

**DET ER NÅ DET BEGYNNER!**

**Sluttrappport fra evalueringen av  
tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!”**

**Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak og  
Vidar Havn**

**SINTEF Teknologi og samfunn  
Gruppe for skole- og utdanningsforskning  
og  
NTNU Voksne i livslang læring**

**Trondheim mai 2008**

*Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en del av 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: 978-82-14-04556-7

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

## **Forord**

Med dette foreligger sluttrapporten fra evalueringen av Gi rom for lesing! Evalueringen har fulgt strategiplanen siden 2003, og vi har tidligere publisert tre underveisrapporter.

Vi ønsker med dette å takke alle våre informanter, både de som har tatt seg tid å snakke med oss og de som har besvart våre lange spørreskjema, midt i en travel hverdag. Vi vil også takke våre kontakter i Utdanningsdirektoratet, som har gitt gode kommentarer og innspill under hele arbeidet. Uten alle de nevnte ville denne rapporten og de foregående aldri kunne blitt til, og eventuelle kvaliteter i arbeidet, skyldes i stor grad dere.

En takk også til alle som har kommentert våre rapporter og på andre måter gitt innspill til evalueringen underveis.

I disse dager, da dommedagsvisjonene om norsk skole fyller massemedia og den offentlige debatt, vil vi benytte anledningen til å peke på alle de i skolen som daglig legger ned et stort arbeid i å videreutvikle og styrke denne kanskje viktigste av alle samfunnsinstitusjoner. Dere gjør en stor og viktig jobb. Vi håper at denne rapporten kan være nyttig for dere, og gi et bidrag til det videre arbeidet med å utvikle leseferdighet og leselyst i norsk skole.

Trondheim 08.05. 2008

Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak og Vidar Havn



## INNHold

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Summary in English</b> .....	<b>xi</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Om sluttrapporten.....	1
<b>2 Gi rom for lesing - Strategi og handlingsplan – symbol og tiltak</b> .....	<b>3</b>
2.1 Overordnede målsettinger .....	3
2.2 Overordnede tiltak.....	3
2.3 Overordnet organisering av strategiplanen.....	6
<b>3 Evalueringen – å skyte på bevegelig mål?</b> .....	<b>9</b>
3.1 Følgestudie og sluttevaluering.....	9
3.2 Prosess og resultat – og resultat av hva? .....	10
3.3 Metode og datakilder.....	13
3.3.1 Frafallsanalyse .....	16
<b>4 Iverksetting og gjennomføringen av GRFL</b> .....	<b>21</b>
4.1 Med åpne ører – GRFL blir til.....	21
4.2 Iverksetting og gjennomføring – aktører i nettverk skaper struktur og prosess .....	28
4.2.1 Nasjonale aktører.....	30
4.2.2 Regionale aktører.....	33
4.2.3 Lokale aktører.....	35
<b>5 Tiltak og virkemidler i lesearbeidet</b> .....	<b>43</b>
5.1 Tiltaksprofil – Bevisst mangfold, med noen hull? .....	43
5.2 Tiltak og helhet i lesearbeidet .....	49
5.2.1 Tiltaksflora – har tusen blomster blomstret? .....	49
5.2.2 Fra særskilte tiltak til ordinær undervisning? .....	55
5.2.3 Økt foreldreinvolvering? .....	58
5.3 Biblioteker og utlån .....	60
5.3.1 Bibliotekenes rolle i tiltakene .....	61
5.3.2 GRFL og utlån fra bibliotekene.....	65
5.4 Forankring og plan .....	66
5.4.1 Forankring hos skoleledelse .....	67
5.4.2 Forankring hos skoleeier .....	68
5.4.3 Skolenes plan for lesing?.....	70
5.4.4 Skoleeiers plan?.....	72
<b>6 Kompetanse og kompetanseutvikling</b> .....	<b>73</b>
6.1 Lærerkompetanse – en nøkkelfaktor? .....	73
6.1.1 Kompetanseutvikling og kompetansebehov .....	73
6.1.2 Deltakelse i kompetanseutvikling.....	76
6.2 Nasjonale kompetansemiljøer og deres rolle.....	77
6.2.1 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.....	78
6.2.2 Bredtvet kompetansesenter.....	80
6.3 Universiteter og lokale høyskoler som aktører i leseutvikling? .....	83
6.4 Andre nasjonale institusjonelle aktører .....	86

<b>7</b>	<b>Resultater og måloppnåelse .....</b>	<b>93</b>
7.1	Skolens egne vurderinger av resultater.....	94
7.2	Tallenes tale om leselyst og leseferdighet.....	97
7.2.1	Kontekst og lesing utenfor skolen – noen oppsummeringer fra PISA og PIRLS.....	97
7.2.2	GRFL og nasjonale prøver i lesing.....	99
7.2.3	GRFL og karakterer i norsk.....	100
7.2.4	Kartlegging av leseferdighet.....	101
7.3	GRFL som virkemiddel – virker det?.....	103
<b>8</b>	<b>Konklusjoner og anbefalinger .....</b>	<b>109</b>
8.1	Seks sentrale lærdommer fra GRFL.....	109
8.2	Ting Tar Tid - Mangfold, fokusering, materialitet og sammenheng.....	110
8.2.1	Nedenfra og opp – forankring og mangfold? .....	110
8.2.2	Fokusering og tiltaksmangfold .....	111
8.2.3	Forankring og plan – en nøkkel til endring .....	112
8.2.4	En plan for alle – men ikke riktig like mye for alle?.....	112
8.2.5	Hva er resultatene – og hva er det resultatet av? .....	113
8.2.6	Veien er målet?.....	115
8.2.7	Fra skole til høyskole – kompetanse og kompetanseutvikling .....	116
8.3	Materialisert lesing? .....	117
8.4	Systematikk, kompetanse og sammenheng – Noen anbefalinger .....	119

## Litteratur

## **Sammendrag**

Tiltaksplanen Gi rom for lesing - Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007 ble gjennomført under ledelse av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, og hadde som mål å 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.

Evalueringen har fulgt GRFL siden 2005, og har fokusert både på prosess, gjennomføring og resultat. Denne sluttrapporten fra evalueringen er basert på kvalitative og kvantitative data fra hele prosjektperioden i tillegg til en avsluttende breddestudie til alle landets skoler, og gjennomgår hele gjennomføringen av tiltaksplanen med hovedvekt på analyse av resultater og resultatoppnåelse. Det er tidligere levert tre delrapporter som har sett på ulike sider ved gjennomføringen av strategiplanen.

GRFL har vært både en overordnet strategi for styrking av arbeidet med lesing i skolen, og en konkret handlingsplan i den forstand at man har gitt støtte til konkrete tiltak, initiert både sentralt og lokalt. Det var i kraft av begge disse rollene at GRFL skulle påvirke læring og læringsresultater i lesing.

Samtidig er det klart at GRFL ikke har eksistert i et vakuum. Arbeidet med lesing har i den samme perioden selvsagt også vært påvirket av en rekke andre faktorer. GRFL er altså bare en av flere elementer som kunne ha medvirket til en positiv utvikling i perioden.

Hvis vi ser på utviklingen i læringsresultater på aggregert nivå, som for eksempel sett gjennom PISA og PIRLS, ser vi ingen positiv utvikling i løpet av den perioden GRFL har vært virksom. Resultatene fra kartlegging av leseferdigheter på 2. trinn, som er videreført som et ledd i GRFL, viser på sin side en viss forbedring i leseferdigheter på småskoletrinnet. Særlig ser vi at gutters leseresultater har blitt noe bedre mot slutten av GRFL-perioden. GRFLs fokusering på gutter og lesing er en av de faktorene som har bidratt til dette.

Dette gir i seg selv ikke grunnlag for å konkludere med at strategien og handlingsplanen ikke har hatt positive virkninger. For det første har GRFL vært virksom i relativt kort tid, og med direkte tiltak i relativt få norske skoler. De elevene som er testet gjennom de omtalte internasjonale undersøkelsene, har i beste fall bare vært eksponert for GRFLs påvirkning i noen få år. En endring på dette nivået, å snu en negativ utvikling, tar det lengre tid å oppnå; strukturer må endres, nye metoder og modeller for samarbeide må på plass, kompetanse hos lærerne må utvikles osv.

Den viktigste kortsiktige formen for måloppnåelse for GRFL handler om å implementere nye rutiner og arbeidsmåter, få mer fokus på arbeid med lesing, bidra til mer planmessig arbeid og systematikk, involvere flere aktører etc. Hvis GRFL har bidratt til å løfte arbeidet med lesing i skolen til et høyere nivå enn før, er det derfor et

sentralt resultat som i neste omgang kan bidra til forbedrede leseresultater for store grupper.

Gjennom å gå bredt ut og lansere ambisiøse mål og visjoner, bidro GRFL til å skape økt bevissthet omkring lesingens betydning, både for skole og samfunn. GRFL satte søkelyset på at situasjonen ikke var den man ønsket, og at det var mulig å gjøre noe med det. Det er skapt økt oppmerksomhet rundt arbeidet med lesing, og flere aktører har bevisst gjennomgått sin egen og andres rolle i et viktig arbeid.

Mange aktører på ulike nivå i skolen har rapportert om stor entusiasme knyttet til arbeidet. Det konkrete tiltaksmangfoldet har også økt betraktelig. En rekke nye aktører har blitt involvert, og aktivitetsnivået rundt strategiplanen har vært høyt i mange skoler.

Evalueringen viser at GRFL har bidratt til et bredere, mer sammensatt aktørnettverk rundt lesing. Ved avslutningen av strategiplanen var man kommet flere skritt nærmere ambisjonen om at lesing skal være hele skolens oppgave. På den måten kan man si at GRFL foregrep Kunnskapsløftets definering av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Skolebibliotekene har vært sentrale i arbeidet. I løpet av perioden med GRFL ser vi at langt flere skoler oppgir å bruke skolebiblioteket mer aktivt som redskap i leseopp- læring og – stimulering. Også folkebibliotekene har spilt en viktig rolle i arbeidet med GRFL, som de kanskje viktigste lokale kompetansemiljø på litteratur.

Mange steder har arbeidet med GRFL bidratt til at skolene har utviklet større heterogene lesenettverk, også utenfor skolen. Koblingen til lokalsamfunn, lokalhistorie og lokal samfunnsutvikling har vært sterk i mange prosjekter. Lokale kulturarbeidere og andre har blitt knyttet sterkere til skolens arbeid med lesestimulering og litteraturfor- midling. Både lokalt og nasjonalt har bokbransjen også fungert som støttespillere for satsingen. Samlet kan en si at flere aktører nå er inne i arbeidet med lesing, på en forpliktende måte.

Likevel er man ikke i mål her. Nettverket av aktører i og utenom skolen som er involvert i lesearbeidet kan ennå bli mye bedre, bredere og mer stabilt. Fortsatt hviler dette primært på de tradisjonelle "leseaktørene"; norsklærere og skolebibliotekarere. Disse vil selvsagt alltid være nøkkelaktører i arbeidet, som de som har og bør ha ledende kompetanse på området. Samtidig er det viktig at langt flere blir trukket aktivt med i arbeidet. Her har GRFL bidratt til å starte en positiv utvikling, men denne må føres videre.

GRFL har satset mye på informasjon til norske skoler, og har lyktes i å skape mye aktivitet. Likevel ser vi at en stor gruppe skoleledere oppgir at de ikke kjenner til/ ikke har hørt om strategiplanen. Dette kan bety at en stor gruppe norsk skoleledere ikke er tilstrekkelig engasjert i arbeidet med lesing; en av skolens kjerneaktiviteter. Samtidig kan det sees som et tegn på at man trenger bedre systemer for informasjonsspredning til norske skoler. Det bør ikke være mulig for en norsk skoleleder å ikke kjenne en satsing av en type og med et omfang som GRFL.



Vi ser også at man har en utfordring når det gjelder å nå alle skoler. Denne utfordringen er størst når det gjelder små skoler. Små skoler har gjennomgående mindre aktivitet på området, og har i mindre grad benyttet seg av de mulighetene GRFL har gitt for utvikling. Vi har gjennom hele evalueringen sett tendenser til det som ofte kalles Matteus-effekten; altså at de som først nyttiggjør seg utviklingsmulighetene i satsinger av denne typen, er de skolene som allerede i utgangspunktet har en utviklet kultur for utvikling.

Evalueringen viser at målrettede tiltak og aktiviteter fører til bevisstgjøring og fokusering på området, hever det generelle nivået i arbeidet med lesing, og gir bedre læringsresultater. Det er et klart funn i undersøkelsen at skoler *med* tiltak, uavhengig av om de har fått støtte fra GRFL eller ikke, selv vurderer at de har hatt en bedring i læringsresultatene, i større grad enn det skoler *uten* tiltak gjør. Det samme gjelder elevenes leselyst; tiltak har bidratt til det som vurderes som en positiv utvikling.

Tiltak rettet spesielt mot gutter er et eksempel på nye tiltak som ser ut til å gi virkning. Å sette fokus på gutter og lesing har vært et viktig bidrag fra GRFL. Her ser vi også at de skolene som har hatt spesielle tiltak rettet mot dette, rapporterer om bedring i resultater for guttene.

Støtte fra GRFL har også vært viktig i forhold til å igangsette tiltak i mange flere skoler. GRFL har ført til større tiltaksflora i skolene. Svært mange skoler vurderer at de ville gjennomført tiltak i mindre omfang, og senere enn det som har vært tilfelle, uten GRFLs støtte.

Hvis vi analyserer GRFL i forhold til det vi har kalt lesingens tre ansikter; som ferdighet, redskap og kulturell aktivitet, viser evalueringen at strategiplanen har vært en balansert satsing. Det har for eksempel ikke vært en plan primært for litteraturformidling til skolen, slik enkelte tidlig hadde inntrykk av. Heller ikke har den hatt et ensidig fokus på grunnleggende leseferdigheter. De tre elementene har blitt sett i sammenheng, som tre elementer som forsterker hverandre. Samarbeidet med Den kulturelle skolesekken, har vært et viktig bidrag til å skape denne balanserte satsingen.

GRFL var i utgangspunktet en bevisst satsing på lesing i hele skolen, målgruppen var lærere og elever i hele det 13-årige opplæringsløpet. Tiltaksfloraen i skolene er imidlertid fortsatt skjevfordelt m.h.t. når i opplæringen tyngdepunktet har ligget. Vi finner svært mange tiltak på barnetrinnet, og da særlig i løpet av de første 2-4 skoleårene. Deretter er tiltaksfloraen betydelig mer begrenset i ungdomsskolen, for så å være aller lavest i videregående skole. "De som kan lesing", altså de som arbeider med den første leseopplæringen, er åpenbart fortsatt de som er mest aktive.

Lærernes kompetanse på lesing er en avgjørende forutsetning i arbeidet. Uten at lærerkompetansen, primært i norskfaget, men i økende grad også i andre fag, er på plass, oppnår man ikke forbedrede resultater. Og lærerkompetanse er en dynamisk størrelse, denne må alltid videreutvikles, vedlikeholdes og styrkes. Skolelederne vurderer i hovedsak lærerkompetansen som god på de fleste områder. Særlig er dette tilfellet i grunnskolen. Det mest markerte unntaket, handler om kompetanse på minoritetsspråklige elever og lesing. Her ser mange et behov for høyere kompetanse. En klar majoritet av skolelederne, nok en gang særlig i grunnskolen, mener også at

lærernes kompetanse på ulike områder har bedret seg i perioden. Det klartest unntaket også her er kompetanse knyttet til minoritetsspråklige elever.

Også når det gjelder kompetanse, ser vi at skoler som har gjennomført konkrete lese-tiltak i perioden, vurderer utviklingen i kompetanse som mer positiv enn det skoler som ikke har gjennomført tiltak gjør.

Norsk skole har tilsynelatende et relativt godt grep på den grunnleggende leseopplæringen, der elevene knekker lesekode, ”lærer å lese”. Der man ser ut til å trenge en bevisst styrking, er det som gjelder oppfølgingen etter den første leseopplæringen, det noen har kalt ”den andre leseopplæringen.”, der elevene videreutvikler sin lesekompetanse og blir funksjonelle lesere som mestrer alle lesingens tre ansikter; ferdighet, redskap og kulturell aktivitet. GRFL har avdekket et behov for en mer bevisst satsing på leseopplæring og stimulering ut over de første fire årstrinnene. Her opplever mange i skolen at man mangler noe, både i form av kompetanse og fokusering. Lesearbeidet må bli noe som pågår systematisk gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet, ikke noe man ”er ferdig med” etter fjerde årstrinn i grunnskolen.

Basert på den kunnskapen som har kommet fram gjennom evalueringen, er det klart at lesing som aktivitet i skolen må settes inn i en større sammenheng, gjennom bevisst kobling til andre fag, til lokalsamfunn og gjennom å dra ulike aktører inn i arbeidet. Man må bygge heterogene leseaktørnettverk rundt skolens arbeid med lesing. På den måten øker man muligheten for å utvikle en tilpasset lesestimulering for alle elever, og for å gi elevene nødvendig motivasjon og kompetanse for å bruke den grunnleggende leseferdigheten inn i en bredere kontekst.

Solid forankring av arbeidet med lesing er en forutsetning for å oppnå varige resultater. Lesing må være en aktivitet som er forankret hos alle, både hos skoleleder og bredt i lærerkollegiet. Denne forankringen ser i stor grad ut til å være på plass, med de skjevheter vi har påpekt. Ledelsesforankringen av arbeidet ser ut til å være god i alle fall i lavere årstrinn i skolen.

Når det gjelder skoleeier, er det imidlertid mye som tyder på at forankringen her kan bli sterkere. Dette er en annen forutsetning for å oppnå forbedrede resultater i framtiden. Skoleeier må bidra til å løfte hele skolen innenfor sitt område, ikke bare enkeltskoler. Svært mange etterlyser en aktiv aktør over enkeltskoler, en aktør som kan bidra til å utjevne forskjeller, initiere samarbeid, være en pådriver i arbeidet, kanalisere nødvendig kompetanse til skolene osv. Mange opplever at skoleeier i dag er for svak på dette området. Mange opplever at skoleeier mangler både tilstrekkelige ressurser og tilstrekkelig kompetanse, til å være den overgripende skoleutviklingsaktøren for sine skoler, som mange altså etterlyser.

En plan for arbeidet med lesing er en annen sentral forutsetning for å løfte arbeidet også i tiden framover. Gode lesetiltak er tiltak som settes inn i en sammenheng, en tiltakskjede. En leseplan ved skolen, bidrar til å sette det samlede arbeidet på området inn i et system, gjøre det forutsigbart og enhetlig, og sørge for å holde fokus på dette gjennom hele opplæringsløpet. GRFL har bidratt til at flere skoler har fått en plan for lesing, men fortsatt gjenstår det noe her. Også skoleeier bør ha en plan for lesing i skolene i sitt område. Dette bidrar til å holde fokus, initiere en jevn utvikling i alle

skolene i området, osv. Aktører som har hatt en aktiv skoleeier, med en plan for arbeidet i ryggen, har opplevd dette som en klar styrke for arbeidet i skolen.

Økt aktørmangfold og metodemangfold er andre forutsetninger for å snu utviklingen i positiv retning. GRFL har bidratt til å trekke nye aktører og nye ressurser, både i og utenom skolen, inn i arbeidet. Gjennom å bruke ulike ressurser på en planmessig måte, øker man muligheten for å realisere målrettet og tilpasset leseopplæring. Å etablere varige, faste lesenettverk rundt skolene, der også sentrale ressurser i lokalmiljøet trekkes inn, vil være viktig for det videre arbeidet.

Gjennom evalueringen har vi også sett at samarbeid med høgskoler og andre kompetansemiljøer, er en annen forutsetning for en positiv utvikling. Skoler trenger kontinuerlig tilførsel av ny kompetanse, både i form av grunn- og videreutdanning, og som støtte til gjennomføring av konkrete tiltak. Mange skoler opplever i dag veien fra skole til høgskole som relativt lang, det oppleves ofte som vanskelig å få kontakt med høgskolemiljøene.

Andre nasjonale kompetansemiljø, som Bredtvet kompetansesenter og Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) i Stavanger, har vært viktige aktører i prosjektet. Språkpakken fra Bredtvet og arbeidet med de nasjonale kartleggingene av leseferdighet i regi av Lesesenteret, er eksempler på viktige oppgaver disse miljøene har gjennomført. Også som kompetansemiljø i konkrete prosjekter i skoler, har disse miljøene vært viktige medspillere. Utfordringen for begge miljøene er å nå ut enda bredere enn det de har gjort, siden det fortsatt er få skoler som har hatt direkte kontakt med disse miljøene.

Evalueringen viser at det er et klart behov for nye og bedre kanaler for kompetanseoverføring mellom både regionale og nasjonale kompetansemiljøer, og enkeltskoler. Kompetansemiljøene må i økende grad inngå i skolenes lesenettverk, og dermed bli en mer aktiv medspiller i skoleutvikling. I dag kan det ofte fortone seg som om veien fra skole til høgskole er for lang.

Videre utfordringer i tiden framover handler om å fortsette det arbeidet som GRFL har påbegynt, og bygge videre på den grunnmuren denne strategien har lagt. Særlig blir det viktig å utvikle redskaper som også fanger opp de skolene som så langt ikke har hatt noen klar kultur for utviklingsarbeid på dette feltet. Eksempler på særlig viktige områder for videre fokus er:

- Lærerkompetansen må styrkes ytterligere, både i grunnopplæringen og i videreutdanningen.
- Lærere i alle fag må få en klarere rolle også i leseopplæring og – stimulering; lesing som grunnleggende ferdighet, må bli hele skolens oppgave.
- Arbeidet med å utarbeide lokale planer for lesing må videreføres.
- Kartlegging av leseferdigheter må videreføres, som et redskap for skolene og skoleeierens utviklingsarbeid.
- Skolebibliotek og folkebibliotek må bli enda sterkere aktører i leseopplæringen.
- Kanalene for overføring av kompetanse fra regionale og nasjonale kompetansemiljø må styrkes.
- Lokale ressurser utenom skolen må knyttes til arbeidet, i varige, stabile nettverk rundt skolens arbeid med lesing.



## Summary in English

In 2003, the Norwegian directorate for Primary and Secondary Education launched the national initiative "*Make Space for Reading!*", which initially was designed by the Norwegian Ministry of Education and Research. While the Ministry outlined national policy goals, etc., the directorate has been the executive body with responsibilities for ensuring the full implementation of *Make Space for Reading!* SINTEF Technology and Society in cooperation with NTNU ViLL (Lifelong Learning Research Centre) conducted a research based evaluation of the initiative. This research task was appointed to SINTEF after a bid in a national tender with other research milieu. The project finalised its work in 2007. The backdrop and political motivation for *Make Space for Reading!*, among other, was formed as a direct response to results from international surveys such as PISA and PIRLS showing poor abilities in literacy among Norwegian students. The main objectives for *Make Space for Reading!* have been the following ones:

- Improve reading skills and motivate children and young people to read more
- Improve teacher's skills in teaching reading, provision of literature, and use of school libraries
- Increase the Norwegian society's awareness of reading as basis for other learning, cultural skills, quality of life, participation in working life, and the value of democracy

Since 2005, the evaluation has followed the initiative closely, focusing on implementation, process and results. This final report, however, which evaluates *Make Space for Reading!*, is based on quantitative and qualitative methods as found in the social sciences. The data collection process took place during the entire evaluation period. In addition to this, a final survey to all Norwegian schools was carried out. This report presents a thorough picture of the whole implementation period with special emphasis on results and degree goal achievement. In short, *Make Space for Reading!* is an interesting pinnacle within the field of literacy, as it has attempted combining several goals and roles. Such includes the desire of enhancing the general pleasure of reading in Norwegian schools, and to mention, the work which has to be put down in order to achieve it. The initiative was also expressed as a plan of action, giving economical support to concrete efforts and activities in schools and being framed as national measure. By virtue of these roles and goals, *Make Space for Reading!* hoped to motivate students in learning and improve their reading skills.

At the same time, it is clear that the initiative, which is also formulated as a strategy for improving reading skills, did not exist in an isolated vacuum. During the project, the work of improving reading in Norwegian schools has had influence on a great number of various factors. This is for example expressed in the general public attention that *Make Space for Reading!* generated; the Norwegian public became aware of that "something was being done with reading", and related this to *Make Space for Reading!*. This again indicates that fronting a concrete action or strategy on reading in itself can have positive side-effects, side-effects which were not originally accounted for before project started. Moving on, if we assess reading skills on aggregated levels during the project period, on the other hand, as seen through the

glasses of international testes like PISA or PIRLS and the national tests of Norwegians students, called “*Nasjonale prøver*” in Norwegian, there are few traces of positive developments.

The results from the national tests on reading skills on the second level of primary school, carried out as part of the project, show some improvements. Especially boys’ reading skills have improved, a development starting to progress at the end of the project period. The deliberate focus on boys and reading is one of the elements behind this improvement. The somewhat feeble results in measured reading skills are by no means foundation in making conclusive statements that the combined strategy and plan of action have had any positive effects. There are some reasons for this. Firstly, *Make Space for Reading!* has endured for a relatively short period. It has had merely direct impact on a few schools. The students being tested in the international screenings, had, at the best, been exposed to the actions of *Make Space for Reading!* for a very short period. Changing a negative development may take considerable time as basic infrastructure in the education system requires being changed. This includes for example new methods in education, new models of cooperation, and teacher’s qualifications must be developed.

Nevertheless, it can be argued that the main realistic short term form of goal achievement is about implementing new routines and methods. Such include stressing the importance of reading education, involving more actors, and solid planning and systematic work. If *Make Space for Reading!* has contributed to a higher level of quality in the school’s work on reading, this is an important result that needs being regarded in future projects. By being a wide-reaching strategy introducing ambitious goals and visions, *Make Space for Reading!* contributed in creating a strengthened consciousness about the importance of reading, both in schools and in society at large. During the project period, various voices underscored that conditions for reading were not as good they were commonly believed to be; in contrast, it was pointed out that there was a possibility to change this development for the better. In effect, more attention to reading education has been created, and several actors have done a conscious review of their own and others actors’ roles and work. Various actors have reported about a great degree of enthusiasm. The diversity of actions and initiatives has grown considerably. A great number of new actors are now involved, and the general level of work connected to the strategy has been high in a lot of schools.

The evaluation shows that *Make Space for Reading!* has contributed to broader, more diverse actor network connected to reading in the schools. At the end of the strategy period, several schools had moved towards the aim that reading and reading education should be a task for the whole school, and not only for those specialising in Norwegian language. It can be argued that the project contributed to a head start on the *Knowledge Promotion* reform. This is foremost connected to that the Knowledge Promotion stresses the importance of reading as a basic skill to be cultivated in all subjects.

School libraries have been key actors in the work. During the project, more schools have started to use the school library as a tool in reading education and motivation for reading. Public libraries have also been an important actor, as they are significant centres with competence on literature. The evaluation demonstrates that *Make Space for Reading!* has contributed to that schools have established a wider range of

heterogeneous networks of reading, reaching outside the school's boundaries. The link between the school's work and local community, and local history and local community development, has been strong in several local projects. Local artists, writers and other cultural workers have been linked to the work being done in schools and local communities. Both at a local and national level, the literary industry, from publishers to local bookstores, have played important roles as supporting actors. Several external actors are now involved in the schools' work on reading, in a more committed way than before.

In spite of this growing "network of reading", the project has yet to reach its main goals. The network of actors, internal and external to the schools, can improve; the challenge ahead is to become diverse and stable. The work is still based on the traditional "reading actors", teachers in Norwegian language and school librarians. These actors will always be the core actors, carriers of important competence in the field as they are and must be. At the same time, it is very important that other actors are committed to this work. The project has contributed to starting a development in the right direction, but this development must be carried on beyond the strategy's period life.

In the implementation of *Make Space for Reading!*, a considerable effort was made in producing and distributing information to the schools. It was apparently successful in reaching a lot of schools and creating local activities. In spite of this, the evaluation demonstrates that some school leaders/headmasters still claim not to be aware of the existence of the strategy. This may signify that a large group of school leaders are insufficiently involved in the work taking place at their own schools, a core activity in all schools. At the same time it can be seen as a sign that we are in need of better systems for distribution of information to Norwegian schools. It should not be possible for a Norwegian headmaster to be unaware of a strategy of the kind and extent as *Make Space for Reading!* represents. Nevertheless, the evaluation shows that reaching and involving all schools is a considerable challenge. Here, we note, the most important challenging part is reaching small schools. In general, small schools have fewer activities connected to reading. Compared to larger schools, they have not used the full range of opportunities provided by the initiative. Throughout the evaluation period, we have seen signs that the schools first in line to seize the opportunities presented by a strategy are the ones that already have a well established culture for development.

