

LESELYST; HELT UTEN SMAK AV TRAN?

**Evaluering av tiltaksplanen
”Gi rom for lesing!” – Delrapport 2**

Trond Buland, Vidar Havn og Liv Finbak

**SINTEF Teknologi og samfunn
IFIM**

IFIM er en avdeling i konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne 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: 82-14-03965-1

Trykk: Tapir Uttrykk

IFIMs publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.



SINTEF Teknologi og samfunn
IFIM

Postadresse: 7465 Trondheim
Besøksadresse: S P Andersens veg 5
7031 Trondheim
Telefon: 73 59 25 59
Telefaks: 73 59 25 70

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

LESELYST; HELT UTEN SMAK AV TRAN? Evaluering av tiltaksplanen Gi rom for lesing! – Delrapport 2

FORFATTER(E)

Trond Buland, Vidar Havn og Liv Finbak

OPPDRAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. STF50 A06047	GRADERING Åpen	OPPDRAGSGIVERS REF. Tulle Schjerven	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 82-14-03965-1	PROSJEKTNR. 505004	ANTALL SIDER OG BILAG 74+4
ELEKTRONISK ARKIVKODE S:/3850/505004/Delrapport2/Sluttversjon A06047		PROSJEKTLÉDER (NAVN, SIGN.) Trond Buland (sign)	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.)
ARKIVKODE	DATO 2006-04-06	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Ida Munkeby, forskningsdirektør (sign)	

SAMMENDRAG

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. Denne evalueringsrapporten ser primært på det skolebaserte arbeidet. Evalueringen viser at GRFL så langt har bidratt til å skape betydelig oppmerksomhet, interesse og entusiasme rundt lesing i, men også utenom skolen. Prosjektet har derfor så langt bidratt til å skape økt fokusering rundt arbeidet med lesing. Slik fokusering er viktig for å oppnå nødvendige langsiktige resultater. Tiltaksmangfoldet på området har økt betraktelig, og tiltaksplanen har på ulike måter berørt store deler av skolen med ulike virkemidler. Et svært stort antall konkrete tiltak og aktiviteter er et direkte resultat av GRFLs støtte. Området gutter og lesing er ett eksempel på hvordan GRFL har bidratt til betydelig nytenking. En rekke aktører på ulike nivå er nå involvert i arbeidet. Skoler, skoleeiere, organisasjoner, bibliotek, bokhandlere, forfattere, foreldre og mange andre er i ulik grad involvert. Samtidig ser vi at GRFL har bidratt positivt til å formalisere helheten rundt lesearbeidet. Flere skoler har, påskyndet av GRFL, fått en formell plan for sitt lesearbeid. Også en rekke skoleeiere har fått et mer helhetlig og planmessig forhold til lesing innenfor sitt område. Fortsatt ser vi at mange skoleeiere kan bli mer aktive deltakere. GRFL er godt forankret i skoleledelsen. Arbeidet i skolene henger nok fortsatt tungt på de som tradisjonelt har arbeidet med lesing, dvs. norsklærere og skolebibliotekarere. Likevel er dette et arbeid som i økende grad involverer andre aktører i skolen. Dette er helt i tråd med de krav som stilles i Kunnskapsløftet, der lesing er en av de grunnleggende ferdigheter som skal gå på tvers av tradisjonelle faggrenser. Det er ennå for tidlig å si endelig hvordan GRFL har påvirket elevenes leseferdigheter og leseaktivitet, men deltakernes vurderinger og noen forskningsresultater, tyder på at man er på rett vei.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social Science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Skole	Education
	Lesing	Reading
	Tiltaksplan	Plan of Action

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 første delrapport ble levert våren 2005.

Denne andre rapporten fra evalueringen, prøver å gi et bilde av status i arbeidet med GRFL ved utløpet av 2005, med vekt på arbeidet i skoler som har fått støtte til å gjennomføre tiltak. Den viktigste datakilden for dette, er et spørreskjema til alle skoler som har mottatt slik støtte. På grunnlag av dette presenterer vi skolenes vurderinger av en rekke organisatoriske og prosessmessige trekk ved planen, samt noen foreløpige resultater av arbeidet. Rapporten peker også på en del utfordringer vi tror det blir viktig å arbeide aktivt med i fortsettelsen av arbeidet.

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

SINTEF Teknologi og samfunn IFIM,
Trondheim april 2006

INNHold

1. Innledning	1
1.1 Om Gi rom for lesing!	1
1.2 Om evalueringen	2
1.3 Om rapporten	3
2. Metodisk grunnlag	5
2.1 Breddeundersøkelse	5
2.2 Intervjuer	5
2.3 Observasjon	6
2.4 Dokumentstudier	6
3. Hva er Gi rom for lesing! - Strategiplanens profil i dag	7
3.1 Deltakerskolene	7
3.2 Skolenes inngang til satsningen	9
3.3 Omfanget av tiltak	10
3.4 En satsning for alle?	11
3.5 Tiltaksflora og målgrupper for tiltak	13
3.5.1 Tiltak som ikke har vært knyttet til Gi rom for lesing!	13
3.5.2 Tiltak med økonomisk støtte fra Gi rom for lesing!	15
3.5.3 Tiltak rettet mot spesielle målgrupper	18
3.5.4 Vurdering av utviklingen av tiltakene	23
3.6 Nyskaping?	24
4. Organisering, gjennomføring og forankring	25
4.1 Ulike modeller	26
4.2 Gi rom for lesing! – penger eller symbol?	28
4.3 Gjennomføring av tiltak i skolene	29
4.3.1 Hele skolens ansvar – forankring og eierforhold?	29
4.3.2 Ledelsesforankring	32
4.4 Eksterne aktørers rolle i skoleprosjektene	33
4.4.1 Skoleeiers rolle	33
4.4.2 Fylkesmannens rolle	39
4.4.3 Utdanningsdirektoratets rolle	41
4.4.4 Høgskolers og lokale kompetansemiljøers rolle	42
4.4.5 Lesesenteret	45
4.4.6 Fylkes- og folkebibliotek	47
4.4.7 Andre aktørers rolle	48
4.5 Utveksling og erfaringsspredning	52
4.5.1 Nettsider	52
4.5.2 Konferanser	53
5. Mål og resultatoppnåelse	55
5.1 Økt aktivitet – et resultat?	56
5.1.1 Økt bevissthet	56
5.1.2 Økt kompetanse	56
5.1.3 Lesing i flere fag enn norsk	57
5.1.4 Økt bruk av skolebibliotek	58
5.1.5 Økt foreldreinvolvering	58
5.1.6 Økt samarbeid mellom skoler	59
5.1.7 Plan for lesing	60

5.2	Gi rom for lesing! – en plan for mange?.....	61
5.3	Oppnådde leseresultater	62
5.3.1	Et vellykket prosjekt?	62
5.3.2	Økt leseferdighet?	63
5.3.3	Økt leselyst, og mer lesing?.....	65
6.	Hvor står Gi rom for Lesing i dag? – Kort oppsummering og konklusjon	67
7.	Hvor går Gi rom for lesing! videre? - utfordringer i det videre arbeidet	71
	VEDLEGG 1: Spørreskjema og utvalg: Deltakelse i GRFL og svarprosenter i breddeundersøkelsen	75

1. Innledning

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

Evalueringsarbeidet startet for fullt i januar 2005 og første delrapport ble publisert våren 2005.¹ Denne andre underveisrapporten skal blant annet presentere funnene fra evalueringens første breddeundersøkelse, og gi et bilde av tiltaksplanens profil i dag: Hvor står arbeidet nå, og er man på vei mot de resultatene man søker å nå?

1.1 Om Gi rom for lesing!

Tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”² (GRFL) ble lansert 23. april 2003. En revidert utgave av planen forelå våren 2005.³ Planen ble utformet og startet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og skal løpe til 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 bibliotekene. I alt lanserer den reviderte tiltaksplanen 31 konkrete tiltaksområder i grunnskole og videregående skole, i biblioteker og i høyskoler. De skisserte tiltakene omfatter aktiviteter rettet direkte mot elever, mot lærere og lærerutdanning, så vel som aktiviteter på systemnivå; som for eksempel skolens 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

¹ Buland, Trond, Thomas Dahl og Liv Finbak: *Ett ord sier mer enn tusen bilder* STF50 A05109, SITNTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2005.

² Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo 2003.

³ Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo april 2005

skoler og høyskoler/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 læring⁴ og SINTEF Teknologi og samfunn IFIM. Disse to miljøene utfyller hverandre med kompetanse som er nødvendig for evalueringen. Evalueringen blir utført av en gruppe bestående av Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak (NTNU ViLL), Thomas Hugaas Molden, Håkon Finne og Vidar Havn. Prosjektleder er Trond Buland.

Utdanningsdirektoratet beskriver målsettingen for evalueringen slik:

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

Evalueringen er lagt opp som en kombinert følgestudie/prosessevaluering og resultat-evaluering. 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.

Sentrale problemstillinger vi skal studere er:

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

⁴ 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.

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

I denne rapporten ønsker vi først å tegne et bilde av hvordan GRFL så ut mot slutten av 2005; hva var GRFL i skolenær praksis i 2005? Hovedfokus i denne rapporten vil altså være på tiltakene som er gjennomført i og av skoler. Når vi studerer denne tiltaksfloraen, vil vi blant annet søke å gi et bilde av variasjonen i tiltak; er variasjonen i type tiltak stor, eller er det mest variasjoner over det samme? Det vil også være sentralt å forsøke å se kreativiteten og nyskapningen; har GRFL utløst mange nye og nyskapende tiltak og aktiviteter, eller har man i hovedsak fått mer av det gamle og velprøvde?

I delrapport 1 kategoriserte vi GRFLs overordnede tiltak i forhold til det vi kalte "lesingens tre ansikter"; *ferdighet, redskap og kulturell aktivitet*. I denne rapporten vil vi beholde denne typologiseringen, og prøve å anvende den på de tiltakene vi ser blir gjennomført i skolene. På den måten vil vi si noe om i hvor stor grad GRFL i praksis, på utøvende nivå, er en balansert plan, eller om noen av disse hovedområdene dominerer tiltakene.

Vi vil videre i denne rapporten se nærmere på noen sider ved organisering og gjennomføring av tiltaksplanen. Sentralt i dette vil være å se på hvordan arbeidet er forankret hos ulike aktører, og hvordan ulike aktører spiller ulike roller i gjennomføringen. Her vil vi særlig se på hvordan arbeidet er forankret i skolene, både hos rektor og i skolen for øvrig. I hvilken grad arbeidet har blitt hele skolens ansvar, vil være et sentralt delspørsmål vi vil søke å besvare.

Vi vil også se nærmere på hvordan skoleeier fyller sin rolle, og hvilken rolle fylkesmannen spiller i gjennomføringen. Andre sentrale aktører som vi vil belyse, er de ulike kompetansemiljøene, samt noen andre aktører utenfor skolen.

Vi vil videre se på i hvilken grad satsingen så langt kan sies å ha gitt resultater. I første rekke vil vi vurdere dette ut fra det mangfold av aktiviteter som nå er igangsatt, og som kan forventes å lede fram mot satsingens endelige mål. Vi vil også se på skolenes egne vurderinger av måloppnåelse.

1.3 Om rapporten

I kapittel 2 vil vi kort gjennomgå det metodiske grunnlaget for den delen av evalueringen som presenteres i denne rapporten. I kapittel 3 vil vi gi et bilde av planens profil og sammensetning på operativt nivå i dag, slik det har fremkommet gjennom våre kilder. Her vil vi se både på tiltakenes form, og på ulike målgrupper for arbeidet.

I kapittel 4 gjennomgår vi noen sentrale trekk ved organisering og gjennomføring, med vekt på ulike aktører rolle i arbeidet. I kapittel 5 ser vi på resultater og måloppnåelse så langt i arbeidet. Kapittel 6 gir en kort oppsummering av de viktigste funnene, mens vi i kapittel 7 presenterer noe av det vi ser som sentrale utfordringer i det videre arbeidet.

2. Metodisk grunnlag

Denne delrapporten bygger i likhet med den første på en rekke ulike datakilder. De viktigste kildene for vår analyse denne gangen er en breddestudie til skoler som har fått økonomisk støtte fra GRFL. I tillegg baserer vi oss på intervjuer med sentrale aktører, observasjon i ulike fora og dokumentstudier. Samlet er det vår vurdering at disse datakildene har gitt et tilstrekkelig grunnlag for å tegne et bilde at GRFL slik status i arbeidet var sent i 2005.

Vi vil her redegjøre litt nærmere for våre kilder og metoder for datainnsamling.

2.1 Breddeundersøkelse

Vi gjennomførte høsten 2005 en breddeundersøkelse til skoler som hadde søkt om og fått økonomisk støtte til gjennomføring av egne tiltak fra GRFL. Denne undersøkelsen hadde form av et nettbasert spørreskjema, og vi tok sikte på å nå alle skoler som hadde fått midler til gjennomføring av prosjekter. Endelig svarprosent her ble på i overkant av 50 %. I spørreskjemaet spurte vi skoleledere både om faktaopplysninger og vurderinger av ulike sider ved arbeidet. En nærmere redegjørelse for utvalg og svarprosenter kan man finne i vedlegg 1.

Siden vi har spurt skolelederne både om faktaopplysninger, og om vurderinger av egen skole, ligger det åpenbart en viss feilkilde her. Det er klart at skoleledere kan være tilbøyelige til å gi en for positiv vurdering av forhold i egen skole. Dette må en ta med når en leser disse vurderingene. Samtidig er det klart at data fra breddeundersøkelsen også sammenfaller godt med data fra andre kilder, slik at vi ikke tror det er store feilkilder her.⁵

2.2 Intervjuer

I arbeidet med delrapport 1 intervjuet vi representanter for departementet og direktoratet om forhistorien og oppstart av tiltaksplanen. Vi intervjuet dessuten representanter for Utdanningsforbundet og Foreningen !les. I tillegg hadde vi kortere samtaler/mer uformelle intervjuer med et utvalg av andre aktører som er involvert i arbeidet, blant annet som medlemmer i referansegruppen. Etter publikasjonen av delrapport 1 har vi intervjuet representanter for utdanningsavdelingen hos Fylkesmennene. Vi har dessuten intervjuet representanter for bokhandlerkjeden Norli, om deres lesesatsing og forholdet til Gi rom for lesing!

Vi har også hatt kortere samtaler/uformelle intervjuer med en rekke aktører som arbeider med planen på ulike nivå, blant annet under deltakende observasjon ved flere anledninger. I tillegg har vi, i forbindelse med den påbegynte case-studien, intervjuet rektor ved en skole og sentrale kommunalt ansatte i en kommune der prosjektet har

⁵ I presentasjonen av resultater fra denne undersøkelsen har vi i utstrakt grad brukt krysstabeller som sammenligner de ulike skoleslagenes vurderinger av sentrale spørsmål. Der hvor intet annet blir sagt er forskjeller i slike vurderinger skoleslagene i mellom statistisk signifikante ved et signifikansnivå på 0.01. Der hvor en slik grad av signifikans ikke foreligger vil dette bli kommentert særskilt.

vært gjennomført av skoleeier. Høsten 2006 besøkte vi Lesesenteret i Stavanger, og intervjuet de som arbeider med GRFL der.

Disse intervjuene har vært semi-strukturerte kvalitative intervjuer, der vi har tatt sikte på å få både faktaopplysninger og aktørenes subjektive vurderinger av ulike sider ved GRFL og deres egen rolle i dette arbeidet.

2.3 Observasjon

Vi var i 2005 til stede på de fire regionale spredningskonferansene i regi av GRFL, i Trondheim, Alta, Førde og Sandefjord. I noen tilfeller var vi også observatører under formøtene for disse konferansene. Dette har gitt god innsikt i mye av det arbeidet som utføres i regionene, og gitt anledning til nyttige samtaler med mange av de involverte.

Vi har også vært til stede på to møter i referansegruppen for tiltaksplanen, henholdsvis i februar og september 2005. I september 2005 var vi også til stede på møte i nettverksgruppen for tiltaksplanen. Alle disse samlingene har gitt godt innblikk i arbeidet, sett fra ulike aktørers utgangspunkt, og har også gitt god anledning for nyttige samtaler med mange av de involverte aktørene. I tillegg deltok vi på Utdanningsdirektoratets Landskonferanse høsten 2005. Også her møtte vi og snakket med mange som arbeider med planen, blant annet i skoler og kommuner. Høsten 2005 deltok vi på den nasjonale konferansen om lesing i Stavanger. Dette var også en god arena for samtaler med en rekke involverte på ulike nivåer.

Ved alle disse møtene og konferansene der vi har deltatt, har vi også presentert evalueringen og resultater fra den. Dette har vist seg å være et svært godt utgangspunkt for videre observasjon og samtaler, og gitt mange innspill både i form av kommentarer og korrigeringer, men også nye data og opplysninger om viktige sider ved arbeidet. En slik dialogbasert metode, har også i dette tilfellet vist seg fruktbart, og bidrar til å skape et bedre bilde av evalueringsobjektet.

2.4 Dokumentstudier

Vi har gjennomgått en betydelig mengde relevant dokumentasjon knyttet til tiltaksplanen, både i papirversjon og elektronisk/på Internett. Foruten de sentrale plandokumentene, har vi gjennomgått andre aktuelle dokumenter knyttet til forarbeidet for og gjennomføring av planen, både sentralt. Blant annet har vi studert det materialet som er produsert av Lesesenteret i Stavanger, Foreningen !les, og mye dokumentasjon av pågående aktiviteter i skoler og kommuner/regioner.

Vi har også gjennomgått de foreliggende oversikter over prosjekter støttet av tiltaksplanen, basert på Fylkesmennes rapporter. Her må det bemerkes at dette materialet har vært av noe varierende innhold og kvalitet; noen rapporter har vært omfattende og inneholdt mye informasjon, mens andre har vært mer kortfattet og lite egnet til å få et bilde av innholdet i de faktiske prosjektene som støttes. På internett har vi studert sider og foreliggende dokumentasjon fra ulike aktører, både direktoratet og andre. Vi har blant annet gjennomgått nettsidene til en rekke regionale og lokale prosjekter, som del den videre case -studien. Her finnes det svært mye relevant og nyttig informasjon om arbeidet

3. Hva er Gi rom for lesing! - Strategiplanens profil i dag

Vi vil i det følgende gi et bilde av GRFLs profil på operativt nivå, i deltakerskolene. Hovedspørsmålet vi stiller her er hvordan GRFL ser ut i skolene i dag? Hvilke skoler deltar i arbeidet, hva er de viktigste målgruppene og hva slags former for tiltak er det som gjennomføres?

3.1 Deltakerskolene

Blant de som besvarte vårt spørreskjema, finner vi både grunnskoler (rene barneskoler, rene ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler) og videregående skoler. Fordelingen mellom disse framgår av tabell 1.

Skoletyper	
Barneskoler	57
Barne- og ungdomsskoler	21
Ungdomsskoler	12
Videregående skoler	10
	100 (N=532)

Tabell 1: Fordeling mellom skoletyper (%)

Nær 6 av 10 skoler i utvalget er rene barneskoler, 1 av 5 er kombinerte barne- og ungdomsskoler (BU)⁶, mens de øvrige fordeler seg jevnt mellom rene ungdomsskoler (12 %) og videregående skoler (10 %). At utvalget i første rekke domineres av barneskoler er ikke uventet i en satsning som setter leseopplæring og – stimulering i fokus. Det er likevel grunn til å merke seg at hver 10. skole som har iverksatt egne tiltak i Gi rom for lesing! er en videregående skole. Vi tror vårt utvalg her er representativt for de skolene som har deltatt.

Tabell 2 viser hvordan skolene i utvalget fordeler seg når det gjelder størrelse i form av antall elever:

Skolestørrelse (antall elever)	Grunnskoler	Videregående skoler	Alle
1 – 100	35	0	31
101-300	41	20	39
over 300	24	80	30
	100 (N=479)	100 (N=51)	100 (N=530)

Tabell 2: Skolene fordelt etter størrelse (%)

Gi rom for lesing! omfatter skoler av alle størrelser; fra de helt små barneskolene med mindre enn 30 elever til de helt store ungdomsskolene og videregående skolene. Vi

⁶Av plasshensyn bruker vi forkortelsen BU for barne- og ungdomsskoler i tabellene i rapporten. Det samme gjelder forkortelsen VGS for videregående skoler.

ser at utvalget som helhet fordeler seg forholdsvis jevnt på de tre størrelseskategoriene. Utvalget er imidlertid skjevt i forhold til den samlede fordelingen av grunnskoler i Norge; i den forstand at de minste skolene (under 100 elever) er overrepresentert på bekostning av de største skolene. I hvilken grad dette er en skjevhet som preger det totale utvalget av grunnskoler i Gi rom for lesing!, er noe vi vil måtte komme nærmere tilbake til når vi senere i evalueringen ser på de skoler som har deltatt i fellestiltak i prosjektet, men altså ikke deltatt gjennom iverksetting av egne tiltak.

Skolebibliotek

Skolebibliotekene har vært og er viktige arenaer i Gi rom for lesning. Vi stilte skolene en del spørsmål omkring disse bibliotekene. For det første viser undersøkelsen, ikke uventet, at de aller fleste skolene har egne skolebibliotek lokalisert på skolene. Det likevel et lite mindretall skoler, vel 3 %, som sier at de riktignok har skolebibliotek, men hvor dette er lokalisert utenfor skolene. En tilsvarende andel skoler sier at de ikke har skolebibliotek. Dette gjelder bare grunnskoler; alle de videregående skolene har skolebibliotek.

Når det gjelder bemanningen av bibliotekene varierer denne noe. Særlig ser vi forskjeller her mellom grunnskolene og de videregående skolene. Tabell 3 viser fordelingen med hensyn til hvem som ivaretar ansvaret for skolebibliotekene; utdannede bibliotekarer, lærere eller andre løsninger:

Er det ansatt egen skolebibliotekar med bibliotekarutdannelse?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja, på heltid	1	3	3	57	7
Ja, på deltid	12	27	17	21	17
Nei, ivaretas av en lærer	75	51	63	14	62
Annen løsning	12	19	17	8	14
	100 (N=294)	100 (N=106)	100 (N=60)	100 (N=51)	100 (N=511)

Tabell 3: Bemanning ved skolebibliotekene (%)

Om lag hver fjerde skole har egne skolebibliotekarer med relevant utdannelse; et flertall av disse er ansatt på deltid. Forskjellene mellom skoleslagene er imidlertid betydelige. En langt lavere andel grunnskoler har bibliotekar sammenlignet med de videregående skolene. I en klar majoritet av grunnskolene, og kanskje særlig i barne- skolene, er det en lærer som ivaretar ansvaret for skolebiblioteket. Færre enn hver femte grunnskole har egen bibliotekar. Der hvor de har dette er denne i de fleste tilfellene deltidsansatt.

De videregående skolene på sin side synes langt bedre rustet når det gjelder skolebibliotekarkompetanse. Nær 6 av 10 slike skoler har heltidsansatte skolebibliotekarer; en femtedel har bibliotekar ansatt på deltid.

Tidligere aktive skoler?

I hvilken grad er skolene som selv har søkt om støtte til tiltak også skoler som tidligere har vært aktive innenfor GRFLs fokusområder? Enkelte av våre informanter har antydnet at de skolene som har gjort mest, har vært de som før har vært mest aktive.

De beste søknadene om midler har kommet fra slike skoler, hvor man har hatt mest å bygge videre på.

Spørsmålet om skolene de senere årene har hatt (eller deltatt i) andre prosjekter eller tiltak, som er spesielt rettet mot bedring av elevenes lese- og skriveferdigheter; men som ikke har vært knyttet til GRFL, ga følgende svarfordeling:

Tidligere tiltak uavhengig av GRFL?	Barne-skoler	BU	Ungdoms-skoler	VGS	Alle
Ja	77	70	64	45	70
Nei	23	30	36	55	30
	100 (N=293)	100 (N=107)	100 (N=63)	100 (N=49)	100 (N=512)

Tabell 4: Andel skoler med tiltak forut for satsningen (%)

Det er altså en klar tendens til at skoler som er aktive i GRFL også er skoler som har vært aktive på feltet også i forkant av denne satsningen; 7 av 10 har hatt slike tiltak. Dette gjelder for så vidt også for de videregående skolene i utvalget, men blant disse er det likevel, ikke uventet, en noe lavere andel som oppgir å ha hatt tiltak på området tidligere.⁷ Majoriteten av skolene har altså hatt og har en klar bevissthet rundt behovet for å styrke lese- og skriveferdigheter, også uavhengig av GRFL.

3.2 Skolenes inngang til satsningen

Hvordan deltakere rekrutteres til et program eller prosjekt, kan si noe om engasjement og eierforhold til problemstillingene. Vi ønsket derfor å se hvordan skolenes vei inn i prosjektet hadde sett ut. Vi spurte først skolene hvordan de først fikk kjennskap til mulighetene for støtte fra GRFL.

Hvordan fikk skolen først vite om Gi rom for lesing! og mulighetene for økonomisk støtte?	
Informasjon fra skoleeier	54
Informasjon fra Fylkesmannen	27
Informasjon fra Utdanningsdirektoratet	13
Informasjon via media	1
Informasjon fra andre kilder	5
	100 (N= 458)

Tabell 5: Hvor fikk skolene informasjon om satsningen fra? (%)

Som vi ser av tabell 5, fikk majoriteten av skolene, over 80 %, første gang kjennskap til GRFL gjennom informasjon fra skoleeier eller Fylkesmannen. Noen sier de fikk vite dette fra Utdanningsdirektoratet. Det er bare marginale forskjeller mellom skoleslagene med hensyn til hvordan man fikk kunnskap om GRFL. Skoleeier har åpenbart vært flink til å informere sine skoler.

⁷ Vi kommer senere i kapitlet tilbake med en kort gjennomgang av de tiltak skolene jobbet med forut for GRFL

Hvor aktive har skolene selv vært i forhold til å søke deltakelse i GRFL? Tabell 6 viser hvem som tok initiativet til deltakelse.

Hvem tok initiativet til at skolen skulle søke om midler fra Gi rom for lesing!?	Grunnskoler	VGS	Alle
Skoleeier	35	4	32
Skoleledelse	51	45	50
Faglærere	6	21	7
Skolebibliotekar	3	26	6
Andre	4	4	5
	100 (N=402)	100 (N=47)	100 (N=409)

Tabell 6: Initiativtakere ved ulike skoleslag (%)

Vi ser at initiativet i en klar majoritet av tilfellene kom fra skolene selv. Særlig gjelder dette ved de videregående skolene, men også nær 2 av 3 grunnskoler tok selv initiativet til deltakelse. I forhold til ønsket om å etablere et klart eierforhold til tiltakene i skolene, er dette etter vår mening et godt utgangspunkt. At initiativet i om lag halvparten av alle skolene ble tatt av skoleledelsen, gir dessuten grunn til å anta at tiltakene også i stor grad speiler skolens egen problemoppfatning, samtidig som de har en nødvendig forankring i skolens ledelse.

For omtrent en tredjedel av skolene ble initiativet tatt av skoleeier, men vi ser at dette i første rekke gjaldt for grunnskolene. I bare 4 % av de videregående skoler var det skoleeier (dvs. fylkeskommunen) som tok dette initiativet.

På den annen side har skolebibliotekarene ved videregående skoler langt hyppigere enn på lavere skoletrinn vært aktive i arbeidet med å trekke skolen med i dette arbeidet; vel 25 % mot 3-6 % ved øvrige skoleslag. Vi ser at dette også i betydelig grad gjelder faglærerne; ved hver femte videregående skole hevdes det at initiativet ble tatt av lærerne.

Sett under ett synes dette å vise at bevisstheten omkring betydningen av lesing og lesestimulering har en sterk forankring innad i de videregående skolene, mens tilsvarende forankring hos skoleeierne innen videregående opplæring synes vesentlig svakere enn blant grunnskoleeierne.

