like stor som mellom gutter og jenter. Jakten på "gutte-litteraturen" står dermed i fare for å ende opp med å forsterke noen tradisjonelle stereotype forestillinger om kjønn, og dermed også støte bort store grupper, både av gutter og jenter. Bruk gjerne fantasy-litteratur, men da fordi det er god, allmenngyldig og underholdende litteratur for alle, ikke fordi det er spesielt egnet for gutter.

5.7 Planer og pådrivere

En erfaring som ser ut til å være gjennomgående i arbeidet, er at forankring i planer er ikke bare en fordel, men en forutsetning for å gjennomføre gode tiltak som peker ut over det enkeltstående prosjektet. Planfesting av arbeidet forplikter skolen, gir arbeidet tygde og kontinuitet. Vi mener at GRFL uten tvil har påskyndet arbeidet med å få en plan for lesearbeidet i mange skoler. Også flere skoleeiere har fått en plan for arbeidet med lesing, noe våre informanter svært ofte mener er en styrke. Noen har sett på dette som en forutsetning, siden det gir arbeidet i den enkelte skole ryggdekning og tyngde, og bidrar til å løfte alle skolene i et område.

Å utarbeide en samlet plan for lesing, er et viktig skritt i arbeidet med å gjøre dette mer helhetlig; til "hele skolens oppgave", slik også Kunnskapsløftet legger opp til. Samtidig som dette er hele skolens oppgave, er det imidlertid viktig at noen har ansvaret, etterspør handling og påser at planer blir fulgt og oppdatert.

Skoleeiers rolle/engasjement i arbeidet har som vi også tidligere har påpekt variert ganske mye. Noen skoleeiere har spilt en sentral rolle, som pådriver, etterspørrere og støttespiller for skolene, mens andre har vært mye mer perifere.

Mange av våre informanter mener at det har vært en fordel for arbeidet å ha en aktiv skoleeier. En aktør som er ekstern i forhold til enkeltskoler, er i følge mange av våre informanter en klar styrke. Dette kan bidra til at man ser ting med andre og nye øyne, at tiltak etterspørres, det kan bidra til å sikre progresjon og spredning/at alle skoler blir med. En ekstern aktør kan bidra til å bygge nettverk mellom skoler, og sikre at arbeidet ikke drukner i en travel skolehverdag. Ikke minst er rektors oppgave svært sammensatt og krevende, og skoleleder kan mange ganger ha behov for en ekstern støttespiller.

Mange har påpekt behovet for en ekstern aktør med kompetanse, på lokalt regionalt nivå. Mange skoleeier har ikke lenger skole- eller lesefaglig kompetanse på et nivå over enkeltskoler, og flere har etterlyst noen som kan fylle denne rollen. Flere steder ser vi at PPT har fått en slik rolle, og vi tror at det er viktig at erfaringene med dette blir fulgt opp, også med tanke på en generell videreutvikling av PPT som agent i skoleutvikling.

Mange av våre informanter har pekt på utfordringen de har møtt i forbindelse med å videreføre tiltak som har blitt igangsatt gjennom GRFL. Selv om mange melder om klare intensjoner om at tiltak/prosjekter skal inn i ordinær drift, opplever mange også at dette kan by på problemer. Særlig blir dette tydelig der de opprinnelige pådriverne ikke lenger er med i arbeidet, men også uavhengig av dette ser jo mange at det er problematisk å forvandle et prosjekt til daglig drift. Forankring og plan, er etter vår mening de sentrale stikkordene her.

Samtidig må noen ha et ansvar for å hold tråden videre. Noen må sørge for at det tenkes sammenheng, tiltakskjeder, kontinuerlig arbeid, system, noen må bidra til de nødvendige koblinger mellom fag og tema, prosjekter må kobles, tiltak må sees i sammenheng, på tvers og over tid. På den måte kan man bidra til å etablere robuste tiltak, og et målrettet arbeid som over tid kan gi de ønskede resultater.

5.8 Strukturer for lesing og materialisert leselyst?

Vellykkede tiltak skal videreføres, og det kan være en utfordring. I tillegg skal erfaringene spres. Erfaringene skal spres fra prosjektskoler til andre. Spørsmålet er da hvordan man sprer slik kunnskap. Å løfte seg sjøl gjennom aktiv utprøving, er relativt lett. Å løfte andre, eller bli løftet, kan være betydelig verre. Aktiv bruk av nettverk, og tilrettelegging slik at flere skoler selv får prøve ut tiltak, og tilpasse dem til egen virkelighet, tror vi i alle fall er en begynnelse på et svar på hvordan kunnskapen kan spres. En forutsetning for at dette skal skje, er at det etableres rom, både i tid og sted, møteplasser og strukturer. I mange tilfeller tror vi også at det er behov for en aktør over enkeltskoler, for at slike strukturer skal bli etablert.

En hovedutfordring i arbeidet med lesing, som med så mye annen skoleutvikling, er å spre aktiviteter, tiltak og arbeidsformer fra aktive, utviklingsorienterte skoler til skoler som er mindre aktive. Mange skoleutviklingstiltak har hatt ett visst preg av det noen spøkefullt har kalt Matteus-effekten, der det skoler som i første rekke har hatt utbytte av tiltakene har vært de skolene som fra før var kommet lengst. Her tror vi en aktiv skoleeier, alene eller ved hjelp av andre aktører på nivået over enkeltskoler, kan spille en nøkkelrolle.