On a local level, the evaluation shows that goal-oriented actions and activities lead to increased attention, raise the general level of work, and contribute to better reading skills. It is a clear discovery that schools having implemented activities or projects have had a better development in reading skills than schools without their own, local projects. The same is true for the motivation for reading among students. Here, schools having carried out local projects, reports motivated pupils. Local projects aimed at boys are one example of new activities making a difference. Focusing on boys and reading has been an important contribution to *Make Space for Reading!*. In this area, we observe that schools having carried out local projects, reports a clear tendency of better reading skills among boys. Economic support from *Make Space for Reading!*, has been important for carrying out local projects and activities in a significant number of schools. The strategy has contributed to a wider diversity of

local activities. A large proportion of schools report that were depending on fiscal support in order implement and manage local projects.

When analyzing *Make Space for Reading!*, in terms of what we have labelled “the three faces of reading”; (1) reading as a skill, (2) as a tool, and (3) as a cultural activity, we find that the strategy has been well balanced. Principally, the project was not a strategy for diffusion of literature in schools, as was the early impression of some spectators. Neither was the strategy biased in the direction of promoting basic reading skills. The three important elements of reading have been seen as closely connected to each other, as three elements reinforce each other. The coordination between the initiatives *Make Space for Reading!* and *The Cultural Rucksack*, in Norwegian, “*Den kulturelle skolesekken*”, a national strategy on professional art and culture in schools, have contributed to the creation of this balanced effort. At its starting point, *Make Space for Reading!* was a deliberate effort to reach the all schools in Norway. The target group was teachers and students from first to tenth grade, and secondary school. The quantity and diversity of local activities in schools, has been somewhat unevenly distributed. The evaluation uncovered a great number of activities or local projects in primary school, and especially during the first years of the project. The number of local projects had its high density in primary school, but reached its lowest point in secondary school.

Teachers’ qualifications and competence is a key condition in the work of promoting a positive development. Without sufficient teacher qualifications on reading, primarily in Norwegian language but to a growing degree also in other subjects, it will be hard to reach the strategy’s aims of better reading skills among all students. An important point here is that teachers’ qualifications is a dynamic matter; it must be developed, maintained and reinforced throughout a teacher’s career.

In the concluding survey of the evaluation, a majority of school leaders assess the qualifications of teachers to be satisfactory in most areas regarding the development of reading skills. This is especially true in primary school. One exception here, are qualifications on reading and ethnic minorities, where many headmasters see the need for strengthened qualifications. Many headmasters also agree that teachers’ qualifications have been strengthened during the project, but urge for more competence on ethnic minorities. There is also a tendency indicating that schools that have implemented local reading projects, experience positive developments in teachers’ skills.

Norwegian schools appear being strong on the primary, basic reading education level, in term of that young pupils break the code of language and “learn to read”. The area in most need of a focused strengthening seems to be the continued training after basic skills are obtained. This is by some of our informants termed “the second reading training”, the phase where pupils develop their basic skills and are turned into competent, functional readers. *Make Space for Reading!* and the evaluation, have revealed the need for more focused efforts in order to strengthened reading skills and motivation for reading beyond the four first years of primary school. Several informants see the need for better teacher skills and more focus and consciousness regarding this part off the reading education. Education in reading must be an effort that covers all 13 years of primary and secondary school, and not something that is “finished” after fourth grade of primary school. Reading as a learning activity in



schools must be framed in a wider context. Reading should be placed in relation and integrated with other subjects than Norwegian. The practice of reading could gain positive experience by collaborating with local communities and by involving various actors. It is necessary to construct heterogeneous "reading networks" around the local school's work. In so doing, you can make it easier to develop training better adjusted to each individual pupil. Additionally, making students into functional readers, you train them in the art of using the basic reading skills in a wider, practical context.

The evaluation has demonstrated an old saying that school development needs to be firmly "anchored within the organization", if lasting change is to be achieved. By this, we mean, that in order for an initiative to become a success, it needs solid support from important actors internal and external to the organisation. Reading must be an activity firmly anchored on all levels, both at the top and in ranks of the teaching staff. This seems to be present in the implementation of *Make Space for Reading!*. Considering the school owners, local authorities responsible for the schools, there are clear signs that the anchorage of this work would benefit from being stronger than it is in its present shape. This is another premise for future positive developments. Local school owners must participate in the work. School owners must contribute in developing all schools within an area, not just individual schools, depending solely on the schools own initiatives and resources. A high number of our informants have been searching for an active actor on the level over the individual schools, an actor who could contribute to the work by levelling out differences between schools; initiate cooperation between individual schools, be the driving force and "watch dog" in development work, channel necessary qualifications and knowledge to participating schools, and so on. A considerable number of our informants contend that school owners today are too weak in this area. There is a widespread feeling that local authorities in many cases are lacking both the necessary resources and qualifications to be the overreaching development actor that are sought after by many actors in Norwegian schools today

A plan for the school's work on reading is required if schools are to strengthen this work. A plan for reading at each school will contribute to building systematic approaches to reading. *Make Space for Reading!* has contributed to the fact that more schools today have such a plan, but there is still a way to go before all Norwegian schools have their own plan for reading. In addition to this, it is an advantage for the school owners/local authorities to have a local plan for reading. This will contribute to keep focus, initiate a equal development, and so on. This serves to strengthen the work done in individual schools.

Greater diversity among actors involved, methods used in training and motivational work, are other conditions that might trigger success. *Make Space for Reading!* has contributed to bringing new actors, both within and outside schools, into this line of work. Establishing permanent networks of actors around and internal to the schools, will be important factors for future projects. In addition, better cooperation with local universities and colleges will be necessary factors what could be integrated in future development. Local schools need knowledge and knowledge based assistance in their development work, and local colleges are main sources for that kind of knowledge. Today, many actors in local schools feel that the way from the classroom to the local university is too long. It is seen as hard to get the desired assistance in developmental work.

*Make Space for reading!*, and the evaluation of it, has demonstrated the need for easier channels for diffusion of expertise and qualifications between local and national competence centres and individual schools. The milieu of scientific expertise and competence on reading must be tightened closely to the schools' "reading networks", and become stronger, more active participants in school development in this area. In the years to come, the main future challenges will lay in the continuing work and processes started by *Make Space for reading!*; to build the future work on the foundation made by this strategy. A special challenge will be the developing of potential tools that can integrate schools with weak organisational culture for development work.

Some examples of important areas for future efforts are:

- Strengthening of teachers' skills, both in basic education and further education
- Giving teachers in all subjects a clear understanding of their role in developing reading skills among the students; reading as a basic skill for all subjects must be strengthened, reading must become a task for the whole school
- The process of making local plans for reading must be continued
- Regular screening of reading skills must be continued, as a tool for local schools and local authorities in their development work
- School libraries and public libraries must become even stronger actors in reading education
- The channels for diffusion of knowledge and expertise between local and national institutions and individual schools must be strengthened
- Local community resources surrounding the schools must be connected to the work in enduring, stable networks constructed around the school's work on developing student skills in reading

## 1 Innledning

Dette er sluttrapporten fra prosjektet "Evaluering av tiltaksplanen 'Gi rom for lesing!'- Strategi for stimulering av leselest og leseferdighet 2003 – 2007".<sup>1</sup> Evalueringen er utført i samarbeid av SINTEF Gruppe for skole- og utdanningsforskning<sup>2</sup> og NTNU Voksne i livslang læring (ViLL).<sup>3</sup>

Evalueringsarbeidet startet i januar 2005 og første delrapport fra følgestudien, *Ett ord sier mer enn tusen bilder*, ble publisert våren 2005.<sup>4</sup> Den andre underveiserapporten, *Leselyst; helt uten smak av tran?*, presenterer funnene fra evalueringens første breddeundersøkelse, og ga et bilde av tiltaksplanens profil høsten 2005/våren 2006<sup>5</sup>, mens delrapport 3, *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk?* forelå våren 2007. Denne presenterte resultatene fra en kvalitativ gjennomgang i en del typiske prosjekter, med vekt på å beskrive gode grep i arbeidet.<sup>6</sup> Hensikten var også å vise noe av spennvidden m.h.t. konkrete prosjekter.

Evalueringen blir i den siste fasen utført av en forskergruppe bestående av Trond Buland, Thomas Dahl, Liv Finbak (NTNU ViLL) og Vidar Havn. Prosjektleder har hele tiden vært Trond Buland. Rapporten inneholder bidrag skrevet av alle disse fire.<sup>7</sup>

### 1.1 Om sluttrapporten

Siden sluttrapporten er basert på data fra hele evalueringen, bygger noen deler i denne rapporten på stoff som også har vært presentert i tidligere delrapporter fra evalueringen.

I kapittel 2 gir vi først en kort presentasjon av strategiplanen Gi rom for lesing, slik den så ut på overordnet nivå.

Kapittel 3 presenterer evalueringen og noen sentrale problemstillinger og utfordringer knyttet til følgestudie og sluttevaluering av et fenomen som GRFL. Her presenterer vi

---

<sup>1</sup> Vi vil i det kommende i hovedsak bruke forkortelsen GRFL om "Gi rom for lesing!"

<sup>2</sup> Evalueringen ble startet ved SINTEF Teknologi og samfunn IFIM. Denne avdelingen, som var Norges eldste arbeidsforskingsmiljø, ble nedlagt i 2006, og de som hadde arbeidet med skole- og utdanningsprosjekt der ble etter hvert organisert som Gruppe for skole- og utdanningsforskning ved SINTEF.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Buland, Trond, Thomas Dahl og Liv Finbak: *Ett ord sier mer enn tusen bilder – Evaluering av tiltaksplanen Gi rom for lesing!- Delrapport 1*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2005.

<sup>5</sup> Buland, Trond, Vidar Havn og Liv Finbak: *Leselyst; helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 2*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2006

<sup>6</sup> Buland, Trond, Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene: *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3*, SINTEF A2113, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007

<sup>7</sup> I tillegg til disse har forskerne Håkon Finne, Thomas Hugaas Molden, Trine Stene og Kristianne V. Ervik, alle fra SINTEF Teknologi og samfunn, vært involvert i deler av følgestudien.

dessuten det metodiske grunnlaget for analysen som ligger til grunn for denne sluttrapporten.

Kapittel 4 ser nærmere på prosessen der GRFL ble til og fikk sin form, og iversettingen av planen. Her har vi lagt vekt på å presentere sentrale aktører og prosesser knyttet til forming og iverksetting.

I kapittel 5, analyserer vi planen slik den så ut på mikroplanet, innholdet i det overordnede byggverket GRFL utgjorde. Vi gjennomgår den overordnede tiltaksprofilen, og ser på ulike sider ved arbeidet ute i felten; primært i skolene.

I kapittel 6 ser vi for det første på spørsmål knyttet til lærernes kompetanse, og arbeidet med å videreutvikle denne. Vi ser også på den rollen noen sentrale kompetansemiljøer har spilt i GRFL, med særlig vekt på samspillet mellom disse og skolene.

I kapittel 7 analyserer vi resultatene av GRFL, med vekt på leseferdighet og leselyst. Vi ser her både på skolenes egne vurderinger av resultatoppnåelse, slik det kom fram gjennom vår avsluttende breddeundersøkelse i 2007-2008. Vi ser også på resultatene fra PISA, PIRLS og Nasjonale prøver, i lys av GRFL.

Kapittel 8 oppsummerer de viktigste funnene fra evalueringen. Her kommer vi også med noen anbefalinger knyttet til videre arbeid med lesing i skolen.

## 2 Gi rom for lesing - Strategi og handlingsplan – symbol og tiltak

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"<sup>8</sup> (GRFL) ble lansert 23. april 2003. En revidert utgave av planen forelå våren 2005.<sup>9</sup> Planen ble utformet og startet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003 og skulle løpe ut 2007. Bakgrunnen for planen var blant annet flere nasjonale og internasjonale undersøkelser som hadde indikert at norske skoleelevers leseferdigheter ikke var så gode som ønskelig.

### 2.1 Overordnede målsettinger

Hovedmålene med strategiplanen var, slik det ble beskrevet 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 definerte strategiplanen en rekke konkrete delmål på alle disse områdene.

Målsettingen for arbeidet var blant annet at man innen 2008 skulle kunne registrere en målbar forbedring i elevenes leseferdighet, i tillegg til at de skulle ha fått en mer positiv holdning til lesing. Lærernes kompetanse på dette området skulle på samme tidspunkt også være økt.

Leseopplæringen skulle styrkes på alle trinn, og det var et klart mål at ulikheter mellom elever, klasser og skoler skulle utjevnes. Lesing skulle prioriteres som grunnleggende ferdighet i alle fag, og elevers og lærlingers leseglede skulle stimuleres gjennom hele skoleløpet. Både på skolen og i fritiden ble det sagt at planen skulle gi barn og unge styrket interesse for lesing. Målsettingene var altså både brede og ambisiøse.

Disse målene ønsket man å nå gjennom å stimulere alle skoler til å utvikle en strategi for leseopplæring på alle årstrinn, samtidig som de skulle styrke samarbeidet med folkebibliotekene. Egen strategi for lesing, og bruk av bibliotek, var altså to av de sentrale bærebjelkene for arbeidet.

### 2.2 Overordnede tiltak

I alt lanserte den reviderte strategiplanen i 2005 31 konkrete tiltaksområder i grunnskole og videregående skole, i biblioteker og i høyskoler. De skisserte tiltakene omfattet 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 lese-

---

<sup>8</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo 2003.

<sup>9</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*, Oslo april 2005.

ferdighet. Det ble også lagt opp til et omfattende samarbeid mellom skoler, mellom skoler og høgskoler/forskningsmiljøer, og med aktører utenfor skolen, som bibliotekarer, forleggere og forfattere. Planen ønsket åpenbart å initiere økt nettverksbygging både i og utenom skolen.

De skisserte tiltakene skulle sammen møte de utfordringer skoler, foreldre og elever står overfor. I tiltaksplanens oversikt over konkrete tiltak, utpekte man de som var ansvarlige for gjennomføring av hvert enkelt tiltak, i tillegg til at tiltakets tidshorisont ble fastsatt. De konkrete tiltakene skulle bidra til at elevene skulle få:

- systematisk opplæring i lesing og lesestrategier gjennom hele skoleløpet.
- hjelp og oppfølging med problemer.
- tilgang til allsidig, aktuelt og interessevekkende lesestoff.
- tilgang til skolebibliotek.
- kjennskap til litteratur på måter som stimulerer leselysten.
- tilegne seg gode lesevaner og lesestrategier.
- motivasjon til å utvide sine leseopplevelser og leseinteresser.
- arbeide med lese- og informasjonskompetanse gjennom ulike innfallsvinkler.
- delta i bokvalg, aktiviteter og bli bevisst sin egen leseprosess.

Planen fokuserte altså veldig klart på kombinasjonen leseferdighet og leselyst. Tanken var helt klart at de to tingene må sees i sammenheng, leseferdighet skaper leselyst, og leselyst skaper leseferdighet. Nettopp den sterke betingingen av leselyst, var noe av det som gjorde at planen ble svært godt mottatt både i skolen og utenom. Å selge GRFL inn til skolen, ble av noen betegnet som ”å slå inn åpne dører”. Flere av våre informanter ga uttrykk for at man sjelden har opplevd et sentralt initiert tiltak som har blitt så godt mottatt i skolen.

De første overordnede tiltakene som ble skissert, hadde fokus på å øke elevens motivasjon og lesekompetanse. Dette var tiltak som skulle bidra til å øke elevenes leselyst, leseferdigheter og kunnskapsglede. Skoleeierne og skolene ble oppfordret til systematisk og planmessig innsats på alle trinn i opplæringsløpet. Her ble det også presisert at systematisk ferdighetstrening er nødvendig for å bli en god leser. Derfor ble det påpekt at det måtte skapes et miljø for å utvikle god leserutiner og legges til rette for å finne tid og rom for lesing i skolen.

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

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

I forlengelsen av dette skisserte man også ulike tiltak for å heve kompetansen hos lærerne. Dette ble helt åpenbart også i utgangspunktet sett på som en nøkkelfaktor, hvis man ønsket å oppnå endring. Her la man for det første opp til at både lærere og førskolelærere skulle få utvidet tilbud om videreutdanning og etterutdanning. Videre skulle man søke å utvikle tilbud om kompetanseheving i bruk av skolebibliotek med vekt på litteraturkunnskap og formidling, informasjonskompetanse og bruk av bibliotek i faglige sammenhenger.

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

Videre pekte strategiplanen på at det skulle arbeides for å etablere nye og styrke eksisterende nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselest og skolebibliotek. Slike nettverk skal bidra til å spre eksisterende kompetanse.

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

Til sammen åtte ulike tiltak ble i planen kategorisert som tiltak som skulle bidra til å øke bevisstheten om lesing i samfunnet. Her fant man tiltak rettet mot barnehager og barn i førskolealder. Videre fant vi her tiltak som skulle stimulere til økt foreldreaktivitet, "leseravner" og lesedugnad. Dette området omfatter også tiltak for å spre informasjon og kommunikasjon omkring leselest og lesningens betydning, både rettet mot skolen og mot samfunnet rundt skolen.

Et siste område i tiltaksplanen omfattet tiltak for kvalitetssikring. Her nevnte plandokumentet, foruten evaluering av tiltaksplanen, også oppfølging av PIRLS 2001, norsk deltakelse i PIRLS 2006 og norsk deltakelse i PISA fase 3. Videre skulle de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet på 2. og 7. trinn videreføres, i tillegg til at kartleggingsmaterieell for minoritetsspråklige elever skulle videreutvikles. Nasjonale prøver i lesing skulle også utvikles som ledd i et nasjonalt vurderings-system.

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

Flere av våre informanter både i de kvalitative og kvantitative delene av evalueringen, har lagt vekt på at noe av det viktigste man ønsker å oppnå med planen, var å få utviklet og iverksatt prosjekter som kunne videreføres ut over handlingsplanens

tidsrom. De skisserte tiltakene måtte derfor oppfattes også som et startpunkt, som en måte å starte en prosess som ikke skulle avsluttes når tiltaksplanens periode var over. Videre var det et bevisst poeng, som vi også skal komme tilbake til, at tiltaksplanen skulle gi stort rom for lokal kreativitet med hensyn til tiltak. Det var altså ikke ønskelig å presentere en stram, detaljert tiltakspakke fra sentralt hold, men derimot å skissere områder der tiltak måtte settes inn. Den endelige utforming av disse tiltakene, og prioriteringen mellom dem, skal derfor være et lokalt ansvar.

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

Etter vår vurdering har GRFL oppnådd en god balanse mellom vektleggig av lesekompetansens tre ulike sider, det vi i evalueringen har kalt "lesingens tre ansikter". Lesing er en *ferdighet*, og for yngre elever vil skolen derfor i hovedsak legge vekt på å utvikle de grunnleggende leseferdighetene. Hos eldre elever vil man i tillegg også legge vekt på andre sider ved lesingen. Sentralt i skolen er å bruke lesing som *redskap* i ulike fag og aktiviteter. En tredje måte å vurdere lesing på er å se lesing som en *kulturell aktivitet*. Alt dette ble bevisst trukket fram og fokusert på i strategiplanen.

### 2.3 Overordnet organisering av strategiplanen

Utdanningsdirektoratet var ansvarlig for gjennomføringen av tiltaksplanen på nasjonalt nivå, og ble tildelt egne midler for oppfølging av tiltak i planen. I tillegg ble det tilført midler fra "Den kulturelle skolesekken" til formidling av litteratur lokalt. Departementet anslo den totale ressurstilgangen til tiltaksplanen til å bli på omkring 100 millioner kroner for de første tre årene.

Fylkesmennene fikk en sentral rolle i formidling av planens strategi og også i å formidle midlene videre til konkrete prosjekter i skoler og kommuner. Den lokale fordelingsstrategien i GRFL ble på mange måter utformet hos fylkesmennene. Her så vi til dels store variasjoner, både over tid og mellom ulike fylker.

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

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



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

GRFL kan på mange måter beskrives som en blanding av en overordnet strategi og sentralt og lokalt initierte tiltak. Som alle slike planer må den også forstås i lys av dette. GRFL har hatt sin betydning dels gjennom å støtte konkret tiltak økonomisk, og dels som overordnet retningsviser, symbol og intensjonserklæring. GRFL har søkt å vise veien mot et mål, og noen hovedveier mot målet, og dessuten støtte konkrete aktører som ville utforme veien i detalj.

GRFL har dermed både vært viktig som konkret kilde for støtte til lokale tiltak, som overordnet veiveiser, intensjonserklæring, og som symbol. Alle disse tre aspektene ved strategiplanen har potensielt kunnet være med på å påvirke situasjonen i skolen. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan de overordnede målsettinger og prioriteringer har blitt oversatt på vei nedover i systemet? Hvordan har lokale aktører forstått og tilpasset de overordnede målsettingene til sin lokale virkelighet, sine lokale behov?

Planen var også ambisiøs. I sin ytterste konsekvens skulle ikke GRFL bare gi bedre leseresultater i skolen, men bidra til at Norge fortsatt skulle være et lesende samfunn ved inngangen til informasjonssamfunnet. Flere av våre informanter har også lagt vekt på at dette også er et demokratisk prosjekt; en befolkning med gode leseferdigheter, er en forutsetning for en levende offentlig debatt, bred medvirking i samfunnets strukturer og prosesser, og for et fungerende demokrati.

At GRFL hadde brede og stor ambisjoner, ble av mange av våre informanter framhevet som en av de tingene som gjorde at planen ble godt mottatt, og skapte begeistring hos mange av dens sentral mottakere. Her så man en sentral initiert satsing som våget å tenke bredt og helhetlig, og sette seg ambisiøse mål. Flere av våre respondenter har i løpet av evalueringen fortalt at dette fungerte som en inspirasjon, som noe å strekke seg mot. GRFL framsto ikke som en byråkratisk, grå plan, men bidro med visjoner og bred horisont til å gi et løft til aktører som hadde jobbet med lesing lenge, og bidro til å føre leselysten inn som sentral element i arbeidet. Og satsingen ble også lagt merke til ut over skolens grenser.



### 3 Evalueringen – å skyte på bevegelig mål?

#### 3.1 Følgestudie og sluttevaluering

Evalueringsarbeidet har som sagt vært gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom NTNU Voksne i livslang læring og SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Disse to miljøene utfyller hverandre med kompetanse som er nødvendig for evalueringen.

Utdanningsdirektoratet beskrev i utgangspunktet 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 har vært lagt opp som en kombinert følgestudie/prosessevaluering og resultatvaluering. Ved å studere gjennomføringen av tiltaksplanen, har formålet vært å kunne bruke dette til å gå inn med justeringer både av strategien og av de eksisterende tiltak. Av den grunn har vi rapportert med årlige delrapporter, og også lagt vekt på å legge fram resultater for involverte aktører underveis.

Samtidig har vi, både underveis og nå i den siste fasen av arbeidet, gjort en vurdering av måloppnåelse i satsningen. Her har det vært et viktig poeng at vi har søkt å se dette i sammenheng med studiet av prosess og gjennomføring. Svært mange viktige "resultater" av et slikt arbeid, ligger nettopp i etableringen av nye rutiner og virkemidler som i neste omgang kan føre til forbedrede resultater på det som er det egentlige, overordnede mål

Sentrale problemstillinger for evalueringen har vært:

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

I evalueringen har vi nærmet oss svaret på disse problemstillingene gjennom flere metodiske tilnærminger. Både kvalitative og kvantitative metoder har blitt benyttet.

I delrapport 1 så vi på planens overordnede profil, og kategoriserte blant annet GRFLs overordnede tiltak i forhold til det vi der kalte "lesingens tre ansikter"; *ferdighet, redskap og kulturell aktivitet*. Vår hovedkonklusjon der var at GRFL på overordnet

nivå så ut til å være en balansert satsing, uten markert skjevhet i forhold til noen av de tre aspektene ved lesing.

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

Vi så i delrapport 2 også nærmere på noen sider ved organisering og gjennomføring av tiltaksplanen. Sentralt i dette var analysen av hvordan arbeidet var forankret hos ulike aktører, og hvordan ulike aktører spiller ulike roller i gjennomføringen. Her la vi særlig vekt på å se hvordan arbeidet var forankret i skolene, både hos rektor og i skolen for øvrig. I hvilken grad arbeidet har blitt hele skolens ansvar, var også et sentralt delspørsmål vi søkte å besvare. Vi så også hvordan skoleeier fyller sin rolle, og hvilken rolle fylkesmannen spilte i gjennomføringen, og hvordan de ulike kompetansemiljøene deltok i arbeidet. Vi pekte i den forbindelse på at flere etterlyste sterkere engasjement fra skoleeier, og at veien fra skole til høyskole syntes lang. Høgskolenes kompetanse på lesing så ut til å være underutnyttet i satsingen.

Mens analysen i delrapport 2 i stor utstrekning bygde på kvantitative data fra deltakerskoler, belyste delrapport 3 mange av de samme problemstillingene, men nå gjennom i hovedsak kvalitative data fra konkrete, lokale prosjekter og tiltak. På den måten søkte vi å gå litt forbi tallenes tale fra delrapport 2, og se nærmere på hvordan tiltak var blitt utformet og gjennomført, hvilke utfordringer man hadde møtt i prosjektene, hvilke resultater man hadde oppnådd eller mente man var på vei mot å oppnå, og hvilke utfordringer man sto overfor knyttet til videreføringen av vellykkede tiltak.

### 3.2 Prosess og resultat – og resultat av hva?

Det er to viktige dimensjoner i evaluering av et offentlig tiltak som for eksempel GRFL:<sup>10</sup>

- 1) Hvorvidt man vurderer *utfallet* (resultatet) og/eller den *prosessen* som fører til resultatet (resultat- og prosessevaluering)
- 2) Tidspunktet for vurderingen, altså om resultatet og/eller prosessen vurderes *underveis* og kan få konsekvenser for slutføring av handlingen, eller *etter* avslutning av tiltaket, når resultatene har satt seg, og vurderingen bare kan få konsekvens for framtidige, liknende handlinger (formativ og summativ evaluering, eller følgeevaluering og sluttevaluering).

Disse to dimensjonene er i prinsippet uavhengige av hverandre. Utfordringene er spesielt store når man skal studere resultater mens de ennå produseres (underveis).

---

<sup>10</sup> Foss, Olaf og Jan Mønnesland (red.): *Evaluering av offentlig virksomhet. Metoder og vurderinger*. NIBR, Oslo 2000

Arbeid med slike utfordringer har ført til forbedret evalueringsteori for arbeid med alle kombinasjoner av formativ/summativ og resultat/prosessevaluering.

Resultatevaluering underveis fordrer at man ser på det som man antar er indikatorer på framtidige utfall. Det teoritilfang som da brukes, kan være basert på forskning, særlig dersom sammenhengene mellom tiltak og utfall er godt etablert. Ofte finner evalueringer sted i tilfeller der sammenhengene er mer komplekse og uklare. Da er det spesielt viktig å forholde seg til de forestillinger og antakelser som deltakerne i prosessen har om hvorfor det de gjør, skal resultere i det de sikter mot. Som regel konstruerer vi "teorier" om sammenhengen mellom aktiviteter og resultater på grunnlag av beste innsikt både fra deltakerne og fra foreliggende forskning. Disse "teoriene" kalles ofte *programteorier*,<sup>11</sup> ettersom mye av den forskningsbaserte evalueringen har programgjennomføring som evalueringsobjekt, men de kunne like gjerne kalles handlingsteorier. I enklere varianter er det gjerne snakk om å etablere en utfallslinje eller en resonnementkjede<sup>12</sup>, som i grunntrekk ser slik ut, for å tydeliggjøre evalueringens objekt:<sup>13</sup>

ressurser → handlinger → resultater → effekter

Jo lengre man kommer ut i kjeden mot høyre, jo mer er det andre forhold enn de som tiltakseieren rår over, som er med på å bestemme utfallet. Kort sagt er da resultat-evaluering å dokumentere resultater og effekter som kan tilskrives ressurser og handlinger. Tilskrivningen av årsak/virkningsforhold er sentral her. For dette formålet konstrueres gjerne en kontrafaktisk tilstand, en indikasjon på hvordan ting ville ha sett ut dersom man ikke hadde gjennomført de handlinger som skal evalueres.

Kontrafaktiske tilstander kan konstrueres gjennom å bruke data fra "hvordan det var før", fra en kontrollgruppe (for å korrigere for at andre påvirkende faktorer også kan endre seg underveis i tiltaket), eller gjennom å konstruere troverdige kontrafaktiske hendelsesforløp som leder fram til en troverdig kontrafaktisk tilstand. Prosessevaluering er da å belyse de forhold som fører til at forløpet og resultatene blir som de blir.