3.3 Omfanget av tiltak

Har GRFL vært preget av at noen få skoler har gjennomført svært mange prosjekter, eller er prosjektene spredt utover flere skoler. Vi har sett at Fylkesmennene i sin fordeling til skolene har valgt noe ulike strategier her. Noen har konsentrert midler om relativt få skoler, andre har fordelt midlene relativt flatt på mange skoler. Ser vi på omfanget av tiltak i vårt skoleutvalg finner vi følgende fordelinger innen de ulike skoleslagene når det gjelder antall tiltak skolene har iverksatt:

Antall tiltak med økonomisk støtte fra Gi rom for lesing!	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
1 tiltak	52	54	52	51	52
2 tiltak	22	19	21	27	22
3 tiltak	16	18	16	16	16
4 eller flere tiltak	10	9	11	6	10
	100 (N=253)	100 (N=96)	100 (N=56)	100 (N=45)	100 (N=450)

Tabell 7: Omfanget av tiltak ved ulike skoleslag (%)

Av tabell 7 ser vi at bare et mindretall av skolene har gjennomført mange tiltak med støtte fra GRFL; bare hver fjerde skole har gjennomført 3 eller flere tiltak. Vel halvparten har gjennomført bare ett tiltak; mens 2 av 5 skoler har gjennomført 2 tiltak. Samlet har de skolene som besvarte dette spørsmålet (450) gjennomført om lag 900 tiltak. Dette innebærer at skolene i gjennomsnitt har iverksatt 2 lesetiltak hver.

Et interessant trekk ved tabellen er at vi finner omtrent den samme svarfordelingen innen alle skoleslag. De små variasjonene som framgår er ikke statistisk signifikante. Dermed er også gjennomsnittlig antall tiltak tilnærmet det samme uavhengig av skoleslag. Noen vil kanskje finne det noe overraskende at videregående skoler ligger på samme antall tiltak som grunnskolene. Sammenlignet med grunnskoler er det en betydelig lavere andel av videregående skoler som deltar i prosjektet. Tabell 7 synes imidlertid å vise at de videregående skolene som deltar i satsningen, i gjennomsnitt har iverksatt like mange tiltak som grunnskolene. Nå skal en imidlertid være varsom med å bruke antall tiltak som noe eksakt mål på aktivitetsnivå. Ulike typer av tiltak vil naturligvis kreve ulike grader av arbeidsinnsats, og en må se på innholdet i tiltakene for å kunne konkludere om eventuelle forskjeller i aktivitetsnivå mellom skoleslagene.

3.4 En satsning for alle?

I utgangspunktet skulle Gi rom for lesing! være en satsing for alle. Fokus for satsingen skulle være leselyst- og leseferdighet generelt, og målgruppen skulle være alle elever, i hele det 13-årige opplæringsløpet. Dette presiseres gjentatte ganger; GRFL skal ikke bare være en plan for grunnleggende leseopplæring

Tabell 8 viser andelen skoler som har tiltak rettet mot de ulike klassetrinnene:

Andel skoler som har tiltak rettet mot ulike klassetrinn	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
1. trinn	77	66	11	-	41
2. trinn	83	71	13	-	63
3. trinn	81	74	14	-	63
4. trinn	84	77	16	-	66
5. trinn	80	82	13	-	64
6. trinn	76	81	13	-	62
7. trinn	78	80	16	-	63
8. trinn	2	68	93	-	27
9. trinn	2	67	88	2	26
10. trinn	1	63	78	-	24
11. trinn	-	2	2	94	10
12. trinn	-	2	-	65	7
13. trinn	-	2	-	44	5
	(N=254)	(N=96)	(N=56)	(N=46)	(N=452)

Tabell 8: Tiltak fordelt på klassetrinn ved ulike skoleslag (%)

Alle klassetrinn fra 1. til 13. trinn er relativt godt dekket med tiltak. Dette svarer også godt til de oversiktene vi ellers har av tiltaksporteføljen, blant annet gjennom Fylkesmennenes rapporter. Ikke uventet dekker de enkelte skoleslagene i første rekke tiltak rettet mot egne klassetrinn. Ved ungdomsskolene ser vi imidlertid at mellom 11 og 16 % av disse også har iverksatt/ deltatt i tiltak rettet mot barneskolene. Utover dette synes det å være svært få tiltak som "krysser grensene" mellom skoleslagene.

I grunnskolene ser vi at en klar majoritet av tiltakene er rettet mot flere klassetrinn; som 1. -7. trinn eller 8.- 10. trinn; f eks er vel 57 % av tiltakene i barneskolene rettet mot alle klassetrinn fra 1. til 7. trinn. Bare vel 8 % av tiltakene er rettet mot bare ett klassetrinn. I de videregående skolene ser vi en tendens til at det er det første klassetrinnet som har vært i fokus for tiltak; vel 28 % av tiltakene i disse skolene har vært rettet mot grunnkurselever.

I de videregående skolene fordeler tiltakene seg dessuten på ulike elevkategorier slik tabell 9 viser:

Målgrupper for tiltak ved videregående skoler	
Allmennfaglige elever	38
Yrkesfaglig elever	35
Både allmennfaglige og yrkesfaglige elever	27
Lærlinger i bedrift	-
	100 (N=48)

Tabell 9: Andel videregående skoler som har tiltak rettet mot ulike målgrupper (%)

Tabellen viser at om lag en tredjedel av skolene har tiltak rettet mot bare allmennfaglige elever; en tilsvarende andel har tiltak bare mot yrkesfaglige elever. De øvrige skolene har tiltak rettet mot begge elevkategoriene. Ingen av de som besvarte vårt skjema hadde tiltak rettet mot lærlinger i bedrift, og vi har så langt heller ikke funnet eksempler på tiltak rettet mot lærlinger i andre av våre kilder.

Et annet mål på hvor bredt satsningen har favnet er antallet elever som er/ har vært omfattet av tiltakene. Dessverre svarte bare i underkant av halvparten av grunnskolene (228 skoler) på dette spørsmålet, men basert på det noe begrensede utvalget ser vi at tiltakene ved hver grunnskole i gjennomsnitt har omfattet 140 elever. Samlet betyr dette at disse skolene har hatt tiltak som på ulike måter har omfattet om lag 32 000 elever. Antar vi at de skolene som ikke besvarte spørsmålet ikke avviker vesentlig fra denne første gruppen, innebærer det at vel 68 000 grunnskoleelever kan ha vært berørt av tiltak i vårt utvalg av grunnskoler.

I de videregående skolene i utvalget⁸ har tiltakene ved hver skole i gjennomsnitt omfattet 225 elever og totalt vel 9 500 elever.

Alt dette er tall som altså bare gjelder tiltak som skolene sjøl har søkt om støtte til. I tillegg kommer alle de elevene som omfattes av fellestiltak iverksatt av andre aktører i satsningen, som skoleiere, fylkesbibliotek osv.

Etter vår mening er det riktig å konkludere med at man har nådd sitt mål om en brei satsing, en satsing som berører flest mulig elever. Fokus rettes bevisst mot brede elevgrupper, mot en generell lesestimulering. Hovedtyngden ligger nok fortsatt der man tradisjonelt har jobbet aktivt med lesetrening og -stimulering; i barneskolen. Behovet for økt bevissthet også lengre ute i det 13-årige skoleløpet, er nok fortsatt til stede.

3.5 Tiltaksflora og målgrupper for tiltak

Som vi har vist foran er det en klar tendens til at skoler som er aktive i GRFL er skoler som også har vært aktive på lesefeltet i forkant av denne satsningen. Om lag 7 av 10 skoler hadde hatt prosjekter eller tiltak som var spesielt rettet mot bedring av elevenes lese- og skriveferdigheter uavhengig av (og før) GRFL og uten ekstra midler fra GRFL.

Vi skal i det følgende først se nærmere på tiltak som ble gjennomført før Gi rom for lesing! kom for deretter å rette søkelyset mot tiltakene innenfor satsningen.

3.5.1 Tiltak som ikke har vært knyttet til Gi rom for lesing!

Skoler som hadde hatt slike tiltak før GRFL, ble bedt om å beskrive dem. Vi har delt tiltakene i kategorier etter tema som er oppgitt i beskrivelsene. Mange skoler har nevnt flere tiltak. I tillegg kan noen av tiltakene omfatte flere kategorier. Antall tiltak under hver kategori er derfor kun veiledende og angir ikke hvor mange skoler som har svart på spørsmålene. Vi har i denne kategoriseringen blant annet tatt utgangspunkt i den tredelingen vi tidligere har omtalt som lesingens tre ansikter, de tre sentrale sidene ved aktiviteten lesing; ferdighet, redskap og kulturell aktivitet.

1) Tiltak rettet direkte mot elevene

De fleste tiltak som har vært iverksatt før eller uavhengig av Gi rom for lesing!, er tiltak rettet direkte mot elevene. Dette kan være tiltak rettet mot mindre grupper av

⁸ Svarprosenten på dette spørsmålet var for disse skolene over 80 %

elever eller spesielle målgrupper, tiltak rettet mot klasser eller klassetrinn, eller tiltak for hele skolen.

Tiltak som har som mål å bedre elevenes leseferdigheter

Nær 100 tiltak er rettet mot bedring av elevenes leseferdigheter. Av slike tiltak er intensive lesekurs for elevene over en gitt periode og lese- og skriveverksted. Kartlegging av leseferdighet og eventuelle tiltak etterpå er også regnet i denne kategorien. FALS er opplegg som skal forebygge og avhjelpe lese- og skrivevansker. Flere skoler har deltatt i et slikt opplegg. "Lesekvarten", som er et opplegg der elevene leser hjemme ett kvarter hver dag under veiledning av foreldrene, nevnes også av flere. I tillegg har rundt 10 tiltak vært spesielt rettet mot begynnende leseopplæring.

Tiltak rettet mot leselyst og lesing som kulturell aktivitet

Nær 60 prosjekter er klart rettet mot litteraturformidling og ulike former for kulturelle aktiviteter. De fleste av disse prosjektene er i samarbeid med bibliotek, forlag eller foreningen !les. Blant aktiviteter som nevnes er forfatterbesøk, bibliotekbesøk, bokuke, bokdag og bokbuss.

Mer enn 200 prosjekter og tiltak kan, med litt fri tolkning, knyttes til utvikling og øking av elevenes leselyst og leseglede. Mange har deltatt i bokprosjektene Leselyst og Grip boka, prosjekt txt i regi av foreningen !les, ulike leselystaksjoner og lignende prosjekter. Mer konkurransepregete aktiviteter kan også være med på å øke leselysten. Her nevnes spesielt "Leseorm" og "Jorda rundt på 80 dager". Høytlesing hver dag eller i faste perioder er også tiltak som kan øke leselysten til elevene. Flere skoler har tiltak der lærere eller eldre barn leser høyt for andre eller presenterer bøker de har lest.

Tiltak rettet mot spesielle elevgrupper

Å gjennomføre tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker er vanlig, og mange av tiltakene vi tidligere har nevnt kan også ses på som tiltak som skal forebygge eller avhjelpe slike vansker. Noe som ikke har vært så vanlig er å ha tiltak spesielt rettet mot gutter og lesing. Kun åtte av skolene oppgir at de har hatt slike tiltak før Gi rom for lesing! ble iverksatt.

Andre pedagogiske tiltak

Data/PC blir tatt i bruk på mange ulike måter i skolen, og også som tiltak for å bedre elevens lese- og skriveferdigheter. Likevel nevner bare åtte skoler spesielt at de har tatt i bruk data/PC for å bedre ferdighetene til elevene. Vår tolkning er at slikt utstyr blir benyttet for enkeltelever med lese- og skrivevansker, og at skolene derfor ikke har oppgitt dette som mer generelle tiltak som omfatter større grupper av elever. Noen få av tiltakene som beskrives av skolene er rettet spesielt mot skriving og produksjon av tekster.

2) Systemrettet arbeid og bedring av rammebetingelser

Vi har brukt begrepet systemrettet arbeid om tiltak som ikke er rettet direkte mot enkeltelever, men er på et mer overordnet plan. Kompetanseheving, nettverkssamarbeid og utvikling av prosjekter er blant disse tiltakene.

Kompetanseheving

Nær 20 skoler oppgir ulike former for kompetansehevende tiltak rettet mot personalet. Av slike tiltak er deltakelse på kurs og konferanser. Noen av skolene oppgir at de har vært på studiebesøk på andre skoler, og noen få skoler har hatt kompetansehevende tiltak i samarbeid med kompetansesentre og forskere.

Prosjektutvikling og nettverkssamarbeid

Nær 50 tiltak som oppgis er i form av prosjektutvikling, utarbeidelse av tiltaksplaner, virksomhetsplaner og bredere anlagte prosjekter. Dette kan være prosjekter som involverer egen skole, flere skoler eller er kommunale tiltak. Noen skoler bruker begrepet nettverk, uten at de nevner spesielt hva nettverket eller samarbeidet har som mål. Et par av skolene nevner prosjektutvikling i denne sammenheng.

Bedring av rammebetingelser for lesing

Et lite antall skoler nevner tiltak i form av økte lærerressurser i klassen. Ellers blir innkjøp av bøker og undervisningsopplegg, opprusting av (skole-)bibliotek og tilrettelegging av egne lesearealer nevnt som tiltak som skal bedre elevenes lesing. I alt 41 skoler beskriver slike tiltak.

3) Annet

Skolene oppgir et bredt spekter av tiltak og 20 av dem har vært vanskelige å kategorisere. Noen skoler har tiltak som er rettet mot foreldrene, en skole har tiltak i samarbeid med fedre til gutter, mens en skole beskriver at besteforeldre kommer og leser for elevene. Lokale utstillinger, deltakelse i standardisering av tester og uspesifiserte prosjekter har også kommet i denne kategorien.

3.5.2 Tiltak med økonomisk støtte fra Gi rom for lesing!

Tabell 10 viser hvor stor andel av tiltakene ved skolene som etter deres egen vurdering retter seg mot styrking av ulike områder:

Hvilke områder har tiltaket/ene hatt som mål å styrke?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Leselyst	85	86	92	94	85
Leseferdighet	82	77	68	57	77
Litteraturformidling	54	62	63	67	58
Kompetanseheving for lærere	48	42	50	48	46
Annet	16	9	17	13	16
	(N=509)	(N=183)	(N=108)	(N=87)	(N=887)

Tabell 10: Andel av tiltak rettet mot ulike områder (%)

Økt leselyst (85 %) og styrket leseferdighet (77 %) oppgis som mål for en klar majoritet av de nær 900 tiltakene som omfattes av denne undersøkelsen. Vel halvparten (58 %) av tiltakene har hatt bedre litteraturformidling som mål, mens noe under halvparten (46 %) har i en eller annen forstand hatt kompetanseutvikling blant lærere

som målsetting. Som det framgår av tabellen vurderer informantene det slik at mange av tiltakene bidrar til å styrke flere av de nevnte områdene.⁹

Vi har sett på hvordan skolene har beskrevet tiltakene og kategorisert dem etter det samme systemet som vi beskrev foran for tiltak utenfor GRFL-rammen, men med noen flere underkategorier. Også for disse tiltakene kan det være overlappende kategorier. Antall tiltak i hver kategori er derfor kun veiledende. Skolene er i tillegg bedt om å beskrive tiltak rettet mot spesielle elevgrupper. Disse tiltakene beskrives separat.

1) Tiltak under GRFL som er rettet direkte mot elevene

Tiltak som er spesielt rettet mot førskole og begynneropplæringen

Gjennom GRFL har skolene satt i verk en rekke tiltak rettet mot førskole og første trinn i skolen. Rundt 25 tiltak er i denne kategorien. Alle tiltakene som er rettet mot barnehagene er i samarbeid med skolene. Dette kan ha bakgrunn i at det er skoler som har svart på spørreskjemaet, og at vi dermed ikke har fått fanget opp rene førskole-tiltak. Av samarbeidstiltak beskrives blant annet førskolens bruk av skolens bibliotek, felles prosjekter for språklig utvikling og andre leseforberedende tiltak.

De fleste prosjektene i denne kategorien er for skolens begynnertrinn. Ulike tiltak rettet mot begynnende leseopplæring og utprøving av metoder nevnes, men også begrepsopplæring og innkjøp av bøker beregnet på første klassetrinn.

Tiltak som har som mål å bedre elevenes leseferdigheter

Vi har plassert ca. 60 prosjekter og tiltak i denne kategorien. I tillegg vil tiltak som er rettet mot leselyst og litteraturformidling også være med på å bedre elevenes leseferdigheter. Slike tiltak har kommet i andre kategorier. Her har vi kun tatt med de tiltakene der bedring av ferdighetene er det primære målet. Av slike tiltak er ulike former for lesekurs eller lese- og skrivekurs. Lesing hjemme i form av Lesekvarten og andre former for leselekser beskrives av flere. Vi har også regnet kartlegging eller testing av elevenes ferdigheter i denne kategorien. Noen få skoler nevner språkverksted og andre tiltak rettet spesielt mot utvikling av språk og begreper, og også tiltak for å bedre elevenes motorikk nevnes.

Det kan være flytende grenser mellom bedring av elevenes leseferdigheter, bedring av leselyst og leseglede og bruk av lesing som redskap. Under 10 skoler beskriver tiltak vi knyttet spesielt til lesing som redskap. De fleste av disse prosjektene er opplæring i ulike former for lese- og lærestrategier.

Lesing som kulturell aktivitet og tiltak rettet mot leselyst og leseglede

De fleste tiltakene som har fått støtte fra GRFL hører til denne kategorien. Vi har videre delt tiltakene i to grupper: (i) lesing som kulturell aktivitet og (ii) tiltak som skal utvikle eller bedre elevenes leselyst og leseglede. Det er klare overlappinger mellom de to kategoriene. Et stort antall skoler, i alt ca. 150, har tiltak som kan sees som ulike former for kulturell aktivitet. Svært mange av disse skolene har hatt forfatterbesøk eller annet samarbeid med forfattere. Litteraturformidling og tiltak i regi av, eller i samarbeid med bibliotek, er også vanlig. Tiltak som skal øke bokutlån

⁹ Summen av prosentandelene i kolonnen for det enkelte skoleslag er vesentlig større enn 100 %

og utdeling av bøker til elevene nevnes også. Vi finner også ulike former for bokuker, lesedager og leseaksjoner. I tillegg nevnes teaterbesøk og dramatisering.

Nær 220 tiltak har bedring av elevenes leselyst og leseglede som mål. Flere av skolene bruker begrepene leselyst og leseglede direkte, andre beskriver ulike former for leseprosjekter der dette er implisitt. Av slike tiltak er prosjekt txt, Grip boka og forskjellige former for lesestimulering. Lesing til faste tider hver dag benyttes av flere skoler. Ulike former for lesekonkurranser nevnes også. Noen få skole har tiltak der de kombinerer turer og lesing.

Andre pedagogiske tiltak

Flere former for skriveprosjekter har fått støtte gjennom GRFL. Slike tiltak beskrives av nær 20 skoler. Blant tiltakene er tekstskaiping, bokproduksjon og utgivelse av egne bøker. Skrivestafett og kurs med forfattere i skriving nevnes også. I tillegg har noen skoler hatt produksjon av tegneserier som tiltak.

Nær 20 skoler beskriver at de bruker data for å bedre elevenes lesing (og skriving). Lesing på data og tekstproduksjon er blant disse tiltakene, men også søk på Webb, bruk av digitalt kamera og bruk av PC til e-tjenester er tiltak som beskrives.

På flere skoler har de satt inn ressurser i form av blant annet ekstra lærere, økt bibliotekbemannning, veiledere i norsk og leseombud.

2) Systemrettet arbeid med støtte fra Gi rom for lesing!

Kompetanseheving av personalet

Omtrent 100 skoler beskriver tiltak rettet mot kompetanseheving av personalet. De fleste av tiltakene er beregnet på lærere, men også rektor og bibliotekarer deltar på kurs. Studiebesøk og deltakelse på konferanser er også blant tiltakene som beskrives.

Utvikling av planer og prosjekter

Mange tiltak som omfatter hele skoler eller flere klassetrinn er tidligere beskrevet under andre kategorier, spesielt i forbindelse med lesing som kulturell aktivitet og utvikling av leselyst og leseglede. I tillegg nevner rundt 50 skoler tiltak i form av planutvikling. Mange skoler og kommuner har utviklet egne leseplaner. I tillegg gjennomføres prosjekter for kommunen, hele skolen eller flere klassetrinn der det ikke kommer klart frem hvilke leseområder tiltakene omfatter.

Samarbeid i nettverk

Mer enn 20 av skolene beskriver ulike former for nettverkssamarbeid, blant annet kommunale nettverk for lærerne på samme klassetrinn. Nettverkssamarbeid mellom førskole og skole, og skole og bibliotek beskrives også. I noen av tiltakene nevnes samarbeid om planer og læremidler. Fadderskoleprosjekt er også blant prosjektene som beskrives.

3) Bruk av støtte for å bedre rammebetingelsene for lesing

Innkjøp av bøker

I underkant av 50 skoler har brukt midler fra GRFL til innkjøp av bøker. I tillegg kommer skoler som ikke har beskrevet dette spesielt, men som har kjøpt inn ulike ferdige opplegg eller programmer som er nevnt under andre punkt. Blant bokkjøp som er beskrevet spesielt er bøker og litteratur i forskjellige sjangere til skolen eller

(skole)biblioteket. Noen av innkjøpene er beregnet for spesifiserte klassetrinn, mens andre er i form av lettlestbøker eller bøker for spesielle aldersgrupper. Innkjøp av fagbøker beskrives også.

Oppbygging av lesearealer

Under 20 skoler beskriver at de har brukt midler til å innrede lesearealer. Blant slike tiltak er innredning av lesestol eller lesehule, tilrettelegging av møteplasser og arealer rettet mot lesing, innredning av mediatek og leserom.

Utvikling av bibliotek

Når bokinnkjøp ikke er inkludert, beskrives mer enn 30 tiltak som er spesielt beregnet på (skole-)biblioteket. Blant disse er oppbygging og innredning av bibliotek. Mange av skolene beskriver ulike former for digitalisering av biblioteket, oppbygging av datarom og web-utlån. Tiltaket kan være for skolen alene, for flere skoler eller som et samarbeid mellom skolen og kommunens bibliotek eller fylkesbiblioteket.

4) Annet

Også blant tiltakene som har fått midler gjennom GRFL er det tiltak som har vært vanskelig å kategorisere. I alt 42 prosjekter er mangelfullt beskrevet eller de faller utenfor kategoriene som er utviklet. "Bokanmeldelser", "ulike bokprosjekt", "tilpasset lærestoff" og "leseprosjekt" er blant slike tiltak.

3.5.3 Tiltak rettet mot spesielle målgrupper

Samtidig som man ønsket en bred satsning og bevisst ikke ønsket å fokusere for sterkt på "særskilte grupper", er det klart at noen spesielle målgrupper peker seg ut. Dette både fordi de til tross for planens ønske om bredt, "generelt" nedfallsfelt, blir nevnt eksplisitt i strategiplanen, og fordi mange skoler faktisk har tiltak rettet mot bestemte målgrupper.

Svært mange skoler som har fått midler gjennom GRFL beskriver slike tiltak. Målgruppene for tiltakene er gutter, elever med lese- og skrivevansker, minoritetsspråklige elever og foreldre. For hver av disse gruppene har vi sett på hvor stor andel av skolene som har iverksatt slike tiltak, om dette har vært helt nye tiltak eller om GRFL- støtten er blitt benyttet til å styrke allerede pågående tiltak. I tillegg har vi sett på beskrivelsene av tiltakene til hver av gruppene og kategorisert dem etter om de har vært (i) rettet direkte mot elevene, (ii) vært ledd i systemrettet arbeid eller (iii) rettet mot å bedre rammebetingelsene for lesing.

Tiltak rettet mot gutter

Gutter og lesing har vært et av de områdene som har utpekt seg som et problemområde blant annet i PISA og andre undersøkelser av leseferdighet og – aktivitet. Gutter har vist seg å lese mindre, og ha dårligere leseferdighet enn jenter på samme trinn. Dette har da også vært fokusert i forbindelse med GRFL, der gutter er en av de målgruppene som det pekes særlig på nødvendigheten av å nå.¹⁰ Tabell 11 viser andelen av skoler innen de ulike skoletypene som har GRFL - tiltak rettet spesielt mot guttene:

¹⁰ Utdannings og forskningsdepartementet 2005 Op.cit. side 16 og 32

Tiltak rettet spesielt mot gutter?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja, helt nye tiltak	18	10	11	19	16
Ja, styrket pågående tiltak gjennom GRFL	26	23	35	26	26
Nei, hadde en god satsning allerede	12	8	4	4	9
Nei, ingen spesielle tiltak	44	59	50	51	49
	100 (N=246)	100 (N=91)	100 (N=52)	100 (N=47)	100 (N=436)

Tabell 11: Andel skoler med guttetiltak (%)

I overkant av halvdel av alle skolene (51 %) var enten i gang med eller iverksatte guttetiltak gjennom satsningen. Om lag hver sjette skole iverksatte helt nye tiltak for denne målgruppa; mens hver fjerde skole styrket pågående guttetiltak gjennom den støtten de fikk fra Gi rom for lesing!. Om lag hver tiende skole hevder at de allerede hadde gode tiltak på dette området. Det er likevel slik at nær halvparten av skolene ikke har spesielle tiltak rettet mot gutter.¹¹

Skolene beskriver mer enn 330 av tiltak som er rettet spesielt mot gutter. Rundt 25 % av disse tiltakene er rettet direkte mot elevene, og av disse skal mer enn halvparten øke elevenes leselyst og leseglede. Dette er tiltak som for eksempel "Nå er det guttas tur" fadderlesing der eldre gutter leser for de som er mindre og "leselyst for alle" med gutter som målgruppe. Mange av tiltakene er rettet mot å bedre elevenes leseferdigheter, slik som lesekvarten og lesekurs. Noen få tiltak er av mer kulturelle art, som forfatterbesøk rettet spesielt mot guttene.

Svært få av tiltakene (under 1 %) er i form av systemrettet arbeid. Majoriteten av tiltakene som er rettet mot gutter (67 %) skal bedre rammene eller motivasjonen for lesing. De fleste av disse tiltakene er kjøp av bøker spesielt beregnet for gutter. På flere skoler har gutter vært rådspurt eller har deltatt i innkjøpene.

Fokuseringen på gutter i GRFL har etter vår mening fungert. Et relativt høyt antall skoler har et bevisst forhold til gutter og lesing, og har tatt dette inn i pågående tiltak. GRFL har, sammen med den øvrige debatt rundt temaet, helt klart bidratt til støtte bevisstheten rundt dette, og en mer aktiv tenking rundt tiltak på området.

I denne sammenhengen må vi også nevne det viktige arbeidet som er utført på dette området ved det nasjonale lesesenteret i Stavanger, innenfor rammene av GRFL. Her presenterte man i 2005 rapporten "Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!"¹² Dette var en studie av gutters leseaktivitet og bruk av bibliotek, og presenterte en rekke faktorer som er med på å forme gutters lesing. Foreningen !les har også fokusert særskilt på gutter i sitt arbeid, blant annet gjennom txt-aksjonen i 2005; "Sant – usant" og sitt arbeid med idrettslag og idrettsutøvere.¹³

¹¹ Forskjellene mellom skoleslagene er ikke statistisk signifikante; svarfordelingen er tilnærmet den samme for alle skoleslag

¹² Hoel, Trude og Lise Helgevold: "Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!" *Gutter som lesere og bibliotekbrukere* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, UiS, Stavanger 2004

¹³ http://www.txt.no/tema/tXt_2005/index.htm

Satsingen på gutter har altså etter vår mening begynt å bære frukter, om enn kanskje ikke i slikt omfang som en kunne ha håpet på. Det at fokus nå for alvor er satt på denne problemstillingen, er etter vår mening et viktig resultat, som i sin tur vil kunne føre til flere og bedre tiltak, og en endring i gutters lesevaner.