Den nasjonale prosjektledelsen har også arbeidet bevisst med videreføring det siste året, og har lagt stor vekt på dette overfor de lokale prosjektene. Dette tror vi er en fordel. Mange av våre informanter har også store forventinger til at Kunnskapsløftet på ulike måter skal ta med erfaringene fra GRFL videre.

Fra forskningsfeltet teknologi og vitenskapsstudier, vet vi at det materielle spiller en svært viktig rolle i sosiale prosesser. Materielle objekter kan bidra til å skape og konseptualisere lokalitet og tilhørighetsfølelse. Det materielle kan altså bidra til å skape rammer og tilsutning rundt arbeidet med lesing.

Vi lever i et kollektiv med objekter.[32] Objekter fungerer som sentrerende og integrerende innretninger for en ekspertkultur som for eksempel lærerkollegiet i en skole. "Objektene" varer ut over en eksperts eller et prosjekt levetid, og skaper felles

[32] Latour, Bruno: *Reassembling the social,* Oxford University Press, Oxford, 2005

konvensjoner og orden. Objektene eksternaliserer (utvendiggjør) sosiale relasjoner, gjør dem mer robuste og varige enn det som ellers ville vært tilfelle. Det materielle er ofte det som skaper og vedlikeholder stabilitet i en verden i endring, materialiteten holder sosiale relasjoner samlet og stabile over tid. "Fjerner vi tingene, eroderer strukturene", som Knut H. Sørensen har formulert det.[33]

Sett i dette perspektivet er de gode leseprosjektene altså de som resulterer i en form for materialitet, de som setter varige, materielle spor, et sett av strukturer, rutiner og materiell som har potensial til også å overleve ildsjelen.

Slike materielle spor kan være planer, retningslinjer, en bestemt metodikk, møteplasser, rutiner eller objekter som inngår i den normale skolehverdagen. Dette er viktig fordi slike materielle spor etter prosjektet, gjør arbeidet mer uavhengig, både av ildsjelene og av prosjektet. Sjansen for at arbeidet dermed skal overleve inn i framtiden, blir dermed større.

Kunnskapsløftet er en slik materialitet, som riktig nok ikke er et resultat av GRFL, men der en del sentrale erfaringer fra lesearbeidet er inne. Både i den plass lesing har fått i de nye læreplanene, og ikke minst gjennom kunnskapsløftets formuleringer om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, vil være materielle føringer på det videre arbeid.

Eksisterende leseplaner, hos skoleeiere og i enkeltskoler, er en annen form for materialitet som danner et spor for lesearbeidet. Når slike planer eksisterer, og følges opp, er sjansene for at man klarer å beholde fokus i arbeidet ut over en prosjektperiode større. Dette fordrer imidlertid et system der noen, både hos skoleeier og i skolene, faktisk etterspør bruk og oppdatering av planer.

At leseplaner henger nøye sammen med skolens øvrige planapparat, årshjul og timeplaner og andre redskaper som brukes for å planlegge den daglige virksomheten, styrker sjølsagt også arbeidet med lesing

Ulike faste rutiner for arbeidet, er en annen form for materielle føringer som bidrar til å holde fokus oppe. Dette kan handle om ting knyttet til timeplan, som for eksempel "Lesekvarten" og andre faste avsatte tider for lesing. Enda nærmere det vi tenker på som materiell virkelighet, vil være faste, tilrettelagte fysiske rom/plasser for lesing. En egen "lesekrok", tilrettelagt for at elevene kan lese der, vil være med å gi et fast holdepunkt for lesing i det fysiske miljøet. Bokhyller og andre måter å gjøre bøker tilgjengelige i klasserommet, er at annet fysisk virkemiddel som både legger til rette for lesing, og fungerer som en påminnelse.

Skolebiblioteket kan gjøres til en sentral materialitet rundt lesing. Dette fordrer da at biblioteket er velutstyrt, og oppfattes som relevant både for elever og lærere. Dessuten må det benyttes i undervisningen på en slik måte at det blir et obligatorisk passeringspunkt for elevene på leting etter informasjon, kunnskap og glede. Kunnskap om bruk av bibliotek er derfor nødvendig, både for elever og lærere. Det samme er tid; at skolen faktisk gir både lærere og elever rom for å benyttet biblioteket.

---

[33] Sørensen, Knut H.: "Tingenes samfunn. Kunnskap og materialitet som sosiologiske korrektiver", i *Sosiologi i dag* 34, 2004

Faste møtesteder for personalet kan også utgjøre viktige materialiseringer av planer. Faste kurs, seminarer, nettverk i og mellomskoler, lesesirkler etc. kan fungere som slike møteplasser. Nok en gang ser vi at mye avhenger av om noen har ansvaret for å koordinere og skape slike møteplasser, møteplasser som må være fleksible, men likevel ikke så frivillige at de kan velges bort til fordel for andre presserende oppgaver.

Faste lesekampanjer, med materiale av ulike art, som går til faste tidspunkter hvert år, er tiltak som mange har gode erfaringer med, nettopp fordi det blir noe fast, noe materialisert de kan bygge rundt. Så lenge man klarer å integrere dette i den øvrige aktiviteten, slik at det ikke blir snakk om løsrevne skippertak, tror vi dette er gode eksempler på hvordan arbeidet med lesing kan få en materiell struktur.

Poenget er at det målrettede arbeidet med lesing må finne noen former og en struktur som bidrar til at trykket holdes opp, at man ikke slipper tråden selv om nye utfordringer melder seg, slik de alltid vil gjøre. Når disse strukturene er på plass, vil arbeidet få en robusthet som gjør det egnet til å overleve, og gi resultater.