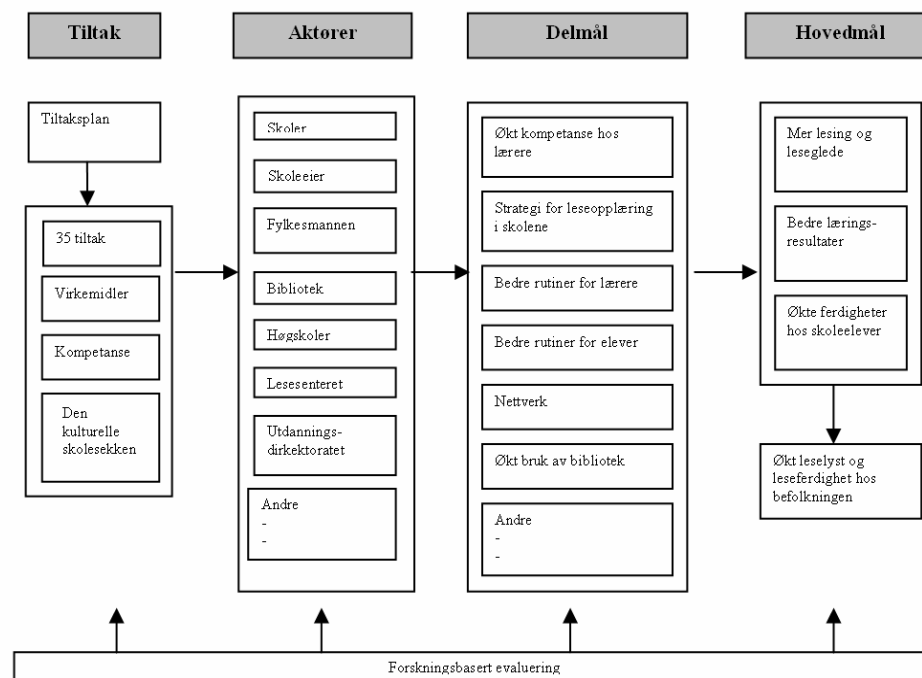
En handlingsteori for GRFL tok utgangspunkt i planens mål/ middel-hierarki, som vi har tegnet inn i en resonnementkjede.

---

<sup>11</sup> Chen, Huey-Tsyh: *Theory-driven evaluations*. Sage, Newbury Park CA etc, 1990

<sup>12</sup> Finne, Håkon, Morten Levin og Tore Nilssen (1993): *Strategisk bedriftsutvikling på norsk. Sluttevaluering av BUNT-programmet*. SINTEF IFIM, Trondheim 1993

<sup>13</sup> Mohr, Lawrence B: *Impact analysis for program evaluation*. Sage, Thousand Oaks CA, London, New Dehli 1995



Figur 1. Sentral resonnementkjede

Ulike aktører i et program vil alltid ha ulike forestillinger om prosjektet og forhold mellom mål og virkemidler i prosjektet. Ulike aktører involvert i et prosjekt vil dermed kunne ha ulike resonnementkjeder. De ulike aktørenes resonnementkjeder vil endre seg over tid etter som aktørene lærer mer. En av hensiktene med å konstruere resonnementkjeder er altså å systematisk analysere aktørenes forståelse av evalueringssubjektet. Når man har konstruert resonnementkjeder kan man videre vurdere fremdrift og mulighet for måloppnåelse, identifisere flaskehalsar og kritiske aktiviteter i programmet og nye problemstillinger for evalueringen i forhold til den prosjektlogikken som framkommer gjennom resonnementkjeden. Prosjektets måloppnåelse og grad av suksess kan dermed vurderes på ulike ledd i prosessen fram mot det endelige, overordnede målet.

Den endelige målet for GRFL var selvsagt å høyne leserferdigheten og leselysten i den norske befolkningen. For å oppnå dette ønsker man å skape større leselyst og leseferdighet hos elever gjennom hele det 13.-årige opplæringsløpet. I hvilken grad man lykkes i å nå målet om en mer "lesende befolkning", kan i svært vanskelig måles innenfor rammene av en slik evaluering. Om tiltaksplanen bidrar til økte leseferdigheter hos elever i skolen, kan man i alle fall til en viss grad måle. I alle fall kan man registrere en utvikling i leseferdighet, både på nasjonale prøver og i andre målinger av dette, og man kan sannsynliggjøre i hvor stor grad denne utviklingen henger sammen med tiltaksplanen. Hvis man nøyer seg med å se på måloppnåelse på denne dimensjonen, har man etter vårt syn valgt et for snevert mål på suksess og måloppnåelse.

Like viktig er det å vurdere i hvor stor grad tiltaksplanen er i ferd med å nå målene, i hvor stor grad ser man at man har nådd delmål på tidligere trinn i resonnementkjeden og dermed har nådd viktige aktører, etablert rutiner og strukturer, og igangsatt prosesser, som på sikt vil bidra til å nå de endelige målene. Har tiltaksplanen bidratt

til kompetanseheving hos lærerne, har tiltaksplanen bidratt til å skape nettverk, har tiltaksplanen bidratt til at skoler har fått en strategi for leseopplæring osv, alt sammen viktig delmål på veien mot det endelige målet.

I en slik plan vil altså veien i stor grad være målet. Man kan ikke forvente å se store resultater på det som er strategiplanens overordnede mål i løpet av det som er strategienes, og evalueringens tidsrammer. Det man derimot kan påvise, er om flere virkemidler er på plass, om flere skoler har etablert et planmessig arbeid med lesing, og om arbeidet dermed er hevet til et høyere nivå. På den måten kan man også sannsynliggjøre at man er på vei mot det som er arbeidets overordnede mål. Når evalueringen har søkt å påvise resultater av GRFL, har vi altså sett etter både resultater i form av bedre leseferdigheter og økt leseaktivitet, men også etter økt tiltaksflora. Like viktig som å vise målet, har den nye, forbedrede veien til bedre lesing stått i fokus for evalueringen.

En annen utfordring i evaluering av resultater av GRFL, er selvsagt at en slik strategiplan aldri virker i et vakuum. Vi står aldri overfor en laboratoriesituasjon, der alt annet som påvirker evalueringsobjektet kan utelukkes. Hva som er en effekt av GRFL og hva som ikke er det, er det altså aldri enkelt å påvise. Endringer i skolens læringsresultater, eller i måter å arbeide på, vil alltid være et resultat av en rekke, heterogene faktorer som hele tiden påvirker aktørers arbeid. GRFL vil bare være en del av denne sammensatte helheten. Noen effekter vil være et resultat, helt eller delvis, av GRFL, andre ting skjer som et resultat av andre faktorerers påvirking. En evaluering kan i beste fall sannsynliggjøre hva som er evalueringsobjektets effekter, og i en kompleks skolehverdag, vil en rekke ulike faktorer hele tiden påvirke de resultatene som oppnås.

Følgforskning som metode forutsetter at forskeren, for å kunne forstå og gi innspill til objektet for evalueringen, følger prosessene som skal studeres relativt tett og over lengre tid. På den måten kan forskeren sette seg inn i den sosiale situasjon som studeres, og oppnå den nødvendige forståelsen. Forskeren blir på ett nivå en deltaker, en ekstern medspiller som følger det som studeres. Faren med dette er selvsagt at forskeren kan bli for nær, bli en del av det som skal evalueres. Særlig i forbindelse med sluttevalueringen, der resultatevaluering skal stå i fokus, kan dette bety en risiko for at forskeren blir blind for sider ved resultatet. På den andre siden kan den innlevelsen og nærheten som er etablert gjennom følgeforskningen, gi muligheter for en forståelse av de resultatene man finner, som en tradisjonell sluttevaluering ikke vil oppnå. Gjennom å ha fulgt evalueringsobjektet, sett hvordan det har utviklet seg gjennom hele dets levetid, har evaluatorene en helt annen mulighet til også å forstå årsakssammenhengende bak resultatene.

### 3.3 Metode og datakilder

Evalueringen har vært basert på anerkjente samfunnsvitenskapelige metoder, og vært basert på data av både kvantitativ og kvalitativ art.<sup>14</sup> Der det har vært mulig, har vi søkt å belyse problemstillinger med data innsamlet på ulike måter, såkalt metodetriangulering.

---

<sup>14</sup> Se for eksempel Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen 1998

Sluttrapporten bygger på data innsamlet under hele evalueringen. De viktigste kildene til kunnskap om GRFL har vært intervjuer med aktører på alle nivå knyttet til gjennomføringen, samt omfattende dokumentstudier, også dette fra aktører fra departement til enkeltskoler. Dokumentene vi har analysert har dreid seg om sentrale og lokale plandokumenter, prosjektbeskrivelser, rapporter, ulike verktøy og publikasjoner, lokale evalueringer, i tillegg til omtale i massemedia, og akademiske publikasjoner av relevans. Vi har også studert en betydelig mengde informasjon publisert på nett. Mange lokale satsinger har selv laget omfattende nettsider, som har vært av stor betydning for oss når vi skulle danne oss et bilde av arbeidet. Også GRFLs sentrale nettsider, som har hatt godt besøk og fungert som en viktig informasjonskanal i arbeidet, har samlet og presentert en omfattende dokumentasjon omkring arbeidet med gjennomføringen av strategien

Intervjuene har vært kvalitative, semistrukturerte intervjuer, med vekt på å la informantens stemme komme fram. Hovedpoenget har vært å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data fra slike intervjuer har ikke til hensikt å kvantifisere fenomener. Data formidler en meningssammenheng som gir forskeren, og leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å framskaffe en fyldig og omfattende informasjon om hvordan aktører på ulike nivå har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med GRFL og sitt eget prosjekt/tiltak.<sup>15</sup> Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen.<sup>16</sup> Hensikten med evalueringen har vært å beskrive og analysere virkeligheten forstått og opplevd av de involverte aktørene.

Totalt har vi i løpet av evalueringen gjennomført kortere og lengre intervjuer med omkring 150 aktører. Dette har dreid seg om lærere, skoleledere, bibliotekarer, representanter for skoleeiere, høyskoler, forsknings- og kompetansemiljøer, PPT, regionale prosjektledere, foreldrerepresentanter, representanter for fylkesmennene, osv. Hensikten med disse intervjuene har som sagt ikke vært å kunne generalisere i kvantitativ forstand, men å få et bilde av satsingen sett fra ulike vinkler. Vi har også hatt jevnlig kontakt med den nasjonale prosjektledelsen i Utdanningsdirektoratet.

Vi har også under hele evalueringen vært observatører ved en rekke ulike konferanser og samlinger, både i regi av GRFL sentralt, og lokalt i ulike regioner. Dette har gitt oss en god mulighet til å danne oss et inntrykk av profilen både på det lokale og det nasjonale arbeidet. Slik observasjonen har også gitt mulighet for en rekke kortere intervjuer med involverte aktører på ulike nivå; skoler (lærere og skoleledere), kommuner, fylkeskommuner og andre aktører.

Høsten 2005 gjennomførte vi en første breddeundersøkelse. Denne gikk 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 prøvde å nå alle skoler som hadde fått midler til gjennomføring av prosjekter. Endelig svarprosent ble 52 %. I spørreskjemaet spurte vi skoleledere både om faktaopplysninger og vurderinger av ulike sider ved arbeidet.

---

<sup>15</sup> Se for eksempel *ibid.* side 79-96 og side 193

<sup>16</sup> Jfr. *Ibid.* side 198



Tidlig i 2008 gjennomførte vi så en avsluttende breddeundersøkelse. Også denne gangen var undersøkelsen basert på et nettbasert spørreskjema til rektor/skoleleder. Denne gangen valgte vi imidlertid å sende skjemaet til alle norske skoler. Begrunnelsen for dette var dels at vi ønsket et grunnlag for å sammenlikne skoler som hadde fått økonomisk støtte til tiltak fra GRFL og skoler som ikke hadde fått slik støtte. I dette lå det også en erkjennelse av at GRFL ikke utelukkende hadde hatt betydning gjennom økonomisk støtte, men også gjennom sin signaleffekt, som overordnet strategi for styring av arbeidet med lesing i norske skoler..

Spørreskjema ble sendt til alle landets grunn- og videregående skoler. Adresselister til skolene ble stilt til rådighet fra Utdanningsdirektoratet. I adresselistene var det e-postadresser til 496 videregående skoler og 3102 grunnskoler. Etter to purrerunder ved hjelp av e-post, ble den endelige svarprosenten også denne gangen 52 %. En analyse av svarene, viser at dette var et representativt utvalg, uten store, systematiske skjevheter.

I tilknytning til denne siste breddeundersøkelsen, har vi også analysert karakterdata og data fra nasjonale prøver.

At det er skoleleder som har besvart spørreskjemaene i begge breddeundersøkelsene, innebærer selvsagt en mulig feilkilde. Det kan være en tendens til at rektor vil overvurdere og overrapportere aktivitetene og resultatene ved egen skole, for på den måten å sette skolen i et godt lys. Når vi sammenlikner skoleledernes svar med data fra Nasjonale prøver, finner vi imidlertid at det er stor grad av samsvar. Skoleleder ser i de fleste tilfeller ut til å ha gitt edrue svar på våre spørsmål.

Et annet spørsmål er om skoleleder kjenner sin egen skoles skolesatsing så godt at hun eller han kan svare fyllestgjørende på spørsmålene. For det første mener vi at det er naturlig å forvente at skoleledere skal ha kjenneskap til et så sentralt område i skolens virksomhet som det her er snakk om. Dessuten sa vi i spørreskjemaet at rektor kunne innhente opplysninger fra andre ved skolen der det var nødvendig. Dette har nok også skjedd i en del tilfeller. I noen tilfeller kan det også se ut som om rektor også har delegert besvarelsen av skjemaet til andre ved skolen. Her kan det også nevnes at et overraskende stort antall skoleledere ikke ønsket å besvare skjemaet, fordi de i følge seg selv ikke kjente sin egen skoles arbeid med lesing godt nok til å kunne svare på spørsmålene.

I forbindelse med den omtalte observasjonen på ulike prosjektsamlinger gjennom hele evalueringsperioden, har det vært et viktig poeng for oss å presentere foreløpige forskningsresultater fra evalueringen, for å få reaksjoner og tilbakemeldinger fra målgruppen. Disse tilbakemeldingene har blitt en viktig del av vårt datagrunnlag. Gjennom en slik dialog med "de evaluerte", har vi hele tiden justert og korrigert vårt bilde av GRFL, vårt datagrunnlag har blitt mer nyansert gjennom at involverte aktørers stemme har fått lov til å bli hørt også på denne måten, i reaksjon på vår opprinnelige tolkning av foreliggende data.

Her er det også viktig å huske at data om et komplekst sosialt fenomen som for eksempel GRFL, aldri taler alene, med EN stemme. Det er alltid forskerens fortolkning av de foreliggende materielle data, både kvalitative og kvantitative, som høres. Derfor er det viktig at forskeren inngår i dialog, for å la ens egne fortolkninger møte

andres, og på den måten videreutvikle forståelsen av data, og gi et mer riktig bilde av hva data forteller. Det man leser i forskningsrapporten, er fortsatt forskernes fortolkning av virkeligheten, men en tolking utviklet gjennom løpende dialog, der ulike tolkinger har fått lov til å møtes og påvirke hverandre,

Bildet av GRFL har dermed blitt til som en form for samskapt læring, i dialog mellom forsker og utforsket, og der forskerne har prøvd å ta høyde for de ulike forståelser som eksisterer.

### 3.3.1 Frafallsanalyse

Vi har undersøkt fordelingen av svar i den avsluttende breddestudien i forhold til geografi, størrelse og skoleslag for å se om det er noen skjevheter i materialet. For ingen av disse dimensjonene viser det seg noe signifikant avvik mellom det observerte antall svar (antall respondenter) og det forventede antall svar. En kji-kvadrat-analyse av forholdet mellom observerte svar og forventete svar gir  $p < 0,01$  for alle tre dimensjonene. Med andre ord: fordelingen av svarene i forhold til geografi, størrelse og skoleslag tilsvarer den reelle fordelingen. Vi kan derfor si at det ikke er noen signifikante skjevheter i materialet i forhold til disse dimensjonene, noe som igjen gjør at vi kan betrakte materialet som representativt for den totale populasjonen.

**Tabell 1: Signifikansnivå (p-verdi) for korrelasjon mellom observerte og forventete antall**

<i>Dimensjon</i>	<i>p</i>
Geografi, videregående skoler	0,000
Geografi, grunnskoler	0,000
Størrelse, grunnskoler	0,000
Skoleslag	0,008

Vi har ikke spurt skolene om geografi. Data om geografi har vi fått ved å koble vår datafil med adresselister fra Utdanningsdirektoratet. For noen skoler mangler vi koblingsnøkkel. Vi har nøydt oss i frafallsanalysen med å se på forholdet mellom observert og forventet i forhold til de skolene vi har koblingsnøkkel på. Vi har geografiske data for 215 videregående skoler blant respondentene. Totalt har vi svar fra 234 videregående skoler. For grunnskolene har vi geografidata for 1472 skoler. Totalt har vi svar fra 1532 grunnskoler.

**Tabell 2: Observerte og forventete respondenter i forhold til geografi, videregående skoler**

	<i>Totalt</i>	<i>Observert</i>	<i>Forventet</i>	
Akershus	36	20	15,6	1,238
Aust-Agder	13	6	5,6	0,024
Buskerud	23	8	10,0	0,389
Finnmark	14	6	6,1	0,001
Hedmark	19	7	8,2	0,185
Hordaland	61	27	26,4	0,012
Møre og Romsdal	29	16	12,6	0,936
Nord-Trøndelag	14	7	6,1	0,143
Nordland	34	16	14,7	0,108
Oppland	21	7	9,1	0,486
Oslo	41	24	17,8	2,182
Rogaland	42	11	18,2	2,852
Sogn og Fjordane	18	9	7,8	0,184
Svalbard	1		0,4	0,433
Sør-Trøndelag	33	10	14,3	1,295
Telemark	16	5	6,9	0,540
Troms	20	12	8,7	1,280
Utlandet	6		2,6	2,601
Vest-Agder	22	8	9,5	0,247
Vestfold	14	7	6,1	0,143
Østfold	19	9	8,2	0,071
<b>Total</b>	<b>496</b>	<b>215</b>	<b>215</b>	<b>15,350</b>

**Tabell 3: Observerte og forventete respondenter i forhold til geografi, grunnskoler**

	<i>Totalt</i>	<i>Observert</i>	<i>Forventet</i>	
Akershus	236	101	112,0	1,078
Aust-Agder	69	34	32,7	0,048
Buskerud	146	81	69,3	1,982
Finnmark	94	46	44,6	0,044
Hedmark	141	66	66,9	0,012
Hordaland	330	150	156,6	0,278
Møre og Romsdal	233	111	110,6	0,002
Nord-Trøndelag	116	63	55,0	1,149
Nordland	252	108	119,6	1,122
Oppland	149	66	70,7	0,313
Oslo	132	81	62,6	5,383
Rogaland	239	107	113,4	0,363
Sogn og Fjordane	135	75	64,1	1,868
Svalbard	1	1	0,5	0,582
Sør-Trøndelag	164	85	77,8	0,662
Telemark	133	51	63,1	2,325
Troms	151	60	71,7	1,896
Utlandet	16	11	7,6	1,529
Vest-Agder	111	49	52,7	0,256
Vestfold	128	65	60,7	0,299
Østfold	126	61	59,8	0,024
Total	3102	1472	1472	21,214

Vi har hentet skolestørrelse for grunnskoler fra Grunnskolens informasjonssystem. Der ligger det størrelse for totalt 3181 skoler. Adresselistene til utsendelse av spørreskjema som vi har benyttet har adresser til 3102 skoler. Det ligger med andre ord flere skoler inne i Grunnskolens informasjonssystem enn de vi har rettet undersøkelsen mot. I forhold til vurdering av frafall har dette ingen betydning. Vi har sett på forholdet mellom observerte svar og forventede svar i forhold til det antallet og den fordelingen på skolestørrelse som vi har hentet fra Grunnskolens informasjonssystem.

**Tabell 4: Forventet antall og observert antall grunnskoler i forhold til skolestørrelse**

<i>Størrelsesintervaller</i>	<i>Totalt</i>	<i>Observert</i>	<i>Forventet</i>	
Under 50	587	260	282,70	1,823
51 – 100	490	253	235,99	1,226
101 – 200	685	321	329,90	0,240
201 – 500	1242	629	598,16	1,590
501 – 1000	177	69	85,24	3,096
Totalt	3181	1532	1532	7,976

**Tabell 5: Observerte og forventete antall skoler i forhold til skoleslag**

<i>Skoleslag</i>	<i>Totalt</i>	<i>Observert</i>	<i>Forventet</i>	
Rene barneskoler	1778	980	872,69	13,195
Rene ungdomsskoler	478	210	234,62	2,583
Kombinerte skoler	846	342	415,24	12,918
Videregående skoler	496	234	243,45	0,367
Sum	3598	1766	1766	29,063



## 4 Iverksetting og gjennomføringen av GRFL

### 4.1 Med åpne ører – GRFL blir til

Som så mange offentlige tiltak, hadde tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" flere kilder og utspring. Disse kildene, og veien fram til ferdig tiltaksplan og videre til konkrete prosjekter, er viktig å ha med seg i studien av planen. Vi vil derfor kort beskrive forhistorien for og tilblivelsen av satsingen.<sup>17</sup>

Skal man identifisere en isolert faktor som var viktig for å utløse arbeidet fram mot strategiplanen, er det lett å peke på den internasjonale PISA-undersøkelsen<sup>18</sup> i 2001. Denne viste, kort fortalt, at norske skoleelevers leseferdigheter ikke var så gode som forventet, og dårligere enn i mange land det er naturlig å sammenligne oss med. Også andre internasjonale undersøkelser, som for eksempel PIRLS 2001,<sup>19</sup> tegnet et lignende bilde. Disse undersøkelsene skapte betydelig bekymring hos flere, men kom likevel ikke overraskende verken på de som hadde jobbet med lesing i norsk skole en stund, eller på de lesefaglige miljøene ved universiteter og høyskoler.

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

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

Parallelt med dette arbeidet man ved Læringssenteret også med en plan for satsing på skolebibliotek. Dette så man i sammenheng med den store satsingen på kulturformidling i skolen, Den kulturelle skolesekken. Dette arbeidet skjedde på oppdrag fra Kultur- og kirkedepartementet (KKD).

Planen for satsing på skolebibliotek forelå i oktober 2002, og ble omtalt i Statsbudsjettet for 2003:

*"For å stimulere leseinteressen hos elevene, vil Regjeringen styrke kompetansen i bruk av skolebibliotekene."<sup>20</sup>*

Også St.meld. 39 (2002 - 2003); "Ei blott til lyst" ble et viktig dokument i arbeidet fram mot en egen bred tiltaksplan for lesing. Her het det blant annet:

<sup>17</sup> Denne tilblivelseshistorien er også gjennomgått i delrapport 1 fra evalueringen.

<sup>18</sup> PISA – Programme for International Student Assessment gjennomført i regi av OECD.

<sup>19</sup> PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, gjennomført i regi av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

<sup>20</sup> St.prp. nr. 1 (2002-2003): Statsbudsjettet (Gul bok), side 25.

*”En hovedutfordring på litteraturområdet er å inspirere barn og unge til lesing. I skolen er skolebiblioteket en viktig arena for litteratur og stimulering av lese lyst hos barn og unge.”*<sup>21</sup>

Arbeidet med denne stortingsmeldingen gikk delvis parallelt med det øvrige arbeidet, og var med på å trekke strategien for lesing i samme retning. ”Gi rom for lesing!” ble omtalt i Stortingsmeldingen, og det ble der lagt vekt på koblingen mellom denne og Den kulturelle skolesekken.<sup>22</sup>

Ingen av våre informanter har trukket fram sterke internasjonale inspirasjonskilder for ”Gi rom for lesing!” Riktig nok kjente man på det tidspunktet man begynte arbeidet til smalere satsinger på lesing både i Danmark, Sverige og Finland. Ulike aktører både fra departementet og Læringssenteret hadde også ved flere anledninger besøkt disse landene for å se på det arbeidet som ble gjort der.

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

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

For det første var en satsing på lesing helt i tråd med ”Samarbeidsregjeringens” politiske plattform, som uttrykt i Sem-erklæringen, der det heter: ”Samarbeidsregjeringen vil legge spesiell vekt på å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter.”<sup>23</sup> Her het det også at regjeringen ville arbeide for å styrke arbeidet med kulturformidling i skolen. Også på andre måter kom arbeidet til å bli preget av regjeringens strategi for skoleutvikling.

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

18. februar 2003 ble det så, som et ledd i dette arbeidet, arrangert et fagseminar om lese lyst. Dette var igjen helt i tråd med den arbeidsformen statsråd Clemet hadde valgt også på andre fagområder. Ved å invitere fagfolk fra universiteter og høgskoler, lærere på området, foreldre, elever og andre relevante aktører til å komme med

<sup>21</sup> St.meld.nr.39 (2002-2003): ”*Ei blot til Lyst*” – Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen. Oslo 2003, side 27.

<sup>22</sup> Ibid side 43 - 44

<sup>23</sup> Politisk grunnlag for en Samarbeidsregjering utgått av Høyre, Kristelig folkeparti og Venstre, framforhandlet på Sem Gjestegård, Asker, 2. til 8. oktober 2001, side 29.



innspill, fremme synspunkter og delta i samtaler, ønsket man å få et bredt grunnlag for det videre arbeidet.

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

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

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

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

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

Også når det gjelder konkrete tiltak, ser vi at politisk ledelse påvirket den form planen fikk. Den relativt sterke betoningen av nødvendigheten av å satse på gutter og lesing, var for eksempel et element som ifølge våre informanter kom etter direkte initiativ fra politisk ledelse i departementet. TV-programmet og nettsida "Pugg & Play" på NRK (utviklet i samarbeid mellom Høgskolen i Hedmark og medieselskapet Fabelaktiv på Hamar), kom også med som ett av planens konkrete tiltak blant annet etter direkte initiativ fra politisk ledelse.<sup>24</sup>

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

---

<sup>24</sup> Slik presentere Pugg&Play seg i dag: <http://www.puggandplay.com/presentation/about.asp?id=483>  
Dette tilbudet er for øvrig i dag med i Prosjekt leksehjelp.

Departementet har i følge våre informanter også siden fulgt arbeidet med tiltaksplanen ganske tett, selv om ansvaret for planen er lagt til Utdanningsdirektoratet. Underveis i planperioden er det også ting som kan tyde på at departementets oppfølging ble noe mindre tett. Nye og viktige satsinger kom til å kreve oppmerksomhet, kanskje særlig reformen Kunnskapsløftet, der man også ser at elementer fra GRFL, som for eksempel vektleggingen av lesing som hele skolens oppgave, blir tatt vare på.

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

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

Flere av våre informanter har vært inne på at det er en lang tradisjon for samarbeid på området lesing mellom de to departementene. Rutinene for samarbeid var allerede på plass, og dette samarbeidet ble styrket gjennom arbeidet med Den kulturelle skolesekken. KKD var aktivt med på hele prosessen fram til planens ”fødsel” og er i dag representert i referansegruppen ved ABM-utvikling,<sup>25</sup> som også er sekretariat for Den kulturelle skolesekken. Mye av de viktigste tidlige ideene om en egen satsing på lesing, vokste nok også ut av Læringscenterets involvering i arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

Som vi har sett ble andre aktører invitert til å komme med innspill i arbeidet. Viktige innspill kom da også fra en rekke organisasjoner og etater. For det første er det klart at Læringscenteret i sitt arbeid med planen hadde god kontakt med flere av de lesefaglige miljøene ved universiteter og høyskoler i Norge. Både Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)<sup>26</sup> ved Universitetet i Oslo og de lesefaglige miljøene i Rogaland og i Hedmark deltok aktivt i prosessen fram mot planen.

Av private organisasjoner som deltok aktivt med innspill som påvirket planens form, kan vi nevne Bokhandlerforeningen, Forleggerforeningen og kanskje særlig Foreningen !les.<sup>27</sup> Denne ideelle foreningen er en paraplyorganisasjon med en rekke bedrifter og offentlige og private organisasjoner som medlemmer. Foreningen hadde arbeidet for å fremme leselyst i flere år da Gi rom for lesing! ble til, og den var aktiv i tilblivelsesprosessen. Flere av foreningens sentrale aktiviteter ble inkludert i den endelige tiltaksplanen.