Tiltak rettet mot minoritetsspråklige elever

Innvandrere og annen ungdom med minoritetsspråklig bakgrunn er en av de gruppene som nevnes spesielt i Strategiplanen GRFL.¹⁴ For å få et inntrykk av i hvilken grad denne svært heterogene gruppen er en målgruppe for satsingen ute i skolene, spurte vi i vårt spørreskjema om man hadde tiltak rettet spesielt mot minoritetsspråklige elever. Svarene på dette finner vi i følgende tabell.

Tiltak rettet spesielt mot minoritetsspråklige?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja, helt nye tiltak	7	2	4	6	5
Ja, styrket pågående tiltak gjennom GRFL	11	7	14	15	11
Nei, hadde en god satsning allerede	8	13	4	10	9
Nei, ingen spesielle tiltak	74	78	78	69	75
	100 (N=239)	100 (N=91)	100 (N=51)	100 (N=48)	100 (N=429)

Tabell 12: Tiltak for minoritetsspråklige elever (%)

Slik det kommer til uttrykk i vår breddeundersøkelse, er det altså ingen spesielt tung satsing på minoritetsspråklige og lesestimulering i skolene i regi av GRFL. Tabellen viser at 3 av 4 skoler sier at de ikke har spesielle tiltak på dette området. Vi ser at bare 5 % av skolene har iverksatt helt nye tiltak, mens om lag hver tiende skole sier at de har styrket løpende tiltak gjennom arbeidet med GRFL. En tilsvarende andel (9 %) sier at de hadde gode tiltak på området allerede før GRFL. Forskjellene mellom skoleslagene er beskjedne og ikke statistisk signifikante.

Skolene beskriver nær 75 tiltak som er rettet mot minoritetsspråklige elever. Mer enn 50 % av disse tiltakene er rettet direkte mot elevene, forholdsvis jevnt fordelt på tiltak som skal bedre leseferdigheter (medregnet språkopplæring) og tiltak som skal fremme leselyst og leseglede. Noen bibliotek har også tiltak rettet spesielt mot disse elevene.

Systemrettet arbeid for minoritetsspråklige elever oppgis i liten grad, og bare 10 % av tiltakene er i denne kategorien. Nær 30 % av tiltakene for de minoritetsspråklige elevene er innkjøp eller valg av egnet litteratur.

Denne tilsynelatende begrensede satsningen på tiltak rettet mot minoritetsspråklige handler nok i stor grad om at vår undersøkelse ikke favner fellestiltak iverksatt av f eks skoleeier, men bare rene skoletiltak med støtte fra GRFL. Det kan synes som om denne målgruppen i større grad fanges opp av fellestiltak i regi av skoleeiere, slik tilfellet for eksempel er i Oslo hvor denne problematikken er sentral. Vi vil derfor senere i evalueringen måtte komme tilbake til dette temaet for å gi et mer dekkende bilde av tiltak rettet mot minoritetsspråklige innenfor GRFL.

¹⁴ Op cit Utdannings og forskningsdepartementet 2004, side 17

Tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker

I utgangspunktet var det et bevisst valg fra departementets side at GRFL ikke skulle fokusere spesielt på grupper med spesielle behov. GRFL skulle være en plan for alle, og ikke (bare) for spesielt utsatte grupper. Derfor ble det i utgangspunktet heller ikke fokusert spesielt på for eksempel elever med lese- og skrivevansker i strategien. En av grunnene til dette var vel en følelse av at det på dette området ble gjort et godt arbeid i skolen allerede, og at bevissthetsnivået var relativt høyt. Behovet nå var i første rekke å løfte bevisstheten rundt lesing generelt. I den reviderte strategien fra 2005, nevnes likevel elever med svake leseferdigheter, sammen med elever med minoritetsbakgrunn:

*"Det er av spesiell betydning å nå disse elevene med tiltak som fremmer leseglede og gir gode mestringsopplevelser."*¹⁵

Vi ser da også at ganske mange skoler ser sitt arbeid med lese- og skrivevansker som en del av GRFL-satsingen. Vi spurte om skolene hadde tiltak rettet spesielt mot elever med lese- og skrivevansker. Svarene framkommer av tabell 13.

Tiltak rettet spesielt mot lese- og skrivevansker?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja, helt nye tiltak	15	9	11	6	12
Ja, styrket pågående tiltak gjennom GRFL	34	35	32	21	33
Nei, hadde en god satsning allerede	37	32	32	21	33
Nei, ingen spesielle tiltak	14	24	25	52	22
	100 (N=242)	100 (N=91)	100 (N=53)	100 (N=48)	100 (N=434)

Tabell 13: Tiltak for elever med lese- og skrivevansker (%)

Selv om relativt få melder om helt nye tiltak på dette området, er det en betydelig prosentandel som har benyttet støttet fra GRFL blant annet til å styrke eksisterende tiltak på området. Vi ser også at mange mener at deres satsing på disse gruppene i utgangspunktet var så god, at de ikke har sett behov for å bruke midler fra GRFL til dette formålet. Dette er nok også et resultat av at dette allerede har vært fokusert på i skolen en stund, og at mange nå har det de opplever som en tilfredsstillende beredskap og tiltaksportefølje på området.

Nær 190 av skolene gir nærmere beskrivelser av tiltak rettet mot elever med lese- og skrivevansker. Mer enn halvparten (55 %) av disse tiltakene er rettet direkte mot elevene. Elever med lese- og skrivevansker har ofte mangelfulle leseferdigheter, og de fleste tiltakene i denne kategorien skal bedre elevenes leseferdigheter. Noen tiltak har også som mål å øke elevenes leselyst og leseglede. Ingen tiltak rettet mot denne målgruppen kommer i kategorien kulturell aktivitet.

Rundt 10 % av tiltakene er mer systemrettet arbeid. Tiltakene fordeler seg jevnt på planarbeid og kurs for lærere. Til sammen 30 % av tiltakene rettet mot elever med lese- og skrivevansker skal bedre rammebetingelsene for lesing. Vanligst er innkjøp

¹⁵ Utdannings- og forskningsdepartementet 2005, Op.cit. side 17

av lettlestbøker. Også innkjøp av lydbøker og pedagogisk programvare nevnes av mange skoler.

Tiltak rettet mot foreldre

Behovet for å dra foreldrene inn i arbeidet blir påpekt i strategiplanen. Vi ønsket derfor også å se om og i hvilken grad dette også nedfeller seg i tiltakene i skolene.

Det er vanskelig å anslå i hvor stor grad man har nådd foreldrene med tiltak, og involvert denne viktige gruppen i arbeidet. Det er for det første klart at man ser en rekke tiltak som har hatt dette som mål, også i skolene. Dette er tiltak som har dreid seg om alt fra å spre Utdanningsdirektoratets informasjonsmateriell om lesing i heimen,¹⁶ via mer forpliktende leseopplegg som for eksempel ”Lesekvarten”, utviklet av Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG),¹⁷ til forsøk på å dra foreldre mer aktivt inn i ulike tiltak.

Hvor mange foreldre som faktisk har lest informasjonsmateriell, eller fulgt de råd som der er gitt, finnes det ingen tall på. Inntrykket fra våre intervjuer er imidlertid at mange opplever det som tungt å dra foreldre inn i tiltak som krever større aktivitet og involvering.

Våre ulike kilder kan nok tyde på at man fortsatt sliter litt med å nå denne gruppen, og at den målrettede aktiviteten på området ikke har vært svært stor. Dette inntrykket underbygges både av intervjuer, og spørreundersøkelsen, der vi spurte om skolene hadde hatt tiltak spesielt rettet mot foreldre.

Tiltak rettet spesielt mot foreldrene?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja, helt nye tiltak	16	14	4	0	13
Ja, styrket pågående tiltak gjennom GRFL	27	15	6	2	19
Nei, hadde en god satsning allerede	16	10	6	0	12
Nei, ingen spesielle tiltak	41	61	84	98	56
	100 (N=246)	100 (N=91)	100 (N=51)	100 (N=48)	100 (N=436)

Tabell 14: Tiltak for foreldre (%)

Særlig gjelder dette, slik tabellen viser, ungdomsskolene og de videregående skolene hvor et veldig klart flertall (84 og 98 %) sier at de ikke har spesielle tiltak rettet mot å involvere foreldre i dette arbeidet.

Ved barneskolene er, kanskje ikke så uventet, situasjonen vesentlig bedre. Vel 4 av 10 barneskoler hadde enten startet nye tiltak (16 %) eller styrket allerede løpende tiltak

¹⁶ For eksempel ”Framleis rom for lesing... heime”, for foreldre med barn på 5. trinn http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Fortsatt_rom_for_lesingBM.pdf eller ”Gi rom for lesing... hjemme”, for foreldre med barn på 1. og 2. trinn.

¹⁷ <http://skolenettet.no/upload/Moduler/gi%20rom%20for%20lesing/Foreldreheftet%20BOKMÅL.pdf>
<http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=544>

(27 %) gjennom arbeidet med GRFL. Nær hver sjettede barneskole sier at de hadde en god satsning på dette området allerede.

I alt 150 av tiltakene som beskrives er rettet mot foreldrene. Av disse er 33 % tiltak der foreldrene bidrar direkte, som regel ved ulike former for medvirkning hjemme. Lesekvarten og høytlesing for egne barn er de vanligste aktivitetene. I underkant av 60 % av tiltakene er ulike varianter av foreldremøter eller informasjon til foreldrene. Noen få tiltak (7 %) skal bedre rammebetingelsene for lesing. Åpent bibliotek, bokkafe og bokpub er blant slike tiltak.

Satsingen på å nå foreldrene har så langt altså ikke vært svært omfattende i skolene, men vi tror likevel at det er riktig å konkludere med at GRFL har bidratt til å sette økt fokus også på denne målgruppen. Sammen med for eksempel det arbeidet som utføres blant annet ved Høgskolen i Nesna,¹⁸ ved Lesesenteret og andre steder, tror vi at man her har lagt et grunnlag for en videre og mer målrettet satsing på foreldrene som aktør i barns leseutvikling. En utfordring her blir å holde fokus på denne gruppen, og komme opp med nye måter å involvere den på.

3.5.4 Vurdering av utviklingen av tiltakene

Det tegner seg to klare utviklingslinjer når vi sammenligner tiltakene som blir beskrevet før og etter at GRFL ble satt i verk. For det første har mengden av tiltak økt, og for det andre har tiltak rettet mot spesielle målgrupper økt betydelig. Vi skal se nærmere på begge disse utviklingslinjene.

Skolene beskriver mer enn tre ganger så mange tiltak etter at GRFL er satt i verk. Det mest slående bildet er at mens den forholdsmessige mengden av tiltak rettet mot spesielle målgrupper var rundt 4 % før GRFL ble satt i verk, har mengden med GRFL økt til nær 50 %. Nær 1/3 av disse tiltakene er rettet mot gutter.

Fordelingen av tiltak innenfor de ulike kategoriene er også endret etter at GRFL ble gjennomført. Mens mer enn 80 % av tiltakene før GRFL var rettet direkte mot elevene, er denne andelen sunket til ca. 63 % etter GRFL. Rundt halvdelen av disse tiltakene har vært rettet mot å øke elevenes leselyst og leseglede både før og etter at GRFL ble gjennomført. Det har vært en klar forholdsvis øking av prosjekter som er av kulturell art, mens prosjekter som skal øke leseferdighetene har hatt en forholdsvis stor nedgang.

Mens tiltak rettet direkte mot elevene har hatt en forholdsvis nedgang, har tiltak rettet mot system og rammebetingelser hatt en klar øking. I alt 15 % av tiltakene før GRFL var rettet mot systemnivået, mens slike tiltak har hatt en øking til 22 % etter GRFL. Det har særlig vært en øking av tiltak som skal øke personalets kompetanse i lesing, mens prosjektutviklingstiltak og nettverkssamarbeid har den samme forholdsvis andelen etter GRFL som før, dvs. nær 10 %. Den klareste forholdsvis økingen har tiltak som skal bedre rammene for lesing. Mens 1 % av tiltakene er i denne kategorien før GRFL, har andelen steget til 18 % etter at GRFL ble gjennomført. Bokkjøp utgjør den klart største andelen av disse tiltakene.

¹⁸"Foreldre som faglige veiledere: Bindalsprosjektet" <http://www.hinesna.no/content/view/95/169/>

3.6 Nyskaping?

I strategiplanen GRFL er det et uttalt mål at man ved tildeling av støtte til skoleeiere og skoler skal prioritere tiltak som er omfattende, og nyskapende. Man har ønsket å bidra til kreative, nye tiltak, tiltak som peker ut over det man før har benyttet.¹⁹ I hvilken grad har en gjennom satsingen lyktes med å utvikle prosjekter og tiltak som oppfattes som nyskapende. Har GRFL bidratt til å skape ny aktivitet i skolene?

På spørsmålet om disse tiltakene innenfor GRFL innebærer noe nytt, eller om de i første rekke representerer en videreutvikling og styrking av eksisterende lesetiltak/ -prosjekter ved skolen fikk vi følgende svarfordeling:

Nye tiltak?	Grunnskoler	VGS	Alle
Helt nye former for tiltak	11	28	13
Videreutvikling og styrking av eksisterende tiltak	33	35	33
Begge deler	56	37	54
	100 (N=411)	100 (N=46)	100 (N=457)

Tabell 15: Nyskaping? (%)

Om lag 13 % av skolene svarer at tiltakene de har fått støtte til har vært tiltak som har vært helt nye for skolen. En tredjedel svarer at støtten er blitt brukt til å videreutvikle og styrke løpende tiltak, mens vel halvparten (54 %) har brukt støtten til en kombinasjon av nye tiltak og videreutvikling av ting de allerede hadde arbeidet med.

Her er det verdt å merke seg videregående skoler som har en betydelig høyere andel helt nye tiltak sammenlignet med grunnskolen. Nok en gang tror vi at en av grunnene til dette er at det nettopp er på videregående opplæring at aktiviteten og bevisstheten har vært lavest på dette området.

Flere, blant annet hos noen av fylkesmennene, har bemerket at det har vært vanskelig å komme opp med nyskapende tiltak. Man har savnet kreativitet i søknadene fra skoler og skoleeiere. Dette er selvsagt en utfordring som må tas på alvor, og man må søke etter ulike måter å stimulere til kreativitet. Målet må være å komme opp med nye tiltak som gir effekter.

Samtidig må man ikke se seg for blind på det nye; man må ikke la "det nye bli det godes fiende". For det første er begrepet "nyskapende" i seg selv uklart. Et prosjekt kan være nyskapende i en skole og en bestemt sammenheng, selv om tilsvarende eller lignende tiltak har vært benyttet andre steder før. Av og til kan dessuten mye kreativitet vokse ut av det kjente. Ved å ta i bruk tiltak andre har benyttet før, og bevisst søke å tilpasse dette/disse til egen kontekst, kan resultatet blir genuint nyskapende, også for de som trodde de kjente tiltaket fra før. Av og til kan det å "finne opp hjulet på nytt" være nyttig, og kreativt, og i neste omgang føre til genuin nyskaping. En sentral utfordring i mye skoleutviklingsarbeid, er å spre erfaringer på tvers av skoler. Læringen mellom skoler er ikke alltid så god som man kunne ønske. Hvis GRFL derfor kan bidra til at nye skoler får erfaringer med tiltak, vil dette i seg selv være en positiv effekt.

¹⁹ Utdannings og forskningsdepartementet 2005. Op.cit. side 24

4. Organisering, gjennomføring og forankring

Gi rom for lesing! er som vi har sett på mange måter en svært kompleks og heterogen strategiplan. For det første involverer satsingen en rekke ulike tiltak på en rekke områder. På overordnet plan opererer den redigerte strategien med 31 overordnede tiltak, noen av dem svært brede og omfattende, innenfor fire hovedområder.

For det andre involverer GRFL svært mange ulike aktører på ulike måter. Dette er aktører fra både offentlig og privat sektor, innenfor og utenfor skolen, i tre ulike skoleslag (barneskole, ungdomsskole og videregående), ulike offentlige aktører er involvert i arbeidet. I tillegg var planen i utgangspunktet også et tverrdepartementalt samarbeid gjennom samarbeidet med Den kulturelle skolesekken. Dette siste tror vi har vært viktig for det lesestimulerende arbeidet i GRFL, men som alle som har arbeidet med eller studert slikt tverrdepartementalt samarbeid vet, innebærer det også en del utfordringer knyttet blant annet til koordinering og styring.

Det vi ser rundt GRFL er altså et heterogent aktørnettverk, som på mange måter gjenspeiler en heterogen verden rundt lesing. Lesing er en mangefasettert aktivitet, barns og unges leseferdigheter og lese lyst påvirkes av en rekke faktorer og aktører, i og utenfor skolen, og dette gjenspeiles også i nettverket rundt strategiplanen. Dette sammensatte nettverket er også et resultat av et bevisst ønske om å trekke inn mange av de som på ulike måter hadde jobbet aktivt med lesing i lang tid før GRFL ble startet. Dette tror vi er positivt for arbeidet; man har søkt å få med alle gode krefter i arbeidet, og har langt på vei lyktes med det. Samtidig står man i GRFL overfor de utfordringer som må melde seg når man har innrullert en rekke ulike aktører, med ulike målsettinger, og virkelighetsoppfatninger, ulik institusjonell forankring, ulike arbeidsmåter og kultur osv, og disse skal dra lasset mot samme mål.

For den nasjonale prosjektledelsen er det klart at det er en utfordring å holde oversikt og styring i en så heterogen satsing. For blant annet å håndtere dette mangfoldet, har den nasjonale prosjektledelsen ved Utdanningsdirektoratet i løpet av 2005 utarbeidet et revidert rapporteringssystem for Fylkesmennene og skoleeierne som er involvert i arbeidet. Det er ennå for tidlig å si noe sikkert om erfaringene med dette. Uansett er det klart at mye ansvar her må ligge regionalt, hos Fylkesmennene, som er de som har best grunnlag for å danne seg et oversiktsbilde over de lokale satsingene.

I tillegg til dette sammensatte og omfattende nettverket av aktører, her strategiplanen vedtatt ambisiøse målsettinger. Målene er omfattende, i noe tilfelle vanskelig målbare og etterprøvbare, og kan i noen tilfeller sies å favne hele samfunnet, og slett ikke bare skolen. GRFL skal både gi målbart bedre resultater mht lesing og leseferdighet i skolen, og bidra til deltakelse i et demokratisk samfunn

GRFL organiserer sine pengestrømmer på ulike måter. For det første gir man økonomisk støtte til prosjekter i ulike organisasjoner og etater, over skoler. I tillegg fordels en årlig sum til Fylkesmennenes utdanningsavdeling, som har fått i oppgave å fordele disse midlene til direkte skolerettede prosjekter, i regi av skoleeier eller enkeltskoler. Her har Fylkesmannen fått relativt romslige rammer med hensyn til hvilke/hva slags skoleprosjekter som skal få støtte. Så lenge tildelingene ligger innenfor relativt vide kriterier, har de stor grad av frihet i dette. Det er altså relativt stort rom for lokalt initiativ mht praktiske skoleprosjekter/-tiltak. Det er dermed langt

på vei Fylkesmannen som gir planen sin praktiske form, gjennom den fordelingsstrategi man der velger.

Vi ser da også at situasjonen så langt har vært preget av et høyt antall lokale deltakere, og lokale prosjekter/tiltak som har fått støtte. De prosjektene som gjennomføres er svært ulike, både i størrelse og innhold, selv om mye nok også er variasjoner over kjente tema.

Denne relativt høye graden av kompleksitet og heterogenitet i strategien, reiser sjølsagt mange organisatoriske utfordringer, knyttet til ting som styring, rapportering, kontroll, oppfølging etc. Det er nødvendig å forankre arbeidet hos mange og ulike aktører; Fylkesmennene, skoleeier både i kommune og kommune og fylkeskommune, barneskole, ungdomsskole og videregående skole.

I skolen er videre forankring både i skoleledelse og i lærerkollegiet nødvendig. Ledelsesforankring er alltid nødvendig for å sikre en vellykket gjennomføring av utviklingstiltak. Planens klare intensjon er samtidig at dette ikke skal være et arbeid som bare angår de som tradisjonelt har arbeidet med lesing, først og fremst norsk-lærere og bibliotekarer. Med GRFLs hjelp skal lesing bli hele skolens ansvar. En faktor man antar kan bidra til dette er at arbeidet blir forankret i skolens ordnære planverk, gjerne i form av en egen plan for lesing.

I tillegg til denne nødvendige forankringen i hele skolen, står man overfor utfordringen med at arbeidet også skal forankres hos andre aktører, i høyskoler og kompetansemiljøer og i mange tilfeller aktører der man ikke har noen form for styringsrett. Her finner vi aktører som for eksempel Foreningen !les, bokbransjen (både forlag, forfattere og bokhandlere), bibliotek osv. Hos noen av disse heterogene aktørene, er en slik forankring allerede på plass, mens det nok ikke er like lett å skape nødvendig forankring hos alle. Svært mange og uensartede aktører skal her påvirkes til å dra lasset i samme retning.

Ulike sider ved de organisatoriske utfordringene knyttet til gjennomføring av en slik kompleks og sammensatt satsing, skal vi se nærmere på i det følgende.

4.1 Ulike modeller

I breddeundersøkelsen til skolene valgte vi som sagt i denne omgang å henvende oss til de skoler som hadde fått økonomisk støtte til å gjennomføre prosjekter ved egen skole eller i samarbeid mellom flere skoler.

Dette er den mest utbredte måten å organisere GRFL i skolene på; Fylkesmannen fordeler pengene til skoler etter søknad. I andre tilfeller går pengene til tiltak i skoler etter at de først har blitt fordelt til skoleeier. Skoleprosjekter, der tiltakene er forankret og gjennomført i skoler som har fått direkte økonomisk støtte, er derfor det vanligste.

Det betyr ikke at dette er den eneste måten dette blir organisert på. I mange tilfeller har man valgt å organisere prosjektene, og pengestrømmene, utenfor individuelle skoler. Der er det vanligvis skoleeier/kommunene som har fått støtte, og som gjennomfører tiltak som er ment å skulle omfatte alle eller i alle fall mange skoler i kommunen. I noen tilfeller, som i Nordland, organiseres tiltakene mange steder

regionalt, i flere kommuner i regi av Regionale kompetansekontor (RKK).²⁰ I tillegg har man i flere fylker valgt blandinger av dette, der noe midler går til tiltak i enkelt-skoler, parallelt med andre tiltak i regi av skoleeier eller andre, som går på tvers av flere skoler.

Begge hovedgruppene av modeller, de direkte skoleprosjektene og de skoleover-gripende prosjektene, har sine fordeler og ulemper. Å gi midlene til skolene sikrer i alle fall i utgangspunktet at tiltakene får en nødvendig skolenærhet. Tiltakene kan dermed lett få en form og gjennomføring som er tilpasset skolens behov og utfordringer, og de kan lettere bygges naturlig inn i den ordinære skolehverdagen. Denne skolenærheten gir også potensial for lettere etablering av forankring hos alle nødvendige aktører i skolen. Dessuten kan det argumenteres for at skolenes eiendomsfølelse til tiltak blir større når de er initiert og gjennomført av dem selv, og de selv har fått støtte til gjennomføring. Tiltakene blir skolens tiltak. Når midlene fordeles på denne måte, kan man si at tiltakene kommer nær GRFLs primære målgruppe; elevene.

En ulempe med denne modellen er at det lett kan bli svært små midler. Mange skoler gir da også uttrykk for at den økonomiske støtten bare dekket en liten del av kostnadene ved tiltaket. Ved ulike anledninger har våre informanter gitt uttrykk for at det brukes uforholdsmessig mye tid på å søke om veldig små midler.

Som vi også var inne på i delrapport 1, har fylkesmennene valgt litt ulike strategier for fordeling av midler til skoler. Noen har valgt å fordele midlene jevnt ut over mange skoler, med svært små enkeltbevilgninger som resultat, mens noen har valgt å satse på større prosjekter i et mindre antall skoler. Store enkeltprosjekter gir muligheter for å satse tyngre og mer omfattende der. Samtidig gir dette økte utfordringer med hensyn til spredning av erfaringer til skoler som selv ikke har fått støtte.

Små prosjekter til mange skoler gir flere en reell følelse av å være en del av en satsing, det kan generere interesse og aktivitet, bidra til at leseaktiviteter blir fokusert sterkere i flere skoler, og gir flere skoler mulighet til å høste egne erfaringer med nye tiltak på området.

Der midlene er fordelt til prosjekter i skoleeiers regi, kan dette bidra til å sikre at aktiviteten er solid forankret i kommunen. En slik organisering forutsetter, og sikrer skoleeiers engasjement i arbeidet. I tillegg kan dette bidra til kommunal kompetanseoppbygging og vedlikehold av slik kompetanse, noe flere av våre informanter har framhevet som en klar styrke i arbeidet.

Viktigere er det at en slik organisering av tiltakene åpenbart har stort potensial for å sikre spredning av erfaringer og resultater, og dermed for å skape effekter på tvers av skoler. Der prosjekter og tiltak i enkeltskoler alltid står i fare for å forbli enkeltskolens "eiendom", vil kommunalt organiserte prosjekter i større grad kunne tilhøre alle skolene i kommunen.

Når skoleeier har hånd om gjennomføringen av tiltakene, kan man sikre at alle elever i utgangspunktet får det samme tilbudet, og sikre at ikke bare en eller noen få skole lærer av det eller de tiltakene som gjennomføres. En slik organisering av tiltak gir

²⁰ Se for eksempel Lesesug-prosjektet i Lødingen og Vesterålen <http://lesesug.no/>

også mulighet for større enkeltbevilgninger, og dermed større økonomisk handlefrihet, større muligheter. Ved å forankre tiltakene hos skoleeier, kan en dessuten bidra til å sikre en kontinuitet i arbeidet. Som vi skal komme tilbake til senere, krever dette at skoleeier har kompetanse og kapasitet til å fylle rollen som prosjekteier.

En mulig ulempe med en slik organisering av prosjektet, er selvsagt at det kan bli vanskeligere å skape nødvendig forankring av arbeidet i skolene. Det er en fare for at enkeltskolene i større grad overlater ansvaret til skoleeier, og selv mangler det nødvendige eierforhold til tiltakene de er med i. Når det gjelder for eksempel å forankre lesearbeidet også hos andre enn faglærer i norsk og andre som tradisjonelt har arbeidet med lesing, kan man argumentere for at kommunen kan ha større utfordringer med å klare dette enn det enkeltskoler vil ha. Her tror vi at de uansett er viktig at skoleeier stiller krav om forpliktende deltakelse fra skolene, slik vi ser det blir gjort for eksempel i Bodø, der kommunen gjennomfører en satsing i alle sine skoler. Tiltaket må oppleves som forpliktende og obligatorisk for skolene, og ikke noe man kan velge bort.

4.2 Gi rom for lesing! – penger eller symbol?

Som vi har vært inne på, kan fordeling av midler til mange skoler, føre til at det blir snakk om små bevilgninger til enkeltprosjekter/-skoler, med de fordeler og ulemper vi har vært inne på. Dette reiser spørsmålet om hva det er som skaper effekten i slike satsinger. Er det prosjektmidlene som er det avgjørende? Er GRFL primært penger/prosjekter eller symbol?

For det første er det jo ikke nødvendigvis slik at prosjektstøtten skal dekke alle kostnader ved et tiltak. Skolene forventes også å legge en betydelig egeninnsats inn i arbeidet, og dette skjer også. Vi ser også mange eksempler på at relativt små summer i tildelt støtte i mange tilfeller kan utløse betydelig aktivitet. Pengestøtten er og skal være en oppmuntring og/eller en starthjelp i arbeidet. Pengestøtten fra GRFL skal være en hjelp i en startfase, hjelpe skoler til å finne fram til og prøve ut (for dem) nye tiltak. Det er etter vår mening uheldig hvis gjennomføring av tiltakene blir for avhengig av slik støtte. Dette er også viktig med tanke på videreføring; ekstra prosjektmidler til tiltak skal ikke være normalen, etter prosjektavslutning bør gode tiltak kunne videreføres innenfor de ordinære rammene ved skolene.