---

<sup>25</sup> ABM-utvikling – Statens senter for arkiv, bibliotek og museum er en statsinstitusjon under Kultur- og kirke departementet opprettet fra 1. januar 2003. Innenfor sitt ansvarsområde ABM-utvikling arbeide på tvers av departementale og andre administrative grenselinjer. <http://www.abm-utvikling.no/>.

<sup>26</sup> <http://www.ils.uio.no/>

<sup>27</sup> [www.foreningenles.no](http://www.foreningenles.no)

Også Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) og KS var eksterne aktører som på ulike tidspunkter i prosessen kom til å påvirke hvilke tiltak som ble og ikke ble en del av den endelige tiltaksplanen.

Sammenfattende er riktig å si at svært mange aktører fra både offentlig og privat sektor var involvert i utformingen av planen. Dette bidro til å gi den en form som favnet mange ulike tiltak og involverte mange ulike aktører.

En generell dimensjon ved slike tiltaksplaner som det er viktig å se på også i denne sammenhengen, er deres tilblivelseshistorie og form: Er en tiltaks- eller handlingsplan noe som vedtas på toppen, og iverksette nedover i systemet, eller blir planens form til mer i samspillet mellom mikro- og makro-nivået i skolen?<sup>28</sup>

Mye forskning peker vel i retning av at et ibsensk "Bukk fra luften, bukk fra bunden..." bør være idealet, at tiltak og tiltaksplaner bør få sin form i samspill mellom aktører "på gulvet" og overordnet i systemet. Handlingsplaner må "vedtas" og styres ovenfra, men det er svært viktig at man tar vare på det som kommer nedenfra, at planen får romme det som oppleves som relevant lenger nede i systemet. De som skal være "mottakere" bør ikke bare være mottakere, og er det i praksis heller ikke.<sup>29</sup>

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

Vårt inntrykk av Gi rom for lesing! er at den, til tross for å være en sentralt initiert plan, også i stor grad greide å ta opp i seg mange innspill "nedenfra", fra et bredt spekter av relevante aktører både fra offentlig og privat sektor. Gjennom en prosess preget av brei medvirkning, lyktes man i å inkludere viktig eksisterende kompetanse og tiltak i planen. Planen tok i utgangspunktet opp i seg en rekke eksisterende tiltak, og samlet ulike initiativ på området under en bred paraply. Videre valgte man en strategi som også i fortsettelsen åpent for mye lokalt initiativ. En satsing som dette blir i stor grad til gjennom iverksettingen, gjennom aktørers aktive innsats for å forme arbeidet på sine områder. Den satsingen som er vedtatt, blir på mange måter bare et utgangspunkt for den endelige formingen av tiltaket. Gjennom iverksettingen får satsingen sin form, først i ettertid kan man si hva GRFL egentlig var, hvilken profil strategien fikk. Og slik vi oppfatter det, valgte man i GRFL bevisst å åpne for mye lokal kreativitet.

---

<sup>28</sup> For et overblikk over ulike perspektiver på forming og iverksetting av offentlige tiltak, se for eksempel Scharpf, Fritz W.: *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research* (Theoretical Lenses on Public Policy), Westview Press, 1997, Brunsson, N. & J.P. Olsen: *The Reforming Organization*, Routledge, London 1993, Dye, T.R.: *Understanding Public Policy*, Englewood Cliffs, 1975, Sætren, H.: *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 - 1981*, Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø 1983, Pressman, J.L. & A. Wildavsky: *IMPLEMENTATION. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all.*, Berkeley, Los Angeles, London, 1979, og Lipsky, M.: *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York 1980

<sup>29</sup> Buland, T.: *Den store planen – Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990, STS-rapport nr. 27, Trondheim 1996*

En annen effekt av dette brede medvirkningsperspektivet i utformingen av planen, er at den blant annet på grunn av dette ved starten var godt forankret hos ”brukere”, som i stor grad opplevde et klart eierforhold til den. Planen ble mottatt med det enkelte av våre informanter har beskrevet som begeistring hos mange i skolen

Samtidig er det klart at en slik plan som inkluderer svært mange aktører på ulike nivåer, innebærer en del utfordringer. Mange involverte aktører, gir grunnlag for en brei, mangfoldig plan. Samtidig øker muligheten for konflikter, både med hensyn til målsettinger og metoder, når mange ulike aktører er involvert. Kompleksiteten i planen skaper også potensielle styringsproblemer, man skulle iversette en kompleks strategiplan gjennom en kompleks styringsstruktur.

Utdanningsdirektoratet, som øverste ledelse for GRFL, har for eksempel i begrenset grad styringsrett overfor skolene. Man var i de fleste tilfeller avhengige av at ulike aktører i systemet fulgte signaler.

Man står også overfor skoler på to nivå, grunnskole og videregående skole, med ulike eiere. Skoleeierne, og KS sine interesser var ikke nødvendigvis alltid i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratets ønsker. Fylkesmennene, som ble valgt som en sentral overgripende aktør over begge skoleslag, tolket på sin side sitt mandat ulikt, noe som også ført til litt ulike roller og ulik grad av involvering.

Mye forskning viser at tiltaks- og handlingsplaner av denne typen ofte blir ”konstruert” på den måten at de som får i oppdrag å lage en handlingsplan summerer det som eksisterer av pågående aktiviteter på området. Dette kan være positivt på den måten at man får sett ulike tiltak i sammenheng, ser helheten i tiltakene på et område, og kan utvikle synergi mellom ulike tiltak. At et tiltak er prøvd ut ett sted, betyr ikke at det er prøvd andre steder. Erfaringsspredning er et sentralt element i slike tiltaksplaner. Å lære av andres erfaringer, både av suksess og feil, er nyttig og nødvendig.

Å overføre erfaringer fra en gruppe aktører til andre, kan også i mange tilfeller føre til at et tiltak blir videreutviklet. Å se ting i sammenheng, eller på nye måter og i nye sammenhenger kan i seg selv utløse kreativitet. ”Å finne opp hjulet på nytt” kan mange ganger være høyst kreativt og nyttig, siden nye ”oppfinnere” ofte tilfører ”hjulet” nye sider og egenskaper. Å forkaste et godt tiltak i en tiltaksplan bare fordi det er brukt før, ville selvsagt også være helt feil. Tvert imot er det slike tiltak som bør utgjør ryggraden i en tiltaksplan, slike tiltak man av erfaring vet virker og gir de ønskede resultatene er de som må spres og videreutvikles. Vellykkede tiltak bør få lov til å gi grunnlag for ny kreativitet. En god plan er en plan som bygger på det beste av det man har. Å samle de eksisterende tiltak og virkemidler, er en sentral funksjon i en tiltaksplan.

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

Det negative i disse tilfellene er altså at man ved å se seg blind på det eksisterende, ikke greier å komme opp med noe nytt, og at tiltaksplanen i hovedsak fører til at de som er gode blir bedre. En slik "summert strategi" kan ofte få noe litt rituert over seg, handlingsplanen blir en måte å demonstrere hvor flink man allerede er, i stedet for å komme opp med nye, gode grep. En slik strategi kan føre til at man mangler det nye, det som radikalt peker ut over det man allerede har. Flere av våre informanter i løpet av evalueringen har gitt uttrykk for en viss frustrasjon knyttet til dette; det er så lett å komme opp med varianter over det velkjente og velprøvde, og så vanskelig å komme opp med tiltak som oppleves som genuint nyskapende.

Her er det viktig å være klar over at man ikke må kaste ut barnet med badevannet. Jakten på det nye må ikke få lov til å fortrenge det gode. Dels vil gamle og velkjente tiltak i noen skoler være nye og uprøvde i andre. Kjente tiltak som omplantes i ny jord, kan dermed gjenoppstå som nye tiltak, tilpasset nye virkeligheter og nye utfordringer. Stort sett mener vi at evalueringen viser at man har fått til en god kombinasjon av velprøvde tiltak, og nytenking.

En annen fare som har blitt påpekt, er at en slik summert strategi kan komme til å mangle nødvendig fokus. "Satser man på alt, satser man på ingenting", som enkelte har formulert det. En viss prioritering av tiltak og virkemidler er nødvendig, man må etter vår mening gjøre noen valg, hvis en tiltaksplan skal forsvare navnet. Planen må ha en retning og en profil som peker framover, og ut over det eksisterende. GRFL har etter vår mening funnet en relativt bra fordeling mellom det kjente og det som peker framover. Man har gitt satsingen en retning, og denne er fulgt i alle fall et stykke på vei.

En annen potensiell uheldig konsekvens av en slik summerende planleggingsstrategi, er det mange betegner som "Matteus-effekten", noe som i denne sammenhengen betyr at de som allerede gjør en god jobb og oppnår gode resultater, blir enda bedre. I en strategi der man bygger tungt på eksisterende, vellykkede virkemidler, er det en mulighet for at man også fordeler prosjektmidler til de miljøer som allerede har gode erfaringer med tiltak. De som får midler og blir gode, er de som allerede har gjort et godt arbeid og oppnådd gode resultater. Vi ser nok en tendens til dette også i evalueringen av GRFL. Mange av de gjennomførte tiltakene, er gjennomført av skoler som allerede hadde gode erfaringer med beslektet arbeid. Vi ser imidlertid også at mange nye skoler har utviklet tiltak, og at GRFL altså har ført til en spredning av aktivitet på området.

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

Noen av våre informanter beskrev det slik:

*"Det var aldri noe mål å komme opp med totalt nye og nyskapende virkemidler, man var mer ute etter å få nytt liv i gode satsinger og det man visste virket,*

*stimulere til selv å sette i gang arbeid, gi incitament som kunne bidra til å spre erfaringer.”*

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

Likevel, eller kanskje nettopp derfor, mener vi at det er feil å si at planen bare ble en summering, en rituell demonstrasjon av hva man allerede gjorde. For det første ser vi som sagt at ”Gi rom for lesing!” faktisk introduserte nye tiltak på området. Det nasjonale lesesenteret med sine nye oppgaver var ett eksempel på dette. Bevisstheten rundt og tiltak rettet mot gutter og lesing, var også relativt ny, og som vi skal se, viktig.

Tiltaksplanen ”Gi rom for lesing!” hadde potensial til å skape synergi på feltet. Ved systematisering, erfaringsoverføring, bevisst satsing på å lære på tvers i prosjektet, søkte man å oppnå resultater ut over det man kunne oppnå ved en videre fragmentert satsing hos uavhengige aktører med bare mer tilfeldig kontakt med hverandre.

Vi mener dessuten at det var en styrke at enkeltmiljøer kunne se seg selv som en del av en større satsing, selv om det var ganske ulike satsinger man fant under den felles paraplyen. Det fokus og den inspirasjon en slik plan skapte hos aktører som arbeidet videre med ting som i og for seg var kjente fra før, ga mulighet for å skape nye resultater. Den oppmerksomhet en slik satsing skapte rundt fenomenet og aktiviteten lesing, både i og utenom skolen, var i seg sjøl en viktig målsetting, og en viktig suksessfaktor.

Samspeillet med ”Den kulturelle skolesekken” var viktig, for den formen ”Gi rom for lesing!” fikk, og for gjennomføringen. Takket være dette samarbeidet på tvers mellom to departementer, fikk man utnyttet kompetanse og ressurser på en bedre måte, noe som styrket begge de to satsingene, og gjorde at de støttet opp om hverandre.

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

#### **4.2 Iverksetting og gjennomføring – aktører i nettverk skaper struktur og prosess**

Som vi har sett, kan strategiplanen Gi rom for lesing! i alle fall delvis sies å være ”konstruert” på den måten at de som utformet strategiplanen summerte det som eksisterte av pågående aktiviteter på området. Samtidig åpnet man opp for et relativt stort lokalt handlingsrom i iverksettingen av planen. Planen ble dermed et resultat av mange ulike, selvstendige impulser og tiltak på ulike nivåer i og omkring norsk skole. Samtidig ser vi at mange skoler har videreutviklet arbeidet, at GRFL åpenbart for

mange har blitt en spore til å videreføre og forsterke arbeidet. Og ut av dette har også nyskapende tiltak og virkemidler vokst fram.

Et viktig poeng i studiet av slike handlingsplaner, er at de får sin endelige form gjennom iverksettings- og gjennomføringsprosessen. Den vedtatte planen er på mange måter lite mer enn et utgangspunkt for det videre arbeidet. Planens reelle form og innhold bestemmes i samspill mellom de ulike aktørene som er involvert i gjennomføringen, og det endelige resultatet kan derfor skille seg i relativt betydelig grad fra det som i utgangspunktet er vedtatt iverksatt.

For å få et tilfredsstillende bilde av den reelle handlingsplanen, og ikke bare av den vedtatte, må vi derfor se nærmere på de aktørene på ulike nivå som har vært sentrale i gjennomføringen. Her er det også et poeng at man i utgangspunktet ikke kan skille strengt mellom aktive "politikkutformere" og passive "politikk-mottakere". Gjennom sin oversettelse og omforming av den sentralt vedtatte politikken/handlingsplanen, kan det vi oppfatter som "mikro-aktører", på grunnplanet, komme til å forme den reelle strategien i like stor grad som det de sentrale aktørene har gjort. Det er, som vi tidligere har sagt, i møtet mellom politikk ovenfra og handling nedenfra, at det politiske virkemidlet GRFL får sin endelige form

Hvem var aktørene som har bidratt til å gi GRFL den form tiltaket fikk? Og på hvilken måte har disse aktørene bidratt til formen?

Oppsummerende har vi i tabell 6 forsøkt å vise de aktører som på et overordnet nivå har vært involvert i arbeidet med GRFL, og deres roller i forhold til GRFLs overordnede tiltak.

**Tabell 6: Tiltak og roller i GRFL**

Tiltak	Hovedansvar (●) og aktører (x)											Status etter 2007
	Dep./ Utdir.	Fylke	!les	ABM	Bibl./ flere	Skole, s.eiere	U, H og forskn.	Lese-senteret	KompS Bredtv	Andre		
1 Skolens arbeid ...	X	●				X						Avsluttet
2 Eleven som leseforsker	X					X	●					Avsluttet
3 Leseformidlingsprosjekter	●		●	X				X		●		Videreføres
4 Ungdommens kritikerpris	●		●									Videreføres
5 Ibsen-året 2006	●									●		Avsluttet
6 Ny litteratur								●				Videreføres
7 Lesestrategier i videregående ...						X		●				Videreføres
8 Litteraturformidling som tilbud ...	X									●		Videreføres
9 Bibliotek tjenester ...	●			●								Videreføres
10 Tilbud om videreutdanning	X				X		●	●		X		Videreføres
11 Studietilbud ...							●					Videreføres
12 Lærerstuderenter moter elever ...	X				X		●			X		Avsluttet
13 Heve kompetansen hos ...					●							Avsluttet
14 Nasjonale og lokale nettverk	●	X				X	X	X				Videreføres
15 Samarbeid mellom ... (bibliotek)	X	●		X	X							Videreføres
16 Regionale konferanser	X	●						X				Avsluttet
17 Internasjonal skolebibliotek ...	X				X		X					Avsluttet
18 Språkutvikling og språk...	X	X					X	X	●	X		Avsluttet
19 BOKTRAS				●	X			●		X		Videreføres
20 Stimulere til økt foreldre...							●	●		●		Avsluttet
21 Leseravner				X			●	●				Videreføres
22 Verdens bokdag	X									●		Videreføres
23 Styrke kommunikasjon om ...	●			X				●				Videreføres
24 Nasjonal konferanse om les...	X	X						●				Videreføres
25 Perlejakten								●				Avsluttet
26 Landsomfattende skolebibl...	X						●					Avsluttet
27 PISA og PIRLS ...	X						●	●				Avsluttet
28 Videreføre kartlegging av lese...	X						X	●				Videreføres
29 Forskning på forskjeller ...								●				Videreføres
30 Undersøke elevenes holdninger ...	X						●					Avsluttet
31 Evaluering av Gi rom for ...	X						●					Videreføres

#### 4.2.1 Nasjonale aktører

På overordnet, nasjonalt nivå er naturlig nok departementet den øverste, ansvarlige aktør i arbeidet. De var som sagt aktivt med i forarbeidet for strategiplanen, og har senere fulgt arbeidet relativt tett.

Det operative ansvar for GRFL ble lagt til Utdanningsdirektoratet, der en gruppe på to hadde hovedansvar for oppfølgingen. Det ble også opprettet en referansegruppe, med representanter for ulike involverte etater og institusjoner.

Etter vår vurdering har denne nasjonale prosjektledelsen spilt en aktiv rolle, i relativt nær kontakt med arbeidet i fylkene. Denne kontakten har imidlertid først og fremst skjedd gjennom kontakt med fylkesmennene, og i noe mindre grad med skoleeiere. Direkte kontakt mellom nasjonal prosjektledelse og involverte skoler har skjedd mer unntaksvis.

En viktig rolle for den nasjonale prosjektledelsen, har handlet om informasjon. Direktoratet har hatt ansvaret for utarbeidelse av informasjonsmateriell til skoler og



foreldre, et informasjonsmaterieell som har fått stor spredning. Man har også på den måten bidratt til å etablere en bevissthet om GRFL, og om betydningen av fokusert arbeid med lesing på mange nivå.

I tillegg har prosjektledelsen vært sentral i arbeidet med å spre informasjon og sørge for at erfaringer og gode eksempler har blitt utvekslet mellom deltakere i satsingen. Prosjektledelsen har lagt betydelig innsats inn i innhenting av informasjon fra prosjektene, blant annet gjennom omfattende rapporteringsrutiner fra fylkesmenn og deltakere. Dette har blitt oppsummert, presentert, og spredt både til andre deltakere og skole-Norge generelt. Den nasjonale prosjektledelsen har på denne måten blitt et bindeledd mellom ulike aktører i arbeidet.

Denne informasjonsspredningen har blant annet skjedd gjennom støtte til nasjonale og regionale konferanser. I evalueringens delrapport 2 så vi at rundt 2/3 av deltaker-skolene hadde deltatt på noen slike konferanser eller samlinger i regi av GRFL, mens rundt 1/3 aldri hadde deltatt. De som hadde deltatt vurderte nytteverdien av dette som relativt høy. Det som særlig ble vurdert som nyttig ved slike konferanser, var ulike former for erfaringsutveksling. Det å få nye ideer og å høre om andres erfaringer med prosjekter og tiltak, var det som, sammen med læring og kompetanseutvikling, av de fleste ble vurdert som det viktigste utbyttet.<sup>30</sup>

Som et ledd i GRFLs informasjonsstrategi har direktoratet dessuten sørget for å gi satsingen stor synlighet på nett, gjennom egne nettsider. Også her har man lagt vekt på å presentere erfaringer og eksempler fra arbeidet. Disse nettsidene har i følge våre informanter hatt stor trafikk, og våre informanter i skolene har også framhevet dette som en viktig kilde til kunnskap om arbeidet.<sup>31</sup>

Alt dette har etter vår mening vært viktig. Imidlertid er det nødvendig å minne om at tilgjengeligheten av slik informasjon ikke betyr at den nødvendigvis blir benyttet av andre skoler. Eksistensen av de gode eksempler, betyr ikke at disse gode eksemplene blir fulgt av andre skoler, skoler som ikke sjøl har gjort de samme erfaringer gjennom deltakelse. Som vi skal komme tilbake til senere, er det heller ikke sikkert at informasjon som faktisk er sendt ut faktisk når alle den er tenkt å skulle nå. Som vi skal se senere, har informasjonen om GRFL tvert imot ikke nådd fram til alle.

I tillegg til å samle inn og spre erfaringer fra arbeidet, har Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med referansegruppen og fylkesmannsnettverket (som vil bli beskrevet senere) aktivt arbeidet med å videreutvikle og redigere strategien underveis. Man har også i løpet av satsingen gitt klare styringssignaler, når det har blitt oppfattet som nødvendig.

I den nasjonale prosjektledelsen grep man også relativt tidlig fatt i det som er en sentral utfordring for alle prosjekter av denne typen: videreføring av arbeidet etter at prosjektperioden er over. Som flere av våre informanter har vært inne på, er det relativt enkelt å gjennomføre et prosjekt der deltakerne får økonomisk og faglig og annen støtte, men at det er en betydelig større utfordring å fortsette dette arbeidet som

---

<sup>30</sup> Op.cit. SINTEF. side 54

<sup>31</sup> Se for eksempel <http://www.skolenettet.no/lesing> og [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=475](http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=475)

en del av daglig, ordinær virksomhet. Dette tok den nasjonale prosjektledelsen tak i, og oppfordret deltakerne til å tenke videreføring allerede relativt tidlig i prosjektperioden. Blant annet gjennom publikasjonen *Gi rom for lesing! Veien videre*,<sup>32</sup> la man stor vekt på å presentere erfaringer og eksempler fra det praktiske arbeidet. Denne publikasjonen har også fått bred spredning i norsk skole. Også her er det kritiske spørsmålet i hvilken grad skoler og skoleeiere fanger opp denne informasjonen, og følger de råd og anbefalinger som der blir gitt.

Direktoratets rolle har altså først og fremst vært av overordnet art, og som forventet har de ikke hatt svært stor kontakt med enkeltskoler i GRFL. Det har ligget utenfor deres muligheter å følge opp konkrete enkeltprosjekter eller fungere som kompetansemiljø for slike. Den delen av deres aktiviteter som kanskje i første rekke har berørt enkeltskoler, er det som har dreid seg om informasjonsspredning, og erfarings- og kunnskapsspredning. Utdanningsdirektoratet har vært den viktigste sentrale informasjonskilden i GRFL, og det stedet der man kunne forvente å få svar på ”alt”. Som leverandør av sentralt utarbeidet informasjonsmateriell om lesing, har direktoratet dessuten nådd de fleste skoler i landet. Ut over dette har et fåtall av de involverte skolene hatt direkte kontakt med direktoratet.

I delrapport 2 fra evalueringen, så vi at av det mindretallet av involverte skoler som hadde fått midler og som hadde hatt direkte kontakt med Utdanningsdirektoratet, vurderte 47 % bistanden de hadde fått som noe eller svært nyttig.<sup>33</sup>

Da GRFL ble startet, var det en forutsetning at arbeidet skulle koordineres med satsingen ”Den kulturelle skolesekken”, med utgangspunkt i Kulturdepartementet. Det var særlig aktiviteter knyttet til litteraturformidling som her ble ansett som viktig å trekke inn i arbeidet med GRFL i med skolene. ABM-utvikling, som operativt ansvarlig for Den kulturelle skolesekken, ble derfor en viktig nasjonal aktør også i forhold til GRFL. ABM var også viktig siden biblioteksektoren var en svært viktig aktør i gjennomføringen av GRFL. De fikk blant annet plass i referansegruppen, og strategiplanen fikk dermed også et klart tverrdepartementalt preg.

På nasjonalt nivå i gjennomføringen har noen institusjoner hatt en særlig posisjon og ansvar. Den viktigste av disse er sannsynligvis Lesesenteret i Stavanger, som ble opprettet som et ledd i GRFL. Deres rolle vil bli nærmere behandlet i kapittel 6.2. Det samme gjelder Bredtvet kompetansesenter, som med sin spesialpedagogiske kompetanse på lesing var et sentralt nasjonalt kompetansemiljø også i forhold til mye av arbeidet i GRFL. Også Nynorsksenteret og Norsk barnebokinstitutt, og deres rolle i GRFL blir nærmere omtalt i kapittel 6.2.

Ved siden av de offentlige nasjonale aktørene som arbeidet med lesing, hadde man også flere private organisasjoner/institusjoner som i ble koblet opp mot GRFL. De viktigste av disse var kanskje Foreningen !les, og bokbransjen, blant annet gjennom forleggerforeningen, og vel innarbeidede leseaksjoner i regi av bokhandlerbransjene. Også disse vil vi se litt nærmere på i kapittel 6.4.

---

<sup>32</sup> Utdanningsdirektoratet: *Gi rom for lesing! Veien videre*, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2007

<sup>33</sup> Ibid side 41 - 42

#### 4.2.2 Regionale aktører

På regionalt nivå var fylkesmennes skole- og utdanningsavdeling den viktigste aktøren i gjennomføringen av GRFL. Fylkesmannen var en nøkkelaktør i arbeidet på mange måter. Man kan argumentere for at det var her GRFL fikk sin form som praktisk politikk.

Fylkesmannen fikk ansvar for å informere om og koordinere sentralinitierte tiltak i forhold til sine samarbeidspartnere, fordele midlene til skoler og andre, følge opp skoleeierne innsats på feltet, rapportere til Utdanningsdirektoratet og stimulere til lokalt arbeid omkring lesing, leselyst og bruk av skolebibliotek.

Det viktigste i dette var kanskje at mye av ansvaret for fordelingen av tiltaksmidler til skolene ble lagt dit. Fylkesmennene fikk stor frihet i fordeling av prosjektmidlene, så lenge de overordnede målsettingene i planen ble fulgt. Strategien kan beskrives som stor regional frihet, men med noen gjennomgående prioriteringer.

Friheten i fordelingsstrategien resulterte i relativt ulike lokale tiltaksprofiler. Noen fylkesmenn valgte å fordele midlene til mange skoler, med til dels svært små bevilgninger. Dette ble gjort ut fra en tanke om gi mange en mulighet til å delta. I tillegg til et rettferdighetsargument ("litt til flest mulig"), kan en slik fordeling også forsvares ut fra en forestilling om at slik tiltaksstøtte har større betydning som signal enn gjennom den faktiske økonomiske betydningen. Å få midler kan oppfattes som en "belønning", en støtte og en tillitserklæring til de som driver dette arbeidet, og gi dem ryggdekning for det de driver med. Små midler kan dermed være med på å utløse mer innsats enn den beløpets størrelse isolert kunne tilsi.

I andre fylker valgte fylkesmennene en helt motsatt fordelingsstrategi. Ytterpunktet her var fylker der man i utgangspunktet ga støtte til ett stort prosjekt. Tankegangen her var at man heller valgte å gi et betydelig økonomisk bidrag til ett prosjekt som kunne omfatte flere skoler og/eller fungere som et "fyrtårn" i regionen. Gjennom et slik større løft, ønsket man å utvikle arbeidsmåter og rutiner med overføringsverdi, og vise andre hvordan arbeidet kunne drives framover. Det avgjørende i en slik strategi, ble selvsagt overføringsmekanismene; hvordan sørger man for at det som er oppnådd i de ene/de få store prosjektene, faktisk blir spredt til de i regionen som ikke har deltatt. Slik erfaringsspredning fra prosjekter er alltid en utfordring, og som vi har vært inne på før, er ikke "eksemplets makt" alltid alene tilstrekkelig. Man er avhengig av en gjennomtenkt spredningsstrategi for at dette skal gi ringvirkninger ut over de som har vært direkte involvert.

I et flertall av fylkene valgt man en fordelingsstrategi et sted mellom de to ytterpunktene vi har beskrevet. Det har også variert hvorvidt man har gitt støtte direkte til skoler, eller til skoleeier, som så har kunne initiere prosjekter som har omfattet flere skoler innen sitt område. Det ble også gitt signaler fra Utdanningsdirektoratet om at man ikke så noen av de to ekstremformene for fordelingsstrategi som ønskelig, og dette ble fulgt opp fra fylkesmennene. Imidlertid forble det hele tiden en viss forskjell i tiltaksstrukturen i de ulike fylkene.

Ut over dette viktige økonomiske aspektet, har fylkesmennene fungert som pådriver, inspirator, "vaktbikkje" etc, for arbeidet. Fylkesmennene har vært det sentrale bindeleddet mellom de lokale tiltakene og den nasjonale ledelsen, de har svart på spørsmål

fra skoler, formidlet signaler fra direktoratet, rapportert om aktiviteten i sin region osv. De har også spilt en nøkkelrolle i erfaringsspredningen, blant annet gjennom å stå ansvarlig for å arrangere regionale erfaringskonferanser. Fylkesmannens representanter har vært direktoratets forlengede arm i fylkene.

Fylkesmannsnettverket har dessuten vært viktig som diskusjonsforum for den nasjonale ledelse av GRFL. Det har vært jevnlig kontakt mellom nasjonal ledelse og fylkesmennene, og faste samlinger av de ansvarlige ved de ulike fylkesmannskontorene har fungert som viktige informasjonsfora og arenaer for ideutveksling og videreutvikling og videreføring av strategiplanen.

I de fleste fylkene opplevde man nok at de hadde for lite ressurser til å drive direkte oppfølging av prosjektskolene. Dels handlet disse forskjellene om ulike fordelingsstrategier; en flat fordeling av midlene ga mange skoler å følge opp; fokus på noen få, større prosjekter krevde færre ressurser til oppfølging. Dette handlet sjølsagt også om geografi; oppfølging av skolene i Finnmark krever opplagt større ressurser enn tilsvarende i for eksempel Østfold. Flere fylker valgte å delegerer mye av både søknadsbehandling og oppfølging til et regionalt nivå. Noen valgte også å bruke noen av GRFL-midlene til en prosjektleder som skulle ivareta oppfølgingen av skoleprosjektene, mens andre ikke har gjort dette. Dette har sjølsagt også påvirket muligheten til å arbeide tett på skolene

Når Fylkesmennene har fylt sin rolle på litt ulikt vis, handler dette også litt om ulik kultur og tradisjon for hvordan man har arbeidet. Noen holdt seg strengt til tilsynsoppgaver, i tråd med det de oppfattet som sitt mandat, mens andre har valgt å definere "tilsyn" på en måte som har åpnet opp for en mer aktiv rolle som utviklingsagent. Dette har ført til at fylkesmennenes rolle i arbeidet har variert, fra de svært aktive, med nær kontakt til aktivitetene i sitt fylke, til de noe mer distanserte.

Fylkesmennene har ingen styringsrett overfor skolene i sitt område, og dette har selvsagt begrenset deres mulighet til å gå aktivt inn og påvirke arbeidet i skolene. Fylkesmannens rolle mellom direktorat og skoleeier/skoler i implementeringen av en strategiplan som GRFL, kan derfor være komplisert. Vi har likevel ikke sett mange eksempler på åpne konflikter mellom ulike nivåer. Lesing har åpenbart vært et lite kontroversielt tema.

Når det for eksempel kom til ønsket om at alle skoler skal ha en plan for arbeidet med lesing, kom likevel noen av utfordringene i styringssystemet opp til overflaten. I den første utgaven av strategiplanen het det at "alle skoler skal ha en plan for lesing". Etter et visst press fra enkelte aktører, ble dette i neste utgave endret til "bør", siden dette var mer i overensstemmelse med direktoratets myndighet. Enkelte av våre informanter blant fylkesmennene ga uttrykk for at dette svekket deres mulighet for påvirkning på et område de mente var viktig. En av fylkesmennenes representanter uttalte, bare halvt spøkefullt, at "*Jeg fortsetter å si "skal", jeg!*"

I den første breddeundersøkelsen spurte vi prosjektskolene om deres inntrykk av fylkesmannens rolle. Vi fant der at bare et mindretall av skolene oppga at de hadde fått faglig støtte til arbeidet fra fylkesmannen. Av de som hadde fått slik hjelp og støtte vurderte derimot et klart flertall av skolene Fylkesmannens bidrag som noe eller svært nyttig.

De følgende beskrivelsene av Fylkesmannens arbeid, beskriver etter vår mening bredden i skolenes vurderinger av dette:

*"Fylkesmannen har bare sendt ut informasjon om midler."*

*"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."*

Samlende kan vi si at Fylkesmennenes mulighet til å påvirke arbeidet i skolene, i første rekke var begrenset til fordeling av midler til skolebaserte prosjekter, og formidling av styringssignaler fra Utdanningsdirektoratet. Dette var selvsagt viktig, og var avgjørende for den tiltaksprofilen GRFL fikk. Likevel vil det, til tross for betydelige regionale ulikheter, være feil å si at Fylkesmannen var ren svært aktiv utviklingsagent i det lokale arbeidet. Det er imidlertid vårt inntrykk at fylkesmannsgruppen var en viktig aktør og medspiller for den nasjonale prosjektledelsen.

I tillegg til fylkesmennene var det lokale høgskoler og universiteter, som sentrale regionale kompetansemiljøer, som i utgangspunktet var de viktigste regionale aktørene i gjennomføringen av planen. Disse institusjonenes rolle vil vi se nærmere på i kapittel 6.3

#### **4.2.3 Lokale aktører**

Skoleeierne var tildelt en sentral rolle i arbeidet med GRFL, som pådrivere og støttespillere for sine skoler. Skoleeier skulle sikre at skolene arbeidet systematisk og planmessig med lesing og skolebibliotek, sørge for at elevene hadde tilgang til skolebibliotek, inspirere og motivere skolene til økt innsats, følge opp skolene og tilby veiledning, støtte og kompetanseutvikling. Skoleeier skulle dessuten rapportere til Fylkesmannen om utviklingen på feltet.

Skoleeiers oppgaver har i praksis handlet om for eksempel å spre informasjon om GRFL til sine skoler, og å bidra til utforming av søknader om støtte. Skoleeier var altså tiltenkt en aktiv rolle som skoleutvikler, gjennom å være pådriver og støttespiller for det skolebaserte arbeidet. Skoleeier skulle dessuten bygge nettverk mellom skoler, og mellom skoler og andre som arbeider med GRFL.

Noen skoleeiere har helt klart fungert både som pådrivere og gjennomførere av tiltak, gjennom at arbeidet med GRFL har vært forankret der, og ikke primært i enkeltskoler. Skoleeiere har noen steder vært ansvarlige for gjennomføringen av de lokale tiltakene.

Imidlertid er det brei enighet blant våre informanter om at skoleeier også har en viktig rolle å spille der ansvaret for de konkrete tiltakene ligger ved skolene. Mange av våre informanter har i løpet av evalueringen lagt vekt på at det er en klar styrke for arbeidet dersom det også er solid forankret hos skoleeier, og dersom skoleeier spiller en aktiv rolle. Noen mener de har oppnådd gode resultater i skolen nettopp fordi skoleeier har

inntatt en slik rolle. Andre har savnet et slikt engasjement, og mener det ville ha styrket det arbeidet de har gjennomført hvis det hadde vært på plass.

Ikke minst har mange av våre informanter framhevet at skoleeier har en viktig rolle å spille i forhold til å løfte alle skolene i en kommune, og sikre at alle elever får det samme tilbudet. Disse to sitatene fra evalueringens andre delrapport illustrerer noen typiske utsagn fra våre informanter:

*”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.”*

Også i svar på åpne spørsmål i den avsluttende breddeundersøkelsen, framhevet mange engasjement fra skoleeier som et sentralt suksesskriterium for arbeidet i skolene, som for eksempel i dette utsagnet:

*”Behovet for å satse på dette området er stort. Primært bør det være skoleeier (skolesjef/stab) som gjør dette arbeidet, all den tid ”menige” skoleledere og lærer allerede har alt for mange oppgaver å utføre.”*

For å kunne spille en aktiv rolle i skoleutviklingsarbeid, er det nødvendig at skoleeier har både tilstrekkelig kompetanse og kapasitet. Med utgangspunkt i den første breddeundersøkelsen så vi at 77 % av skolene som hadde fått prosjektmidler, mente at skoleeier i høy eller noen grad hadde nødvendig skolefaglig kompetanse, mens 18 % mente at skoleeier manglet slik kompetanse.

En del av våre informanter har gjennom hele evalueringen påpekt at organiseringen av skoleetaten i kommunene påvirker arbeidet. Samtidig som skoleeier har blitt tildelt en mer aktiv rolle som skoleutvikler, har mange kommuner gått over til en tonivå-organisering, og valgt å legge ned den tradisjonelle skoleetaten med den skolefaglige kompetanse der, og 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.

Andre studier har også påpekt det forhold at det etter hvert er et misforhold mellom skoleeierens roller og plikter, og deres mulighet til å ivareta disse. Både riksrevisjonen og fylkesmennenes nasjonale tilsyn på opplæringsområdet har påpekt at det er klare

mangler ved skoleeierne systemer.<sup>34</sup> En betydelig andel av våre informanter har pekt på at dette også har vært synlig i forhold til skoleeiers mulighet til å spille en aktiv rolle i arbeidet med GRFL og med lesing generelt.<sup>35</sup> Man mangler både kompetanse og ressurser til å fylle en slik rolle, har det blitt hevdet.

Flere har i løpet av GRFL påpekt behov for en sterkere aktør over enkeltskoler i en region. Selv i kommuner der skoleeier har spilt en relativt aktiv rolle, har informanter etterlyst enda sterkere engasjement og koordinering fra skoleeier. En rektor uttrykte det slik i et intervju:

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

Mange har vært klare på den potensielle gevinsten som ligger i at en aktiv aktør over enkeltskoler kan koordinere og samordne arbeidet mellom skolene. Noen steder har man også jaktet på en slik aktør i stedet for eller i tillegg til skoleeier.

I noen områder, som for eksempel Fosen og Nord-Østerdal, ser vi at PPT har blitt en slik sentral aktør i lesearbeidet. Noen har i forlengelsen av dette pekt på PPT som en mulig framtidig utviklingsaktør i skolen, med et bredere ansvarsområde enn det de i dag har. Vi ser i GRFL at PPT noen steder har fungert som et lokalt kompetansesenter/-miljø, et mellomledd mellom nasjonalt nivå og enkeltskoler, og har gått inn som utviklingsagent i stedet for eller ved siden av skoleeier, over enkeltskolenivå.

Andre steder har man benyttet et allerede etablert regionalt samarbeid i arbeidet med GRFL. Noen steder har derfor regionkonsulenter eller liknende blitt viktige pådrivere, over enkeltskoler og også over enkeltkommuner. Vi mener at erfaringen fra GRFL tyder på at det er en klart fordel for arbeidet at man har et slikt ledd over enkeltskoler.

Skolene har sjølsagt vært de sentrale institusjonelle aktørene på lokalt nivå i arbeidet med GRFL, som i arbeidet med lesing generelt. Det er her det sentrale arbeidet med leseopplæringen foregår, det er her "frontlinjeaktørene" i arbeidet med å bedre elevenes leseferdigheter og leselyst nødvendigvis må befinne seg.

All erfaring viser at det ved utviklingsarbeid som dette er viktig at skoleledelsen er godt involvert, at arbeidet er solid forankret hos rektor. Uten solid forankring hos rektor, har utviklingsarbeid en tendens til å få lite nedslagsfelt i den enkelte skole, til tross for aktive lærere. Vi skal senere, i kapittel 5.4. se nærmere på dette momentet ved gjennomføringen av GRFL.

Forankring hos rektor er imidlertid ikke nok. Det er en forutsetning at arbeidet også er solid forankret i skolens kollegium, at arbeidet oppleves som viktig og relevant av et tilstrekkelig antall av skolens lærere.

Ett delmål ved GRFL, som ble sterkere aksentuert i løpet av planens levetid, har vært at flere i skolen skulle involveres i arbeidet med lesing. Det ble tidlig framhevet fra

---

<sup>34</sup> Se for eksempel Riksrevisjonen: *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*, Dokument n3. 3:10 (2005-2006) eller Utdanningsdirektoratet: *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2006*, Oslo 2006

<sup>35</sup> Mer om dette i kapittel 5.

ulike hold at lesing var noe som angikk alle fag, og at alle lærere dermed har en rolle å spille i dette. "Lesing som hele skolens oppgave" ble et sentralt slagord for arbeidet. GRFL foregrep på denne måten på mange måter Kunnskapsløftets formuleringer om lesing som basisferdighet i alle fag.

Våre informanter er enige om at norsklærere og skolebibliotekarer fortsatt må være spydspissene i arbeidet, med sin spesifikke kompetanse på leseopplæring og litteratur. GRFL har jo på mange måter vært disse "leseaktørens" satsing. Disse har i overveiende grad vært ildsjelene og pådriverne i arbeidet. Imidlertid er det i følge mange av våre informanter viktig at andre lærer i skolen er aktive støttespillere i arbeidet, med utgangspunkt i sine fag, sine erfaringer og sin egen kompetanse.

Arbeidet med strategiplanen har i følge mange av våre informanter også illustrert at skolen ikke eksisterer eller bør eksistere i et samfunnsmessig vakuum. Skoler som har greid å etablere varige og stabile heterogene nettverk av aktører i og omkring skolene, har opplevd dette som en viktig ressurs for arbeidet i skolen. Slike forsterkede koblingene mellom skolen og aktører rundt skolen, vil kunne bli en viktig faktor i framtidig skoleutviklingsarbeid, og dermed også for lokalsamfunnsutvikling. Skolen og lokalsamfunnet må i sterkere grad leve i en symbiose, der man utnytter hverandres ressurser til felles beste. Mange steder har GRFL i følge våre informanter demonstrert hvordan dette gjensidige forholdet kan etableres. Svært mange av de lokale prosjektene, bygger nettopp på slike lokale lesenettverk.<sup>36</sup>

De viktigste lokale aktørene utenfor skolen i disse lesenettverkene, har vært folkebibliotekene. Disse sentrale lokale kompetansesentra på litteratur har mange steder vært avgjørende støttespillere for arbeidet. Noen steder har prosjekter vært drevet med utgangspunkt i biblioteket, andre steder har samarbeidet mellom skole og bibliotek vært aksent arbeidet har vært bygd opp rundt. Lokale bokhandlere har også noen steder fungert som slike kompetansesentra, i nær dialog direkte mot skoler.

Videre har vi sett at lokale kulturarbeidere har vært viktige støttespillere i arbeidet mange steder. Lokale forfattere, kunstnere og lokalhistorikere har bidratt til å levendegjøre arbeidet med lesing og litteratur, vist lesingens lokale relevans osv. Noen lokale prosjekter har vært bygd opp nettopp rundt et forfatterskap med lokalt utgangspunkt, noe som har gjort arbeidet nært og gjenkjennelig for elevene.

Foreldre og besteforeldre har mange steder blitt dratt aktivt inn i arbeidet i skolen, som høytlesere, som lesende rollemodeller for barn etc. Å styrke foreldrenes rolle i arbeidet har ellers vært en prioritert oppgave i GRFL. Fra sentralt hold har det blitt utformet informasjonsmateriale omkring foreldres rolle i sine barns leseutvikling, og hvordan man best mulig kan være støttespillere for egne barn. Fra svært mange framheves også nettopp dette som et svært viktig suksesskriterium hvis man skal bedre leseresultater. Flere har etterlyst bedre metoder i dette arbeidet, konkret opplæring av foreldre osv.

Erfaringen fra mange prosjekter viser etter vår mening at en klar forankring i lokalsamfunnet har vært en styrke for arbeidet i mange skoler. Lokal historie og lokalt samfunnsliv koblet til lesingen, har bidratt til å gjøre lesingen relevant, både for

---

<sup>36</sup> Se for eksempel Buland m.fl. Op.cit. 2007



eleven og for lokalsamfunnet. "Leseutvikling har blitt lokalsamfunnsutvikling", som en av våre informanter i et lokalt prosjekt uttrykte det. Mange steder ser vi at ildsjeler i og utenom skolen har klart å bygge et heterogent aktørnettverk rundt leseaktivitetene i skolen, nettverk bestående av kompetansepersoner i og utenom skolen, som på ulike måter har kunnet utfylle og støtte hverandre i arbeidet. Dette er med på å gi arbeidet relevans, forankring, og gjøre det mer solid.

Samtidig er det klart for de fleste av våre informanter at arbeidet må være solid forankret i skolens planer, behov og aktiviteter; lesing er en kjerneaktivitet i skolen, og må derfor være solid forankret i skolens ledelse, planapparat og virksomhet. Samtidig er det klart at lesing er alt for viktig til bare å angå skolen. Hele lokalsamfunnet har behov for og glede av bedre lesekompetanse hos barn og unge, og derfor også interesse av å styrke skolen i dette arbeidet. Informanter, både i og utenfor skolen, har lagt vekt på betydningen av dette samspillet, og vi ser det også i skolenes vurderinger av arbeidet.

I de følgende tabellene har vi gitt et bilde av hvordan ulike aktører i og omkring skolen har blitt involvert i skolens lesearbeid, basert på den avsluttende breddeundersøkelsen, med vekt på hvordan dette har endret seg i den perioden GRFL har virket i skolen. Vi spurte i hvilken grad ulike aktører i og utenom skolen var blitt sterkere involvert i arbeidet med lesing.

**Tabell 6: Andel av ulike aktører som i noen eller vesentlig grad er blitt sterkere involvert i lesearbeidet – etter skoleslag (%)**

Aktører	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Norsklærere	88	86	83	78	86
Andre faglærere	71	67	57	44	65
Skolebibliotekar	57	54	66	70	59
Spesialpedagoger	73	68	68	49	68
Helsesøster	7	6	3	3	5
Foreldre	74	65	40	8	60
Skoleeier	62	54	51	28	55
Barnehager	42	43	10	5	34
Andre skoler	34	31	26	13	30
Høgskoler/ universitet	22	21	19	12	20
Folkebiblioteket	44	41	40	23	40
PPT eller tilsvarende	51	53	37	34	48
Lokalt næringsliv	37	40	32	27	36
Lokale kulturarbeidere	30	32	31	34	31
Lokale bokhandlere	33	28	13	12	27
	(N=860)	(N=284)	(N=177)	(N= 200)	(N=1521)

Som vi ser av tabell 6, rapporterer alle skoler om betydelig større aktørnettverk på området i løpet av perioden. Verdt å merke seg er at økningen i aktører engasjert i arbeidet er størst i grunnskolen, men at også de videregående skolene rapporterer om økt antall aktører som er sterkere involverte i lesearbeidet.

Vi ser også visse forskjeller mellom de som har fått støtte til gjennomføring av tiltak eller deltatt i tiltak med støtte fra GRFL, og de som ikke har gjort det.

**Tabell 7: Andel av ulike aktører som i noen eller vesentlig grad er blitt sterkere involvert i lesearbeidet – etter tiltaksstatus(%)**

Aktører	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
Norsklærere	87	91	61	86
Andre faglærere	67	70	39	65
Skolebibliotekar	57	70	44	59
Spesialpedagoger	71	69	51	68
Helsesøster	5	8	4	5
Foreldre	64	63	25	60
Skoleeier	57	60	33	55
Barnehager	36	40	19	34
Andre skoler	28	38	17	30
Høgskoler/ universitet	19	24	13	20
Folkebiblioteket	37	51	25	40
PPT eller tilsvarende	38	48	39	48
Lokalt næringsliv	33	41	36	36
Lokale kulturarbeidere	28	41	19	31
Lokale bokhandlere	27	35	11	27
	(N=929 )	(N=452 )	(N=148 )	(N=1529 )

Vi ser at andelen som mener involveringen av ulike interne og eksterne aktører har blitt sterkere, er vesentlig lavere i skoler som ikke har gjennomført eller deltatt i spesielle lesetiltak. Tiltak kan altså sies å bidra til å engasjere aktører sterkere i arbeidet.

Forskjellene mellom skoler med støtte og skoler uten er i noe varierende grad til stede fra aktør til aktør. Det er likevel en klar tendens til at skoler med støtte jevnt over har opplevd en sterkere involvering av ulike aktører sammenlignet med skoler uten støtte. Særlig synes dette å gjelde for omtrent samtlige eksterne aktører, noe som må kunne ses som en klar indikasjon på at GRFL -skoler har lyktes i å forankre lesearbeidet i skolen opp mot aktiviteter og aktører i det tilliggende lokalsamfunnet.

Vi spurte også om det er flere ved skolen som er involvert i arbeidet med lesing i dag enn tidligere? Svarfordelingen gir et samlet bilde av hvordan skolelederne opplever at involveringen av skolens ansatte i lesearbeidet har utviklet seg de senere årene.

**Tabell 8: Flere som er involvert i arbeidet med lesing enn tidligere? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Ja, vesentlig flere</b>	28	22	19	9	23
<b>Ja, noen flere</b>	44	52	54	48	47
<b>Som før</b>	26	24	25	39	27
<b>Vet ikke</b>	2	1	2	4	2
	100 (N=866)	100 (N=284)	100 (N=177)	100 (N=201)	100 (N=1528)

Vi ser at i underkant av en fjerdedel (23 %) av skolene hevder at vesentlig flere er involvert i lesearbeidet nå enn tidligere. I tillegg ser vi at om lag 47 % sier at noen flere er involvert. Økt engasjement i lesearbeidet er felles for de alle skoleslagene, men betydelig lavere i de videregående skolene.

Her ser vi dessuten en markert forskjell mellom de aller minste skolene; med under 50 elever, og de øvrige. Vel 48 % av de minste skolene melder om økt engasjement blant sine ansatte mot over 70 % i gjennomsnitt for større skoler.

Forskjellen mellom skoler med og uten støtte til tiltak går også her i favør av skoler med støtte; 78 % av disse sier at noen eller vesentlig flere av skolens ansatte er involvert i lesearbeidet mot 71 % i den andre kategorien skoler. Langt færre skoler uten lesetiltak opplever på sin side økt involvering (46 %).

Videre spurte vi hvem har hatt ansvar for gjennomføring av tiltak ved skolene? Svarfordelingen på dette ser vi i tabell 9.

**Tabell 9: Hvem har hatt ansvar for gjennomføring av tiltak? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Rektor</b>	48	40	20	14	40
<b>Inspektør</b>	23	19	17	26	22
<b>Spesialpedagog (-er)</b>	37	32	29	18	33
<b>Lærer(e)</b>	97	98	92	83	95
<b>Bibliotekar/ bibliotek-ansvarlig lærer</b>	52	51	58	71	54
<b>Andre</b>	7	7	5	14	8
	(N=896)	(N=283)	(N=167)	(N=145)	(N=1501)

Ansvar for gjennomføring av tiltak har, som ventet, i hovedsak ligget hos lærer. Dette er naturlig, siden det er her kompetanse på leseopplæring i hovedsak ligger. Vi ser imidlertid at også mange andre har hatt ansvar for gjennomføring av tiltak, alene eller sammen med andre, Rektor/skoleleder har vært mest direkte engasjert i gjennomføringen av tiltak på lavere klassetrinn. Noe av det samme ser vi med hensyn til spesialpedagoger. Bibliotekar/biblioteksansvarlig lærer har derimot vært mer engasjert på høyere klassetrinn, og merkbart mer i videregående skole.

Vi ser dessuten en klar sammenheng mellom rektors engasjement og skolestørrelse. Skoleledere oppgis som ansvarlige for gjennomføring av tiltak i vesentlig større grad ved de minste skolene. Andelen synker med økende skolestørrelse fra om lag 60 % i skoler under 50 elever til vel 30 % i skoler over 500 elever.

Hvis vi sammenlikner skoler som har fått støtte til tiltak eller deltatt i slike tiltak med støtte fra GRFL, ser vi noen klare forskjeller. Rektor er for eksempel mer engasjert i tiltaksgjennomføring i skoler som har fått støtte enn i skoler som ikke har fått det. Også skolebibliotekar er betydelig mer involvert i gjennomføring av tiltak i skoler der tiltakene har fått støtte fra GRFL enn i skoler som har gjennomført slike tiltak uten støtte. Når det gjelder spesialpedagoger, er forholdet at disse i større grad har vært ansvarlige for tiltak når tiltakene ikke har vært støttet av GRFL.

Arbeidet med lesing er nok fortsatt mye ”norsklærernes oppgave”, slik evalueringen også tidligere har vist. Vi mener likevel å se et klart økt engasjement også fra andre aktører. Man har i løpet av perioden 2003 – 2007 kommet i alle fall ett skritt videre mot målet om at lesing er en oppgave for hele skolen, og ikke bare for norsklærerne. GRFL har bidratt til at lesenettverkene, i og utenom skolen, har blitt større, og at arbeidet med lesing derfor i dag er betydelig bedre fundamentert i skolen, og med støtte fra ressurser utenfor skolen enn tilfellet var før strategiplanen ble iverksatt.

## 5 Tiltak og virkemidler i lesearbeidet

### 5.1 Tiltaksprofil – Bevisst mangfold, med noen hull?

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

Som vi tidligere har vært inne på, førte dette til ulik fordelingsstrategi i ulike fylker.<sup>37</sup> Noen valgte å fordele midlene relativt tynt utover, med et ønske om å dra så mange som mulig med i arbeidet. Andre valgte å satse på færre, større prosjekter, som så skulle fungere som fyrtårn for resten av fylket.

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

I 2005 avspeilte rapportene at de fleste fylkene hadde valgt en fordelingsstrategi som innebar relativt små summer til mange prosjekter. Rogaland rapporterte for eksempel dette året fra til sammen 60 prosjekter, mens Hordaland rapporterte fra 73. I den andre enden av skalaen, rapporterte Oslo fra 2 og Vest-Agder fra 1 prosjekt. I 2006 utviklet de ulike fordelingsstrategiene seg noe, i retning av noen store og mange middels store prosjekter. Forskjellen i antall innrapporterte prosjekter ble nå noe mindre, fra 13 i Vestfold til 23 i Nordland.

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

Rapporteringen fra prosjektene vitner om stor grad av helhetlig tenking rundt lesing i hele grunnopplæringen. Både kommuner og skoler jobbet for å få et helhetsperspektiv på arbeidet, og svært få tiltak/prosjekter hadde bare ett fokus. En kan kanskje argumentere for at man i noe større grad kunne gjennomført tiltak også med klart fokus på en målgruppe, men dette ville da kunne gått ut over den ønskede helhetstenkingen.

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

---

<sup>37</sup> Fordelingsprofilen er tidligere omtalt i delrapport 3 fra evalueringen.

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

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

Fokuset på barnehager, og tidlig språkutvikling, knyttet opp mot skolens arbeid med lesing, er et av de feltene som har vokst i løpet av GRFLs levetid. Strategiplanen har nok bidratt klar dette.

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole har også vært framme i noen prosjekter. Dette er viktig, mye arbeid i skolen viser at de ulike overgangene mellom skoleslag som elevene møter på vei gjennom den obligatoriske skolen i Norge, er kritiske punkter på mange måter. Arbeidet for å forebygge frafall i videregående skole, viser blant annet at skrittet fra ungdomsskolen til videregående skole, er et kritisk punkt for mange.

Mer sammenheng og kontinuitet i arbeid og arbeidsmåter mellom de ulike skoleslagene, gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet, vil styrke helheten og sluttresultatene. En av våre informanter i evalueringen av Satsing mot frafall, formulerte det slik at det 13-årige løpet så langt mest hadde lignet på tidligere tiders jernbane i Europa, med ulik sporvidde i ulike land.<sup>38</sup> Større grad av helhetstenking, og et mer sammenhengende løp, vil styrke også den totale leseopplæringen gjennom det 13-årige løpet.

Forfatterbesøk inngikk i svært mange skoleprosjekter. Det vanligste var at man benyttet lokale forfattere, og dette kombinerte man gjerne med skriveverksted eller andre tiltak, i tillegg til lesestund og samtaler om bøker og litteratur mellom forfatter og elever.

Mange tiltak innebar også nettverksbygging, ofte i form av deltakelse på konferanser. Slik nettverksbygging er viktig av flere årsaker. For det første gir dette viktig inspirasjon til eget arbeid. Gjennom konferanser og nettverk får man innspill man ser hva andre har gjort, og kan selv importere det man mener kan tilpasses egen skole og egen hverdag. Diskusjoner med andre som har gjort liknende erfaringer, bidrar også til egen utvikling og læring.

Som kompetansehevingstiltak er slik nettverksbygging viktig. Mye kompetanse finnes i norsk skole; en sentral utfordring er å spre den, og overføre kunnskap mellom ulike skoler og aktører i systemet. Vår evaluering viser at spredning av kunnskap og

---

<sup>38</sup> Havn, Vidar og Trond Buland: *Intet menneske er en øy – Rapport fra evaluering av tiltak i satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007.

kompetanse mellom skoler kan være en utfordring, selv mellom skoler som befinner seg i samme kommune og som arbeider med beslektede tiltak. Gjennom å delta på konferanser, eller være med i nettverk, kan skolen oppnå en klar kompetansegevinst, som et viktig supplement til andre, mer formaliserte kompetanseutviklingstiltak.

Dette fordrer imidlertid at skolen er i stand til å ta vare på den kompetansen som tilføres, og at de som inngår i nettverk eller deltar på konferanser, får tid og mulighet til å spre den kompetansen de der får til andre i kollegiet som også har behov for denne lærdommen. Skal nettverk og konferansedeltakelse ha ønsket effekt, krever det at skolene har et bevisst forhold til intern spredning av inntrykk, kunnskap og erfaringer. Det er hele skolen som skal lære av at enkeltlærere deltar i nettverk, og for å skape en "lærende skole", en skole med endringskompetanse, kreves det et bevisst forhold til egenlæring og kompetansedeling. Man må ha et system for egen, kollektiv læring, basert på at kompetansen skal tilhøre hele skolen, ikke bare den enkelte lærer.

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

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

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

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

Her har GRFL etter vår mening bidratt til en utvikling i rett retning. Det er svært viktig at tiltak og prosjekter ikke blir enkeltstående "happenings", men at de inngår som en gjennomtenkt del av skolens helhetlige strategi på området. For å sikre at dette er tilfelle, må skolene ha en gjennomtenkt strategi, en plan. En slik plan vil være nødvendig for å skape helhet og kontinuitet, og gjøre arbeidet mye mindre person-avhengig enn det ellers vil kunne bli.