I tillegg til at små tildelinger i noen tilfelle skaper større aktivitet, har flere av våre informanter dessuten fortalt om skoler som har søkt og fått avslag, men som likevel har gjennomført det tiltaket/prosjektet de hadde søkt om midler til. GRFL har dermed gitt inspirasjon til å utforme et tiltak/prosjekt, og denne gnisten har vært tilstrekkelig til at dette har blitt gjennomført, også uten ekstra økonomisk støtte.

I andre tilfeller har informanter fortalt hvordan gjentatte avslag på søknad om støtte til det de har opplevd som spennende og gode prosjekter, har blitt opplevd som en nedtur, og som et signal om at deres innsats ikke var god nok. Noen har gitt uttrykk for at de ga litt opp, mistet pågangsmot, etter å ha fått avslag på søknad flere ganger.

Med utgangspunkt i dette kan spørre seg om ikke GRFLs symbolverdi i mange tilfeller er like viktig som pengene som bevilges. GRFL og de midlene som deles ut er et viktig signal om prioritering og støtte, noe som både kan tenne nye ideer, gi

nødvendig fokus og ryggdekning, og skape ny glød hos aktører som har arbeidet med dette før.

Fortsatt er det jo klart at det er mange ildsjeler som er involvert i dette arbeidet i skolene, og hos en del skoleeiere. Mange lærere, og andre, har i årevis arbeidet aktivt med tiltak for å fremme leselest og leseferdighet. Vi mener klart å se at når (litt) penger møter ildsjeler, så skaper det nye aktiviteter, og av og til aktiviteter av helt andre dimensjoner enn pengestøtten alene skulle tilsi.

Ildsjeler er viktig, i dette arbeidet som i alt annet utviklingsarbeid i skolen. Og en av GRFLs viktigste funksjoner er nettopp å gi disse ildsjelene støtte og ryggdekning, og inspirasjon til sitt arbeid. I tillegg må GRFL bidra til at nye ildsjeler blir tent, og helst på steder der de ikke før har vært til stede.

Samtidig er ikke ildsjeler alene nok, ildsjeler kan lett bli for alene med arbeidet, noe som kan føre til at det de gjør ikke får tilstrekkelige ringvirkninger i resten av deres organisasjon. Dessuten har ildsjeler den ulempen at de av og til brenner ut, eller slutter og blir borte. Det er derfor behov for å sette ildsjeler i system, gi dem forankring og støtte, gjøre arbeidet mer robust og varig og mindre personavhengig. Ikke fordi ildsjelene noen gang vil bli unødvendige eller overflødige, men fordi det også er nødvendig at deres arbeid er nedfelt i strukturer, planer og modeller. Ildsjelene må brenne innenfor et system som tar vare på dem og utnytter deres kompetanse og glød. Også dette kan og må en satsing som GRFL bidra til.

4.3 Gjennomføring av tiltak i skolene

For å få et bilde av hvor arbeidet har vært forankret i skolene, ønsket vi å få vite mer om hvem som har vært med på å planlegge og gjennomføre tiltak ved skolene. Med bakgrunn i ønsket om at lesing skal bli hele skolens ansvar, ønsket vi å se om dette ble gjenspeilet i arbeidet rundt tiltakene. Hvor bredt og solid arbeidet er forankret, har også betydning når en skal vurdere muligheten for at arbeidet blir videreført etter at GRFL er avsluttet.

4.3.1 Hele skolens ansvar – forankring og eierforhold?

En implisitt og eksplisitt målsetting med GRFL har vært at arbeidet med lesetrening og -stimulering i økende grad skal angå flere enn de som tradisjonelt har arbeidet med det, dvs. i hovedsak norsklærere og skolebibliotekarer. Lesing skal bli hele skolens ansvar, og bli en naturlig del av undervisningen i alle fag. Dette er også i tråd med Kunnskapsløftets ambisjoner knyttet til basisferdighetene, som det skal fokuseres på på tvers av faggrensene. Vi har derfor søkt å finne ut i hvor stor grad vi kan snakke om at GRFL har vært et prosjekt som har omfattet/inkludert hele skolen.

En måte å skape slik forankring og eierforhold til et prosjekt på, er ved å inkludere ulike grupper i arbeidet med planlegging og gjennomføring i skolen. På spørsmål om hvilke aktører knyttet til skolen som hadde vært med i planlegging av GRFL- tiltak, svarte skolene slik:

Interne aktører aktive i planlegging av tiltak	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Skoleledelse	90	84	70	77	85
Norsklærere	83	86	91	90	85
Lærere andre fag	35	30	33	25	33
Skolebibliotekar	46	57	65	77	54
Foreldre	8	12	2	-	7
Elever	14	19	17	31	17
Annet personale	23	16	7	8	18
	(N=242)	(N=93)	(N=54)	(N=48)	(N=437)

Tabell 16: Intern deltakelse i planlegging av tiltak (%)

Vi ser at skoleledelsen har vært aktiv i planlegging av tiltak. Om lag 85 % av deltaker-skolene samlet sett sier at ledelsen har vært aktivt med i dette arbeidet. Det samme gjelder, som forventet, norsklærerne, men også skolebibliotekarene framstår som en aktiv gruppe; kanskje særlig i ungdomsskoler og videregående skoler.. Som vi ser har skoleledelsen vært noe mindre aktiv i planleggingen i ungdomsskoler og videregående skoler, enn tilfellet var i barneskoler. Vi ser også at en relativt stor andel av andre lærere har vært involvert i planleggingen. Foreldre har i liten grad vært involvert.

Vi spurte også hvilke aktører som har vært aktive i gjennomføring av tiltak ved skolene:

Interne aktører aktive i gjennomføring av tiltak	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Skoleledelse	68	59	56	52	63
Norsklærere	87	90	96	92	89
Lærere andre fag	52	52	50	31	50
Skolebibliotekar	50	55	72	75	57
Foreldre	27	23	4	-	20
Elever	54	47	44	40	50
Annet personale	25	22	13	8	21
	(N=245)	(N=93)	(N=54)	(N=48)	(N=440)

Tabell 17: Intern deltakelse i gjennomføring av tiltak (%)

Ledelsens deltakelse i gjennomføring av tiltak har, som forventet, vært noe lavere enn i planleggingen. Videre tyder nok dette på at tiltakene i relativt stor grad har vært norsklærernes og skolebibliotekarenes prosjekt, men også med betydelig grad av involvering av lærere i andre fag. Foreldreinvolveringen i gjennomføring av tiltak har vært relativt lav, men høyest i barneskolen.

Det er nok mye som tyder på at GRFL i stor grad er et prosjekt for de med særlig ansvar for og/eller interesse for norskfaget. Ansvaret for GRFL ved skolene blir ofte lagt til en norsklærer eller bibliotekar, og representanter for disse gruppene er nok også overrepresentert som deltakere i tiltak i kommunal regi, på tvers av skoler. En av våre informanter, i en kommune som har valgt å gjennomføre GRFL-satsingen i kommunal regi, beskrev det slik:

"Det blir jo mest norsklærere som dukker opp som deltakere når vi holder kurs og samlinger innenfor vår GRFL -satsing. Det er vanskeligere å engasjere andre ved skolene."

Likevel ser vi altså klart at man i både planlegging og gjennomføring av tiltak til en viss har klart å engasjere også andre faglærere.

Når vi spurte skolene om hvilken aktør/gruppe av aktører som hadde vært særlig viktig i arbeidet med GRFL ved skolen, gjenspeilte svarene naturlig nok det samme; dette er fortsatt primært norsklærernes og skolebibliotekarens prosjekt.

De mest sentrale aktørene internt i gjennomføring av tiltak	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Norsklærere	43	43	56	47	45
Skolebibliotekar	20	28	23	32	23
Skoleledelse	19	15	9	11	16
Annet personale	11	7	6	6	9
Lærere andre fag	4	4	4	-	4
Elever	3	3	2	4	3
Foreldre	-	-	-	-	-
	100 (N=241)	100 (N=89)	100 (N=52)	100 (N=47)	100 (N=429)

Tabell 18: Mest sentrale interne aktører (%)

Norsklærernes framheves som den mest sentrale aktøren av flest informanter ved alle skoletyper. Spesielt gjelder det ved de rene ungdomsskolene hvor 56 % av informantene rangerer denne aktørgruppen høyest. Skolebibliotekarene følger deretter; ved nær hver fjerde skole rangeres skolebibliotekaren som den viktigste aktøren i tiltaksarbeidet. Bibliotekaren synes å ha vært særlig aktiv/ sentral ved de videregående skolene. Andre lærere har hatt en mer perifer betydning for gjennomføringen.

Et viktig skritt på veien til å gjøre lesearbeidet til hele skolens ansvar, og noe mer enn en oppgave for ildsjeler, er etter vår mening at dette blir nedfelt i skolens planer. Strategiplanen anbefaler da også at alle skoler får en egen plan for lesing. Som vi skal se i kapittel 5.1.7. har da også en betydelig andel av skolene i vårt utvalg fått en plan for lesing som en følge av arbeidet med GRFL. Dette tror vi bidrar i betydelig grad til å forankre arbeidet som skolens, og ikke enkeltaktørers ansvar.

Avslutningsvis spurte vi også deltakerskolene om GRFL etter deres vurdering så langt har bidratt til at arbeidet med lesing i større grad har blitt hele skolens ansvar, og ikke bare norskfagets anliggende.

Har leseopplæringen blitt "hele skolens ansvar"?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært liten grad	2	1	4	9	3
Liten grad	17	30	35	72	28
Stor grad	64	61	61	15	58
Svært stor grad	17	8	0	4	11
	100 (N=230)	100 (N=86)	100 (N=52)	100 (N=46)	100 (N=414)

Tabell 19: Leseopplæring; hele skolens ansvar? (%)

Nær 70 % opplevde at dette var tilfelle i stor eller svært stor grad, mens de øvrige mente at GRFL i liten eller svært liten grad hadde ført til dette. Ikke overraskende finner vi at det er barneskolene som i størst grad opplever en positiv effekt på dette området. Ved ungdomsskoler og særlig de videregående skolene, ser vi ikke i samme grad denne effekten.

4.3.2 Ledelsesforankring

En generell erfaring fra ulike skoleutviklingsprosjekter, er at det er svært viktig at arbeidet er solid forankret hos skoleledelse/rektor. Uten at slik forankring er på plass, tilsier mye erfaring at en viktig suksessfaktor mangler. Uten forankring i skoleledelsen, står prosjekter alltid i fare for å bli perifere i forhold til skolens arbeid, noe som bare angår de som arbeider aktivt med det, og der få andre er involvert. Prosjektarbeidet står da også i fare for å få lite varig betydning i skolen.

Som vi så foran, er det 85 % som mener at skoleledelsen/rektor har deltatt i planleggingen av tiltak, mens vel 60 % mener at rektor har vært aktiv i gjennomføring av tiltak. Vi så også at ledelsens engasjement var størst i barneskolene, og avtok noe oppover i klassetrinnene.

Siden vårt spørreskjema i hovedsak har blitt utfyllt av skoleledelsen, er det her en viss mulighet for at rektors engasjement i noen tilfelle har blitt noe overrapportert. Ut fra intervjuer og andre kilder, ser vi vel også at rektors rolle nok ikke er like stor over alt. Likevel tror vi det er riktig å si at prosjektet i relativt stor grad har oppnådd den nødvendige ledelsesforankring i skolene.

Skolelederstillingen er bred og omfattende. Skoleleders arbeidsdag er fylt med en rekke oppgaver. Rollen som skoleutvikler, altså som leder med stort ansvar for å drive nødvendige organisasjonsutvikling ved skolen, har i de siste årene blitt mer fremhevet som mer sentral for rektor.²¹ Samtidig er det klart at rollen som skoleleder inneholder en rekke andre elementer, som vil konkurrere om tiden. Vi spurte derfor skolene om i hvilken grad skoleleder hadde mulighet til å engasjere seg i dette arbeidet.

²¹ Se for eksempel Dahl, Thomas: *Å ville utvikle skolen – Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*, STF38 A04504, SINTEF IFIM, Trondheim 2004

I hvor stor grad har du som skoleleder muligheter til å engasjere deg i denne formen for pedagogisk utviklingsarbeid?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært liten grad	2	8	6	9	5
Liten grad	28	36	36	39	32
Stor grad	57	43	48	43	51
Svært stor grad	13	13	10	9	12
	100 (N=238)	100 (N=90)	100 (N=52)	100 (N=46)	100 (N=426)

Tabell 20: Ledelsesengasjement i pedagogisk utviklingsarbeid (%)

Som vi ser i tabell 20 var det et klart flertall av rektorer i alle skoleslag som mente at de hadde mulighet til å engasjere seg personlig i arbeidet med GRFL ved skolen. Andelen som mente de i stor eller svært stor grad hadde mulighet til å engasjere seg, var høyest i de rene barneskolene (70 %) og gradvis noe synkende i høyere skoleslag. Dette gjenspeiler nok dels reelle muligheter til å engasjere seg, men sikkert også til en viss grad av prioritering av slikt arbeid. Denne kan antas å være høyest i de skoler der man tradisjonelt har hatt mest fokus på lesing og lesetrening/-stimulering.

4.4 Eksterne aktørers rolle i skoleprosjektene

Så langt har vi beskrevet arbeidet med tiltakene internt i skolene. Resten av kapitlet handler om forankring hos/samarbeid med ulike eksterne aktører som på forskjellige måter er og kan være viktige for gjennomføring av tiltak i skoler.

4.4.1 Skoleeiers rolle

Skoleeier er tiltenkt en aktiv rolle i prosjektet, på ulike måter. Skoleeier skal, i følge strategiplanen sikre at skolene arbeider systematisk og planmessig med lesing og skolebibliotek, sørge for at elevene har tilgang til skolebibliotek, inspirere og motivere skolene til økt innsats, følge opp skolene og tilby veiledning, støtte og kompetanseutvikling, og rapportere til Fylkesmannen om utviklingen på feltet.²² Skoleeiers oppgaver kan i praksis handle om for eksempel å spre nødvendig informasjon om GRFL til sine skoler, bidra til utforming av søknader om støtte, være en pådriver og støttespiller for det skolebaserte arbeidet, og bygge nettverk mellom skoler, og mellom skoler og andre som arbeider med GRFL.

Noen skoleeiere er da også som sagt foran både pådrivere og gjennomførere av tiltak, gjennom at arbeidet med GRFL er forankret der, og skoleeier er ansvarlige for gjennomføringen av de lokale tiltakene. Imidlertid er det brei enighet om at skoleeier har en rolle å spille også der ansvaret for de konkrete tiltakene ligger ved skolene. Mange av våre informanter har lagt vekt på at det er en enorm styrke for arbeidet dersom det også er solid forankret hos skoleeier, og skoleeier spiller en aktiv rolle. Noen mener de har oppnådd gode resultater i skolen nettopp fordi skoleeier har tatt en slik rolle. Andre har savnet et slik engasjement, og mener det ville ha styrket den pågående satsingen. Disse svarene fra et åpent spørsmål i spørreskjemaet, gir uttrykk for noe mange har vært inne på:

²² UFD 2005, Op.cit., side 35

”Viss skuleeigar var aktiv, ville elevane i kommunen få det same tilbodet. Slik det er no, er arbeidet med lesing svært ulikt, frå skule til skule.”

”Å overlate dette helt til enkeltskolene, som tilfellet mest er nå, vil ikke føre til fremgang som monner.”

For å kunne spille en aktiv rolle i skoleutviklingsarbeid, fordres det at skoleeier har både nødvendig kompetanse og kapasitet til å kunne fylle denne rollen. Vi spurte prosjektskolene om skoleeier etter deres mening hadde dette.

Svarene på spørsmålet om skoleeier har tilstrekkelig kompetanse til å kunne spille en aktiv rolle i skolens arbeid med denne lesesatsingen finner vi i tabell 21, mens spørsmålet om skoleeier har tilstrekkelig kapasitet til å fylle denne rollen finner vi i tabell 22.

Har skoleeier nødvendig skolefaglig kompetanse til å kunne spille en aktiv rolle i skolens arbeid med denne lesesatsningen?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja, i høy grad	40	22	37
Ja, i noen grad	39	48	40
Nei, i liten grad	17	19	18
Vet ikke	4	11	5
	100 (N=380)	100 (N=46)	100 (N=426)

Tabell 21: Vurderinger av skoleeiers kompetanse (%)

Har skoleeier nødvendig kapasitet til å kunne spille en slik aktiv rolle?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja	31	20	30
Nei	45	32	44
Vet ikke	24	48	26
	100 (N=378)	100 (N=46)	100 (N=424)

Tabell 22: Vurderinger av skoleeiers kapasitet (%)

Av de som svarte på vårt spørreskjema, mente 77 % at skoleeier i høy eller noen grad har nødvendig skolefaglig kompetanse, mens 18 % mente at skoleeier manglet slik kompetanse. Denne vurderingen var noe mer positiv i grunnskolen enn i videregående skole.²³

Når det gjelder kapasitet til å spille en nødvendig rolle i GRFL, mente 44 % at skoleeier ikke hadde kapasitet, mens 30 % mente at nødvendig kapasitet var til stede. De øvrige svarte ”vet ikke”. Andelen som mente at skoleeier ikke hadde tilstrekkelig kapasitet var betydelig større i grunnskolene enn ved videregående skoler.

²³ Signifikant ved signifikansnivå 0.05

I den grad det er forhold som oppfattes som begrensende for skoleeiers mulighet til å spille en aktiv rolle i GRFL, ligger dette åpenbart på kapasitet mer enn på kompetanse. Det er ellers verdt å merke seg at fylkeskommunene scorer noe lavere enn kommunene både når det gjelder informantenes vurdering av skolefaglig kompetanse og av kapasitet til å delta aktivt i utviklingsarbeid ved skolene.

Vi spurte også skolene om hvordan de vurderte skoleeiers innsats på en del sentrale områder i arbeidet.

Skoleeiers formidling av informasjon om GRFL til skolene	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært lite tilfredsstillende	6	2	6
Lite tilfredsstillende	12	17	12
Tilfredsstillende	66	70	66
Svært tilfredsstillende	16	11	16
	100 (N=379)	100 (N=46)	100 (N=425)

Tabell 23: Vurderinger av skoleeiers rolle som formidler av informasjon (%)

Når det gjelder formidling av informasjon om GRFL til skolene (tabell 23), mente over 82 % av skolene som besvarte spørreskjemaet, at skoleeier hadde fylt denne oppgaven på en tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende måte.

Skoleeiers hjelp til utforming av søknader om støtte	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært lite tilfredsstillende	12	5	12
Lite tilfredsstillende	22	40	23
Tilfredsstillende	50	48	50
Svært tilfredsstillende	16	7	15
	100 (N=352)	100 (N=40)	100 (N=392)

Tabell 24: Vurderinger av skoleeiers rolle ved utforming av søknader (%)

På spørsmål om skoleeiers bidrag til utforming av søknader fra skolene (tabell 24), svarer noe færre, i underkant av 65 % at dette har vært tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende. Vurderingen av skoleeiers rolle er imidlertid også her i majoriteten av skolene positiv.

Skoleeiers rolle som pådriver og støttespiller for arbeidet ute i skolene	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært lite tilfredsstillende	12	7	12
Lite tilfredsstillende	24	37	25
Tilfredsstillende	51	49	51
Svært tilfredsstillende	13	7	12
	100 (N=371)	100 (N=43)	100 (N=414)

Tabell 25: Vurderinger av skoleeiers rolle som pådriver og støttespiller (%)

Også når det gjelder skoleeiers rolle som pådriver og støttespiller for arbeidet i skolene (tabell 25), er vurderingene overveiende positive. Vi ser at nær 2 av 3 skoler har vurdert denne som tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende.

Nettverksbygger mellom skoler og andre aktører som arbeider med GRFL	Grunn-skoler	VGS	Alle
Svært lite tilfredsstillende	14	11	14
Lite tilfredsstillende	29	42	30
Tilfredsstillende	46	39	45
Svært tilfredsstillende	11	8	11
	100 (N=360)	100 (N=38)	100 (N=398)

Tabell 26: Vurderinger av skoleeiers rolle som nettverksbygger (%)

Når spørsmålet er om skoleeier i tilstrekkelig grad har bidratt som nettverksbygger mellom involverte aktører i GRFL er våre respondenter delt noe mer jevnt i to; 56 % mener at skoleeier har fylt denne rollen tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende, mens 44 % mener dette har vært lite eller svært lite tilfredsstillende.

Tabellene 23 – 26 kan etterlate et visst inntrykk av at de videregående skolene har et noe mindre positivt syn enn grunnskolen på skoleeiers rolleutøvelse. Dette er imidlertid ikke statistisk signifikante forskjeller. Det foreligger derfor ikke noe grunnlag for å slutte at fylkeskommunene har ivarett disse rollene på noen dårligere måte enn kommunene.

Flere av våre informanter var inne på betydningen av en aktiv skoleeier, også i svar på åpne spørsmål i spørreskjemaet. Svært mange var konkrete på at de ville at skoleeier skulle spille en aktiv rolle, og også på hva denne rolle skulle bestå i. Svært mange snakket her om at kommunen måtte være pådriver og tilrettelegger på ulike måter for arbeidet i skolene.

”Meget viktig å ha skoleeier som kan formidle informasjon, holde ”motet” oppe, koordinere mellom skoler med samme arbeidsområde.”

”Skoleeier bør til enhver tid være oppdatert og spille aktiv rolle i alt utviklingsarbeid i skolen.”

”Skoleeier bør være aktive i forhold til initiativ, være støttespiller og pådriver. Bør også sørge for at gode erfaringer spres til andre.”

”Samordning av tiltak/innsats mellom skolene både innen kommunen og i lag med nabokommunene som vi elles samarbeidar med.”

Mange av våre informanter har vært inne på at organiseringen av skoleetaten i kommunene påvirker arbeidet. Parallelt med at skoleeier har blitt tiltenkt en sterkere rolle også som skoleutvikler og pådriver for utviklingsarbeid, har mange kommuner valgt å gå over til en tonivå-organisering. De har altså valgt å legge ned den tradisjonelle skoleetaten, med den skolefaglige kompetanse som der ligger, og heller delegert dette ut til skolene. Noen har valgt en mellomløsning, der noe skolefaglig kompetanse er beholdt, som del av rådmannens stab eller lignende.

Mange av våre informanter har opplevd at skoleeiere med ren tonivå-organisering i mange tilfeller har hatt mindre mulighet til å spille en aktiv rolle. Enkelte fylkesmenn har for eksempel gitt uttrykk for at det rett og slett kan være vanskelig å vite hvor man skal henvende seg i kommuner med ren tonivå-organisering. Når det gjelder å sikre informasjonsflyt på tvers av skoler har også flere vært inne på at dette er vanskeligere å få til i tonivå-kommuner, enn der det finnes en egen skolefaglig kompetanse på et nivå over enkeltskoler. Generelt har en del informanter hevdet at tonivå-kommuner har mindre mulighet til å spille en rolle som aktiv pådriver i skoleutviklingsarbeid:

Også i svar på åpne spørsmål i vårt spørreskjema var noen inne på denne problematikken, som for eksempel:

"Kommunen satser alt for lite på oppfølging av skolene. I to-nivåmodellen blir en tidligere rektor, riktignok dyktig i sin jobb, så inderlig alene og får så lite tid til å følge opp nasjonale prosjekter."

"Bør ha en overordnet og viktig oppfølgingsrolle der pedagogisk kompetanse knyttes nært til arbeidet. Dette mangler ofte helt i tonivåkommuner."

Av de skolene som har besvart vårt spørreskjema, oppgir i overkant av hver femte skole at de ligger i rene tonivå-kommuner. De øvrige fordeler seg omtrent likt mellom kommuner som har beholdt en tradisjonell organisering med egen skolesjef/ skoleetat mellom rådmannen og enkeltskolene, og kommuner som har valgt en organisering i to nivå, men som likevel har beholdt noe skolefaglig kompetanse i rådmannens stab. Hver av disse to kategoriene utgjør dermed om lag 2 av 5 skoler.

I hvilken grad kan en se forskjeller i hvordan skolene vurderer skoleeiers ulike roller i kommuner med ulik organisering på dette området? Tabell 27 sier noe om dette for grunnskolene.²⁴

Andel skoler som vurderer skoleeiers innsats som tilfredsstillende/svært tilfredsstillende på følgende områder:	Ren to-nivå	To-nivå med noe skolefaglig kompetanse	Tradisjonell	Alle
Formidling av informasjon om GRFL til skolene	78	82	87	83
Hjelp til utforming av søknader om støtte	57	64	72	66
Pådriver og støttespiller for arbeidet ute i skolene	60	60	71	64
Nettverksbygger mellom skoler og andre aktører i GRFL?	53	55	61	57
	N=75	N=139	N=135	N=355

Tabell 27: Tilfredshet med skoleeiers rolle i kommuner med ulik organisering (%)

Et gjennomgående trekk synes å være at skoler i kommuner med en "tradisjonell" organisering er noe mer tilfreds med den rollen kommunene som skoleeiere har spilt i sammenheng med Gi rom for lesing!. Dette mønsteret forsterkes ved at andelen som

²⁴ En klarhet i spørreskjemaet gjør at vi her ikke har tilfredsstillende data fra videregående skoler.

svarer ”svært tilfredsstillende” gjennomgående er vesentlig høyere i ”tradisjonelle” kommuner sammenlignet med rene tonivå-kommuner.

Skolenes vurderinger av skoleeiers skolefaglig kompetanse følger i stor grad det samme mønsteret. Tabell 28 viser fordelingene.

Har skoleeier nødvendig skolefaglig kompetanse til å kunne spille en aktiv rolle i skolens arbeid med denne lesesatsningen?	Ren to-nivå	To-nivå med noe skolefaglig kompetanse	Tradisjonell	Alle
Ja, i høy grad	28	35	54	41
Ja, i noen grad	37	43	35	39
Nei, i liten grad	34	20	7	18
Vet ikke	1	2	4	2
	100 (N=75)	100 (N=133)	100 (N=138)	100 (N=359)

Tabell 28: Vurdering av skoleeiers kompetanse i kommuner med ulik organisering(%)

Vi ser altså at det er en betydelig større andel av skolene i kommuner med tradisjonell organisering som mener at skoleeier har nødvendig kompetanse til å spille en aktiv rolle i forbindelse med skolens satsing på GRFL.

En lignende svarfordeling finner vi i svarene på spørsmålet om hvorvidt skoleeier eventuelt har kapasitet nok til å spille en slik aktiv rolle; mens bare om lag 27 % av skolene i tonivå-kommuner mener skoleeier har nødvendig kapasitet; er tilsvarende andel i ”tradisjonelt” organiserte kommuner vel 42 %.

Mer begrenset kompetanse og kapasitet hos skoleeier synes dermed å forklare i hvert fall noe av forskjellene i vurderingene av to-nivåkommunenes innsats i GRFL sammenlignet med skoleeiers innsats i mer tradisjonelt organiserte kommuner.

Ulike informanter har framhevet at det er en fordel for arbeidet dersom skoleeier også har en plan for arbeidet med lesing hos sine skoler. Enkelte grunnskoler har hevdet det så sterkt som at det er en forutsetning for å oppnå resultater på tvers av alle skoler, at kommunen har en forpliktende plan for satsingen.