Vi har tidligere, i delrapport 2, pekt på at GRFL hadde et klart tyngdepunkt i grunnskolen. Rapporteringen til Utdanningsdirektoratet, tyder på at denne tendensen

fortsatte. Bare 20 % av tiltakene i skolen var knyttet til videregående skole. Også her så vi til dels store regionale forskjeller. Særlig Rogaland hadde mange tiltak i videregående skole (30 i 2005 og 23 i 2006). I 2006 var det på den andre siden 3 fylker som ikke rapporterte om noen prosjekter i videregående skole i det hele tatt (mot 6 i 2005), mens 6 fylker rapporterte om 1-3 tiltak i videregående. 4 fylker rapporterte om 9 eller flere prosjekter i denne delen av skoleløpet.

Rapportene fra fylkene bekreftet med andre ord vårt tidligere inntrykk av GRFL som en plan med størst omfang i grunnskolen, hos dem som tradisjonelt har jobbet mest fokusert med lesing. Ulike målinger av leseferdighet og leseaktivitet blant elever i videregående skole tyder imidlertid på at det også der er et klart behov for å fokusere sterkere på nivået.

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

I 2005 rapporterte 60 prosjekter om samarbeid med universitet eller høyskoler. I 2006 var dette sunket til 53. Dette bekreftet nok en gang vårt tidligere bilde av universitets- og høgskolesektoren som relativt lite involvert i GRFL, i alle fall som støttespiller på tiltakssiden. Flere av våre informanter har gjennom hele evalueringen gitt uttrykk for frustrasjon over at det oppleves som vanskelig å etablere gode samarbeidsrelasjoner med lesefaglige miljøer ved universiteter og høyskoler.

Lesesenteret, som hadde en spesiell rolle som nasjonalt kompetansesenter, var i følge rapportene direkte involvert i 22 prosjekter i 2006, mot 23 året før. Andre kompetansesentra var koblet til 19 prosjekter i 2006 (17 i 2005), og Nynorsksenteret i Volda, som ble opprettet i 2005, hadde vært samarbeidspartner i henholdsvis 9 og 11 prosjekter.

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

Det har vært en målsetting at GRFL skulle kobles også til andre statlige satsinger i samme periode. Den klart viktigste av disse er som tidligere påpekt, den Kulturelle skolesekken. Dette ble også fulgt opp i relativt mange av skoleprosjektene. En kobling mot den Kulturelle skolesekken ble oppgitt å være til stede i 100 prosjekter i 2005 og 114 prosjekter i 2006. Dette samarbeidet på tvers av to departementer, er en klar styrke for arbeidet med lesing i skolen.

Det er etter vår mening en fordel, om ikke en forutsetning, at gode prosjekter/tiltak skal ha gode målsettinger. Det er en fordel at man vet hvor man vil, hva man vil oppnå med et tiltak, og har tanker om sammenheng mellom disse målene og de virkemidler man har satt seg. Hvis man også har tanker om hvordan måloppnåelse



skal kunne etterprøves, er det også en fordel. Slik evalueringsmål trenger ikke å være av kvantitativ art, men man bør ha en klar forestilling om hvordan man vurderer grad av måloppnåelse.

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

Også våre kvalitative data tyder på at man i mange tilfeller nok har et stykke vei å gå på definering av mål for tiltakene. Bedre, mer presise målsettinger, og en strategi for evaluering av måloppnåelse, vil etter vår mening bidra til å skape bedre prosjekter, og dermed også bedre resultater. En sentral betingelse for godt arbeid, som mange av våre informanter peker på, er regelmessige bruk av lesetester. Kun gjennom regelmessig testing av utviklingen i elevers leseferdighet kan man se om utviklingen går i rett retning, og om det arbeid man utfører fører mot målet. En stor andel av respondentene på vår avsluttende breddeundersøkelse, trakk fram nettopp slik regelmessig testen, som de aller fleste skoler i dag gjennomfører, som en forutsetning for bedre resultater.

Ikke minst i forhold til tidlig innsats og hjelp for de som sliter med lesingen, er slik testing av leseferdighet av avgjørende betydning. Dette fordrer imidlertid at testingen og den kunnskap som framkommer der, er knyttet til et fungerende system for oppfølging og hjelp.

Hvis man ser samlet på prosjektenes tematiske fokus, framkommer en fordeling som vist i tabell 10.

**Tabell 10: Prosjektfokus 2005 og 2006**

	2005	2006
<b>Gutter</b>	184	180
<b>Språklige minoriteter</b>	62	67
<b>Leseferdighet</b>	314	349
<b>Språkutvikling</b>	172	192
<b>Samarbeid med folkebibliotek</b>	186	170
<b>Litteraturformidling</b>	271	263
<b>Annen lesestimulering</b>	205	231
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	249	254

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

Vi ser også at GRFL innebar en sterk grunnplanssatsing på bibliotek, både skolebibliotek og samarbeid med folkebibliotek. Dette er selvsagt ikke overraskende. Bibliotekene er sentrale, lokale kompetansesentra for litteratur, og det er klart at det

her har ligget et stort potensial for å utnytte dette bedre i samarbeid med skolen. GRFL bidro til å styrke denne samarbeidsrelasjonen.

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

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

Mye arbeid har kommet til å konsentrere seg om å finne fram til bøker ”for gutter”, noe ikke alle har opplevd som så veldig fruktbart. En av våre informanter formulerte det slik:

*”En føler seg av og til hensatt til gamle dager, da mor og far kjøpte GGG og GGP til oss i bokhandlene.”<sup>39</sup>*

Mange har etterlyst en sterkere erkjennelse av at ”gutter” er en sammensatt og heterogen gruppe, og at jakten på ”Gode guttebøker” ikke tar hensyn til at forskjellen mellom gutter mange ganger er minst like stor som mellom gutter og jenter. Jakten på bøker som passer for gutter, risikerer dermed å støte fra seg like mange gutter som man tiltrekker seg? På den annen siden er svært mange av våre informanter opptatt av å finne litteratur som interesserer et bredt spekter av unge. Finner man bøker om emner som interesserer, er leselysten lettere å lokke fram. I denne jakten er det lurt å ikke legge for stor vekt på enkle, kjønnsesifikke merkelapper.

Det lave antall prosjekter/tiltak som fokuserer på språklige minoriteter, er også litt overraskende. Særlig sett i lys av at disse elevene får gjennomsnittlig lavere karakterer i norskfagene enn det elever med norsk bakgrunn får, og at dette er en gruppe som var spesielt nevnt i GRFLs plandokumenter, kunne en forvente at flere prosjekter lokalt fokuserer på dette. En forklaring på dette kan selvsagt være at man siden 2004 har hatt en egen strategi rette mot språklige minoriteter i hele opplæringsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Denne strategien er gjennomført fra 2004, og den ble revidert og videreført fra 2007.<sup>40</sup> Språk og språkutvikling var viktige fokusområder som ble berørt i en rekke av strategiens 39 overordnede tiltak. Mange skoler har nok gjort en aktiv innsats på området lesing og språkutvikling innenfor rammene av denne satsingen. Likevel synes vi det er overraskende at dette ikke også har blitt fokusert i større grad i GRFL, og at man ikke i større grad har forsøkt å utnytte den mulige synergieffekten mellom de to satsingene. Som vi har påpekt, har man i relativt stor grad koblet Den kulturelle skolesekken og GRFL. En tilsvarende

<sup>39</sup> GGG og GGP; Gyldendals Gode Guttebøker og Gyldendals Gode Pikebøker, to serier med barne- og ungdomsbøker med stor popularitet i alle fall fram til 70-tallet.

<sup>40</sup> Kunnskapsdepartementet: *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*, Oslo 2007.

kobling mellom GRFL og Likeverdig opplæring i praksis! kunne også vært fruktbart, for begge strategiene.

GRFL hadde som strategi ikke et svært sterkt fokus på elever med særskilte lesevansker. Strategien tok sikte på å være en strategi for hele skolen, for alle elever. Noen av våre informanter har gitt uttrykk for at den delen av problemkomplekset allerede var relativt godt dekket i skolen, og at man nå trengte et generelt løft.

For at en slik generell satsing skal ha den ønskede virkning, er det imidlertid også nødvendig med en tilpassning til de grupper med særskilte behov, som er en del av den helheten man ønsker å nå. "Ingen ting er mer urettferdig enn likebehandling", som en av våre informanter uttrykte det.

En slik tilpassing av tiltakene har da også i relativt stor grad funnet sted. Den faktiske tilpassingen det ble rapportert om, varierte mye. Man la i ulike tiltak opp til at elever med særskilte behov skulle kunne delta i tiltak på en rekke kreative måter, i tillegg til mer tradisjonelle tiltak som bruk av lydbøker og høytlesing.

Slik prosjektprofilen framsto gjennom rapportene fra fylkene, bekreftet de bildet av en strategi som inkluderte det vi tidligere har kalt "lesingens tre ansikter. GRFL var ikke en ensidig satsing på for eksempel litteraturformidling eller ferdighetsutvikling. GRFL tok etter vår mening lesingens heterogene karakter på alvor, og dette så vi også i den form satsingen fikk lokalt, i og rundt skolene.

I neste avsnitt skal vi, i hovedsak basert på evalueringens siste breddeundersøkelse, se litt nærmere på hvordan profilen i arbeidet har utviklet seg i prosjektperioden, både i skoler som har vært direkte involvert i GRFL-tiltak, og i skoler som ikke har vært det. På den måten vil vi bant annet kunne si noe om hvordan den tiltaksprofilen vi så langt har beskrevet, er atypisk for norsk skole som helhet.

## **5.2 Tiltak og helhet i lesearbeidet**

Litt forenklet kan GRFL sies å ha hatt to sentrale elementer. For det første ga man økonomisk støtte til konkrete tiltak i skolers og skoleeiers regi, i tillegg til noen overgripende, nasjonale satsinger. For det andre var planen en overordnet strategi, der man trakk opp hovedprinsipper for arbeidet og bidro til bevisstgjøring og oppmerksomhet på ulike måter. GRFL hadde altså betydning langt ut over de konkrete tiltakene som ble støttet økonomisk. GRFL satte lesing på kartet, og bidro sannsynligvis også til at skoler som ikke fikk direkte støtte har igangsatt tiltak.

For å få et bilde av det totale lesearbeidet i skolen, spurte vi derfor i den avsluttende breddeundersøkelsen alle skoler, både de som hadde fått støtte og de som ikke hadde fått det, om status og utvikling i lesearbeidet i perioden 2003-2007. På den måten håpet vi å få et bilde både av GRFLs direkte virkning, og av de ringvirkningene strategiplanen kan ha skapt.

### **5.2.1 Tiltaksflora – har tusen blomster blomstret?**

Data fra den avsluttende breddeundersøkelse, viser for det første at tiltaksfloraen på området lesing var relativt stor i norsk skole i den perioden GRFL var operativ. Dette gjelder tiltak både med og uten økonomisk støtte fra GRFL. I overkant av 90 % av de

spurte oppgir at de har gjennomført eller deltatt i konkrete lesetiltak i løpet av denne perioden. Sagt på en annen måte, 1 av 10 skoler har ikke gjennomført spesielle tiltak på leseområdet i perioden 2003 – 2007.

**Tabell 11: Andel skoler som har hatt/deltatt i lesetiltak i perioden 2003-07 (%)**

	Skoleslag				Alle
	1-7	1-10	8-10	Vgs	
<b>Ja</b>	96	93	87	69	91
<b>Nei</b>	4	7	13	31	9
	100 (N=973)	100 (N=323)	100 (N=206)	100 (N=229)	100 (N=1731)

Tabellen viser at aktivitetsnivået er synkende med økende klassetrinn; Tilnærmet samtlige rene barneskoler (96 %) har gjennomført eller deltatt i lesetiltak. De kombinerte skolene ligger noe lavere (93 %), mens kurven gradvis blir brattere når vi passerer ungdomsskolene (87 %) og nærmer oss videregående skoler hvor bare 69 % av skolene har vært aktive på dette området. Vi ser ingen forskjeller av betydning mellom store og små skoler, med unntak av en noe lavere aktivitet i de største skolene. Dette har imidlertid sammenheng med en overvekt av videregående skoler i denne størrelseskategorien.

Ser vi på antall konkrete lesetiltak som skolene angir at de har hatt i det aktuelle tidsrommet, bekrefter dette bildet av en høyere tiltaksfrekvens i barneskolene.

**Tabell 12: Antall lesetiltak ved skolene i perioden 2003 – 07 (%)**

	Skoleslag				Alle
	1-7	1-10	8-10	Vgs	
<b>1-2</b>	6	6	20	19	8
<b>3-5</b>	50	45	50	60	51
<b>6-10</b>	29	33	18	13.	27
<b>Mer enn 10</b>	15	16	12	8	14
	100 (N=891)	100 (N=281)	100 (N=164)	100 (N=144)	100 (N=1480)

Blant barneskolene er det 44 % som har hatt flere enn 5 tiltak: i de kombinerte skolene 48 %, mens vi ser at antall gjennomførte tiltak faller betydelig når vi kommer til ungdomsskolene (30 % med over 5 tiltak) og ikke minst ved de videregående skolene (21 %). Hver femte ungdomsskole og videregående skole har videre bare hatt ett eller to lesetiltak i 4-årsperioden. Her er det dessuten små forskjeller mellom skoler med og uten støtte, dog en klar og en svak tendens til gjennomsnittlig noe flere tiltak i skoler med GRFL- støtte; særlig gjelder dette videregående skoler

Hvis vi ser på fordelingene i forhold til hvilke årstrinn tiltakene har vært rettet mot ser vi et lignende fenomen innen hvert skoleslag som det vi fant for utvalget som helhet foran:

**Tabell 13: Andel skoler med tiltak mot ulike årstrinn – etter skoleslag (%)**

Årstrinn	Skoleslag			
	1-7	1-10	8-10	Vgs
1.	84	78		
2.	92	83		
3.	93	85		
4.	95	88		
5.	89	90		
6.	85	87		
7.	83	85		
8.		61	95	
9.		59	89	
10.		54	74	
11.				95
12.				69
13.				35
	( N=893)	(N=285)	(N=164)	(N=146)

Innen alle skoleslag ser vi at tiltaksaktiviteten er størst på de laveste klassetrinnene, mens den avtar med økende klassetrinn. Mest markert er dette i videregående skoler; minst i barneskolene, men også der ser vi en viss nedgang etter 4. årstrinn.

Det bekrefter den tendensen vi har sett gjennom hele følgestudien: GRFL lesing, og fokuset med lesing generelt, har vært klart størst blant "de som kan lesing", i barneskolen og kanskje særlig på de fire første årstrinnene. Mye fokus har ligget på den viktige første leseopplæringen, der man har hatt tradisjon for godt og konsentrert arbeid. Når dette er og lesekode er knekket for de fleste, over, blir fokus svakere og tiltakshyppigheten synker betraktelig. Oppfølgende lesetrening og – aktiviteter kan altså synes å være relativt lite fokusert i norsk skole. En av våre respondenter uttrykte det slik:

*"Jeg mener at leseopplæringen på småskoletrinnet generelt er god. En arbeider systematisk med leseopplæring, elevene får oppgaver og lesetekster på deres nivå. På mellomtrinnet er det et stykke arbeid å gjøre i forhold til å tilegne seg ulike lesestrategier. Dette må det arbeides systematisk med. Videre er det viktig med mengdelesing også for denne aldersgruppen. "Lesing i alle fag" er viktig å ha i bakhodet."*

Neste tabell gir et bilde av hvor stor andel av skoler med lesetiltak har mottatt støtte fra GRFL, respektive gjennomført tiltak uten støtte.

**Tabell 14: Skolenes deltakelse i tiltak med eller uten støtte fra GRFL (%)**

	Skoleslag				Alle
	1-7	1-10	8-10	Vgs	
Gjennomført egne lesetiltak uten støtte fra GRFL	85	76	77	63	80
Gjennomført egne lesetiltak med støtte fra GRFL	20	27	24	46	24
Deltatt i GRFL-støttede tiltak i andres regi	8	11	10	8	9
	( N=929 )	( N=297 )	( N=177 )	( N=157 )	( N=1560 )

Av de skolene som har gjennomført lesetiltak i perioden har 80 % gjennomført egne lesetiltak uten støtte fra GRFL, mens 24 % av de spurte har gjennomført egne tiltak med støtte fra GRFL. 9 % har dessuten deltatt i tiltak ledet av andre, men med støtte fra GRFL. Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom skoler av ulik størrelse når det gjelder tiltaksaktivitet.

Flere skoler har kombinert tiltak med og tiltak uten støtte. Om lag hver sjettede skole med tiltak uten støtte har samtidig hatt egne tiltak, eller deltatt i andres tiltak, som har vært støttet av GRFL.

Ser vi nærmere på hvilke områder tiltakene har vært rettet mot får vi følgende fordelinger innen hvert enkelt skoleslag:

**Tabell 15: Andel skoler med tiltak på ulike tiltaksområder - etter skoleslag (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Leselyst	99	97	92	87	97
Leseferdighet	92	96	89	71	90
Kompetanseheving for lærere	78	79	73	68	77
Bruk av skolebibliotek	71	74	73	84	73
Litteraturformidling	67	71	75	84	70
Samarbeid med folkebibliotek	73	73	71	41	70
Skole/ hjem samarbeid	68	64	29	6	57
Barns språkutvikling	52	54	18	6	44
Overgangen barnehage – skole	38	39	5	2	31
Gutter og lesing	26	28	39	42	29
Språklige minoriteter og lesing	18	18	26	38	21
	( N=844 )	( N=265 )	( N=151 )	( N=140 )	( N=1459 )

Tiltakslista er rangert etter tiltaksfrekvens for utvalget som helhet. Vi ser at leselyst og leseferdighet ikke overraskende har vært sentrale temaer; primært i grunnskolen, men også i de øvrige skoleslagene. Her er det heller ingen forskjell mellom skoler med og uten støtte fra GRFL.

Det er en tydelig forskjell mellom fylkene når det gjelder i hvor stor grad de har tiltak rettet mot språklige minoriteter og lesning. Oslo står i en særstilling blant fylkene. Her er det bare litt over 40 % av skolene som ikke har noe tiltak rettet mot språklige minoriteter. I den andre enden finner vi Finnmark hvor det er over 90 % skolene som ikke har noe tiltak. I de øvrige fylkene er det mellom 70 og 90 % av skolene som ikke har tiltak.

For Oslos del er dette et resultat av at man har fokusert særlig på minoritetsspråklige, blant annet gjennom prosjektet LUS; et GRFL prosjekt der man har tatt i bruk og videreutviklet en metodikk og et kartleggings-verktøy (LeseUtviklingsSkjema) utviklet ved Utbildningsförvaltningen i Stockholm, for å måle leseferdighet. Prosjektet er drevet av utdanningsetaten i Oslo kommune, avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet.<sup>41</sup>

Kompetanseheving for lærere på lesefeltet har videre også vært et sentralt område for tiltak ved alle skoleslag; 3 av 4 skoler har hatt tiltak her. GRFL- skoler har her en noe høyere tiltaksfrekvens enn øvrige skoler; 81 mot 74 % med tiltak. Skoler med under 100 elever har noe lavere aktivitet på dette området; om lag 70 % har kompetansehevningstiltak mot i snitt 78 % blant større skoler.

Bruk av skolebiblioteket og litteraturformidling har vært sentrale tiltaksområder særlig ved videregående skoler, men også i øvrige skoler. Også her ligger "GRFL-skoler" noe foran de øvrige; 77 mot 71 % har tiltak om bruk av skolebiblioteket, 79 mot 66 % har litteraturformidlingstiltak. Små skoler har lavest aktivitet på disse områdene noe som blant annet henger sammen med at færre av disse skolene har eget skolebibliotek og/ eller har ansatt egen bibliotekar.

Skole/ hjemsamarbeid, barns språkutvikling og overgangen barnehage – skole har naturlig nok hatt størst fokus på lavere klassetrinn. Her har skoler uten GRFL- støtte noe høyere tiltaksfrekvens enn skoler med støtte.

Når det gjelder gutter og lesing har dette vært et viktig område særlig i ungdomsskoler og videregående skoler med om lag 40 %. Dette er dessuten det området hvor det er størst forskjell mellom de som har hatt støtte fra GRFL og de som ikke har hatt. Av de som har hatt støtte har ca 48 % hatt tiltak for gutter, av de som ikke har hatt støtte har 20 % hatt tiltak. Nok en gang ser vi at GRFL har vært viktig i forhold til å generere tiltak rettet mot dette viktige området. Lavest aktivitet på dette tiltaksområdet har de minste grunnskolene (17 %).

Lesetiltak for språklige minoriteter er den tiltakstypen som har lavest frekvens; særlig i grunnskolen, og spesielt blant små skoler under 100 elever. I ungdomsskoler og spesielt i videregående skoler har dette vært et mer sentralt tema. GRFL synes heller ikke å ha medvirket til vesentlig økt fokus på dette feltet. De ligger om lag 3 prosentpoeng lavere enn øvrige skoler når det gjelder aktivitet på dette feltet.

Hvordan vurderer skolene selv nytteverdien av tiltakene?

---

<sup>41</sup> Oslo kommune: *Pilotprosjektet LUS i Osloskolen*, Oslo kommune Utdanningsetaten, Oslo 2004. LUS er bl.a. omtalt i delrapport 3 fra evalueringen, se Op.cit. Buland m.fl. 2007

**Tabell 16: Andel som anslår stor eller svært stor nytteverdi av tiltak på ulike områder. (%) (Rangert etter vurderingene for utvalget som helhet)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Leselyst</b>	96	94	88	83	94
<b>Leseferdighet</b>	95	96	80	78	92
<b>Barns språkutvikling</b>	86	84	87	-	86
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	85	83	81	86	84
<b>Kompetanseheving for lærere</b>	86	85	72	77	83
<b>Litteraturformidling</b>	75	77	76	77	76
<b>Samarbeid med folkebibliotek</b>	73	75	71	67	73
<b>Skole/ hjem samarbeid</b>	75	71	60	-	73
<b>Overgangen barnehage – skole</b>	72	79	-	-	73
<b>Språklige minoriteter og lesing</b>	72	69	79	68	72
<b>Gutter og lesing</b>	67	65	65	64	66

Jevnt over viser dette at skoler som har iverksatt tiltak i betydelig grad også opplever god nytte av tiltakene. Dette gjelder alle skoleslag, selv om det er en tendens til at opplevd nytteverdi for flere tiltaksområder avtar noe med økende klassetrinn.

Forskjellene mellom skoler med og uten støtte er også relativt marginale. Det er likevel en klar tendens til at nytteverdien av gutteltak vurderes noe høyere blant skoler med GRFL- støtte; de har en vesentlig høyere andel ”svært stor”. Når det gjelder tiltak rettet mot minoritetsspråklige er situasjonen motsatt; skoler uten støtte vurderer slike tiltak i større grad som nyttige.

I hvor stor grad har samarbeidet mellom GRFL og Den kulturelle skolesekken blitt realisert i skolene?

I 2008 svarte 80 % av skolene at de hadde hatt/deltatt i prosjekter eller tiltak knyttet til Den kulturelle skolesekken. Er det de samme som har fått/deltatt i GRFL-tiltak som også har fått støtte fra DKS?

**Tabell 17: Deltakelse i DKS-tiltak - etter tiltaksstatus i GRFL (%)**

	Egne lesetiltak uten støtte	Egne lesetiltak med støtte	Deltatt i andres tiltak	Ikke hatt lesetiltak i perioden	Alle
<b>Nei</b>	14	29	22	46	20
<b>Ja, ett</b>	15	18	10	21	16
<b>Ja, flere</b>	71	53	68	33	64
	100 (N=999)	100 (N=215)	100 (N=60)	100 (N=155)	100 (N=1625)

Tabellen synes å vise at svaret på dette spørsmålet er noe nyansert. Mange GRFL-skoler har riktignok også deltatt i ett eller flere DKS- tiltak. Det gjelder 71 % av disse skolene. Det er likevel slik at skoler med egne tiltak uten GRFL- støtte har en enda



høyere deltakelse (86 %) i DKS. Også skoler som ikke selv har mottatt GRFL- støtte, men deltatt i andres GRFL- støttede tiltak har i stor grad, og i større grad enn de "rene" GRFL-skolene, deltatt i DKS (78 %).

Skoler som selv ikke har hatt lesetiltak i perioden har i mindre grad (54 %) enn andre skoler deltatt i ett eller flere DKS- tiltak.

Videregående skoler er det skoleslaget som har vært klart minst aktive i forhold til Den kulturelle skolesekken; om lag 70 % av disse har ikke deltatt i DKS; mot bare 10-12 % i de andre skoleslagene. Blant grunnskolene er det de minste skolene under 50 elever som har lavest deltakelse i DKS-tiltak.

### 5.2.2 Fra særskilte tiltak til ordinær undervisning?

En viktig problemstilling i arbeidet handler om verdien av ekstraordinære/spesielle tiltak i forhold til det vi kan kalle det ordinære, løpende arbeidet med lesing. Flere informanter i flere prosjekter vi har revaluert, har vært inne på at det er relativt lett å gjennomføre tiltak/være med i prosjekt og oppnå gode resultater av dette. Enkelte har spissformulert det i retning av at man nesten må gjøre en innsats for ikke å få til noe, når man får støtte gjennom prosjektdeltakelse.. Utfordringen er å overføre dette prosjektet til ordinært, løpende arbeid, når prosjektet og dermed det ekstra fokuset er over.

Nært beslektet med denne utfordringen, er spørsmålet om tiltaka som gjennomføres blir frittstående satellitter i skolens arbeid, eller om det samkjøres med og integreres i det varige, ordinære arbeidet. Blir tiltakeene frittstående skippertak, eller blir de satt inn i en sammenheng, integrert i tiltakskjeder og system som bidrar til å forsterke og ta vare på effektene fra skippertaket.

Vi har også i GRFL sett spor etter "skippertakseffekten", der et tidsavgrenset tiltak skaper stor aktivitet og begeistring, men der aktiviteten så snart tiltaket er over, faller til det samme nivå som før tiltaket, jaa enkelte ganger til et lavere nivå. Flere av våre informanter har fortalt om elever, og også lærere, som etter et mengdelesingsstiltak som alle har vurdert som vellykket, og der alle elevenes leseaktivitet har gått kratig opp, har blitt spurt om hvordan det går med lesingen nå, og som spontant har svart at "Nei, vi er ferdig med lesing nå".

Vi mener at det er en forutsetning for et godt resultat at enkeltstående tiltak ikke forblir blir "skippertak", men at de settes inn i en plan for lesing, at de kobles opp mot ordinær undervisning på en måte som sørger for oppfølging. Først når tiltak settes inn i en slik sammenheng, er det sannsynlig at de vil skape varige effekter i skolen. Tiltakene må bidra til å løfte det ordinære arbeidet, ikke bli frittstående topper et ellers flatt landskap.

Skjer dette, settes tiltakene inn i en helhet? I hvilken grad har tiltaket (-ene) vært forankret i det ordinære lesearbeidet/- undervisningen ved skolen? Vi ba skolelederne ta standpunkt til følgende påstander:

**Tabell 18: Andel som er noe eller svært enig i påstander om forankring av tiltak i ordinær undervisning (%)**

Påstander	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Tiltak har inngått som ledd i en gjennomtenkt og helhetlig plan for lesearbeidet ved skolen	97	96	89	82	94
Elevenes deltakelse i tiltak har vært fulgt opp i den ordinære undervisningen med etterarbeid i form av erfaringsbearbeiding, refleksjon, diskusjoner osv	89	92	86	78	88
Tiltak har ”levd sitt eget liv” og i liten grad vært integrert i det øvrige arbeidet	17	22	30	42	22
Tiltakene skapte mye aktivitet, men satte i liten grad varige spor i det videre arbeidet med lesing ved skolen.	27	31	38	55	31
	(N=892)	(N=282)	(N=160)	(N=142)	(N=1476)

Forankring og integrering av tiltak er gjennomgående høy i alle skoleslag. Den er størst i barneskolen og noe mindre i ungdomsskoler og videregående skoler. En klar majoritet av skoler hevder likevel at tiltakene har inngått i en helhetlig plan for lesearbeidet ved skolene og at elevene deltakelse i tiltakene har vært fulgt opp i den ordinære undervisningen. Vi ser ingen forskjeller av betydning på dette området mellom skoler av ulik størrelse.

Tross dette er det verdt å merke seg at nær en av tre skoler mener at tiltakene i liten grad satte spor etter i det videre lesearbeidet ved skolen. Mest markert er dette i ungdomsskolene og spesielt i videregående skoler hvor mer enn halvparten hevder det samme. Tilsvarende ser vi at om lag hver femte skoler sier at tiltakene ”levde sitt eget liv”. Bildet er med andre ord noe mer nyansert enn en kan få inntrykk av ved første øyekast.

Neste tabell gir et mer konkret bilde av hvilke mulige spor arbeidet med lesetiltak har etterlatt i det ordinære lesearbeidet. Tabellen viser andel av skoleledere som i stor eller svært stor grad mener at lærernes arbeidsmåter knyttet til ulike aspekter ved leseopplæringen har endret seg de senere årene.

**Tabell 19: Andel som opplever stor eller svært stor grad av endring i lærernes arbeidsmåter i leseopplæringen i perioden – etter skoleslag (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Tidligere start med leseopplæring</b>	72	58	17	10	63
<b>Tidligere reaksjon når elever sliter med lesingen</b>	68	58	34	26	58
<b>Mer systematisk oppfølging av den enkelte elevs leseutvikling</b>	70	63	27	17	58
<b>Mer systematisk, planmessig og tilrettelagt opplæring i lesing</b>	69	59	23	14	56
<b>Mer tid brukt på lesetrening</b>	66	59	33	16	55
<b>Mer bruk av IKT/Internett</b>	50	52	38	56	50
<b>Økt bruk av individuelle leseplaner</b>	47	41	17	12	39
<b>Mer bruk av skolebibliotek som redskap i opplæringen</b>	29	29	29	30	29
<b>Økt samarbeid med folkebibliotek</b>	16	20	17	7	16
<b>Mer bruk av lokale kulturarbeidere/ andre ressurspersoner i lokalsamfunnet/ lokalt arbeidsliv</b>	6	8	8	9	7
	(N=850)	(N=281)	(N=166)	(N=178)	(N=1475)

Tidligere start på leseopplæringen, tidligere reaksjon når elever sliter og mer systematisk både i tilrettelegging av leseopplæringen og i oppfølgingen av den enkelte elev synes å være de mest sentrale endringene i lesearbeidet ved skolene. I første rekke gjelder dette barneskolene og de kombinerte skolene (1-10)

Tabell 20 viser mulige forskjeller i slike endringer mellom skoler med og uten tiltaksstøtte og mellom skoler som har hatt og de som ikke har hatt, tiltak i perioden. Også der viser tabellen andel skoleledere som i stor eller svært stor grad mener at lærernes arbeidsmåter knyttet til ulike aspekter ved leseopplæringen har endret seg de senere årene.

**Tabell 20: Andel som opplever stor eller svært stor grad av endring i lærernes arbeidsmåter i leseopplæringen i perioden – etter støtte/ tiltaksstatus (%)**

	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
<b>Tidligere start med leseopplæring?</b>	64	66	32	63
<b>Tidligere reaksjon når elever sliter med lesingen?</b>	60	62	34	58
<b>Mer systematisk oppfølging av den enkelte elevs leseutvikling?</b>	61	59	31	58
<b>Mer systematisk, planmessig og tilrettelagt opplæring i lesing?</b>	60	58	25	56
<b>Mer tid brukt på lesetrening?</b>	57	60	25	55
<b>Mer bruk av IKT/Internett?</b>	50	51	43	50
<b>Økt bruk av individuelle leseplaner?</b>	42	38	20	39
<b>Mer bruk av skolebibliotek som redskap i opplæringen?</b>	28	34	18	29
<b>Økt samarbeid med folkebibliotek?</b>	14	22	7	16
<b>Mer bruk av lokale kulturarbeidere/ andre ressurspersoner i lokalsamfunnet/ lokalt arbeidsliv</b>	6	10	3	7
	(N=915 )	(N=432 )	(N=128 )	(N=1475)

Tabell 20 viser i første rekke betydningen av tiltak som et virkemiddel til å endre / forbedre rutiner og arbeidsmetoder i lesearbeidet ved skolene. Forskjellene mellom skoler med tiltak og skoler uten, er iøynefallende. Nesten uten unntak ligger prosentandelen tiltaksskoler som har hatt en positiv utvikling på dette feltet på om lag det dobbelte av tilsvarende andeler blant skoler uten tiltak.

Forskjellene mellom skoler med og uten tiltaksstøtte er derimot marginale, med et visst unntak for arbeid mot/med skole- og folkebibliotek. Der synes GRFL-skolene i noe større grad å ha lyktes med et utvidet samarbeid både med skolebibliotek og folkebibliotek. Vi kommer tilbake til dette temaet nedenfor. GRFL- skolene har dessuten i noe større grad økt bruken av ressurspersoner fra lokalsamfunn og lokalt arbeidsliv i lesearbeidet ved skolene.

I sum viser dette at skolene gjennom tiltaksarbeidet i betydelig grad har lyktes med å få på plass mer systematikk og bedre rutiner i lesearbeidet. Sammen med en sterkere involvering og tettere samarbeid med både skoleinterne og eksterne aktører har en dermed lagt grunnlaget for å oppnå resultater.

### 5.2.3 Økt foreldreinvolvering?

Data fra tidligere deler av evalueringen, viser at flere skoler har satset på tiltak for å nå foreldrene bedre, men at mange også sliter med å komme opp med gode grep i foreldre/ hjem-samarbeidet. Mye informasjon om lesingens betydning, og hvor viktig det er at foreldre leser for egne barn og oppmuntrer egne barn til egen lesing, har blitt utviklet og spredt som en del av satsingen. Likevel etterlyser fortsatt mange bedre metoder på dette området. Mange av svarene i den siste breddeundersøkelsen, viser at

dette er en del av arbeidet som svært mange ser på som svært viktig for det videre arbeidet med lesing. En svarte slik på spørsmålet om hva som må til for å heve nivået:

*"Mer kontakt med foreldrene. De må på banen for å ta sitt ansvar. De kan lese mye mer hjemme med barna sine."*

Flere var også inne på at de ønsket tiltak som kunne bidra til å skolere foreldre til å bli bedre lesehjelpere for sine barn. Mange av våre informanter har vært opptatt av at mange foreldre er gode støtter og rollemodeller for sine barn, og ikke minst at alle foreldre, uavhengig av eget utdanningsnivå, kan være det. Flere har vært inne på at en analfabet godt kan være en god støtte for sitt barns lesing, dersom man bare kjenner sin egen betydning, og vet hvordan man skal gi støtte og oppmuntring. Andre har vært bekymret for den delen av elevene der man vet at foreldrenes støtte er liten:

*"Vekk med SFO – få heil skuledag med pedagog frå 8-16. Ingen leseleksje heime, sidan 20-30% av elevane ikkje får hjelp med lekser uansett kor mykje skulen/kontaktørar "masar" på dei føresette."*

På tiltakssiden ser vi at 57 % av de spurte oppgir å ha gjennomført ett eller flere tiltak rettet mot skole/ hjem-samarbeid i perioden. Særlig gjelder dette barneskolen hvor 2 av 3 skoler har tiltak på dette området.

Tabellen nedenfor viser skolene vurdering av i hvilken grad de opplever å ha lyktes i å involvere foreldre sterkere i lesearbeidet ved skolen.

**Tabell 21: Økt involvering av foreldre i lesearbeidet? (%)**

Grad av økning	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Vesentlig sterkere	13	8	2	1	9
Noe sterkere	61	56	39	7	51
Som før	24	33	45	34	29
Noe svakere	1	1	1	1	1
Deltar ikke	1	2	13	57	10
	100 (N=859)	100 (N=283)	100 (N=176)	100 (N=194)	100 (N=1512)

Samlet oppgir 60 % av skolene at foreldre i noe eller vesentlig sterkere grad er blitt involvert i leseopplæringen de senere årene. Nær en av ti skoler sier at dette engasjementet er blitt vesentlig sterkere. Som tabellen viser er det primært de rene barneskolene og de kombinerte skolene som har lyktes på dette området, men også ved de rene ungdomsskolene har 2 av 5 skoler fått til et noe sterkere foreldreengasjement. Nær 60 % av de videregående skolene sier at foreldre ikke er involvert i lesearbeidet.

Om skolene har hatt støtte til sine lesetiltak eller ikke gir ingen markante utslag i forhold til foreldreengasjement; vel 60 % av begge kategorier sier at dette engasjementet er blitt noe eller vesentlig sterkere. Også her finner vi den største forskjellen mellom skoler med og skoler uten tiltak. I barneskolene ligger denne forskjellen på

nær 30 prosentpoeng. Det er likevel verdt å merke seg at nær halvparten (48 %) av de rene barneskolene også har erfart større foreldreinvolvering i arbeidet med lesing.

Sett under ett mener en klar majoritet av skolene, i første rekke de med tiltak, at de har lyktes i å øke foreldreinvolveringen i leseopplæringen. Vi finner en sterk og signifikant sammenheng mellom tiltak rettet mot skole/ - hjemssamarbeidet og økt foreldreinvolvering. Samtidig ser vi at det her åpenbart gjenstår en del før man kan si seg fornøyd.

### 5.3 Biblioteker og utlån

Ulike deler av biblioteksystemet har vært viktige aktører i Gi rom for lesing, både i planleggingsfasen, som ansvarlige aktører for tiltak i strategiplanen og som læringsarenaer i skolene. I forhold til GRFL vil vi rette oppmerksomheten spesielt mot skolebibliotekene, men også ABM-utvikling og folkebibliotekene har hatt definerte, viktige roller i GRFL.

Statens senter for arkiv, bibliotek og museum, ABM-utvikling, ble opprettet i 2003 i et samarbeid mellom Kultur- og kirke departementet og Kunnskapsdepartementet. ABM-utvikling skal bidra til å utvikle biblioteksektoren, i tillegg til utvikling av de to andre sektorene som de har ansvar for. Senteret er blant annet delegert forvaltningsansvar for en rekke bibliotekformål. Det foregår nå et utredningsarbeid om sentrale problemstillinger på bibliotekområdet der ABM-utvikling er hovedaktør og koordinerende instans.

Sett i sammenheng med GRFL er ABM-utvikling medlem av referansegruppen, og de har i tillegg rolle som aktør i flere av tiltakene i strategiplanen. Mange lokale prosjekter under GRFL har fått økonomisk støtte fra ABM-utvikling. Også i oppfølgingen av GRFL etter 2007 har ABM-utvikling en rolle.

Ifølge Lov om folkebibliotek (§ 4) skal alle kommuner ha et folkebibliotek. Folkebibliotekene er som oftest organisert i et hovedbibliotek og en eller flere filialer. Bibliotekene skal ha tilbud både til barn og voksne, og bøker og annet materiale skal stilles gratis til disposisjon for brukerne (ABM-skrift [31], 2006). Det er nedfelt i loven (§ 6) at det skal være et organisert samarbeid mellom folkebiblioteket og de kommunale skolebibliotekene. Folkebibliotekenes rolle i strategiplanen til GRFL er å være en ressurs og en samarbeidspartner for skolebibliotekene.

Mens folkebibliotekene er underlagt Kultur- og kirke departementet (ABM-utvikling), ligger det faglige oppfølgingsansvaret for skolebibliotekene hos Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet). Det er skolebibliotek både for grunnskolen og den videregående skolen. I strategiplanen for GRFL blir skolebibliotekene sett på som arenaer både for læring og kultur. Skolebibliotekene og skolebibliotekarene har sentrale roller i en rekke av tiltakene i GRFL. Å lære å bruke bibliotek er også med i Kunnskapsløftet. I læreplanene for norskfaget er bruk av bibliotek i ulike sammenhenger nevnt som et av kompetansemålene på de fleste trinn i grunnskolen og i videregående opplæring.

### 5.3.1 Bibliotekenes rolle i tiltakene

Bibliotekene er nevnt som aktører i en rekke tiltak i strategiplanen til GRFL:

*Tiltak for å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge*

3. Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt (ABM / 2005-2007)
9. Bibliotektenester på Internett (ABM / Løpende)

*Tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek*

10. Tilbud om videre- og etterutdanning for lærere og førskolelærere (Nettverk for skolebibliotek / 2005-2007)
12. Lærerstuderenter møter elever i arbeid med lesestimulering og skolebibliotek (Nettverk for kompetanseutvikling for skolebibliotek / 2005-2007)
13. Heve kompetansen hos lærerstuderenter i bruk av skolebibliotek (Nettverk for kompetanseutvikling for skolebibliotek / 2005-2007)
15. Samarbeid mellom skolebibliotek og folke- og fylkesbibliotek (ABM, fylkesbibliotekene / 2007)
17. Internasjonal skolebibliotekkonferanse i Oslo i 2005 (Norsk bibliotekforening, Nettverk for kompetanseutvikling for skolebibliotek / 2005)

*Tiltak for å øke bevisstheten om lesing*

19. Boktrass – tilgang til variert litteratur i barnehagene (ABM, fylkesbibliotek / 2005-2007)
21. Leseravner (ABM / 2005-2007)
23. Styrke kommunikasjonen om lesing og leselyst (ABM / 2005-2007)

Et av tiltakene i strategiplanen til GRFL (tiltak 26) er å gjennomføre en landsomfattende skolebibliotekundersøkelse. Møreforskning Volda har gjennomført undersøkelsen<sup>42</sup>, der målsettingen har vært å: "... kartlegge kompetanse i bruk av skolebibliotek, tilgjenge og korleis skulebiblioteket vert brukt av elevar og lærarar".<sup>43</sup> Skolebibliotekundersøkelsen ble gjennomført i 2006 gjennom en større kvantitativ breddeundersøkelse der det i utgangspunktet ble sendt ut elektroniske spørreskjema til alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. I tillegg ble det gjennomført en mindre kvalitativ intervjuundersøkelse for å kaste lys over noen av funnene i den kvantitative undersøkelsen. Vi har i en tidligere rapport (delrapport 3) gjennomgått noen av funnene i undersøkelsen. Her vil vi trekke fram de mest sentrale funnene.

De aller fleste skolene i Norge har skolebibliotek, og for de fleste skolenes vedkommende er dette lokalisert på skolen. I alt 87 % av grunnskolene og 94 % av de videregående skolene hadde egne skolebibliotek, mens 10 % av grunnskolene og 5 % av de videregående skolene hadde avtale om kombinasjonsbibliotek med folkebiblioteket. Sammenlignet med en tidligere skolebibliotekundersøkelse<sup>44</sup> fra 1997 har det vært en positiv utvikling, og nesten alle skoler har nå eget skolebibliotek eller avtale om kombinasjonsbibliotek.

---

<sup>42</sup> Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. og Østlie, B.: *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidraregåande skule*. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda., 2007

<sup>43</sup> Ibid. side 3

<sup>44</sup> Se: Hansen, Å.M.: *Skolebibliotek i grunnskolen: en kartlegging*. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo 1997

Det er et klart skille mellom grunnskolene og de videregående skolene i den formelle kompetansen til skolebibliotekarene. Mens rundt 60 % av skolebibliotekarene i de videregående skolene har en bibliotekfaglig utdanning på minst bachelornivå, har kun 11 % av grunnskolenes bibliotekarer slik utdanning. Rundt 25 % av skolebibliotekarene i grunnskolen har kortere bibliotekfaglig utdanning. Sammenlignet med situasjonen i 1997 finner man kun mindre endringer i skolebibliotekarenes formelle kompetanse.

Hvor mange timer som er avsatt til skolebibliotekarbeid gir også et bilde av skolebibliotekenes ressurser. Her finner man et klart skille mellom skoleslagene. Mens grunnskolene i gjennomsnitt har avsatt 5,4 timer i uken til skolebibliotekarbeid, er dette timetallet i snitt 29 timer i de videregående skolene. Selv om forskjellene mellom både bibliotekfaglig utdanningsnivå og timeressurser avsatt til skolebibliotekene er store mellom grunnskolene og de videregående skolene, holder de fleste skolebibliotekene i begge skoleslagene åpent hele skoledagen. Elevene i grunnskolen har dermed god tilgang til skolebiblioteket, men små muligheter til å få bibliotekfaglig hjelp. Dette er et paradoks siden man kan gå ut fra at elevene i grunnskolen vil ha mer behov for hjelp enn de eldre elevene i videregående skole.

En klar intensjon også i GRFL, har vært at skolebiblioteket skal fungere som et sentralt redskap i skolens virksomhet, integrert og benyttet i undervisningen. Også her skiller de to skoleslagene seg fra hverandre. I alt 25 % av lærerne i grunnskolen svarer at de bruker skolebiblioteket ofte, mot 18 % av lærerne i videregående skole. Langt flere svarer at de bruker skolebiblioteket av og til (54 % i grunnskolen og 61 % i videregående skole). Selv om de videregående skolene har et mye bedre bibliotekfaglig tilbud både i forhold til timeressurser og formell bibliotekfaglig kompetanse, finner man at det er lærerne i grunnskolen som bruker skolebiblioteket oftest. I begge skoleslagene brukes skolebiblioteket mest i tilknytning til fagene norsk og samfunnsfag.

Vår egen undersøkelse fra 2008 bekrefter mye av det tallmaterialet som er presentert foran; 95 % av skolene har bibliotek, enten lokalisert ved skolen (87 %) eller samlokalisert med et kommunalt eller fylkeskommunalt bibliotek (8 %). Lavest andel skoler med en eller annen form for bibliotekløsning er det ved skoler med under 100 elever.

Når det gjelder bibliotekarkompetanse viser vår studie at for de rene barneskolene er det bare 12 % som har ansatt bibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse på deltid eller heltid. Ved de øvrige barneskolene ivaretas ansvaret for biblioteket av en lærer (77 %) eller en har funnet andre løsninger (12 %). Lavest andel skoler med ansatt bibliotekar finner vi ikke overraskende ved de minste skolene; bare vel 7 % av skoler med under 50 elever har ansatt bibliotekfaglig kompetanse på del- eller heltid mot 30 % av skoler med 200- 500 elever og nær 70 % av skoler med over 500 elever.

En klar majoritet, mellom 80 og 90 %, av skolene innen alle skoleslag betegner skolebiblioteket som noe eller svært aktivt i forhold til undervisningen generelt. Videregående skoler har den høyeste andelen skoleledere (30 %) som oppfatter biblioteket som svært aktivt.



Når vi spør om aktivitet spesielt i forhold til skolens arbeid med lesing, er forskjellene mellom skoleslagene mer framtrødende, slik tabellen viser

**Tabell 22: Hvor aktivt er skolebiblioteket i forhold til lesearbeid ved skolen?**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Svært aktivt</b>	53	42	31	25	45
<b>Noe aktivt</b>	43	52	52	54	47
<b>Lite aktivt</b>	3	4	13	19	7
<b>Svært lite aktivt</b>	-	1	4	3	1
	100 (N=916)	100 (N=298)	100 (N=192)	100 (N=211)	100 (N=1628)

Bibliotekene ved barneskolene framstår som de mest aktive på dette feltet; over halvparten betegnes som svært aktive. Denne prosentandelen synker oppover i skoleslagene, og er nede på en fjerdepart av bibliotekene i videregående skoler.

Vi finner ingen forskjeller på dette området mellom skoler med og skoler uten støtte til lesetiltak. Blant skoler uten tiltak derimot er det nær en tredjedel av skolene som karakteriserer sitt bibliotek som lite eller svært lite aktivt i forhold til skolens lesearbeid. I skoler med lesetiltak ligger denne andelen på om lag 5 %.

73 % av skoler med tiltak har hatt ett eller flere tiltak rettet mot bruk av skolebibliotek. Forskjellene mellom skoleslagene er små. Unntaket er videregående skoler som her helt tydelig har hatt et fokus for sine lesetiltak; 84 % av disse skolene har hatt tiltak av denne typen. Vi ser videre at en noe større andel GRFL-skoler enn de uten støtte har hatt tiltak her; 77 mot 71 %. Om lag hver femte skole innen alle skoleslag opplever nytteverdien av denne formen for tiltak som svært stor; 2 av 3 skoler sier den er stor. Forskjellen i vurderinger mellom GRFL-skoler og andre er her marginal.

Tiltak som omhandler økt samarbeid med folkebibliotek er gjennomført i 70 % av skolene. Unntaket er videregående skoler hvor vel 40 % har gjort det samme. Vi ser ingen forskjell i tiltaksfrekvens på dette området mellom skoler med og skoler uten støtte til tiltak. Det samme gjelder vurderingene av nytteverdien av tiltak rettet mot folkebiblioteket; om lag 14 % av alle skoler med tiltak her karakteriserer den som svært stor. Det er verdt å merke seg at vel 1 av 4 skoler betegner nytteverdien som liten eller svært liten.

Litteraturformidling har også vært et sentralt tiltaksområde særlig ved videregående skoler, men også i øvrige skoler. Her ligger GRFL-skoler noe foran de øvrige; 79 mot 66 % har litteraturformidlingstiltak. Nytteverdien angis som høy; 84 % stor eller svært stor nytte.

Ser vi på hvordan skolelederne vurderer utviklingen i bruken av skole- og folkebibliotek i perioden ser vi blant annet følgende:

**Tabell 23: Endringer i bibliotekbruk i perioden (% stor eller svært stor grad)**

Form for endring:	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
Økt utlånsaktivitet ved skolebiblioteket?	33	43	13	34
Mer bruk av skolebibliotek som redskap i opplæringen?	28	34	18	29
Økt samarbeid med folkebibliotek?	14	22	7	16
	(N=876)	(N=428)	(N=129)	(N=1433)

Utlånsaktiviteten ved skolebibliotekene har i stor eller svært stor grad økt i om lag en tredjedel av skolene. Økningen er størst i skoler med tiltaksstøtte (43 %) og lavest i skoler uten tiltak (13 %). Økningen i aktiviteten varierer noe mellom skoleslagene; størst økning i barneskolene (39 %) og lavest i videregående skoler (25 %).

Når det gjelder bruk av skolebiblioteket i undervisningen ser vi at det er 29 % av skolelederne som i stor grad/svært stor grad mener at denne er større enn før. Også her er det GRFL-skoler som i noe større grad enn skoler uten tiltaksstøtte, som opplever økt bruk; 34 mot 28 %.

Omtrent hver sjette skole (16 %) har styrket samarbeidet med folkebiblioteket gjennom perioden. Også her er det skoler med tiltaksstøtte som har hatt den største økningen; 22 % av disse skolene opplever økt samarbeid med disse bibliotekene. Variasjonene mellom skoleslagene er små med unntak av videregående skoler hvor bare 7 % har erfart økt samarbeid på dette området.

På spørsmål om i hvilken grad skolelederne opplever at bibliotekene/ bibliotekarene er blitt sterkere involvert i arbeidet med lesing i samme periode; fikk vi følgende svarfordeling.

**Tabell 24: Involvering av bibliotek/ -ansatte i skolens lesearbeid (% stor eller svært stor grad)**

	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
Skolebibliotekar	57	80	45	59
Folkebibliotek	37	51	25	40
	(N=916)	(N=448)	(N=146)	(N=1510)

Dette bekrefter ytterligere bildet av en biblioteksektor som i sterkere grad er blitt involvert i lesearbeidet ved en betydelig andel av norske skoler. Særlig gjelder dette skolebibliotekene; nær 3 av 5 skoler sier at engasjementet her har økt. For folkebibliotekene er 2 av 5 som sier det samme. Tabellen synes også å vise at GRFLs satsning på bibliotekene har gitt resultater, andelen skoler som har involvert bibliotekene i sterkere grad er vesentlig større blant disse skolene enn ved de øvrige.

Også våre kvalitative data understøtter at svært mange ser skolebibliotek og folkebibliotek som nøkkelaktører i arbeidet med lesing, som for eksempel i følgende sitat:

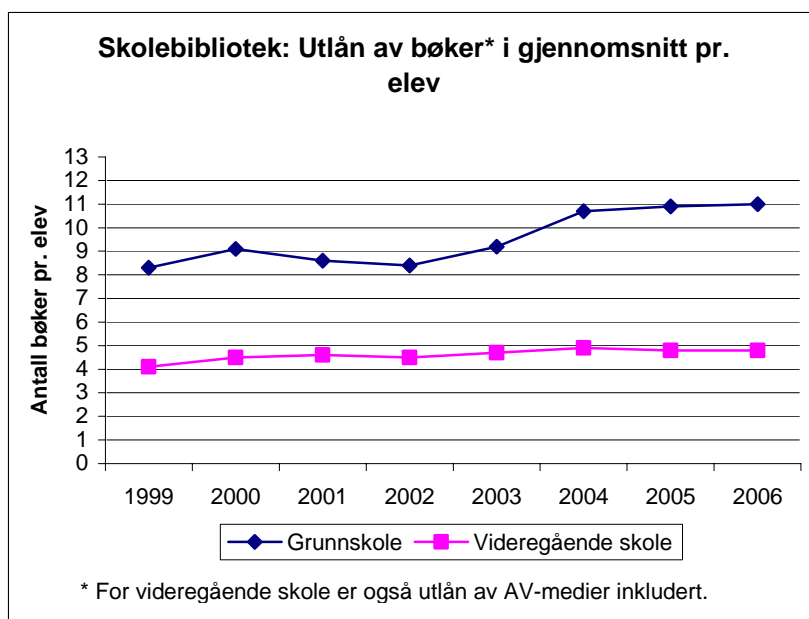
*"Skolebiblioteket må ha større, øremerkede midler og bli fokusert på av skoleeier. Biblioteklærer må ha tid til å stimulere elever og lærere, finne egnede bøker, ha midler til nyanskaffelser, samt plass. Biblioteklærer og spesialpedagoger trenger bedre opplæring av ulike karakterer"*

### 5.3.2 GRFL og utlån fra bibliotekene

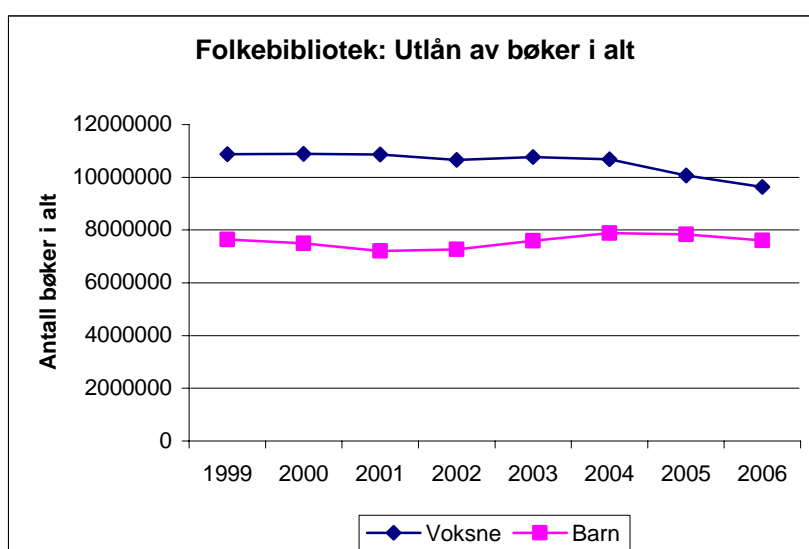
Et av målene for GRFL har vært å "... stimulere leseglede og leseferdighet hos barn og unge og øke kompetansen i bruk av skolebiblioteket." (Strategiplanen s.11). Planen er dermed klart knyttet til bruk av bøker og bibliotek. Vi har sett det som interessant å undersøke om det er mulig å finne spor av endringer i den offentlige statistikken for biblioteksektoren for den perioden GRFL har vært virksom. Statistisk sentralbyrå (SSB) i samarbeid med ABM-utvikling gir hvert år ut statistikk for bibliotekene. I rapportene for 2007 finner vi statistikk for perioden 1999-2006. De fire første årene av perioden er før GRFL ble igangsatt (1999-2002), mens de fire siste årene (2003-2006) er mens GRFL har virket. Figur 2 viser gjennomsnittlig utlån av bøker pr. elev fra grunnskolebibliotek og skolebibliotek for videregående skole for perioden. Det har vært en klar øking i hvor mange bøker i gjennomsnitt grunnskoleelevene låner pr. år i perioden som GRFL har virket, og kurven stiger brått kort etter at GRFL ble startet. Utlånet er nå oppe i et gjennomsnitt på 11 bøker pr. elev i året. Elever i videregående skole har lånt langt færre bøker enn de yngre elevene, selv når lån av AV-medier er inkludert. I hele statistikkperioden har utlånet ligget stabilt mellom 4,1 og 4,9 utlån pr. elev, og utlånet for 2006 er 4,8 bøker og AV-medier pr. elev i videregående skole.