Har skoleeier utarbeidet en plan for lesing i forbindelse med GRFL-satsingen?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja	18	2	16
Nei, skoleeier hadde en slik plan allerede	17	11	16
Nei	52	47	51
Vet ikke	13	40	17
	100 (N=370)	100 (N=46)	100 (N=424)

Tabell 29: Plan for lesing blant skoleeierne (%)

Om lag hver tredje skole oppgir at skoleeier enten hadde en egen plan for lesing i skolen før GRFL startet, eller har fått det i løpet av strategiplanens levetid. Vel

halvparten svarer at skoleeier ikke har en slik plan. Det er i første rekke i kommunene at satsingen til en viss grad har bidratt til utarbeiding av slike planer. I underkant av hver femte grunnskole sier at deres eier har laget en plan som et ledd i arbeidet med Gi rom for lesing!; bare en videregående skole sier det samme.

Vi registrerer ellers at en forholdsvis stor andel av rektorene ikke vet om deres skoleeier har en slik plan eller ikke; nær 1 av 5 gir uttrykk for en slik usikkerhet. Særlig gjelder dette ved de videregående skolene, der 40 % svarer vet ikke på dette på dette spørsmålet. Hvis en, slik flere som sagt argumenterer for, ser det som en fordel at skoleeier har en plan for sine skolars arbeid med lesing, gjenstår det åpenbart en del arbeid her. Den relativt høye vet ikke-prosentsen, kan også forstås som at det er relativt lite kontakt mellom skoler og skoleeier.

Sammenfattende kan en si at det er relativt stor variasjon med hensyn til i hvilken grad arbeidet med GRFL er solid forankret hos skoleeier, i alle fall i de tilfellene der skolene sjøl har søkt og fått midler til egne tiltak. Selv om mange skoleeiere er involvert i arbeidet på en for skolene tilfredsstillende måte, gjenstår det ennå en del arbeid her.

4.4.2 Fylkesmannens rolle

Fylkesmannens utdanningsavdeling har fått tildelt en sentral rolle i GRFL. Fylkesmannen har ansvar for å informere om og koordinere sentralinitierte tiltak i forhold til sine samarbeidspartnere, fordele midlene til skoler og andre, følge opp skoleeierens innsats på feltet, rapportere til Utdanningsdirektoratet og stimulere til lokalt arbeid omkring lesing, leselyst og bruk av skolebibliotek.²⁵

Fylkesmannens rolle er altså tenkt å skulle være sammensatt og sentral, som både fordeler av midler og lokal pådriver. Gjennom å være den som behandler søknader og tildeler midler, er det Fylkesmannen som kan sies å være den aktøren som gir GRFL sin endelige form og profil, ute i skolene.

I hvilket omfang fylkesmennene ivaretar begge disse rollene varierer noe fra fylke til fylke. Et hovedinntrykk fra våre samtaler med representanter for utdanningsavdelingene våren 2005 var at Fylkesmannen bare i forholdsvis få fylker hadde det en kan betegne som en aktiv oppfølger-/ pådriverrolle. Majoriteten av fylkene opplevde at de hadde for lite ressurser til å drive direkte oppfølging av skolene. Dels handler slike forskjeller om ulike valg av fordelingsstrategi; en flat fordeling av midlene gir mange skoler å følge opp; fokus på noen få, større prosjekter i et mindre antall skoler krever færre ressurser til oppfølging. Dette handler også om geografi; oppfølging av skolene i Finnmark krever opplagt større ressurser enn tilsvarende i Østfold. Flere fylker valgte å delegere mye av både søknadsbehandling og oppfølging til et regionalt nivå. Noen har valgt å bruke noe av GRFL-midlene til en prosjektleder som ivaretar oppfølgingen av skoleprosjektene.

Vi spurte prosjektskolene om Fylkesmannen hadde bidratt med faglig støtte i prosjektet. Svarfordelingene ser vi i tabell 30.

²⁵ UFD 2005, Op.cit. side 35

I hvilken grad har Fylkesmannen bidratt med faglig støtte?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ikke bidratt	21	18	30	43	24
Liten grad	58	54	49	48	55
Stor grad	19	25	21	9	19
Svært stor grad	2	3	0	0	2
	100 (N=215)	100 (N=84)	100 (N=43)	100 (N=42)	100 (N=384)

Tabell 30: Omfang av faglig støtte fra Fylkesmannen (%)

Vi ser altså at skolene i relativt liten grad opplever at Fylkesmannen har bidratt med faglig støtte til arbeidet. Forskjellene mellom skoleslag er ikke store, men videregående skoler rapporterer i noe mindre grad om støtte fra Fylkesmannen.

I et åpent spørsmål spurte vi skolene hva slags bidrag de opplevde at skolen hadde fått fra Fylkesmannen. Svarene her reflekterer nok ganske tydelig at Fylkesmannen i ulike fylker har valgt enn noe ulik rolle.

En stor gruppe skoler melder at det Fylkesmannen har bidratt med er informasjon, og søknadsbehandling. En relativt stor gruppe kan dessuten fortelle at Fylkesmannen har vært viktig i forbindelse med kurs, konferanser og ulike samlinger. En noe mindre gruppe skoler forteller at Fylkesmannen har valgt en mer aktiv rolle, som initiativtaker, oppfølger og støttespiller også mot skolene. Det følgende utvalget av svar på spørsmålet, viser noe av spennvidden i Fylkesmannens rolle:

”Fylkesmannen har bidratt berre i høve til tildeling av midlar og innhenting av planar”

”Fylkesmannen har bare sendt ut informasjon om midler”.

”Fylkesmannen bidro positivt m.o.t. konferansar som var inspirerande. Fylkesmannen la ned eit ENORMT arbeid m.o.t. å lese og vurdere alle søknadane!! Etterkvart har Fylkesmannen si rolle i vårt fylke blitt meir diffus.”

”Fylkesmannen har informasjonssamlingar som er fagleg solide. Som rektor har eg fått delteke på desse samlingane fordi vi har ein svak skulefagleg kompetanse i kommunen. Fylkesmannen burde ha direkte samlingar med rektorane på skulene i staden.”

”Fylkesmannen har vært aktivt interessert og gitt oss utfordringer både i eget fylke og regionalt.”

”Fylkesmannen har gitt jevnlig veiledning og oppfølging ved brev, personlig veiledning av ledelse og leselærer. Har vist interesser og fulgt aktivt med i vårt arbeid mot de fem nettverksskolene våre. Vist faglig tyngde og forståelse for prosjektet. Vurdert og motivert.”

Hvordan vurderer skolene nytteverdien av Fylkesmannens bidrag i GRFL-arbeidet. Svarfordelingene her ser vi i tabell 31.

Nytte av Fylkesmannens bidrag?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært nyttig	22	21	3	9	18
Noe nyttig	43	51	46	34	44
Mindre nyttig	24	19	30	22	24
Ikke nyttig	11	9	21	35	14
	100 (N=166)	100 (N=68)	100 (N=33)	100 (N=32)	100 (N=299)

Tabell 31: Vurderinger av fylkesmennes bidrag (%)

Som vi ser er det et klart flertall av skolene som har opplevd Fylkesmannens bidrag som noe eller svært nyttig. Dette gjelder i første rekke grunnskolene. Ved de videregående skolene er en noe mer forbeholden med rosen. I mange tilfeller har nok Fylkesmannen i stor grad forholdt seg til skoleeier, slik at den kontakten de enkelte skolen har hatt med denne aktøren har vært mer begrenset. Vi tror følgende svar på et av de åpne spørsmålene i vårt spørreskjema, er betegnende for ganske mange:

””Kommunikasjonen” med Fylkesmannen har vært skolesjefens ansvar, og som rektor har jeg lite eller ingen innsikt med hensyn til dette.”

4.4.3 Utdanningsdirektoratets rolle

Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvar for å initiere, iverksette og koordinere tiltakene i planen. I tillegg til å tildele midler til utvalgte tiltak, skal de skape oppmerksomhet og engasjement i store grupper, bidra til å utvikle systemer for samarbeid og samordning, bearbeide og spre kunnskap og erfaringer, initiere og følge opp forskning på området osv.

Deres roller er altså først og fremst av overordnet art, og en kan ikke forvente at de skal ha stor kontakt med enkeltskoler i GRFL. Den delen av deres aktiviteter som kanskje i første rekke vil berøre enkeltskoler, er det som handler om informasjons-spredning, og erfarings- og kunnskapsspredning. Utdanningsdirektoratet er den viktigste sentrale informasjonskilden i GRFL, det stedet der man kan forvente å få svar på alt. Som leverandør av sentralt utarbeidet informasjonsmaterieell om lesing, har Utdanningsdirektoratet dessuten nådd de fleste skoler i landet.

Selv om vi ikke forventet at den direkte kontakten mellom skoler og direktorat skulle være svært stor, spurte vi likevel skolene om hvordan de vurderte nytten av direktoratets bistand:

Hvordan vurderer du eventuelt nytten av direktoratets bistand?	Alle
Svært nyttig	8
Noe nyttig	39
Mindre nyttig	33
Ikke nyttig	20
	100 (N=159)

Tabell 32: Vurdering av Utdanningsdirektoratets bistand (%)

Svært få av skolene har hatt direkte kontakt med Utdanningsdirektoratet underveis i prosjektet, men vi ser at om lag en tredjedel (159) av skolene i utvalget likevel gir en vurdering av et mer generelt inntrykk av direktoratets rolle. Vi ser at forholdsvis få vurderer direktoratets bistand som ”svært nyttig”, men 4 av 10 har opplevd den som ”noe nyttig”. De øvrige vurderer bistanden som ”mindre nyttig” eller ”ikke nyttig”.

Dette er vel en fordeling som forventet gitt at Utdanningsdirektoratet i liten grad har møtt skolene direkte. Denne kontakten går via Fylkesmann og skoleeiere. Unntaket er vel i første rekke nasjonale og regionale konferanser, men her har igjen bare et mindretall av skolene deltatt.²⁶

4.4.4 Høgskolers og lokale kompetansemiljøers rolle

I strategiplanen fra 2005 heter det blant annet:

”Universiteter og høgskoler har utdannings- og veiledningskompetanse som bør benyttes av lærere, skoleledere og andre fagpersoner. Innsatsen hos etter- og videreutdanningstilbyderne er styrket gjennom samarbeidet innenfor nettverk for kompetanseutvikling, især innenfor norsk med vekt på lese- og skriveopplæring (NOLES) og skolebibliotek.”²⁷

De regionale lærerutdanningsmiljøenes rolle i forhold til GRFL og styrking av lesing generelt, kan litt forenklet sies å være tredelt:

Gjennom grunnutdanningen kan høgskoler og universitet gi nye lærere et godt grunnlag for å arbeide med lesing, både som en del av norskfaget og også på tvers av fag. Særlig når det gjelder det siste, har flere av våre informanter antydnet at utdanningsinstitusjonene kan være noe tunge å påvirke. Kunnskapsløftet og basisferdighetene blir her viktig.

For det andre kan høgskoler og universiteter tilby etterutdanning og kompetanseutvikling for lærere på leseområdet. Dette er ett av satsingens hovedområder. Også her ser man i følge flere av våre informanter noe ulikt engasjement og kultur rundt dette. Flere har vært inne på at tilbudet her ofte kan oppleves som noe tilbudsstyrt, med noe ulik grad av lydhørhet mht etterspørselen i markedet. Som det ble sagt av en deltaker ved en konferanse; ”Det er jo lettest å tilby kurs på det man sjøl er gode i og interessert i?”

For det tredje utgjør lokale høgskoler og universiteter en betydelig kompetansebase på området lesing. Fagpersonale her kan derfor med fordel benyttes som rådgivere og støttepersoner opp mot skoleeiere, skoler og tiltak i GRFL.

Tidligere forskning har antydnet at erfaringene med universiteter og høgskoler er noe varierende i skole-Norge. Evalueringen av Kvalitetsutvikling i grunnskolen viste for eksempel at andelen norske kommuner som samarbeidet med slike kompetansemiljø faktisk sank fra 2002/2003 til 2003/2004, og andelen av kommuner som vurderte erfaringene fra samarbeidet med høgskoler og universitet som gode ligger rundt 50 %. Fra kommuner og skoler klages det over at høgskoler og universiteter i liten grad har

²⁶ Utdanningsdirektoratets rolle i spredning av resultater etc, vil bli behandlet i kapittel 2.10

²⁷ UDF 2005, Op.cit. side 34

kunnskap om skolers praktiske liv, og nye arbeidsformer.²⁸ Vi ser vel at det er noe ulike erfaringer med høgskoler og lokale kompetansemiljøers rolle som kompetansemiljø for skoler og andre i GRFL også. I forbindelse med kurs og samlinger, er fagpersoner fra lokale høgskoler til en viss grad benyttet. I noen grad har slike fagmiljøer også bidratt som rådgivere etc.

I forhold til de konkrete skoletiltakene synes ikke høgskolene å ha spilt en veldig sentral rolle. Bare om lag hver tiende skole sier de har fått støtte eller veiledning fra lokale høgskoler i arbeidet med Gi rom for lesing!. Dette gjelder både grunnskoler og videregående skoler. På spørsmålet om dette var en bistand som disse skolene opplevde som nyttig var svarfordelingen følgende:

Hvordan vurderer dere nytteverdien av den støtte/ veiledning skolen har mottatt fra høgskolen i GRFL?	
Liten nytte	20
Stor nytte	69
Svært stor nytte	11
	100 (N=45)

Tabell 33: Vurdering av høgskolenes bistand (%)

Tabellen viser at skolenes vurderinger her er overveiende positive; 4 av 5 vurderer høgskolenes bidrag til å være av stor eller svært stor nytte. Antallet skoler som har samarbeidet med høgskoler i forbindelse med GRFL synes imidlertid, som nevnt, forholdsvis lavt. Ved alle lokale høgskoler har man nok heller ikke oppfattet at de er tiltenkt en rolle heller. Som en av våre informanter sa:

"Jeg er jo aktivt med i arbeidet med flere tiltak fra GRFL i vår region, men hadde jo aldri egentlig oppfattet at vi var tiltenkt å skulle ha en slik rolle"
(Ansatt ved regional lærerutdanningsinstitusjon)

Ser vi på etter- og videreutdanning innenfor GRFLs nedslagfelt viser det seg at et flertall av skolene ikke har benyttet seg av høgskolenes eventuelle tilbud på feltet:

Har lærere deltatt i etter- og videreutdanning på området leseopplæring og -stimulering ved høgskolen?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja, som et ledd i skolens deltakelse i GRFL	13	14	13
Ja, men det var helt uavhengig av GRFL	33	11	31
Nei	54	76	56
	100 (N=337)	100 (N=37)	100 (N=374)

Tabell 34: Deltakelse i etter- og videreutdanning (%)

Ser vi på hvordan skolene mer generelt vurderer høgskolenes arbeid med å skolere lærere innen feltet leseopplæring og -stimulering finner vi følgende vurderinger:

²⁸ Dahl, Thomas, Lars Klewe & Poul Skov: *En skole i bevegelse – Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København, 2004, side 91 - 92

Hvor godt skolert opplever du at nyutdannede lærere generelt sett er mht leseopplæring og lesestimulering?	Grunn- skoler	VGS	Alle
Svært godt	6	14	7
Godt	49	63	50
Mindre godt	45	23	43
	100 (N=198)	100 (N=35)	100 (N=354)

Tabell 35: Vurdering av nyutdannede læreres kompetanse (%)

Som vi ser er det få som vurderer høgskolenes innsats på dette området som svært god, og vurderingene er minst positive i grunnskolen, der 45 % mener at nyutdannede lærere er mindre godt skolert med hensyn til leseopplæring og stimulering. Skolenes totale vurdering av lærerutdanningen på dette området må med en viss rett kunne sammenfattes som middels fornøyd.

På spørsmålet om i hvilken grad høgskolene motiverer og kvalifiserer lærere til å fokusere på leseopplæring/ -stimulering også i andre fag enn norskfaget; fikk vi følgende svarfordelinger:

I hvilken grad bidrar høgskolen til å motivere lærere til å vektlegge leseopplæring også i andre fag enn norskfaget?	Grunn- skoler	VGS	Alle
Svært liten grad	13	37	16
Liten grad	70	56	69
Stor grad	16	7	15
Svært stor grad	-	-	-
	100 (N=271)	100 (N=30)	100 (N=301)

Tabell 36: Leseopplæring i andre fag enn norsk? (%)

Også her ser vi at skolene i hovedsak er noe kritisk til høgskolens rolle. Likevel er det variasjoner i dette bildet; om lag hver 6. grunnskole mener at høgskolene i stor grad bidrar til fokus på leseopplæring også i andre fag enn norskfaget. Likevel kan vi konkludere med at grunnutdanningen etter skolenes vurderinger ikke i vesentlig grad legger til rette for inkludering av lesing i andre fag enn norskfaget.

Etter vår mening er det mulig å konkludere med at de pedagogiske høgskolene representerer en undernyttet kompetanseresurs i arbeidet med lesing. Det er åpenbart at disse institusjonene sitter på mye viktig kunnskap, som skole-Norge i større grad kunne ha benyttet i sitt arbeid med å utvikle skolen. På den andre siden er det klare begrensninger knyttet til høgskolenes mulighet til å være sentral utviklingsagent i skolene. For det første handler det selvsagt om kapasitet; antallet høgskoler er ikke stort, og de kan vanskelig tenkes å skulle "betjene" alle norske skoler med nødvendig utviklingskompetanse. Høgskolenes mandat definerer dem jo heller ikke primært som skoleutviklingsagenter. Deres primære ansvar er grunn- og etterutdanning av lærere, og dette må nødvendigvis legge beslag på det meste av deres kapasitet og oppmerksomhet.

Samtidig, som sagt, har de kompetanse som kan være svært nyttig for mange skoler. Utfordringen her bli altså å finne samarbeidsmodeller som gjør at denne kompetansen kan spres og nyttiggjøres bredest mulig. Høgskolenes rolle viser også til en av utfordringene Utdanningsdirektoratet står overfor i arbeidet med GRFL; ønsket om å involvere viktige aktører i arbeidet, uten at man har myndighet til å pålegge dem dette.

4.4.5 Lesesenteret

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) i Stavanger, skal spille en viktig rolle som sentralt kompetansemiljø i forhold til GRFL. I strategiplanen heter det at Lesesenteret skal samarbeide med direktoratet om gjennomføring av GRFL, initiere og samarbeide med regionale og lokale instanser om prosjekt, kompetanseutvikling og evaluering, gjennomføre og evaluere prosjekt for å stimulere til lesing, organisere kurs og konferanser, samarbeide med nettverkene for kompetanseutvikling for norsk og skolebibliotek om studieplaner og – tilbud, og lede og koordinere utviklingen av læringsmåter og læringsstrategier i leseopplæring i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning.

I tilknytning til GRFL har Lesesenteret utviklet flere publikasjoner og redskaper som skal være en støtte til skoler og andre som arbeider med tiltak og prosjekter. Her kan vi nevne noen:

- Guttejakt på biblioteket er et prosjekt som fokuserer særskilt på gutter som lesere og bibliotekbrukere
- Perlejakten er et redskap som skal hjelpe skoler og andre i planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike leseprosjekter. Det er utviklet et sett av indikatorer og et hefte, som skal bidra til å øke bevisstheten om valgmuligheter i leseprosjekter og peke på betydningen av variasjon.
- Leik og læring er et hefte som gir konkrete råd og tips til grunnleggende leseopplæring på 1. trinn
- Boktrass har som mål å tilby barnehager en komplett lesestimuleringspakke, med både testredskaper (TRAS) og litteraturformidlingstiltak for barnehager.
- Leseleder er et prosjekt som så langt er gjennomført i Rogaland, der man tilbyr besøk av litteraturformidlere, for elever, lærere eller foreldremøte.²⁹
- Lesesenteret har også vært involvert i arbeidet med Språkpakken, sammen med Bredtvet kompetansesenter, Institutt for Spesialpedagogikk (UiO), Eikelund kompetansesenter og andre.
- Leselaget er et forsøk på å nå barn utenfor skolesituasjonen; barn på lille-gutter 11 på Sandve idrettslag deltar i et opplegg der de både spiller fotball og leser bøker.³⁰

29

<http://www.uis.no/COMMON/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/ECB4278EBF0FBFD9C125706F0035D463?OpenDocument&Connect=0&Lang=Norsk>

Lesesenteret spiller dessuten en sentral rolle i gjennomføringen av ulike nasjonale og internasjonale målinger av leseferdighet, som for eksempel nasjonale prøver, PIRLS, IALS og ALL. I denne omgang kan det være relevant å nevne den årlige nasjonale kartleggingen av leseferdighet på 2. trinn.³¹ Resultatene av kartleggingen i 2005 forelå vinteren 2006, og vil bli omtalt i kapittel 5.

Som vi ser er Lesesenterets rolle primært definert som nasjonalt kompetansemiljø, med ansvar for å holde kontakten mot fylkesmenn og skoleeiere. I tillegg har de jo gjennom ulike aktiviteter, som bidragsyttere ved ulike konferanser, kurs og samlinger o.s.v. også hatt betydelig kontakt med skoler. Vi var interessert i å se om og i hvilken grad Lesesenteret hadde vært aktiv støttespiller for skoler i arbeidet med GRFL- tiltak, og spurte derfor om dette i vårt spørreskjema. Her svarte nær 10 % at senteret hadde vært involvert i planlegging av tiltak, mens 6 % svarte at de hadde vært involvert i gjennomføring av tiltak. Primært gjaldt dette tiltak i grunnskoler. Vel 3 % av skolene framhevet Lesesenteret som en særlig viktig ekstern aktør i arbeidet. Generelt har imidlertid Lesesenteret vært involvert i forholdsvis få tiltak i skolene.

Dette er i tråd med deres egen forståelse av sin rolle. Lesesenteret har ikke kapasitet til å gå aktivt inn i prosjekter ved enkeltskoler, men vil prioritere å bidra med støtte og kompetanse i sammenhenger hvor et større antall skoler deltar/ involveres. Lesesenteret har i så måte bidratt ved prosjektets ulike konferanser og samlinger på nasjonalt og regionalt nivå. Vi spurte skolene om i hvilken grad de i tillegg til eventuell deltakelse i slike sammenhenger også hadde deltatt på andre arrangementer i Lesesenterets regi?

Har skolen, utover eventuell konferansedeltakelse, deltatt i kurs, seminarer eller annet arrangert av Lesesenteret?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja	22	9	20
Nei	67	72	68
Nei, kjenner ikke til Lesesenteret	3	11	4
Vet ikke	8	8	8
	100 (N=381)	100 (N=47)	100 (N=428)

Tabell 37: Deltakelse i Lesesenterets arrangementer (%)

Hver femte skole har deltatt på slike arrangementer; i første rekke grunnskoler, men også noen av de videregående skolene.

Tilsvarende ble skolene spurt om i hvilken grad de har benyttet noen av de verktøy og publikasjoner som er utviklet av Lesesenteret.

Har skolen benyttet noen av de verktøy og publikasjoner som Lesesenteret har utviklet?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja	36	17	34
Nei	33	37	34
Vet ikke	31	46	32
	100 (N=370)	100 (N=46)	100 (N=416)

Tabell 38: Bruk av Lesesenterets verktøy eller publikasjoner (%)

I første rekke er det grunnskolene som har benyttet seg av verktøy og publikasjoner fra Lesesenteret. Nær 2 av 5 grunnskoler hadde benyttet seg av slike tilbud. Vi ser også at skolene oppgir å ha benyttet et bredt spekter av de redskaper Lesesenteret har utarbeidet, men med en klar overvekt av ulike kartleggings- og testingsredskaper. Relativt mange skoler oppgir også at de har benyttet Perlejakten, og annet materiale utviklet spesielt for GRFL.

Nær en tredjedel av informantene sier at skolen ikke har benyttet seg av senterets tjenester eller tilbud; nesten like mange at de ikke vet om dette har skjedd. De som imidlertid på ulike måter har benyttet seg av dem gir følgende vurdering av hvor viktige Lesesenterets bidrag har vært for skolens arbeid med leseopplæring og –stimulering:

Hvor viktig har Lesesenterets bidrag vært for skolens arbeid med leseopplæring og – stimulering?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært viktig	6	4	5	12	5
Viktig	45	49	36	23	44
Lite viktig	49	47	59	65	51
	100 (N=143)	100 (N=57)	100 (N=22)	100 (N=17)	100 (N=239)

Tabell 39: Skolenes vurdering av Lesesenterets bidrag (%)

Nær halvparten av skolene karakteriserer senterets ulike bidrag som viktige; noen få bruker karakteristikken "svært viktige".

Lesesenteret sjøl gir som sagt uttrykk for at de bevisst har valgt ikke å engasjere seg i arbeid opp mot enkeltskoler. Det har de ikke kapasitet til. Når de får henvendelser fra enkeltskoler, prøver de å kanalisere dette inn i opplegg som faktisk berører flere skoler i en region. I følge egne opplysninger, har de holdt et betydelig antall innledninger og foredrag på ulike regionale samlinger, over hele landet.

Etter vår mening sitter Lesesenteret på stor og verdifull kompetanse på området lesing. En viktig utfordring må være å finne gode modeller som gjør det mulig for flest mulig som måtte ha behov for det, å dra nytte av denne kompetansen.

4.4.6 Fylkes- og folkebibliotek

Fylkes- og folkebibliotekene blir av mange framhevet som en viktig ekstern samarbeidspartner for skolene i lesesatsningen. På vårt spørsmål om hvilken ekstern

aktør de særlig vil framheve som viktig i dette arbeidet peker mer enn hver tredje skole på disse bibliotekene. Dette gjelder både grunnskoler og videregående skoler. Ingen andre eksterne aktører scorer så høyt i denne vurderingen.

Nær halvparten av skolene har hatt et samarbeid med fylkes-/folkebibliotekene i både planlegging og gjennomføring av tiltak. Særlig gjelder dette grunnskolene, men også 2 av 5 videregående skoler sier det samme. I en del tilfeller har fylkesbiblioteket som sagt vært en sentral aktør i gjennomføringen av tiltak.

De svært positive vurderingene av fylkes-/folkebibliotekenes rolle begrunnes på flere måter:³²

”Å ha god tilgang på lesestoff er viktig. Å få veiledning av fagfolk til å tilpasse lesestoffet er avgjørende.”

”Aktivt samarbeid - bokprat i klassene, kompetanseheving lærere, plass på bibliotekets hjemmeside, særdeles imøtekommende i forhold til lån av bøker.”

”Behjelpelig med systematisering av bøker, utvelgelse og formidling til elever og foresatte.”

”De har støttet oss gjennom hele prosjektet, gjennom godt samarbeid og tilrettelegging, samt at de innehar en kompetanse innen litteratur vi mangler”.

”Det boktilfanget og fagkunnskapen som finst der betyr mykje.”

Aktivt engasjement, god serviceinnstilling, positiv vilje til samarbeid, god fagkompetanse og en bred og variert tilgang på litteratur er momenter som brukes til å karakterisere disse bibliotekenes bidrag i skolenes tiltaksarbeid.

4.4.7 Andre aktørers rolle

En rekke aktører utenfor skolen arbeider også aktivt med lesing, og har gjort dette i lang tid. Noe av dette arbeidet er representert i/ samordnet med GRFL, andre aktiviteter pågår uavhengig, men i dialog med den nasjonale satsingen.

Foreningen !les

Foreningen !les³³ har også i 2005 fortsatt sitt arbeid mot ungdom, blant annet gjennom txt-aksjonen i 2005; ”Sant eller usant”, med økonomisk støtte fra GRFL.³⁴ Her distribuerer man en pocketbok (også som lydbok) med 11 tekstutdrag fra mange ulike typer litteratur, og knytter en konkurranse til disse tekstene. Det ble også distribuert en video med dramatiseringer av noen av de aktuelle tekstene. Denne aksjonen var i likhet med de to foregående årene gratis. 140 000 elever mellom 13 og 16 år var her påmeldt. I aksjonsperioden hadde også aksjonens nettsider stor aktivitet, med 59 000 unike brukere.

³² Et utvalg av svar på åpent spørsmål

³³ Se for eksempel Handlingsplan for Foreningen !les 2005

http://www.foreningenles.no/prosjekter/tidligere_prosjekter/prosjekter_2005/handlingsplan_for_foreningen_les_2005

³⁴ http://www.txt.no/tema/tXt_2005/index.htm

I 2005 gjennomførte dessuten Foreningen !les "Leseår 2005", der man gjennom en rekke ulike prosjekter ønsket å "å få flere mennesker til å lese flere bøker, gjøre breiere deler av den norske litteraturen kjent for flere, og ikke minst inspirere ungdom til å ta steget ut i bøkernes verden". Etter foreningens egne vurderinger, har prosjektene nådd ut til ca 300 000 mennesker. Sentralt her var blant annet Ungdommens kritikerpris, et tiltak som fikk betydelig oppmerksomhet i både lokale og riksdekkende medier.

Som ledd i leseår 2005 gjennomførte Foreningen !les også aksjonen "Rein tekst (.txt)", med ungdom i videregående skole som målgruppe.³⁵ Denne aksjonen hadde i 2005 60 000 deltakere. Ca 1/3 av alle elever i videregående skoler fikk altså pocketboka som ble laget til aksjonen.

Foreningen har satset bevisst på å nå ungdom utenom skoletid, blant annet knyttet til idrettsaktiviteter, og ved å knytte til seg kjente, lesende idrettsutøvere. Som et ledd i dette har man i 2005 arrangert en rekke forfatterbesøk i norske eliteserieklubber i fotball, for å få erfaringer, skape oppmerksomhet og finne ressurspersoner for samarbeid. Dette prosjektet har fått betydelig medieoppmerksomhet. Knyttet til dette har foreningen også etablert nettstedet Bokpallen, der idrettsutøvere anbefaler bøker.³⁶

"Poesi-slam"- konkurransen, som var en del av Leseår 2005, med landsfinale i oktober 2005, må også nevnes som en av Forening !les' aktiviteter med potensial til å nå mange. Også den årlige utdelingen av Ungdommens kritikerpris, for 2005 tildelt Roy Jacobsen, er et tiltak som har fått betydelig oppmerksomhet i media, og bidratt til å sette fokus på ungdoms lesevaner.³⁷

Vi tror Foreningen !les har en viktig rolle å spille i arbeidet med lesing. Deres aksjoner når mange elever, og får dessuten mye medieoppmerksomhet, både lokalt og nasjonalt. På den måten bidrar de til å skape mye positiv oppmerksomhet rundt lesing, også utenfor skolen.

Foreningen !les er de eneste som i dag gjør en organisert innsats for å nå barn og unge også utenfor skolesituasjonen, i for eksempel idrettslag og andre arenaer der unge møtes. Dette tror vi er viktig, også fordi det bidrar til å gi et bilde av lesing som en aktivitet som ikke primært handler om skole, plikt og lekser, men om livskvalitet. Også gjennom sitt arbeid med å finne lesende rollemodeller, bidrar Foreningen !les til å gi aktiviteten lesing et positivt fortegn i samfunnet. Foreningen !Les kan gjennom sine aktiviteter bidra til å skape det en av våre informanter beskrev som "leselyst uten smak av tran!"

Relativt mange skoler nevner også Foreningen !les som en av de eksterne aktører de har samarbeidet med. Dette oppleves åpenbart som en ressurs for de som har benyttet foreningens materiale og deltatt i deres aksjoner.

³⁵ http://www.txt.no/tema/rein_tekst_2005/index.htm

³⁶ www.bokpallen.no

³⁷ http://www.foreningenles.no/nyheter/pressemelding_fra_foreningen_les
<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/03/01/459379.html>

Bokbransjen

Bokbransjen er aktivt med i satsingen på lesing, både i formelt samarbeid med GRFL, og uavhengig av strategiplanen. Bokhandlerkjeden Norli har for eksempel fra 2000 gjennomført sin etter hvert landsomfattende leseaksjon. I 2005 var omtrent 1630 skoler og totalt rundt 300 000 elever påmeldt til denne aksjonen.

Mange av våre informanter har fortalt at slike aksjoner skaper mye oppmerksomhet og aktivitet, og lesing, på de berørte skolene. Leseaksjoner er populære, både blant elever og lærere. Flere har imidlertid også påpekt at man i slike tilfeller også ser faren for skippertakets mer uheldige sider; aksjonen skaper mye leseaktivitet mens den pågår, men er vanskelig å følge opp. Når aksjonen er over, oppstår det lett en følelse av at man "ferdig med lesing", og leseaktiviteten, som gjennom aksjonen har gått kraftig opp, faller til opprinnelig nivå, eller kanskje enda lavere. En stor utfordring for deltakerskolene er altså å innarbeide slike leseaksjoner i skolens øvrige aktiviteter, og å følge opp det positive arbeidet som utløses av aksjonen.

Flere informanter har også påpekt at slike aksjoner, med det konkurranseelementet de også innebærer, kan oppleves som ekstra belastende for de som i utgangspunktet sliter med leseferdighet. Å ikke føle at man henger med "storleserne" i slike aksjoner, bidrar ikke nettopp til å skape opplevelse av mestring. Her ligger det også en utfordring for skolene; man må søke å gi slike aksjoner en lokal form som også fanger opp de som i utgangspunktet ikke er veldig flinke til og/eller glade i å lese.

Den samme bokhandlerkjeden er i tillegg til dette også involvert i lokalt engasjement i samarbeid med skoler, også i tiltak støttet fra GRFL. Enkelte steder ser vi at det i lang tid har vært slikt samarbeid mellom den lokale bokhandleren og skolene i området, der bokhandelen har fungert som rådgiver og et lokalt kompetansemiljø for skolene på området lesing og litteratur. Dessuten er bokhandlere og forlag åpenbart også involvert direkte i gjennomføring av prosjekter. Ett eksempel på dette ser vi i Nord-Trøndelag der Norli bokhandel og Steinkjer videregående skole i lang tid har samarbeidet på ulike måter om leseopplæring, og der dette samarbeidet også har vært viktig i forbindelse med GRFL.

I sentralinitierte prosjekter i GRFL, som for eksempel "Bok til alle"-aksjonen og markeringen av Verdens bokdag i 2005, har samarbeidet med bokbransjen dessuten vært sentralt.

Undersøkelsen vår viser at i hver fjerde skole som svarte på spørreskjemaet har bokhandlere eller forlag vært involvert i planlegging og/eller gjennomføring av tiltak; i noe høyere grad i barneskolene når det gjelder gjennomføring (28 %) sammenlignet med de andre skoleslagene.

Vel 6 % av skolene sier at bokhandlere eller forlag har vært den viktigste eksterne aktøren i arbeidet. Dette gjelder både grunnskoler og videregående skoler. Begrunnelsene for en slik vurdering synes i første rekke å være bokhandleres evne og positive vilje til å veilede skolene når det gjelder valg og innkjøp av ny litteratur. Flere legger vekt på at bokhandlere har vært svært behjelpelig med å anbefale, og kjapt skaffe, ønsket litteratur.

Undersøkelsen viser videre at forfattere i enda større grad enn bokhandlere/forlag har vært involvert i tiltak ved skolene. Ved mer enn hver tredje skole (36 %) har forfattere

vært involvert i planlegging av tiltak, mens de har deltatt i gjennomføring av tiltak i nær halvparten (46 %) av skolene i utvalget. Særlig ser vi at de videregående skolene i stor grad har benyttet seg av forfattere i sitt arbeid. Det er også disse skolene som i størst grad framhever forfattere som de viktigste eksterne aktørene i sitt arbeid med Gi rom for lesing!. Hver fjerde videregående skole har denne vurderingen, mot hver tiende grunnskole.

I åpne spørsmål i vårt spørreskjema, ga skolen en rekke begrunnelser for verdien av forfattermedvirkning i arbeidet, Dette er noen eksempler på begrunnelser for en slik vurdering:

"Samarbeid/besøk av forfattere gir god anledning til motivasjon og inspirasjon til lesing og skriving."

"En forfatter holdt kurs for oss og var med på planleggingen av kurset. Vårt videre arbeid med norskfaget har for en del tatt utgangspunkt i ting som ble berørt i kurset. "

"Har vært med å gi inspirasjon og nye perspektiver i arbeidet med å gi rom for lesing."

Etter vår vurdering er slike forfatterbesøk svært viktige. Dette skaper positiv oppmerksomhet rundt litteratur og lesing, oppleves som et brudd med den ordinære skolehverdagen, og blir, i følge svært mange av våre informanter, svært godt mottatt både av elevene og lærerne.

Vi finner også eksempler på at større lesesatsing er bygd opp rundt en konkret forfatters forfatterskap. I Meldal kommune i Sør-Trøndelag gjennomfører de nå et leseprosjekt for 1. til 10. klasse, "Les med glede", der forfatterskapet til den lokale forfatteren Ingvald Svinsaas står sentralt i arbeidet med å gi elevene positive leseropplevelser. Forfatteren er død, men hans datter er en sentral aktør i prosjektet, som tar sikte på å skape en lokal kontekst rundt elevens lesing.³⁸ Dette prosjektet gjennomføres for øvrig med utgangspunkt i kommunens leseutviklingsplan for 1. til 10. klasse, og i samarbeid med Den kulturelle skolesekken.

Andre samarbeidspartnere

Av andre eksterne aktører som har vært involvert i arbeid også opp mot enkeltskoler, må vi også nevne Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa,³⁹ som blant annet har vært brukt i forhold til konferanser og skolering av deltakere i GRFL, og som tilbyr relevante, ressurser, kurs og etterutdanning på området.

Videre kan vi nevne Norsk barnebokinstitutt,⁴⁰ som blant annet gjennom sin "Teksten i bruk" -aksjon fra 2004 til 2006 skal bidra til å skolere lærere i litteraturformidling. I skoleåret 2005/2006 deltar lærere og elever fra mellomtrinn og ungdomstrinn ved 14

³⁸ <http://www.meldal.kommune.no/default.asp?uid=1194&CID=8>

³⁹ <http://www.nynorsksenteret.no/index.php?ID=1> "Nynorsksenteret" deltok i 2005 blant annet i konferansen "Gi rom for lesing i lys av nye læreplanar" arrangert av Høgskulen i Volda

<http://www.hivolda.no/index.php?ID=13626>

⁴⁰ <http://www.barnebokinstituttet.no>

skoler i Østfold, Oslo, Rogaland, Hordaland, Møre og Romsdal og Nordland i dette prosjektet. I tillegg deltar videregående skole i Rogaland. ”Teksten i bruk” er finansiert av Den kulturelle skolesekken, og inngår i GRFL som et videre- og etterutdanningstilbud for lærere.

Dette er altså også et godt eksempel på samarbeid mellom de to satsingene GRFL og Den kulturelle skolesekken. Dette samarbeidet er åpenbart også viktig for de involverte skolene. Vår breddestudie viser at mer enn 80 % av grunnskolene har, eller har hatt, prosjekter/ tiltak knyttet til DKS. Nær 40 % av disse skolene sier at dette er tiltak som ses i sammenheng med tiltak i GRFL; at de ulike tiltakene er planlagt inn som en helhetlig satsing.

Så sammenvevd er de to satsingene i praksis at enkelte av våre informanter har hatt problemer med å skille mellom hva som er GRFL og hva som er DKS.

4.5 Utveksling og erfaringsspredning

En sentral utfordring i alle slike satsinger, dreier seg om kunnskapsutveksling og erfaringsspredning. De skolene som selv får støtte til å gjennomføre tiltak, vil i hovedsak oppleve at de lykkes med dette, at de når de mål de setter seg. Slik er det i de fleste utviklingsprosjekter. Når man deltar i et prosjekt, er man på mange måter ”dømt til å lykkes”. Når man får oppmerksomhet, faglig støtte og til og med penger, skal det, som flere har vært inne på, ”godt gjøres å ikke få det til”.

En av hovedutfordringene i slikt arbeid, handler derfor om spredning. Gode erfaringer fra de som har gjennomført egne prosjekter må spres til skoler og andre som ikke selv har hatt egne prosjekter. Erfaringer fra prosjekter må spres til andre som har gjennomført beslektede tiltak, for gjensidig læring. Erfaringer må overføres til fremtidige aktører, til de som skal arbeide videre med tiltak etter at prosjektet er avsluttet. Uten et tilstrekkelig fokus på erfaringsspredning, vil ringvirkningene av slike prosjekter bli langt mindre enn det de kunne og burde ha vært.

Både skoleeier og Fylkesmannen har en viktig rolle i erfaringsspredning på tvers av skoler. Dette er for eksempel en av de oppgavene mange skoler nevnte som viktig for begge disse institusjonene. I mange tilfeller ser vi også at skoleeier har en klar strategi for å spre erfaringer mellom sine skoler. Noen av våre informanter har imidlertid også gitt uttrykk for at dette ikke alltid fungerer:

”Det er frustrerende å måtte få vite fra avisa at andre skoler i kommunen driver med det samme som vi...”

Vi vil i det følgende se litt nærmere på noen av de spredningstiltakene som gjennomføres i regi av GRFL, med særlig vekt på skolenes vurderinger av disse.

4.5.1 Nettsider

GRFL har i dag utviklet fyldige/innholdsrike nettsider der de sprer informasjon om arbeidet. Vi spurte skolene om i hvilken grad de kjente til og hvordan de eventuelt vurderte nytteverdien av denne formen for informasjon.

Vurdering av Utdanningsdirektoratets informasjon om GRFL på Internett	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært nyttig	14	10	14
Noe nyttig	54	62	55
Mindre nyttig	15	13	15
Ikke nyttig	1	-	1
Kjenner ikke til disse nettstedene	16	15	16
	100 (N=346)	100 (N=39)	100 (N=385)

Tabell 40: Vurderinger av info på direktoratets nettsider (%)

Tabellen viser en overveiende positiv vurdering av direktoratets informasjon på nettet; om lag 7 av 10 skoler vurderer informasjonen som noe eller svært nyttig. Det er likevel verdt å merke seg at hver sjettede skole ikke kjenner til disse nettsidene; det gjelder både blant grunnskoler og blant videregående skoler. Forskjellene i vurderinger mellom skoleslagene er små og ikke statistisk signifikante.

4.5.2 Konferanser

Et sentralt element i GRFLs strategi for erfaringspredning har vært regionale og nasjonale konferanser knyttet til satsingen. I 2005 ble det arrangert fire regionale konferanser, i Trondheim, Førde, Alta og Tønsberg, i tillegg til en nasjonal konferanse i Stavanger. I noen fylker har det dessuten vært arrangert fylkesmessige samlinger/konferanser, knyttet til arbeidet.

Flere av våre informanter har vært kritiske i forhold til de regionale konferansenes rolle som spredningsinstrumenter i GRFL. Flere har framhevet at for få kan delta, dette blir for selektivt til å nå alle. De ulike regionene er store, med store avstander og høye reisekostnader forbundet med å dra på konferanser. Mange skoler har derfor hatt problemer med å prioritere deltakelse. Blant annet av denne grunn har noen fylker valgt å avholde egne fylkesmessige konferanser, i et håp om å nå fram til flere.

Vi har også selv observert at deltakelsen på både regionale og nasjonale konferanser har en tendens til å bli sentrert rundt de distriktene som ligger geografisk nær konferansestedet. Dette er riktig nok ikke entydig, men likevel en klar tendens. Observasjon har også kunnet fortelle at svært mange av deltakerne gir en positiv vurdering av disse konferansene.

Vi spurte derfor skolene om de hadde deltatt på konferanser, og hvordan de vurderte utbyttet av slik deltakelse. Som vi ser av tabell 41, er det en høy andel av skolene i alle skoleslag som har deltatt på en eller annen form for konferanser eller samlinger.⁴¹

⁴¹ Vi ser at summen i hver kolonne er større enn 100; noe som innebærer at flere skoler har deltatt på mer enn en form for samling eller konferanse. I snitt har skolene deltatt på 1.4 samlinger.

Deltakelse på konferanser og samlinger	Grunn-skoler	VGS	Alle
Nasjonale konferanser	16	19	16
Regionale konferanser for flere fylker	28	38	29
Fylkeskonferanser eget fylke	38	44	39
Andre former for samlinger	27	15	26
Ikke deltatt	30	29	30
	(N=384)	(N=48)	(N=432)

Tabell 41: Konferansedeltakelse (%)

Tilbakemeldingene fra konferanser og samlinger er overveiende grad svært positive. For alle de i tabell 41 nevnte formene for samlinger vurderer mer enn 9 av 10 skoler nytteverdien som stor eller svært stor. Mellom 25 og 30 % vurderer nytten av de ulike samlingene som svært stor. Dette er dessuten vurderinger som deles både av grunnskoler og videregående skoler. Samtidig er det verdt å merke seg at nær en tredjedel av alle skolene (30 %) ikke har deltatt på noen form for konferanser eller samlinger.

Tabell 42 viser hva deltakerskolene vurderer som det viktigste utbyttet av det å delta på konferanser og samlinger.

Hva vurderer du som det viktigste utbyttet av slike konferanser og samlinger?	Grunn-skoler	VGS	Alle
Ideer til nye tiltak/ prosjekter	36	47	37
Kompetanseutvikling/ læring	29	28	29
Tilgang på andres erfaringer med tiltak	29	17	28
Nye kontakter/ nettverk	4	3	3
Informasjon fra nasjonal prosjektledelse	2	3	2
	100 (N=346)	100 (N=39)	100 (N=385)

Tabell 42: Viktigste utbytte av konferanser (rangert) (%)

Skal vi sammenfatte dette, må vi si at det som vurderes som nyttig ved konferanser, er ulike former for erfaringsutveksling. Det å få nye ideer og å høre om andres erfaringer med prosjekter og tiltak, er det som, sammen med læring og kompetanseutvikling, de fleste vurderer som det viktigste utbyttet.

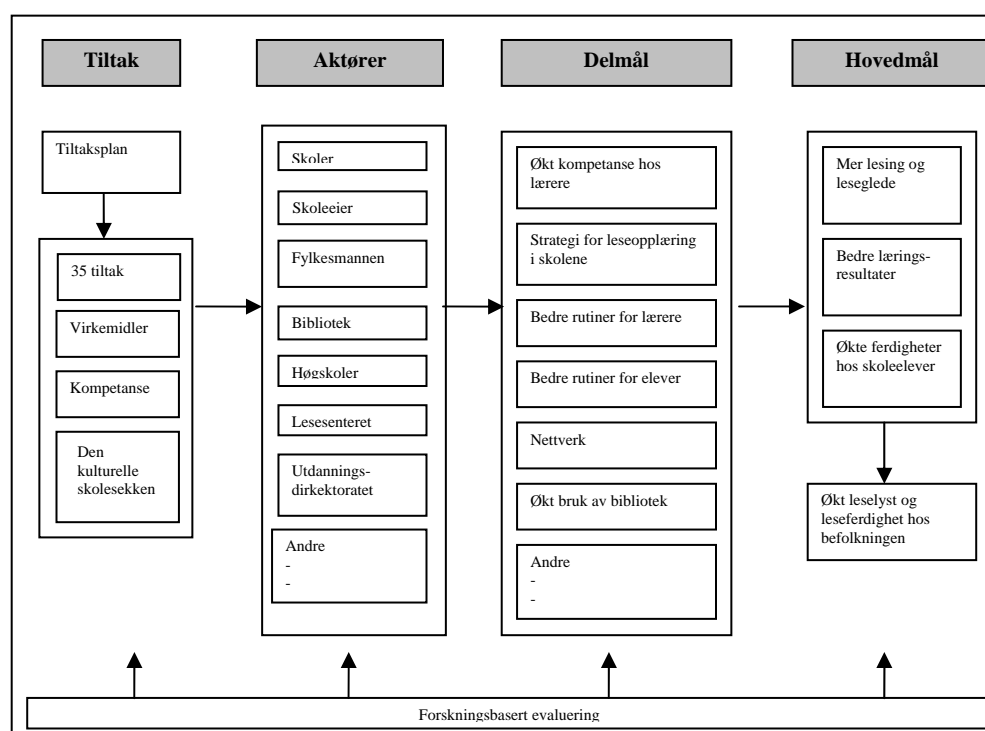
5. Mål og resultatoppnåelse

Hovedmålene for GRFL er, slik vi beskrev innledningsvis:

- 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

For å oppnå dette, har man definert en rekke delmål på ulike områder. Vi har tidligere forsøkt å vise satsingens logikk ved hjelp av en resonnementkjede, her gjengitt i figur 1. En av hensiktene med å konstruere resonnementkjeder er analysere aktørenes forståelse av evalueringsobjektet. Når man har konstruert resonnementkjeder kan man videre vurdere fremdrift og mulighet for måloppnåelse, identifisere flaskehalser og kritiske aktiviteter i programmet og nye problemstillinger for evalueringen i forhold til den prosjektlogikken som framkommer gjennom resonnementkjeden. Prosjektets måloppnåelse og eventuelle suksess kan dermed vurderes på ulike ledd i prosessen fram mot det endelige, overordnede målet.

Her ligger de overordnede målene lengst til høyre i figuren, mens delmål som i sin tur vil lede fram mot de endelige målene, finnes lengre til venstre i kjeden



Figur 1: Satsingens resonnementkjede

Generelt kan det sies at GRFLs overordnede mål er ambisiøse og brede. Dessuten kan de i varierende grad etterprøves kvantitativt. Både når det gjelder de lett etterprøvbare målene, og de som i større grad må være gjenstand for subjektive vurderinger, gjelder

det dessuten at man vil ha problemer med å fastslå at det man måler faktisk er et resultat av GRFL. Det man derimot kan gjøre, er å sannsynliggjøre, med større eller mindre grad av sikkerhet, om GRFL har bidratt til den eventuelle måloppnåelsen.

I dag, basert på data fra slutten av 2005, vil det uansett være for tidlig å si noe om endelig måloppnåelse. Derimot vil vi forsøke å si noe om man er på vei mot målene, om man kan registrere aktiviteter og måloppnåelse på delmål/delområder, lenger til venstre i resonnementkjeden, som sannsynliggjør at man er på vei dit man skal, mot satsingens endelige mål. Vår viktigste kilde til dette, vil i denne omgangen være skolenes egne vurderinger av hva GRFL har ført til så langt.

5.1 Økt aktivitet – et resultat?

Som vi har sett har GRFL ført til betydelig grad av aktivitet i skoler og kommuner. Dette er i seg selv et viktig resultat. Strategiplanen har ført til at lesing har blitt fokusert, og at tiltaksmangfoldet på området leseferdighet og leselyst har blitt betydelig utvidet. En lang rekke skoler har tatt i bruk tiltak og metoder som for dem har vært nye, eller styrket eksisterende tiltak. Prosjektet har også ført til at flere har fokusert på gutter og lesing, et område som før i liten grad har stått på kartet, og der problemene i følge PISA og andre undersøkelser har vært relativt alvorlige.

Alt dette handler etter vår mening om resultatoppnåelse; man har i ulik grad nådd sine delmål på ulike områder av satsingen, noe som kan sannsynliggjøre om man er på rett vei mot satsingens endelige, overordnede mål og ønskede resultater. Vi vil i det følgende se nærmere på skolens vurderinger av ulike slike delmål i satsingen.

5.1.1 Økt bevissthet

Alle våre kilder tyder på at GRFL har ført til en betydelig bevissthetsøkning rundt temaet leseopplæring og lesestimulering, både i skolene og hos de som jobber opp mot skoler. Våre intervjuer er samstemte på dette området, og også skolene som deltok i vår breddeundersøkelse underbygger dette. 9 av 10 grunnskoler sier at GRFL i stor eller svært stor grad har ført til økt bevissthet i skolen omkring dette temaet. Nær 2 av 3 videregående skoler deler denne oppfatningen. Etter vår mening er dette et klart tegn på at man er på vei mot det som er det overordnede sluttmålet for GRFL; økt leseferdighet, -aktivitet og -lyst hos elevene.

GRFL har i tillegg bidratt til et økende samfunnsmessig fokus på lesing i mange former. Som en av flere aktører har de som arbeider med GRFL bidratt til å gjøre lesing og leseaktiviteter kjent i media.

5.1.2 Økt kompetanse

Et viktig delmål har vært at GRFL skal bidra til å styrke faglærernes kompetanse på området. Vi har vist at det har vært en klar øking i tiltak som skal øke personalets kompetanse i lesing sammenlignet med tiden før satsingen. I hvor stor grad mener skolene at GRFL faktisk har bidratt til kompetanseutvikling så langt? Tabellen viser svarfordelingen.

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til å styrke faglærernes kompetanse på området?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	-	-	-
Liten grad	39	60	41
Stor grad	57	40	55
Svært stor grad	4	-	4
	100 (N=366)	100 (N=45)	100 (N=411)

Tabell 43: Styrket lærerkompetanse? (%)

En relativt klar majoritet av de som har svart, mener altså at GRFL har bidratt til å øke faglærernes kompetanse, selv om få mener at denne effekten har vært svært stor. Samtidig er det et betydelig mindretall som mener at GRFL i begrenset grad har ført til kompetanseheving hos lærerne.

5.1.3 Lesing i flere fag enn norsk

Et annet viktig delmål for mange har vært at GRFL skal føre til økt integrering og vektlegging av lesing i andre fag enn norsk. I hvor stor grad opplever skolene at dette så langt har blitt oppnådd?

Har GRFL bidratt til økt integrering av lesesatsingen også i andre fag enn norsk?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært liten grad	1	-	-	9	2
Liten grad	47	54	58	74	53
Stor grad	49	45	40	15	43
Svært stor grad	3	1	2	2	2
	100 (N=229)	100 (N=84)	100 (N=50)	100 (N=46)	100 (N=409)

Tabell 44: Grad av integrering i andre fag (%)

Som vi ser av tabell 44 har barneskolene kommet lengst i denne prosessen der over 50 % nå mener at dette har skjedd i stor eller svært stor grad. Videregående skoler har som vi ser kommet kortere, bare 17 % deler barneskolenes positive vurdering. Totalt ser vi at skolene er omtrent likt fordelt mellom dem som mener at GRFL har ført til økt integrering av arbeidet med lesing i andre fag og de som mener at dette i liten grad har skjedd.

Det er vel også her grunn til å si at resultatene så langt ikke vurderes som en ubetinget suksess. Samtidig er man nok på rett vei. Som vi før har sett er det nærmere 70 % av skolene som mener at GRFL totalt sett har bidratt til at lesing nå i større grad enn før er hele skolens ansvar. Likevel er det klart at man her fortsatt har en utfordring. Ulike fagtradisjoner, historie og kultur, har nok bidratt til at det har blitt opplevd som vanskelig å fokusere sterkt på lesing utenfor norskfaget. Flere av våre informanter har vært inne på at Kunnskapsløftet, med sine formuleringer om basisferdigheter på tvers av fag, vil bidra til å endre dette. Lesing blir nå en av de basisferdigheter som skal vektlegges i alle fag. På mange måter kan en si at GRFL har foregrepet denne utviklingen, med sine målsettinger om å gjøre lesing til hele skolens ansvar.

5.1.4 Økt bruk av skolebibliotek

Norske skoler er pålagt å ha, eller gi sine elever tilgang til skolebibliotek. Skolebiblioteket er også mange steder et viktig redskap i undervisningen i en rekke fag. Andre steder er bevisstheten og kompetansen rundt bruk av skolebibliotek som redskap noe lavere. Det har også vært en økende bevissthet rundt verdien av skolebibliotekene, og nødvendigheten av å ruste dem opp. I 2004 vurderte således 31 % av skolene at utrustningen av skolebibliotekene hadde blitt bedre i løpet av de siste 2 – 3 årene. 60 % mente at denne situasjonen var uendret, mens bare 9 % mente at den var blitt dårligere. En relativt stor andel av skolene vurderte i tillegg utstyrssituasjonen som bra.⁴²

Vi vet også at skolebibliotek har vært viktig i lesearbeidet i mange skoler, og at skolebibliotekarere har vært en nøkkelaktør i mange lese- og litteraturspredningsprosjekt. Styrket bruk av skolebibliotek var dessuten et av GRFLs hovedmålsettinger. Vi spurte derfor skolene om GRFL etter deres vurdering hadde ført til at skolebiblioteket ble brukt i større grad i lesearbeidet ved skolen. Tabell 45 viser fordelingen av skolenes svar på dette spørsmålet.

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til sterkere involvering av skolebiblioteket i lesearbeidet ved skolen?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	4	2	3
Liten grad	29	28	29
Stor grad	57	63	58
Svært stor grad	10	7	10
	100 (N=366)	100 (N=46)	100 (N=412)

Tabell 45: Involvering av skolebiblioteket (%)

Som vi ser er det et klart flertall i alle skoleslag som mener at GRFL har gitt slike resultater. Skolebibliotekene har fått en mer sentral rolle i skolenes arbeid med leseopplæring og – stimulering.

5.1.5 Økt foreldreinvolvering

Økt foreldreinvolvering i arbeidet med leseopplæring er en av satsingens delmål. Her er det for det første klart at deltakelse må være basert på frivillighet. Skolen har selvsagt ingen myndighet til å beordre foreldre. Samtidig er det klart at foreldres betydning for barns leseferdighet og leselyst/-aktivitet er stor, og det er derfor viktig å dra disse sterkere inn i dette arbeidet. Erfaring fra andre prosjekter viser at dette er et felt med mange utfordringer, det er ikke alltid like lett å trekke foreldre aktivt inn i skolens arbeid. Som vi tidligere har sett, er det heller ikke i GRFL svært mange skoler som melder at de har hatt direkte foreldrerelaterte tiltak. Som vi så var det også relativt få som hadde involvert foreldre i planlegging og/eller gjennomføring av tiltak ved skolen. Et viktig spørsmål blir om GRFL så langt har bidratt til en utvikling på dette området. Vi spurte skolene om dette, og svarene er gjengitt i tabell 46:

⁴² Dahl, Klewe og Skov 2004 Op.cit. side 192 -193

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til økt foreldreinvolvering i arbeidet med leseopplæring?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Svært liten grad	6	3	27	63	13
Liten grad	45	62	63	37	50
Stor grad	46	33	8	-	34
Svært stor grad	3	2	2	-	3
	100 (N=231)	100 (N=85)	100 (N=49)	100 (N=43)	100 (N=408)

Tabell 46: Grad av foreldreinvolvering i leseopplæringen (%)

Det er som vi ser i alle fall et betydelig mindretall av skoler som mener at GRFL så langt har hatt en positiv innvirkning på foreldreinvolveringen i arbeidet. Samtidig er det klart at det ennå er mye å hente her. De som opplever at GRFL har gitt størst positive utslag, er barneskolene, mens ungdomsskoler i mindre grad mener at de har oppnådd det samme. 90 % av disse mener at GRFL i liten eller svært liten grad har ført til større foreldreengasjement. Alle de videregående skolene mener det samme.

Dette gjenspeiler etter vår mening virkeligheten i skolen; barneskolen er den delen av det 13-årige løpet der man har kommet lengst i arbeidet med å involvere foreldre. Samtidig viser en rekke studier at man ennå stå overfor betydelige utfordringer når det gjelder foreldresamarbeid og -involvering.⁴³

Dette viser også en av de viktige problemstillingene i slike satsinger. Aktører som ikke kan styres, beordres eller pålegges en bestemt rolle, spiller likevel en viktig rolle i arbeidet, og har stor betydning for måloppnåelse. Utfordringen blir dermed å finne gode grep for å involvere viktige aktører på frivillig basis, på en måte som styrker arbeidet.

5.1.6 Økt samarbeid mellom skoler

Mange av våre informanter har vært inne på det ønskelige ved å bygge nettverk mellom skoler, også på leseområdet. Ulike skoler sitter på ulik kompetanse, og har ulike erfaringer. Mange har vært inne på at skoler derfor kan være en viktig ressurs for hverandre. Ved å samarbeide og utveksle erfaringer på tvers av skoler og skoleslag, kan man oppnå en kompetanseoverføring som kan være nyttig for alle parter.

Vi vet også at mange har organisert tiltak under GRFL på måter som baserer seg på formelle og/eller uformelle nettverk av skoler, og mange av våre informanter har gitt uttrykk for at dette er svært positivt. Når vi spurte deltakerne i vår breddeundersøkelse om GRFL hadde bidratt til tettere samarbeid med andre skoler, svarte 65 % at dette i liten eller svært liten grad var tilfelle. Minst utvikling på dette området, finner vi i videregående skole. Tabell 47 viser svarfordelingene.

⁴³ Se for eksempel Dahl, Klewe og Skov 2004, Op.cit. side 152-153

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til tettere samarbeid med andre skoler på dette området?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	17	42	20
Liten grad	45	40	45
Stor grad	36	18	33
Svært stor grad	2	-	1
	100 (N=361)	100 (N=45)	100 (N=406)

Tabell 47: Økt samarbeid mellom skoler? (%)

Det er likevel en tredjedel av skolene som opplever et tettere samarbeid som følge av arbeidet i GRFL. Vi ser av svarene på et annet spørsmål i spørreskjemaet at om lag en tilsvarende andel oppgir at andre skoler har deltatt i planlegging (36 %) eller i gjennomføring av skolens GRFL- tiltak.

Selv om et klart flertall opplever at de gjennomfører sine tiltak og prosjekter mer eller mindre solo, er det altså et betydelig mindretall som faktisk samarbeider med andre omkring slike tiltak. Her tror vi det ligger en betydelig ressurs for det framtidige arbeidet på området; nettverk mellom skoler er et virkemiddel man bør være oppmerksom på.

5.1.7 Plan for lesing

Fra mange har det blitt framhevet at det er en fordel at skolene har en egen plan for arbeidet med lesing i skolen. Mange av våre informanter på ulike nivåer i satsingen har vært enige om at en slik plan er en styrke for arbeidet. Noen har gått så langt som å si at det er en forutsetning at skolene har en plan for arbeidet med lesing. I den første GRFL- planen het det derfor at man skulle ha en slik plan, dette ble senere av ulike årsaker moderert til at skolene *bør* ha en slik plan. At flere skoler får en plan for sine leseaktiviteter, må derfor sies å være et delmål for arbeidet. Vi spurte derfor skolene om GRFL har ført til at skolene utarbeidet en egen plan for lesing. Svarene fordelte seg som vist i tabell 48.

Plan for lesing som en følge av arbeidet med GRFL?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Ja	41	44	37	14	38
Nei, hadde slik plan allerede	37	30	23	17	32
Nei	22	26	40	69	30
	100 (N=235)	100 (N=90)	100 (N=52)	100 (N=48)	100 (N=425)

Tabell 48: Egne planer for lesing i skolene? (%)

Man er her etter vår mening helt klart på rett vei, i alle fall i de skolene som selv har gått støtte til gjennomføring av tiltak i GRFL. GRFL har stimulert mange som ikke hadde det til å få en slik plan, selv om et klart mindretall (30 %) fortsatt ikke har en plan for lesearbeidet sitt.

Vi spurte også skolene om hva de eventuelt så som fordelene ved å ha en egen plan for lesing. Her fikk vi en rekke svar, og gjengir noen av de typiske:

"Arbeidet med lesing vil bli målrettet. Planen vil binde lærere i alle fag. En forutsigbar opplæring for alle elever uavhengig av lærere som gruppene måtte ha. Dessuten en plan som gir elevene ikke bare begynneropplæring men en videre leseopplæring."

"At det ikke skal være læreravhengig hva slags leseopplæring elevene får, men at på vår skole har vi en felles plan som lærerne er forpliktet til å følge"

"Lesearbeidet blir ikke tilfeldig, men en systematisk pedagogisk strategi, som gir bedre oversikt for den enkelte lærer. Det er dessuten lettere å presentere skolens opplegg for nye lærere og vikarer når vi har en oversiktsplan."

"Den gir trygghet for at alle elevene får så likt tilbud som mulig, den bygger opp norskfaget i en faglig og forutsigbar struktur, også for foreldrene."

"Gir en felles pedagogisk plattform med klare forventninger om innhold og progresjon."

5.2 Gi rom for lesing! – en plan for mange?

En annen faktor som kan si noe om hvorvidt man er på vei mot å nå sine mål, er hvor mange i de primære målgruppene som har blitt berørt av prosjektet. Som vi har vært inne på tidligere, tror vi man kan konkludere med at GRFL har vært vellykket med hensyn til å ha nådd fram til målgruppen. En svært høy andel elever i den norske skolen har på ulike måter møtt GRFL og ulike aktiviteter er generert rundt denne strategien i løpet av de siste årene.

Selv om "tyngden" nok har vært størst på lavere klassetrinn, der man har tradisjon for å arbeide med lesing, og blitt lettere jo lengre opp i skoleløpet vi kommer, tror vi det er riktig å si at GRFL har berørt hele det 13-årige skoleløpet. Vi mener også det er riktig å si at GRFL har nådd fram til "alle" elevene, og ikke bare de med særskilte behov for oppfølging.

Hvor mange elever GRFL har berørt, er det selvsagt vanskelig å gi et eksakt tall på. Som vist i kapittel 3.4. tydet vår breddeundersøkelse på at hvert tiltak i grunnskolen hadde omfattet i gjennomsnitt 140 elever. Ut fra dette er det mulig å anslå at omkring 68 000 grunnskoleelever har vært berørt av tiltak i de skolene som selv har fått støtte til å gjennomføre tiltak i GRFL. I de videregående skolene i vårt utvalg viser de samme bergningene av totalt vel 9 500 elever var berørt av tiltak. I tillegg kommer alle de elevene som har deltatt i fellestiltak iverksatt av andre aktører i satsningen, som skoleeiere, fylkesbibliotek osv.

Det er altså etter vår mening uproblematisk å konkludere med at man har nådd sitt mål om en brei satsing, en satsing som berører flest mulig elever. Hvor dypt den enkelte elev er berørt av GRFL, er det selvsagt enda vanskeligere å si noe konkret om.

Også når det gjelder lærere, tror vi at det er riktig å si at GRFL gjennom ulike tiltak har berørt et forholdsvis stort antall. Relativt mange lærere har pga GRFL deltatt i

etter- og videreutdanning, kurs, samlinger osv.⁴⁴ I tillegg har et stort antall lærere fått gjøre seg sine egne erfaringer gjennom direkte deltakelse i konkrete lesetiltak, med støtte fra GRFL. Dette arbeidet har også bidratt til å gi økt kompetanse på området.

Mange foreldre har også blitt berørt av satsingen. Alle foreldre til barn i skolen har fått informasjonsmateriell fra GRFL. Et ikke ubetydelig antall har, som vi har vist, også vært involvert i større eller mindre grad i tiltak i skolenes regi. Selv om det her er mer å hente, har man også startet dette arbeidet.

GRFL har dessuten klart å få ikke ubetydelig medieoppmerksomhet rundt flere av sine tiltak. På den måten har strategiplanen etter vår mening også bidratt til å øke det samfunnsmessige fokus på aktiviteten lesing, og verdien av dette. GRFL har, i denne forstand, nådd fram til grupper også utenfor skolen.

5.3 Oppnådde leseresultater

GRFLs overordnede mål er å styrke leseferdighet og lese lyst hos ungdom. Man ønsker flere unge og eldre som leser bedre, og mer. Deler av dette er selvsagt målbart. Skolelevers leseferdigheter kan måles, og blir målt, regelmessig og på ulike måter.

5.3.1 Et vellykket prosjekt?

”Leselyst” er et vanskeligere kvantifiserbart mål, selv om boksalg, utlåns hyppighet på biblioteker og eventuelle undersøkelser av befolkningens lesevaner, selvsagt kan gi et kvantitativt bilde av leseaktiviteten. Det som likevel da gjenstår, er å isolere GRFLs betydning for dette. Barn og voksnes leseferdighet og lesevaner, er selvsagt ikke bare et resultat av en påvirkningsfaktor. GRFL er bare en av svært mange heterogene faktorer som er med på å påvirke et så komplekst fenomen som det vi her snakker om.

Vi vil i senere rapporter se grundig på utviklingen i leseferdighet, og andre kvantitative mål for lesing, og drøfte disse i sammenheng med GRFL. I denne rapporten vil vi nøye oss med å se på skolenes egne vurderinger av GRFLs effekter. Det er etter vår mening dessuten ennå for tidlig å si noe sikkert om resultatene med hensyn til utvikling i ferdighet og lese lyst. Vi spurte likevel prosjektskolene om hvordan de selv vurderte resultatene av GRFL så langt.

For det første ba vi skolene gi en samlet vurdering av erfaringene med tiltak igangsatt som en del av GRFL. Svarfordelingene ser vi i tabell 49.

Hva er din samlede vurdering av erfaringene med tiltakene så langt?	Barne- skoler	BU	Ungdoms- skoler	VGS	Alle
Gitt svært gode resultater	48	37	37	32	42
Middels gode	49	58	61	55	53
Ikke så gode som forventet	3	5	2	13	5
Har vært dårlige	-	-	-	-	-
	100 (N=233)	100 (N=85)	100 (N=51)	100 (N=47)	100 (N=416)

Tabell 49: Samlet vurdering av erfaringene med GRFL (%)

⁴⁴ Vi vil i en senere rapport se nærmere på hvor mange lærere som totalt har deltatt i kompetanseutviklingstiltak i regi av GRFL.

Som vi ser er de samlede vurderingene i overveiende grad positive. Nesten halvparten av barneskolene gir uttrykk for at tiltakene har gitt svært gode resultater for skolen, mens bare 3 % av de samme mener at resultatene har blitt dårligere enn forventet. Andelen som gir de mest positive vurderingene, blir noe lavere i ungdomsskoler og videregående skoler, men fortsatt er helhetsinntrykket overveiende positivt.

Vi ser her at de skolene som har fått en plan for lesing som en følge av GRFL i betydelig større grad enn de som ikke har en slik plan, vurderer erfaringene som positive. Vi tror det her både er snakk om at en slik plan skaper struktur og helhet til arbeidet, i tillegg til at selve arbeidet med å lage en slik plan skaper engasjement og gir arbeidet retning. En plan bidrar til å skape gode resultater, og oppleves samtidig som et resultat. Begge deler kan bidra til den positive vurderingen.

En faktor som kan si noe om skolenes vurdering av et tiltaks vellykkethet, er spørsmålet om man ønsker å videreføre tiltaket, også ut over en eventuell prosjektperiode. Har man opplevd prosjektet/tiltaket som så vellykket at man ønsker å fortsette aktivitetene, som et ledd i skolens "normale" hverdag? Svarene på dette ser vi i tabell 50.

Vil skolens tiltak under GRFL bli videreført som en del av det ordinære lesearbeidet ved skolen etter prosjektslutt?	Grunnskoler	VGS	Alle
Ja	59	35	57
Ja, delvis	34	46	35
Nei	1	2	1
Vi ønsker å se an erfaringene først	6	17	7
	100 (N=366)	100 (N=46)	100 (N=412)

Tabell 50: Videreføring av tiltak? (%)

Som vi ser, er vurderingene også her i overveiende grad positive. Av det totale utvalget, svarer 92 % av skolene at de helt eller delvis vil videreføre tiltak de har gjennomført i regi av GRFL. Selv om vi her ar høyde for at noen svar nok er i overkant optimistiske, mener vi likevel at dette gir grunn til å tro at GRFL vil få betydelige ringvirkninger også i fortsettelsen.

Her er vi ved et viktig punkt i alle slike utviklingsprosjekter. En ting er oppnådde resultater når man deltar aktivt i et prosjekt. I mange sammenhenger har det blitt argumentert for at det er som forventet at man da også oppnår gode/positive resultater. Som deltaker i et prosjekt får man økonomisk støtte, prosjektet/tiltaket får oppmerksomhet og fokus, og en får tilført kompetanse. Alt ligger til rette for å oppnå det som oppleves som gode resultater. Den virkelige utfordringen ligger i videreføringen, den dagen GRFL ikke lengre eksisterer. Vil arbeidet som er generert av prosjektet da bli tatt med videre inn i skolens ordinære hverdag, eller blir effektene som ringer etter en stein i vann; gradvis svakere helt til en blank vannflate venter på at noen skal kaste en ny stein?

5.3.2 Økt leseferdighet?

For å konkretisere noe, spurte vi om GRFL hadde ført til styrking av leseferdigheter for elevene. Som vi ser i tabell 51, er vurderingen også her positiv. 83 % av alle

grunnskolene som svarte på vårt skjema, mente at GRFL i stor eller svært stor grad hadde bidratt til å styrke elevenes leseferdighet. Videregående skoler hadde en noe mindre positiv vurdering av dette.

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til styrking av involverte elevers leseferdigheter?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	1	2	1
Liten grad	16	44	20
Stor grad	76	54	73
Svært stor grad	7	0	6
	100 (N=363)	100 (N=46)	100 (N=409)

Tabell 51: Bedre leseferdigheter? (%)

Vi vil som sagt ikke gå tungt inn i tallene rundt utvikling i målbar leseferdighet i denne omgang. En nylig publisert studie kan det likevel være verdt å nevne, som nok en mulig indikasjon på om GRFL er på vei mot å nå sine overordnede mål.

Siden 2001 har Lesesenteret i Stavanger fulgt utviklingen i leseferdighet hos et representativt uvalg av deltakere i de obligatoriske årlige undersøkelsene av norske 2. klassingers leseferdighet. Resultatene fra denne undersøkelsen i 2005, ble offentliggjort vinteren 2006, og viste en klart positiv utvikling i leseferdigheter i perioden. Andel elever som hadde "alt rett" viste en signifikant økning fra 2004 til 2005 på oppgavene "orddiktat", "fra ord til bilde", "setningslesing" og "instruksjon". Resultatene for andel elever "på/under bekymringsgrensen" var derimot relativt likt med resultatene i 2004. Denne andelen elever var imidlertid signifikant lavere enn i 2000 på alle oppgaver med unntak av tekstlesingsoppgaven "instruksjon", hvor det hadde vært en ikke signifikant nedgang. Når det gjelder gutter, en av de gruppene det som sagt har vært knyttet mest bekymring til, viste undersøkelsen at andelen gutter som hadde "alt rett" var signifikant høyere enn i 2004 på fire av åtte oppgaver. Selv om det fortsatt er et sprik mellom gutters og jenters resultater, viser guttene altså klar fremgang.

Det er selvsagt ikke mulig å si at dette er et resultat av GRFL. Utvikling i leseferdigheten hos 2.klassinger i skolen er selvsagt et resultat av en rekke sammensatte faktorer. Samtidig er det klart at GRFL i denne perioden har vært en synlig faktor i skole-Norge, og dermed sannsynligvis har vært med på å påvirke dette resultatet. Om dette sier forskerne fra Lesesenteret selv:

*"De siste årene har det vært høyt 'trykk' på lesing i det offentlige rom. Handlingsplanen 'Gi rom for lesing!' har i stor grad bidratt til å sette lesing på dagsordenen. Kommuner og skoler legger stor vekt på kompetanseutvikling, på å legge forpliktende planer for leseopplæringen og på å utvikle rutiner for systematisk kartlegging. Det er bred forskningsmessig enighet om at slike faktorer synes å være av betydning med tanke på å sette i gang og vedlikeholde positive leseutviklingsspiraler. Dette trykket bør opprettholdes."*⁴⁵

⁴⁵ Engen, Begnum og Solheim 2006, Op.cit. side 10

5.3.3 Økt leselest, og mer lesing?

GRFL må med andre ord, etter grunnskolenes vurderinger, kunne sies å ha vært vellykket mht å øke elevenes ferdigheter. Kan man si det samme også om det noe mer vanskelig kvantifiserbare fenomenet leselest?

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til styrking av involverte elevers leselest?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	0	0	0
Liten grad	12	21	13
Stor grad	75	79	76
Svært stor grad	13	0	11
	100 (N=369)	100 (N=47)	100 (N=416)

Tabell 52: Økt leselest? (%)

Som vi ser av tabell 52, mener 88 % av alle grunnskolene og 79 % av de videregående skolene i vårt utvalg, at arbeidet med GRFL i stor eller svært stor grad har hatt en positiv effekt på elevenes leselest.

Ett annet konkret mål på elevenes leseaktivitet kan være i hvilken grad det lånes ut flere bøker ved skolens bibliotek. Tabell 53 viser at et flertall av skolene mener å kunne registrere en slik effekt. Om lag 6 av 10 skoler i vårt utvalg mener å ha registrert en slik utlånsøkning i stor eller svært stor grad. Dette gjelder uavhengig av skoleslag.

I hvilken grad har deltakelsen i GRFL bidratt til økt utlånsaktivitet ved skolebiblioteket?	Grunnskoler	VGS	Alle
Svært liten grad	5	2	5
Liten grad	32	40	33
Stor grad	52	56	52
Svært stor grad	11	2	10
	100 (N=366)	100 (N=45)	100 (N=411)

Tabell 53: Økt utlånsaktivitet? (%)

Dette underbygges også av en rekke av våre øvrige informanter, som kan fortelle om en betydelig observert økning i antall bøker som lånes, og leses, også uavhengig av konkrete leseaksjoner osv. Det er vårt generelle inntrykk at GRFL har bidratt til å stimulere til mer lesing hos sine målgrupper; lesing med lyst.

6. Hvor står Gi rom for Lesing i dag? – Kort oppsummering og konklusjon

Vår viktigste konklusjon i dag, er at Gi rom for lesing! ser ut til å være på rett vei i forhold til strategiplanens problemstillinger. Prosjektet har bidratt til å skape mye oppmerksomhet, engasjement og entusiasme rundt arbeidet med lesing, særlig i, men også utenfor, skolen. Prosjektet har derfor så langt bidratt til å skape økt fokusering rundt arbeidet med lesing. Slik fokusering er viktig for å oppnå nødvendige langsiktige resultater.

GRFL har ikke bare bidratt til å generere oppmerksomhet, men har også bidratt til å skape mye aktivitet rundt leseopplæring og stimulering av leseaktiviteter. Et svært stort antall konkrete tiltak og aktiviteter er et direkte resultat av GRFLs støtte.

Mange av de aktuelle tiltakene er nok tiltak som for de som har arbeidet med lesing i skolen lenge, vil oppleves som kjente. Dette er som man må forvente. Man kan ikke kassere gode, velprøvde tiltak til fordel for det nye, bare fordi man ønsker nye tiltak. Det er viktig også å arbeide videre med det erfaring viser har fungert før, videreutvikle slike tiltak, og spre dem til nye skoler og aktører i systemet. En slik spredning tror vi GRFL har bidratt til.

Vi mener også at GRFL har generert nyskaping på området. Inspirert blant annet av denne strategiplanen, kan vi se betydelig grad av kreativitet og nytenking blant de involverte aktørene. Genuint nyskapende tiltak, og kjeder/kombinasjoner av tiltak, har vokst fram innenfor rammene av GRFL. Man kan nok fremdeles framelske enda større grad av kreativitet og nyskaping, men har som sagt også oppnådd å stimulere til mye nødvendig nytenking.

Våre data tyder nok på at mange av de skolene som har vært aktive søkere og deltakere i GRFL, også hadde gjennomført særskilte tiltak på området før og uavhengig av GRFL. Vi ser nok også her en viss tendens til at de som først nyttiggjør seg en slik satsing, er de som allerede har betydelig aktivitet på feltet. Vi ser imidlertid også at GRFL har skapt aktivitet i skoler som i følge seg selv ikke hadde [spesielle tiltak tidligere](#).

En rekke aktører på ulike nivå er nå involvert i dette arbeidet. Skoler, skoleeiere, organisasjoner, bibliotek, bokhandlere, forfattere, foreldre og mange andre er i ulik grad involvert. Samtidig ser vi at GRFL har bidratt positivt til å formalisere helheten rundt lesearbeidet. Flere skoler har, påskyndet av GRFL, fått en formell plan for sitt lesearbeid. Også en rekke skoleeiere har fått et mer helhetlig og planmessig forhold til lesing innenfor sitt område.

Våre data tyder på at arbeidet med GRFL nå i stor grad er solid forankret i skoleledelsen. Selv om arbeidet i skolene nok fortsatt henger tungt på de som tradisjonelt har arbeidet med lesing, dvs. norsklærere og skolebibliotekarer, ser vi også at dette i økende grad er et arbeid som involverer andre aktører i skolen. Dette er helt i tråd med de krav som stilles i forbindelse med Kunnskapsløftet, der lesing er en av de

grunnleggende ferdigheter som skal gå på tvers av tradisjonelle faggrensener. Her tror vi GRFL har bidratt i positiv retning.

Vi tror det er riktig å si at GRFL har bidratt til at tusen blomster nå blomstrer på dette området, både med hensyn til involverte aktører og tiltaksmangfold. Noen av disse blomstene er velkjente, gamle blomster som har fått ny gjødsel og livskraft blant annet ved hjelp av GRFL. Andre er genuint nye blomster, nyskapende bidrag til arbeidet.

GRFL har så langt etter vår mening oppnådd en brukbar balanse mellom lesingens ulike aspekter, det vi tidligere har omtalt som lesingens tre ansikter. Etter vår mening er det i dag liten grad av skjevhet i retning av lesing som ferdighet, redskap eller kulturell aktivitet. De fleste skoler ser tvert imot ut til å søke etter en balanse, og mange oppgir da også at ett og samme tiltak tar sikte på å favne alle de tre sidene ved aktiviteten lesing. Videre ser vi også tiltak som inkluderer ulike former for lesing/litteratur. Planen er ikke en ren satsing på skjønnlitteratur. Selv om den skjønnlitterære profilen nok er mest synlig, inkluderer mange tiltak også lesing av andre typer tekster.

GRFL hadde i utgangspunktet et svært bredt tiltenkt nedslagsfelt. Planen skulle være en satsing på hele skolen, på alle elever gjennom hele det 13-årige skoleløpet, og ikke med særskilt vektlegging av spesielle grupper. GRFL har etter vår mening så langt blitt gjennomført i tråd med denne ambisjonen om å favne bredt med hensyn til målgrupper, selv om antallet tiltak særskilt rettet mot spesielle grupper har økt betraktelig.

Samtidig ser vi nok også at GRFL har størst tyngde i de deler av skolen der fokuset på lesing tradisjonelt har vært størst. De som "kan lesing" er også mest aktive i arbeidet med strategiplanen. Et resultat av dette er at planen, både med hensyn til tiltaksvolum og "trykk" har vært størst i grunnskolen, og særlig i barneskolen. Tiltaksvolumet og fokuseringen er noe lavere i ungdomsskolen enn i barneskolen, og planen har betydelig mindre deltakelse i videregående skole enn i lavere skoletrinn.

Satsingen på forberedende lesetrening i barnehager, og den viktige overgangen til skole, er så langt ikke av svært stort omfang. Likevel ser vi at det skjer en betydelig grad av aktivitet som også fokuserer på dette, og at flere av skolene i vårt utvalg er involvert i slikt arbeid.

Her må vi også nevne det viktige arbeidet som utføres ved Bredtvedt kompetansesenter⁴⁶ (i samarbeid med andre aktører), blant annet innenfor prosjektet "Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. Forebygging, avdekking og tiltak", og den såkalte Språkpakken. Dette prosjektet er en nasjonal satsing på kompetanseheving innen språkutvikling og språkvansker, fra helsestasjoner og barnehager til grunn- og videregående opplæring.

Samtidig ser vi at det innenfor planen også er en betydelig satsing på noen utvalgte grupper. Arbeidet mot elever med særskilte lese- og skrivevansker videreføres også innenfor GRFL. Satsingen på minoritetspråklige elever i skolene, ser ikke ut til å ha

⁴⁶http://www.statped.no/moduler/Module_FrontPage.aspx?id=13733&epslanguage=NO

vært svært stor.⁴⁷ Her er det nok grunn til å se nærmere på hvordan innsatsen mot disse gruppene, for dette handler selvsagt ikke om en homogen gruppe, kan styrkes.

Planen har dessuten bidratt til betydelig økt bevissthet, og større tiltaksmangfold, rettet mot feltet gutter og lesing. Dette tror vi er viktig, samtidig som det er viktig å arbeide videre med denne problematikken. Behovet for flere og bedre tiltak som når denne gruppen, som selvsagt heller ikke er en homogen gruppe, er fortsatt stort.

En gruppe som vi ser at man fortsatt er litt usikker på hvordan man best kan nå, er foreldrene. Det er ingen tvil om at dette er en viktig gruppe i forhold til å stimulere barn og unges leseferdighet og leselyst. Det har da også blitt satset på å nå foreldrene, blant annet gjennom informasjonsmateriell og konkrete tiltak. Tiltaksmangfoldet på dette området er imidlertid ikke stort, og foreldredeltakelsen i gjennomføring og planlegging av tiltak er etter skolenes vurdering ikke svært stor. Dette er et generelt problem i skolen; økt foreldreinvolvering er fortsatt en utfordring man ikke helt har funnet løsningen på. Dette forhindrer ikke man også i GRFL må fokusere på dette

En annen viktig gruppe, der vi så langt ikke har funnet et eneste konkret tiltak i skolene, er selvsagt lærlingene. Fagopplæring i bedrift er en del av det 13-årige skoleløpet, og lærlinger omfatter en betydelig gruppe. Denne gruppen befinner seg også lengre vekk fra naturlige påvirkningsagenter og – arenaer, enn det elever i skolen gjør. Avstanden fra en lærebedrift til norsklærere, skolebibliotek og forfatterbesøk i skolen kan være stor, både geografisk og kulturelt.

GRFL er altså, på mange måter, i ferd med å bli "hele skolens ansvar", men på en del viktige områder er man fortsatt ikke helt i mål.

Skoleeiers engasjement på området er nok fortsatt varierende. Mange skoleeiere spiller i dag en sentral og aktiv rolle i sine skolers arbeid med lesing, og med GRFL, mens andre nok har valgt en mer perifer rolle i forhold til skolens innsats. Vi tror generelt at skoleeier har og bør ha en viktig rolle å spille i skoleutviklingsarbeid. Aktører som opplever å ha en aktiv og kompetent skoleeier involvert i arbeidet med GRFL, oppfatter da også det som en klar styrke. Skoleeier spiller mange steder en viktig rolle som initiativtaker, pådriver og koordinator av arbeidet mellom ulike skoler i sitt område. Skoleeier kan slik være en sentral støttespiller, som sikrer at alle skolene i en region får nytte av utviklingsarbeidet, og bidrar til å spre erfaringer

Det ser ut som om GRFL ennå har noen utfordringer knyttet til kunnskaps- og erfaringsspredning. Det er svært viktig at erfaringer kan bli spredd, slik at prosjektet får nytte også for andre enn de som selv har vært involvert i gjennomføring av tiltak. Her synes det klart at man fortsatt har en vei å gå før dette fungerer optimalt. De regionale samlingene/konferansene, som er et sentralt element i spredningsstrategien, fungerer åpenbart bra for de som deltar. Problemet er at majoriteten av norske skoler ikke deltar på slike konferanser.

Når det gjelder de lokale høgskolenes rolle i arbeidet, ser det ut som om man også der ennå har mye å hente. Høgskolene kan åpenbart engasjeres sterkere i arbeidet, på

⁴⁷ Her har vi grunn til å tro at mye fanges opp av fellestiltak, som vi altså ikke har fokusert på i denne rapporten.

ulike måter. I dag er det få skoler som har samarbeidet direkte med eller hentet nødvendig kompetanse fra høyskoler i utvikling eller gjennomføring av tiltak. Samtidig er det klart at personale fra høyskoler deltar i GRFL, som foredragsholdere etc. Likevel tror vi det er naturlig å konkludere med at det her sitter viktige ressurser som kan være til større nytte i slike utviklingsprosjekter. Høyskolens rolle som pådriver og støttespiller i skoleutvikling kan etter vår mening styrkes ytterligere.

Når det gjelder resultatoppnåelse, mener vi at det viktigste funnet så langt er at GRFL har ført til betydelig økt aktivitet på sentrale delområder. Skolene mener dessuten at GRFL har gitt klare positive resultater, både når det gjelder leseferdighet og leselest blant elevene. Vi tror derfor at GRFL er på rett vei i forhold til å nå sitt kvantitative mål om økte leseferdigheter og mer lesing. Her er det imidlertid nødvendig med en viss edruelighet, ikke minst med hensyn til muligheten til å måle slike effekter. GRFL opererer ikke i et vakuum, en rekke andre forhold både i skolen og i samfunnet er med på å påvirke lesing. Det er generelt stort trykk og mye fokus på lesing i dag, og GRFL er bare en del av dette trykket. I hvor stor grad endringer i elevers leseferdigheter er et resultat av nettopp GRFL, kan det derfor være vanskelig å si sikkert. At GRFL er ett viktig element i dette, er imidlertid klart.

Etter vår mening bør GRFLs viktigste langsiktige målsetting, kanskje like viktig som at man i 2007/2008 kan vise til målbart bedre resultater med hensyn til leseferdighet og leseaktivitet, være at man på det tidspunkt har klart å etablere et aktivitets- og bevissthetsnivå som er høyere enn det man i utgangspunktet hadde. Like viktig er det at dette aktivitetsnivået forblir høyt, og økende, at både fokusering og tiltaksflora lever videre, videreutvikles og involverer et heterogent nettverk av aktører i og utenom skolen, også etter at GRFL er avsluttet. Det høyere aktivitetsnivået må på det tidspunktet ha blitt en del av skolens normale hverdag, en normalsituasjon etablert på et høyere nivå enn der man var ved strategiplanens start. GRFL må ikke få lov til å bli et vellykket skipperetak, før man går tilbake til en normalsituasjon fra før strategiplanens inntreden på lesearenaen.

7. Hvor går Gi rom for lesing! videre? - utfordringer i det videre arbeidet

GRFL er etter vår mening helt klart på rett vei. Men man er ennå ikke ved målet, og vi ser flere områder der det er viktig at man fortsatt konsentrerer oppmerksomhet, for å sikre at man fortsetter den gode utviklingen strategiplanen etter vår mening har bidratt til så langt. Vi ser i dag mange av de samme utfordringene som dem man sto overfor ved starten av planen.

Hold trykket oppe: Den kanskje største utfordringen man står overfor i arbeidet med GRFL nå, er å fortsette på rett kurs. Man har greid å skape et engasjement og en entusiasme, og betydelig høyere kreativitet og aktivitetsnivå. Nå er utfordringen å holde dette trykket oppe, vedlikeholde entusiasmen og engasjementet, og helst skape mer av begge deler. Planen skal fortsatt løpe i nesten to år, og det arbeidet som nå er startet må videreføres og utvides i denne perioden. Videreføringen må også få en slik form at arbeidet ikke tar slutt når GRFL formelt avsluttes. Å vedlikeholde entusiasme, er ikke alltid like lett. Ting blir rutine, slik de også skal bli, og da kan det være vanskelig å opprettholde nyhetens interesse og det klare, engasjerte fokuset. På ulike nivå i planen er det derfor behov for å tenke nytt omkring hvordan entusiasme kan opprettholdes og gjenskapes.

Ildsjeler og "Hele skolens ansvar": Fortsatt er det i stor grad norsklærerne som arbeider med GRFL i skolene, både i kraft av å være kompetente personer, og i mange tilfeller også fordi de føler et personlig engasjement for lesing. De er både fagpersoner og ildsjeler. Mange ildsjeler på lesingens områder jobber videre, nå innenfor GRFL. Dette er riktig og viktig, ildsjeler er en viktig ressurs i alt skoleutviklingsarbeid, men det er også viktig at arbeidet sprer seg til andre, til andre fag og til folk som ikke har det som en integrert del av sin jobb å være ildsjel. Man må ta sikte på å involvere flere i skolen, man må skape nye ildsjeler, og integrere dette i skolens ordinære aktivitet og planer. Ildsjeler må settes i system, for dermed å gjøre arbeidet med lesing mindre sårbart. Dette ser vi da også i økende grad er i ferd med å skje. En stor andel skoler mener at man i økende grad nå greier å involvere flere enn de tradisjonelle leseparvirkerne, og flere skoler har som et resultat av GRFL fått egne planer for lesing. Dette er en viktig utvikling, som vi tror det er nødvendig å styrke ytterligere i det videre arbeidet med GRFL.

Vi tror det er viktig at man fortsatt arbeider bevisst videre med dette, og at man hele tiden spør hvordan man kan dra inn andre enn norsklærere og bibliotekarer i arbeidet, og hvordan ulike kompetanse i skolen kan utnyttes best mulig. GRFL står fortsatt overfor en utfordring når det gjelder spredning internt i den enkelte skole, og ikke bare mellom skoler. En del av dette handler dessuten om hvordan man bedre kan involvere hele skoleløpet, hvordan man kan øke "trykket" på arbeidet i de deler av skolen som i dag er minst aktive. Hvordan skaper man tiltakskjeder, fra barnehage til videregående skole og lærebedrift? Her er det behov for mer innsats, og ikke minst mer samarbeid mellom ulike aktører, på vei mot et mer planlagt og systematisk leseløp gjennom hele skolen.

Gutter og lesing: GRFL har skapt økt bevissthet rundt gutter og lesing. Her tror vi det er særlig behov for å komme opp med tiltak, som når guttene uten at de samtidig fungerer stigmatiserende og er basert på et stereotypiske forestillinger om kjønn og lesing. Lesetiltak rettet mot gutter må ikke få lov til å styrke tradisjonelle forestillinger om kjønnsforskjeller. Dels er det ikke ønskelig å sementere tradisjonelle kjønnsroller mer enn det som allerede skjer, og dels vil man ved å lage for ensidig ”guttete” tiltak, basert på for snevre forestillinger om hva gutter ”er” og liker”, risikere å støte fra seg også svært mange fra den mangfoldige gruppen ”gutter”.

Skoleeiers rolle: Vi tror som sagt at skoleeier kan og bør spille en svært viktig rolle i forhold til utviklingsarbeid av denne typen. Skoleeier kan sikre at en satsing eller et prosjekt får et bredt nedslagsfelt, skoleeier kan støtte og initiere prosjekter hos sine skoler på ulike måter. Vi tror det i dag er relativt stor forskjell med hensyn til hvor engasjert skoleeier er i arbeidet, og at det derfor er viktig å arbeide videre med dette. Særlig tror vi at det er viktig å se på hvordan det skoleovergripende arbeidet blir ivarettatt i såkalte to-nivåkommuner, der den sjølstendige skolekompetansen på nivået over enkeltskolene er bygd ned. Uansett organisering, er det viktig at satsingen i skolen ikke forblir en atomisert plan i enkeltskoler, men at noen sørger for ringvirkninger og erfaringsutveksling også lokalt, mellom skoler. Her tror vi skoleeier bør ha en sentral rolle.

Koble ulike aktører i og utenom skolen: Mange ulike aktører sitter med viktig kompetanse rundt lesing. Våre data viser at man har kommet et godt stykke på vei i forhold til å koble ulike slike aktører til arbeidet. Likevel er det verdt å påpeke at man her må opprettholde innsatsen. Nettverkene rundt skolenes leseprosjekter kan bli enda bedre. Særlig tror vi det er viktig at man ser nærmere på de lokale høgskolenes roller. Her tror vi at det ennå ligger mye uutnyttet kompetanse, som kan benyttes for å styrke både arbeidet med GRFL og skolenes generelle lesearbeid. Å skape bedre fungerende kompetansenettverk mellom skoler, høgskoler og andre miljøer, vil være en viktig utfordring for alt skoleutviklingsarbeid i årene framover. Høgskolen må bli bedre og mer aktive utviklingsagenter i forhold til skolen. Hvis slike nettverk blir etablert rundt lesing, vil det etter vår mening være en viktig del av kvalitetssikringen av det framtidige lesearbeidet.

Kunnskapsspredning og læring på tvers: Man lykkes med prosjekt! De som selv er involvert i gjennomføring av et prosjekt, vil nesten uten unntak vurdere nytteverdien av dette som positiv. Dette gjelder også GRFL. En hovedutfordring, tidligere, nå og i fortsettelsen, gjelder spredning av erfaringer, læring på tvers. Skoler må lære av hverandre, gode erfaringer må spres og gi opphav til ny aktivitet i andre skoler. I forbindelse med dette må de som arbeider med GRFL på ulike nivåer vurdere om det er behov for en mer detaljert spredningsstrategi eller plan for spredningsarbeidet. I dette må inngå en vurdering av de regionale spredningskonferansenes form og innhold, og om disse må suppleres med andre og nyskapende spredningstiltak. Her tror vi det er behov for en bevisst spredningsstrategi både på nasjonalt og regionalt/fylkeskommunalt nivå. Hvis dette ikke fungerer, står vi i fare for at GRFL blir et vellykket prosjekt for de som har vært direkte involvert, og at effektene for skole-Norge som helhet ikke blir så store som ønskelig.

Nyskaping: Vi har før argumentert for at det er viktig å tenke nytt uten å se seg (for) blind på det ”nye”, at man ikke må la det ”det nye” bli det godes fiende i lesearbeidet.

"Gamle" og velprøvde tiltak har i høyeste grad sin verdi. Likevel er det viktig at man opprettholder også det kreative trykket i arbeidet, at man fortsatt arbeider for større nyskaping, "dristigere" prosjekter, nye koblinger av aktører, og å få nye aktører på banen.

Behold mangfoldet: Det er viktig at arbeidet beholder det mangfoldet vi ser i dag. Planen bør etter vår mening fortsatt favne bredt, både med hensyn til målgrupper, og det vi tidligere har kalt lesingens ulike aspekter; ferdighet, redskap og kulturell aktivitet. Satsingen på å inkludere andre typer tekster enn skjønnlitteratur bør styrkes ytterligere. Særlig i forhold til å nå enkelte "lesesvake" grupper vil dette siste være viktig.

Verden utenfor skoleporten: GRFL har klart å engasjere skolene i høy grad i arbeidet. Men skolen er ikke ungdoms eneste læringsarena. Impulser og påvirkning fra andre aktører og på andre arenaer, er også viktig når det gjelder å forstå ungdoms leselyst. Skolens folk er ikke de eneste påvirkningsagentene her. Vi har påpekt hvordan for det første lærlingene er en gruppe som ikke må glemmes i arbeidet. Som deltakere i det 13-årgie skoleløpet, tilhører de i høyeste grad satsingens målgruppe, samtidig som de lett faller utenfor skolebaserte aktiviteter.

For det andre ser vi behovet for flere og mer kreative tiltak som når fram til og involverer foreldre i satsingen. Foreldrene er viktig for sine barns leseutvikling, og bør i størst mulig grad trekkes inn i dette. Samtidig er foreldrene en potensiell ressurs for skolen, en ressurs som vi tror det er viktig å utnytte bedre framover. Utfordringen her ligger selvsagt også i at dette er en gruppe som frivillig må ville gå inn i dette arbeidet på ulike måter. Skolen kan selvsagt ikke beordre foreldre, men må på andre måter inspirere foreldre til å bli aktive agenter i arbeidet med lesing.

Videre tror vi at det er nødvendig å nå ungdom i andre arenaer enn skolen. Alt som skjer på skoler og/eller i regi av skoler, vil av mange elever bli oppfattet som plikt og skolearbeid, og både "plikt" og "lekser" er ord som for mange er vanskelig forenlig med ord som "lyst" og "leseglede". For å kunne realisere det noen av våre informanter har omtalt som "Leselyst helt uten smak av tran", er det viktig at man også er bevisst på behovet for å skape og støtte lesefremmende tiltak som når elvene også utenfor skolen. All læring skal selvsagt ikke være fri for motstand og friksjon; læring kan ofte være hardt arbeid, og plikt. For å stimulere til den lyst knyttet til lesing som også er GRFLs mål, er det imidlertid også viktig å fremme den "pliktfrie" lesingen.

Videreføring: Enda engang vil vi peke på det som selvsagt er GRFLs overordnede utfordring, den som kommer når prosjektperioden er over og hverdagen setter inn for fullt. Vi tror at det allerede nå er nødvendig å begynne arbeidet med en plan for videreføring etter 2007/2008. Før GRFL blir avsluttet, er det nødvendig å ha bevisste tanker rundt hvordan man da skal ta vare på de gode erfaringene og holde trykket oppe. Hvem er de sentrale kontinuitetsbærere i arbeidet, finnes andre lokale aktører som kan bidra, hvordan sikrer man at arbeidet rundt lesing da blir videreført på det nye, høye nivå som GRFL forhåpentligvis har løftet det til? Det er aldri for tidlig å begynne å lage en plan for dette.

VEDLEGG 1: Spørreskjema og utvalg: Deltakelse i GRFL og svarprosenter i breddeundersøkelsen

Vi vil i en senere rapport ta for oss pengestrømmene i satsingen mer konkret. Her tar vi opp temaet fordi det har konsekvenser for designet av breddeundersøkelsen og hvordan vi kan generalisere svarene fra den. Helt konkret har spørsmålet vårt vært hvilke skoler vi skulle telle med som deltakere og dermed kontakte for å få fylt ut spørreskjema, og hvordan vi skulle finne fram til hvilke skoler som har deltatt.

Statlige midler til GRFL kanaliseres fra departementet gjennom Utdanningsdirektoratet, som bruker de 18 fylkesmannskontorene som sin viktigste operatør for å nå ut med midler til tiltak som skal komme den enkelte elev og den enkelte lærer direkte til gode. I tillegg bruker direktoratet midler på nasjonale tiltak og spesielle prosjekter som vi ikke skal komme inn på her.

De 18 fylkesmennene har brukt forskjellige strategier for tildeling av midler i de 19 fylkene. Vi gjør rede for dette i kapittel 4. Disse strategiene er i seg selv interessante og erfaringene med dem gir opphav til læring om hvordan selve programorganisasjonen kan brukes på forskjellig vis til å nå satsingens mål. Det som er vårt anliggende her, er hvilke konsekvenser disse ulike strategiene får for designet av breddeundersøkelsen.

Fylkesmennene har kanalisert midler til tre forskjellige aktørgrupper: til de enkelte skolene, til skoleeierne, og til andre institusjoner. Den siste gruppen kan omfatte regionale kompetansesenter, bibliotek, høyskoler og andre. Skoleeierne (og i enkelte tilfeller også andre institusjoner) kan igjen velge enten å holde hånd om bevilgningene selv og eventuelt invitere en eller flere skoler til å delta i aktiviteter, eller de kan dele pengene videre ut til en eller flere skoler (eller til andre aktører). De kan selvsagt også velge en kombinasjon av disse to måtene å kanalisere midler på.

Dette betyr at de enkelte skoler som har deltatt i aktiviteter som er helt eller delvis finansiert av GRFL, kan ha fått midler til dette direkte fra Fylkesmannen. I disse tilfellene har Fylkesmannen oversikt over hvilke skoler og hvilke beløp det dreier seg om, og vi forventer at den enkelte skole skal forbinde aktiviteten med GRFL-satsingen, selv om aktiviteten selvsagt kan være godt integrert med andre aktiviteter på skolen.

Skolene kan også fra sine eiere (som oftest kommunen) ha fått tildelt midler som opprinnelig kom fra Fylkesmannens GRFL-pott. Unntaksvis kan skolene også ha fått midler via andre institusjoner. Her bør skoleeierne (eller de andre aktuelle institusjonene) kunne svare på hvilke skoler som har fått tildelt midler, i den grad midler fra Fylkesmannen er gitt videre til den enkelte skole. Det vil imidlertid være større variasjon på hvorvidt mottakerskolene forbinder tildelingene med GRFL. Særlig gjelder dette der tildelingene er små og bare brukes til å skjøte på eksisterende aktiviteter.

Det finnes dermed selvsagt også skoler som har deltatt i GRFL-aktiviteter arrangert av andre, men der skolen selv ikke har fått midler tildelt fra Fylkesmannens pott for å drive med dette.

En breddeundersøkelse rettet mot skolene må forutsette en tydelig definert populasjon og en viss homogenitet i deres situasjon, ellers blir det lett slik at alt for mange av spørsmålene blir irrelevante for mange av de som deltar i undersøkelsen. Vi har valgt å utforme undersøkelsen slik at den retter seg til *skoler som selv har mottatt GRFL-midler i minst ett av skoleårene 2003-04 eller 2004-05*, enten disse midlene er kommet direkte fra Fylkesmannen eller de er kommet gjennom andre kanaler. Dermed har vi utelukket skoler som bare har deltatt uten selv å ha mottatt GRFL-midler for å gjøre det.

For å identifisere disse skolene, har vi først brukt data fra Fylkesmannen. I mange tilfeller har det framgått klart av fylkesmannens rapporter til Utdanningsdirektoratet hvilke skoler som har mottatt midler det enkelte år. Dersom dette ikke framgår klart, for eksempel der fylkesmannen har valgt å forholde seg til skoleeierne, har vi kontaktet fylkesmannen for å finne ut på annen måte hvilke skoler som til syvende og sist har fått midler. I noen tilfeller har ikke fylkesmannen kunnet framskaffe gode nok data på dette. Vi har da bedømt det slik at det ville være enda vanskeligere for oss enn for fylkesmannen å undersøke dette. I disse tilfellene har vi derfor valgt ut alle skolene i de kommuner som har fått midler fra fylkesmannen.

Alt i alt betydde dette at vi sendte ut invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen til 1.525 grunnskoler, selv om vi da visste at vi måtte treffe mange skoler som ikke var i målgruppen vår. Dette er omtrent halvparten av alle grunnskoler i hele landet. Det var særlig Hordaland, Rogaland, Hedmark, Nordland og Sør-Trøndelag der vi manglet data om hvilke skoler som hadde fått midler fra GRFL til egne tiltak.

Det ovenstående gjelder først og fremst grunnskolene. Når det gjelder videregående skoler, har vi hatt oversikten over alle som har fått midler i alle fylkene så nær som ett (Nordland). Vi sendte ut invitasjon til 88 videregående skoler.

Alle skoler som har mottatt invitasjon til å svare på spørreskjemaet, er samtidig bedt om å melde fra dersom de ikke har mottatt GRFL-midler. På denne måten har vi forsøkt å luke ut de skolene som ikke burde ha fått forespørselen i utgangspunktet. Dette gjelder først og fremst i fylker der fylkesmannen ikke har tildelt penger direkte til skolene. Vi gjentar at variasjonen i fylkesmennenes strategi ikke er et problem for satsingen, men bare for hvordan vi kan makte å sammenfatte skolenes erfaringer på en kostnadseffektiv måte.

Invitasjon til deltakelse ble sendt via e-post til skolen eller direkte til skolens rektor, med en klikkbar lenke direkte til spørreskjemaet som var lagt ut på IFIMs nettsted for å kunne samle data på en effektiv måte. Vi har lagt vekt på at rektor skulle trenge minst mulig forberedelse og betenkningstid for å svare på spørsmålene. Tilbakemeldinger har vist at det har vært få problemer med utfyllingen; det hyppigste problemet var at den som skulle svare, hadde fått forespørselen formidlet i form av en utskrift av den opprinnelige e-posten og gjorde tastefeil ved innlegging inn adressen til spørreskjemaet i nettleseren sin. Vi har også fått vite at en del rektorer har latt en lærer eller bibliotekar med spesielt ansvar for GRFL-aktiviteten på skolen besvare spørreskjemaet. Selvsagt har vi også opplevd en del feil i e-postadressene fra GSI, og da har vi lagt ned noe ressurser i å finne riktig adresse, men vi regner med at xx prosent av alle henvendelsene våre aldri kom fram, noe som selvsagt har redusert svarprosenten. Det ble sendt ut to påminninger til de som ikke hadde gitt lyd fra seg.

Tabellen nedenfor viser for hvert fylke og samlet hvor mange skoler vi kontaktet i utgangspunktet, hvor mange som meldte fra på en eller annen måte at de ikke hadde fått GRFL- midler, hvor mange som etter det fortsatt var i målgruppen vår, og hvor mange spørreskjema vi har fått utfylt av skoler i målgruppen. På dette grunnlaget har vi beregnet en svarprosent.

For de fem fylkene der vi har sendt ut invitasjon til alle eller svært mange skoler, er det god grunn til å anta at vi har beregnet antall deltakende skoler for høyt, idet mange ikke-deltakere antakelig har latt være å melde tilbake. Her har vi beregnet et alternativt deltakerantall og en alternativ svarprosent som forutsetter at deltakerandelen i programmet er like stor blant de som har gitt lyd fra seg som blant de som har vært tause; disse er vist i parentes.

Fylke	Første kontakt	Bekreftede ikke-deltakere	Deltakende skoler	Svarende deltakere	Svarprosent
Østfold	9	1	8	5	63
Akershus	26	4	22	10	45
Oslo	2	0	2	2	100
Hedmark	121	34	87 (48)	22	25 (45)
Oppland	53	7	46	24	52
Buskerud	25	3	22	16	73
Vestfold	15	1	14	8	57
Telemark	22	3	19	14	74
Aust-Agder	19	0	19	14	74
Vest-Agder	7	0	7	5	71
Rogaland	241	80	161 (113)	71	44 (62)
Hordaland	335	114	221 (139)	81	37 (58)
Sogn og Fjordane	91	10	81	46	57
Møre og Romsdal	112	14	98	55	56
Sør-Trøndelag	128	26	102 (75)	37	36 (49)
Nord-Trøndelag	56	12	44	21	48
Nordland	205	45	160 (93)	37	23 (40)
Troms	27	10	17	8	47
Finnmark	12	0	12	9	75
Fylkesdata mangler	19	7	12	3	25
Sum grunnskoler	1.525	371	1.154 (891)	488	42 (55)
Videregående skoler	88	7	81	52	64
Sum i alt	1.613	378	1.235 (972)	540	44 (56)

Vi betrakter de to anslagene som øvre og nedre grense på hvor mange skoler som har fått GRFL- penger til egen disposisjon i 2003/04 og 2004/05. Et midlere anslag vil dermed tilsi at det dreier seg om ca. 1.100 skoler, hvorav ca. 80 videregående skoler og ca. 1.020 grunnskoler.⁴⁸

Vi ser som forventet at mange skoler i Hordaland og Rogaland har meldt fra at de ikke var i målgruppen vår, likeledes en god del i Nordland, Hedmark og Sør-Trøndelag. Selv i en del av de fylkene der fylkesmannen har oppgitt skoledeltakelse, er det et visst avvik fra hva skolene selv sier. Vi kan ikke avgjøre hvor feilkilden eventuelt måtte ligge.

⁴⁸ Vi antar at det i framtiden vil være fordelaktig for alle parter å la fylkesmennene framskaffe denne type grunninformasjon om prosjektene som en del av den rutinemessige rapportering, noe det også er lagt opp til gjennom de reviderte rapporteringsrutiner for programmet.

Det er også disse fem fylkene som ved første beregning ser ut til å få den laveste svarprosenten. Tallene jevner seg en god del ut når vi bruker det øvre anslaget. Vi konkluderer med at ca. halvparten av målgruppen vår har besvart spørreskjemaet, noe som vi anser som tilfredsstillende for å kunne generalisere til alle deltakerne.⁴⁹

Vel så slående som forskjellene i svarprosent, er forskjellene i antall skoler som har fått midler i hvert fylke. I Oslo var det for eksempel bare to skoler som hadde fått egne midler. Dette avspeiler selvsagt forskjeller i fylkesmennenes programstrategi, noe vi har beskrevet foran i denne rapporten.

⁴⁹ I tillegg til de 540 besvarelsene fra deltakerskoler med midler fra GRFL har vi også fått besvarelser fra ca. 100 skoler som har synspunkter på programmet uten selv å ha fått midler. Mange av disse har deltatt på fellestiltak eller utelukkende brukt egne midler. Disse dataene kan komme til nytte ved en senere anledning.