Ser vi på folkebibliotekenes utlån for barn og voksne har vi ingen sammenlignbar statistikk for gjennomsnittet pr. innbygger. For å få et bilde av utviklingen i utlånet for perioden 1999-2006 fra folkebibliotekene viser vi i stedet det samlede utlånet av bøker pr. år for de to gruppene. Som figur 3 viser har det vært en nedgang i utlånet for voksne, mens utlånet av bøker til barn (0-18 år) har holdt seg forholdsvis stabilt i perioden.

Samlet viser de to figurene en klar øking i utlån fra grunnskolebibliotekene. Utlånet ellers har holdt seg forholdsvis stabilt. Ser vi opplysningene i sammenheng, kan GRFL ha ført til et økt utlån av bøker fra grunnskolebibliotekene, mens utlånet til eldre ungdommer ikke har vært påvirket av GRFL. Det kan se ut til at økningen i utlånet fra grunnskolebibliotekene ikke har gått på bekostning av utlån til barn fra folkebibliotekene. I GRFL har man lagt stor vekt på bruk av skolebibliotekene både i målsettingen for strategien og i mange av tiltakene. Vi finner tydelige spor av dette i den offisielle statistikken for bibliotekene når vi sammenligner utlånet perioden før og etter at GRFL ble iverksatt.



**Figur 2: Skolebibliotek: Utlån av bøker i gjennomsnitt pr. elev pr. år for perioden 1999-2006.**



**Figur 3: Folkebibliotek: Utlån av bøker i alt pr. år for perioden 1999-2006.**

#### 5.4 Forankring og plan

En generell erfaring fra svært mange skoleutviklingsprosjekter på ulike områder, 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.

Våre informanter gjennom hele evalueringen har stort sett vært svært enige om at:

- en forutsetning at lesearbeidet er forankret, i skolen, i kollegiet, hos rektor og hos skoleeier

- uten forankring blir innsatsen gjerne preget av skippertak, og selvstendige øyer som ikke bidrar til at hele skolen løfter seg, en får ingen lærende skole hvis tiltak ikke er forankret hos de som må ha en rolle i det
- lesing, hele skolens oppgave, men noens klare ansvar

#### 5.4.1 Forankring hos skoleledelse

I delrapport 2 så vi, med bakgrunn i data fra breddeundersøkelsen hos skoler som hadde fått støtte til tiltak, at 85 % mente at skoleledelsen/rektor hadde deltatt i planleggingen av tiltak, mens vel 60 % mente at rektor hadde vært aktiv i gjennomføring av tiltak. Vi så også at ledelsens engasjement var størst i barneskolene, og avtok noe oppover i klassetrinnene.

Av tabell 25 ser vi at i omlag 83 % av de som svarte på den avsluttende breddeundersøkelsen i 2008, mener at arbeidet med lesing har blitt noe eller vesentlig sterkere forankret i skoleledelsen i løpet av perioden 2003 til 2007. Vel en tredjedel mener at forankringen er blitt vesentlig sterkere. Selv om en her kanskje må ta noe høyde for at skolelederne i noen grad overvurderer egen rolle, så viser dette en til dels svært positiv utvikling med hensyn til den forankring lesearbeidet etter hvert har fått i skolens ledelse.

**Tabell 25: Forankring av lesearbeidet i skolens ledelse**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Vesentlig sterkere</b>	44	35	21	9	35
<b>Noe sterkere</b>	46	49	56	49	48
<b>Som før</b>	7	11	17	36	13
<b>Noe svakere</b>	-	1	-	1	1
<b>Vet ikke</b>	2	4	5	5	3
	100 (N=859)	100 (N=283)	100 (N=176)	100 (N=194)	100 (N=1512)

Vi ser at forankringen oppleves som størst i de rene barneskolene og avtar med økende klassetrinn; prosentandelen i videregående skole er 58 % sterkere forankring mot 90 % i barneskolene. Forskjellene mellom små og store skoler er marginale.

Forskjellen i ledelsesforankring mellom skoler med og skoler uten støtte ikke stor, men den er der. Av skolelederne i GRFL-skolene angir 90 % at forankringen er blitt sterkere mot 85 % i skoler uten tiltaksstøtte. Blant skoler uten tiltak er denne prosentandelen nede på 56 %.

**Tabell 26: Skoleleders muligheter for engasjement tilfredsstillende?**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>I svært stor grad</b>	13	11	9	6	11
<b>I stor grad</b>	59	60	53	52	58
<b>I liten grad</b>	24	25	37	36	27
<b>I svært liten grad</b>	4	4	2	6	4
	100 N=865	100 N=283	100 N=175	100 N=196	100 N=1519

Vi ser av tabell 26 at bare en snau tredjedel (31 %) av skolelederne svarer at deres muligheter for å engasjere seg i pedagogisk utviklingsarbeid av denne typen er lite eller svært lite tilfredsstillende. I ungdomsskolene og ved de videregående skolene er denne andelen noe høyere; henholdsvis 39 og 42 %.

I underkant av 33 % mener at muligheten rektor har til å engasjere seg i slikt arbeid har blitt bedre i perioden, mens 43 % mener situasjonen er uendret. Også her er det skoleledere i barneskolene som har den mest positive vurderingen. Vi ser en tendens til at skoleledere i de små skolene i noe større grad enn de øvrige opplever at handlingsmulighetene økt, men dette er ikke en signifikant sammenheng.

**Tabell 27: Endring i skoleleders mulighet for engasjement?**

	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
<b>Større</b>	32	42	14	33
<b>Som før</b>	44	38	53	43
<b>Redusert</b>	14	13	15	14
<b>Vet ikke</b>	10	7	19	10
	100 (N= 916)	100 (N=448)	100 (N=146)	100 (N=1510)

Vi ser dessuten av tabell 27 at skoleledere i skoler med GRFL- støtte i større grad enn kolleger i skoler uten støtte opplever at handlingsmulighetene er blitt bedre i perioden (42 mot 32 %); og i vesentlig større grad enn i skoler uten tiltak (14 %).

Det er kanskje også verdt å merke seg at om lag 14 % av skolelederne uavhengig av skoleslag opplever at muligheten for å engasjere seg er blitt mindre i perioden. At nær hver tiende rektor ikke har noen vurdering av denne problemstillingen kan synes noe oppsiktsvekkende, men mye av forklaringen av dette ligger i at 2 av 3 skoleledere som her sier ”vet ikke” har vært rektor i mindre enn ett år. De har dermed ikke noe grunnlag for å vurdere utvikling over flere år.

#### 5.4.2 Forankring hos skoleeier

Som vi har vært inne på flere ganger, både i denne rapporten og i tidligere rapporter fra evalueringen, har mange av våre informanter pekt på at det er ønskelig, ja ofte nødvendig med aktør over enkeltskoler i arbeidet. Mange har pekt på at en slik aktør

er nødvendig for å få til nødvendig samarbeid mellom skoler, løfte alle skoler i arbeidet, formidle erfaringer mellom skoler og fungere som et bindeledd mellom skoler og eksterne kompetansemiljøer. For svært mange av våre informanter, har det vært naturlig at det er skoleeier som har denne rollen. En framstilte det slik:

*"For at et nasjonalt tiltak som GRFL skal gi resultater bør en sørge for at skoleeier tar ansvar, med forpliktelser. Det er ofte ikke nok å delegere ansvar fra Rådmann til rektor, eller til regionale kontor."*

Mange har fortalt oss om hvor nyttig det har vært å ha en aktiv og kompetent skoleeier med på laget i arbeidet. Flere har ment at prosjekter og tiltaka ville vært umulig uten skoleeier som støttespiller. Men mange har også fortalt om passive skoleeier, uten kompetanse og/eller kapasitet til å spille en slik rolle som skoleutvikler. Mange etterlyser en klarere rolle, og mer kompetanse hos skoleeier

Noen har, som vi før har sagt, også lett etter alternative måter å sikre en skoleovergripende aktør på, en måte å møte behovet for en aktør over enkeltskoler i de tilfeller der skoleeier ikke lenger kan eller ønsker å fylle denne rollen.

I evalueringens delrapport 2, presenterte vi følgende bilde av skoleeiers involvering i GRFL-tiltakene:

**Tabell 28: Andel skoleledere som vurderer skoleeiers innsats som tilfredsstillende eller svært tilfredsstillende – etter kommuneorganisering (%)**

	Ren to-nivå	To - nivå med noe skolefaglig kompetanse	Tradisjonell organisering	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)

Rapporten ga også en vurdering av skoleeiers kompetanse som aktør i denne formen for utviklingsarbeid. Tabell 29 sier noe om dette.

**Tabell 29: Vurderinger av i hvilken grad skoleeier har nødvendig skolefaglig kompetanse til å kunne spille en aktiv rolle i skolens arbeid med denne lesesatsningen? (%)**

	Grunn-skoler	Vgs	Alle
<b>Ja, i høy grad</b>	40	22	37
<b>Ja, i noen grad</b>	39	48	40
<b>Nei, i liten grad</b>	17	19	18
<b>Vet ikke</b>	4	11	5
	100 (N=380)	100 (N=46)	100 (N=426)

I hvilken grad ser vi fra breddeundersøkelsen i 2008 at skoleeier har blitt sterkere involvert i arbeidet med lesing i den aktuelle perioden?

**Tabell 30: Endringer i skoleeiers grad av involvering i skolens lesearbeid (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Vesentlig sterkere</b>	23	17	13	9	19
<b>Noe sterkere</b>	40	37	38	20	37
<b>Som før</b>	28	30	36	38	31
<b>Noe svakere</b>	2	3	1	2	2
<b>Vet ikke</b>	2	3	1	2	2
	100 (N=854)	100 (N=283)	100 (N=172)	100 (N=194)	100 (N=1503)

Tabellen synes å speile en utvikling i retning av noe mer engasjerte skoleeiere. Det er i første rekke blant barneskolene vi finner en slik oppfatning blant skolelederne. Kommunene som skoleeiere har i sterkere grad engasjert seg. Fylkeskommunene på sin side vurderes ikke helt på samme måte; bare 29 % av de videregående skolene hevder at skoleeier har involvert seg sterkere i lesearbeidet

### 5.4.3 Skolens plan for lesing?

I utgangspunktet satte GRFL som krav at alle skoler skulle ha en egen plan for arbeidet med lesing. Dette ble senere moderert til å si at alle skoler burde ha en plan. Våre informanter har gjennom hele følgestudien, var nærmest unisont enige om at det er en stor fordel med en plan for arbeidet med lesing. Planer er med på å sikre kontinuitet og helhet, sikrer at det ikke kommer i bakgrunnen når nye prioriterte oppgaver står i kø foran skoleporten. En god plan fordeler roller og oppgaver, gjør arbeidet til en fast, forpliktende del av skolehverdagen, og dermed også mindre avhengig av ildsjeler. Og ikke minst, planen gir de viktige ildsjelene en bedre mulighet for å brenne.

I delrapport 2 så vi at følgende var tilfelle hos skoler som hadde fått støtte fra GRFL:



**Tabell 31: Egen plan for lesing som en følge av arbeidet med GRFL? (%)**

	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Ja</b>	41	44	37	14	38
<b>Nei, hadde slik plan allerede</b>	37	30	23	17	32
<b>Nei</b>	22	26	40	69	30
	100 (N=235)	100 (N=90)	100 (N=52)	100 (N=48)	100 (N=425)

I den avsluttende breddeundersøkelsen, spurte vi skolene hadde utarbeidet en egen plan for lesing i perioden.

**Tabell 32: Utarbeidet egen plan for lesing i perioden 2003 - 07?**

	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Ja, men ikke som en følge av deltakelsen i GRFL</b>	52	39	44	15	44
<b>Ja, som en følge av GRFL</b>	13	14	10	11	13
<b>Nei, vi hadde en slik plan allerede før 2003</b>	13	14	3	5	11
<b>Nei</b>	22	32	44	70	33
	100 (N=866)	100 (N=284)	100 (N=177)	100 (N=202)	100 (N=1538)

Som vi ser av tabell 32 oppgir 57 % av de spurte i 2008 at skolen har utarbeidet en egen plan for lesing i perioden 2003 – 2007. I underkant av 13 % av disse mener at dette har skjedd som en direkte følge av GRFL. I underkant av 11 % av skolene oppgir at de hadde en slik plan også før 2003. Det er særlig de små skolene med under 50 elever som ikke har en egen plan for lesing; 42 % gir uttrykk for dette.

Det er små forskjeller mellom skoler med og uten GRFL - støtte; henholdsvis 63 mot 59 % med egen plan. Naturlig nok høyest andel som gir GRFL noe av æren for dette blant de som har deltatt i satsningen; 28 %. Likevel interessant at 7 % av skoler som ikke har fått tiltaksstøtte sier at de har laget en plan som en følge av GRFL.

Hele 75 % av de som ikke har hatt lesetiltak i perioden har heller ikke laget en egen plan for lesing.

Bare 11 % sier at de hadde en plan allerede i 2003. Det betyr i så fall at 9 av 10 norske skoler har laget en egen leseplan i satsningsperioden.

Av de spurte i 2008 mente i underkant av 68 % at det er svært viktig at skolene har en egen plan for lesing, mens i overkant av 26 % mente at det var noe viktig. Skoler uten lesetiltak er de som i minst grad vektlegger betydningen av en leseplan.

#### 5.4.4 Skoleeiers plan?

Mange av våre informanter har også lagt vekt på at det er en fordel at arbeidet er forankret også i en plan hos skoleeier. En slik plan sikrer at arbeidet og ansvaret er forankret hos skoleeier, det gir styrke og ryggdekning for de som ønsker å jobbe målrettet med lesing, det bidrar til å sikre helhet og lik utvikling i alle skoler i et område. En plan er et forpliktende signal om at skoleeier ønsker å prioritere dette arbeidet. Fra delrapport 2, basert på skoler med midler fra GRFL, husker vi dette:

**Tabell 33: Plan for lesing blant skoleeierne i forbindelse med GRFL? (%)**

	Grunnskoler	VGS	Alle
<b>Ja</b>	18	2	16
<b>Nei, skoleeier hadde en slik plan allerede</b>	17	11	16
<b>Nei</b>	52	47	51
<b>Vet ikke</b>	13	40	17
	100 (N=370)	100 (N=46)	100 (N=424)

I breddeundersøkelsen i 2008 spurte vi nok en gang skoleleder om skoleeier hadde fått en plan for lesearbeidet.

**Tabell 34: Plan for lesing blant skoleeierne i 2008?**

	1-7	1-10	8-10	VGS	Alle
<b>Ja</b>	32	28	32	16	29
<b>Ja, som en følge av GRFL</b>	4	4	6	6	5
<b>Nei, skoleeier hadde en slik plan allerede før 2003</b>	7	4	5	2	5
<b>Nei</b>	41	46	37	44	42
<b>Vet ikke</b>	16	18	20	34	19
	100 (N=866)	100 (N=284)	100 (N=177)	100 (N=200)	100 (N=1527)

Vi ser av tabellen at 34 % av de som besvarte breddeundersøkelsen i 2008 oppgir at skoleeier har utarbeidet en egen plan for lesing i perioden etter 2003, som en følge av eller uavhengig av GRFL. 5 % oppgir at skoleeier hadde en slik plan allerede før 2003. Hele 19 % av skolelederne oppgir imidlertid at de ikke vet om skoleeier har en egen plan for lesing. Særlig gjelder dette skoleledere ved skoler som ikke har hatt lesetiltak i perioden (28 %) og ved videregående skoler (36 %).

Utviklingen fra 2003 og fram til i dag synes dermed stort sett uendret, men vi ser like vel en svak tendens til at flere skoleeiere har fått en plan for lesing. 5 % hevder at dette har skjedd som en følge av GRFL. 58 % av de spurte i 2008 mener at det er svært viktig at skoleeier har en slik plan, mens 32 % mener at det er noe viktig. Her er det med andre ord mer å hente i forhold til at skoleeier kan synliggjøre og formalisere sitt engasjement i lesearbeidet på denne måten.

## 6 Kompetanse og kompetanseutvikling

### 6.1 Lærerkompetanse – en nøkkelfaktor?

Et viktig delmål i GRFL har vært å fokusere på lærerkompetansen knyttet til lesing i skole. Det har hele tiden vært klart at dette er et svært sentral element i arbeidet. Uten tilstrekkelig kompetente lærer på alle lesingens områder, kan man ikke oppnå de ønskede resultater på området.

Når vi i den avsluttende breddeundersøkelsen spurte skolene hva som var det viktigste for å oppnå bedre leseresultater i skolen, var bedre lærerkompetanse det i særklasse oftest nevnte. Kompetente og engasjerte lærere er nøkkelen til bedre leseresultater. De følgende svarene var relativt typisk for det svært mange svarte:

*"Det viktigste redskapet er læreren. Dersom læreren er flink, vil hun/han gi elevene leselyst."*

*"Det er å håpa at ressursane no vert retta mot bruk av lærarkrefter og ikkje til enda meir materiellutforming frå høgskular og andre instansar. Det fløymer over av produsert materiell. Vi treng no pengar til gode tiltak for foreldre, lærarar og elver der læraren vert fagpersonen med god kompetanse."*

Det er også klart at det som etterspørres er en sammensatt kompetanse. Lesing er som vi har vært inne på en rekke ganger, et kompleks fenomen. Det kreves følgelig et sett av ulike, beslektet kompetanse hos skolens lærere for å dekke hele området.

#### 6.1.1 Kompetanseutvikling og kompetansebehov

I den avsluttende breddeundersøkelsen ba vi derfor skolelederne gi en vurdering av dagens lærerkompetanse på ulike relevante områder. Resultatene fra dette ser vi i tabell 35.

**Tabell 35: Andel som vurderer dagens lærerkompetanse som god eller svært god innen ulike områder (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle <sup>45</sup>
<b>Barns språkutvikling</b>	91	93	65	-	89 (14)
<b>Begynneropplæring i lesing</b>	98	98	-	-	98 (46)
<b>Leseopplæring etter 2. trinn</b>	92	95	-	-	93 (27)
<b>Lese- og skrivevansker</b>	86	88	74	74	83 (15)
<b>Leseteori</b>	68	72	57	59	66 (6)
<b>Minoritetsspråklige elever</b>	43	41	50	56	46 (5)
<b>Litteraturformidling</b>	79	80	91	94	83 (18)
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	84	78	75	87	82 (17)
	(N=890)	(N=289)	(N=187)	(N=199)	

<sup>45</sup> %-andel "svært god" i parentes

Tabellen viser at lærerkompetansen jevnt over vurderes som god/ svært god. Barns språkutvikling, begynneropplæring i lesing og leseopplæring etter 2. trinn er de områdene som får den beste vurderingen. Begynneropplæringen er dessuten det området hvor den høyeste andelen av skolelederne vurderer kompetansen som ”svært god” (46 %)

De to viktigste unntakene er leseteori og særlig kompetanse i forhold til minoritetsspråklige elever. For disse to områdene ser vi dessuten at andelen som vurderer kompetansen som ”svært god” er vesentlig lavere enn for de andre områdene. Kompetansen om minoritetsspråklige elever vurderes som signifikant lavere i små skoler sammenlignet med de større; 65 -70 % av skoler under 100 elever vurderer denne kompetansen som dårlig eller svært dårlig, sammenlignet med skoler over 200 elever hvor 45 – 55 % gir den samme vurderingen.

Vi ser små eller ingen forskjeller i vurderingen av lærerkompetansen mellom skoler med og uten støtte til tiltak. Derimot er det en svak, men klar tendens til at lærerkompetansen ved skoler uten tiltak i perioden jevnt over vurderes som noe dårligere sammenlignet med de øvrige skolene.

Har kompetansen i skolene endret seg i løpet av perioden?

**Tabell 36: Andel som sier at lærerkompetansen har blitt bedre innen ulike områder (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Barns språkutvikling</b>	50	47	7	-	46
<b>Begynneropplæring i lesing</b>	78	66	-	-	75
<b>Leseopplæring etter 2. trinn</b>	71	64	-	-	69
<b>Lese- og skrivevansker</b>	51	51	37	49	49
<b>Leseteori</b>	29	25	25	25	27
<b>Minoritetsspråklige elever</b>	30	23	30	42	30
<b>Litteraturformidling</b>	29	33	37	37	32
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	37	34	39	51	38
	(N=886)	(N=290)	(N=182)	(N=198)	

Her det særlig verdt å merke seg at de områdene som vurderes som svakest mht dagens kompetansenivå; leseteori og minoritetsspråklige elever, også er de områdene hvor færrest skoler gir uttrykk for en heving av kompetansenivået i perioden. Vi ser dessuten en klar tendens til at de mindre skolene opplever en noe svakere forbedring av lærerkompetansen i perioden enn de øvrige. Denne sammenhengen er signifikant for flere av områdene. Unntakene er i første rekke barns språkutvikling, men også leseopplæring etter 2. trinn og lese- og skrivevansker hvor de små skolene har en utvikling på linje med de større skolene.

Vi ser en del klare forskjeller mellom skoler med og uten støtte. På samtlige kompetanseområder er det en større andel av GRFL- skolene som angir bedring i kompetansen sammenlignet med de uten støtte fra satsningen. I størst grad gjelder dette for bruk av skolebibliotek (+14 %), litteraturformidling (+12 %) og begynneropplæring i

lesing (+ 8 %). I noe mindre grad, men også for barns språkutvikling (+ 6 %), lese teori (+ 5 %) og lese- og skrivevansker (+ 4 %), finner vi et tilsvarende mønster.

Nok en gang finner vi klare forskjeller mellom skoler med lesetiltak i perioden og skoler uten. Med unntak av området "minoritetsspråklige elever" vurderer disse skolene utviklingen i lærerkompetanse på de ulike områdene som vesentlig mindre positiv enn i skoler som har hatt lesetiltak.

Hvordan vurderes behov for kompetanse i dag? Hva slags kompetanse er det særlig man mener å trenge?

**Tabell 37: Andel skoleledere som gir uttrykk for et stort eller meget stort behov for etter- og videreutdanning innen ulike områder.**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Barns språkutvikling</b>	23	19	-	-	22
<b>Begynneropplæring i lesing</b>	24	23	-	-	24
<b>Leseopplæring etter 2. trinn</b>	45	35	-	-	42
<b>Lese- og skrivevansker</b>	41	39	36	34	39
<b>Leseteori</b>	40	37	35	22	36
<b>Minoritetsspråklige elever</b>	36	30	37	37	36
<b>Litteraturformidling</b>	31	33	26	18	29
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	24	25	20	21	23
	(N=885)	(N=293)	(N=182)	(N= 205)	

Tabellen viser at de uttrykte behovene for kompetanseutvikling fordeler seg forholdsvis jevnt på de ulike kompetanseområdene. Vi ser likevel noen variasjoner. Ved de videregående skolene og ungdomsskolene lesearbeid i forhold til minoritetsspråklige elever, lese- og skrivevansker og til dels lese teori som i størst framheves som områder hvor skolelederne ser et klart behov for etter- og videreutdanning.

Behovet for mer kompetanse i forhold til elever med lese- og skrivevansker skårer høyt i alle skoleslagene; nær 2 av 5 skoler samlet sett gir uttrykk for dette. I de rene barneskolene er det dette området sammen med lese teori og ikke minst kompetanse i forhold til leseopplæring etter 2. trinn (45 %) som vektlegges. Vi går mer inn på det siste behovet nedenfor.

Mellom skoler med støtte og skoler uten støtte fra GRFL- er det ingen signifikante forskjeller i uttrykte kompetansebehov. Skoler uten lesetiltak i perioden gir uttrykk for et overveiende lavere kompetansebehov enn de øvrige skolene på de fleste områdene angitt i tabellen forn

Svært mange av våre respondenter/informanter har som vi tidligere har påpekt, vært inne på betydningen av det noen kaller "den 2. leseopplæringen", altså den oppfølgende lesetrening når lesekoden er knekket, og elevene altså "kan lese." Mange mener at man i skolen har et relativt godt grep på den første leseopplæringen, der har man kompetanse og oppnår resultater. Der det i følge mange, både i og utenom skolen, har en tendens til å svikte, er i oppfølgingen etter dette. Mange etterlyser mer kompetanse

og sterkere innsats på dette viktige området, der elevene skal gå fra å kunne lese, til å bli kompetente lesere. Vi ser at det særlig i rene barneskoler, er et stort opplevd behov for å oppgradere nettopp denne kompetansen hos lærerne.

Dette var blant annet et av de punktene svært mange pekte på da vi i den siste breddeundersøkelsen spurte om hva som var det viktigste for å bedre resultatene i skolen. Det følgende lille knippet av svar er relativt typisk for det svært mange var inne på:

*”Jeg synes det er viktig å sette fokus på lese- og skriveopplæring gjennom hele grunnskolen, men med en tyngde av erfaringsbasert lesetrening 1.- 4. trinn. Deretter en gradvis endring til mer kunnskapsbasert lesetrening gjennom resten av barneskolen.”*

*”Høy kompetanse hos alle lærerne er viktig, spesielt viktig hvordan man følger opp lese-opplæringen fra 5. – 7. trinn.”*

*”Satsing på lesing i alle fag på alle trinn. Leseopplæringen må ikke være begrenset til 1. – 4. trinn. Mange elever stagnerer i sine leseferdigheter når de kommer på 5.- 6. trinn.”*

*”Viktig å styrke lærernes kompetanse knytta til den 2. leseopplæringen, fra mellomtrinnet og oppover. Småskoletrinnet har vi godt tak på. Og så må lesing i alle fag settes fokus på!”*

*”Systematisk arbeid med lesing på alle trinn. Elevene er ikke ferdige med å lære å lese når de går ut av 4. De trenger fremdeles tett oppfølging for å bli gode strategiske lesere. Bevisstheten om dette må styrkes hos alle lærere i skolen, ikke bare norsklærerne.”*

### 6.1.2 Deltakelse i kompetanseutvikling

Har lærere i tilstrekkelig grad deltatt i kompetansehevede tiltak i perioden 2003-2007?

**Tabell 38: Vurderinger av omfanget av lærerdeltakelse i etter- og videreutdanning på lesefeltet**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Meget tilfredsstillende</b>	9	6	3	3	7
<b>Tilfredsstillende</b>	59	69	50	61	60
<b>Lite tilfredsstillende</b>	29	21	42	31	29
<b>Svært lite tilfredsstillende</b>	4	4	6	5	4
	(N=893)	(N=299)	(N=183)	(N=208)	(N= 1583)

Svært få skoler vurderer som vi ser, lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning som meget tilfredsstillende. 1 av 3 skoler vurderer deltakelsen som lite eller svært lite tilfredsstillende. Særlig er denne andelen høy i ungdomsskolene hvor nær halvparten (48 %) av skolelederne gir denne vurderingen. Det er likevel slik at 2 av 3 skoleledere

vurderer deltakelsen fra lærernes side som tilfredsstillende (60 %) eller meget tilfredsstillende (7 %). Etter skolestørrelse er det de minste skolene (under 50 elever) som er mest tilfreds med lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning. (70 %)

GRFL-skoler vurderer i større grad lærernes deltakelse som tilfredsstillende/ meget tilfredsstillende (74 %) sammenlignet med skoler uten støtte til tiltak (64 %) og skoler uten tiltak (56 %).

På hvilke områder har skolenes lærere deltatt i kompetanseoppbygging?

**Tabell 39: Lærerdeltakelse i etter- og videreutdanning på ulike områder (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Barns språkutvikling</b>	42	45	11	-	34
<b>Begynneropplæring i lesing</b>	74	68	4	-	55
<b>Leseopplæring etter 2. trinn</b>	61	61	8	-	47
<b>Lese- og skrivevansker</b>	61	59	67	64	28
<b>Leseteori</b>	29	32	45	33	32
<b>Minoritetsspråklige elever</b>	25	18	42	54	30
<b>Litteraturformidling</b>	35	36	57	64	42
<b>Bruk av skolebibliotek</b>	36	30	49	48	38
	(N=880 )	(N=290)	(N=180 )	(N= 205)	

I barneskolene er det i første rekke begynneropplæring, leseopplæring etter 2. trinn og lese- og skrivevansker som har vært i fokus for lærernes etter- og videreutdanning. Dette gjelder i stor grad også de kombinerte skolene. I de rene ungdomsskolene og de videregående skolene har lese- og skrivevansker også vært et viktig tema, sammen med minoritetsspråklige elever og litteraturformidling. Vi ser også at etter- og videreutdanningen ved disse skoleslagene i større grad enn ved grunnskolene og de kombinerte skolene har vært fokusert mot kompetanse i bruk av skolebibliotekene.

Deltakelsen i etter- og videreutdanning er dessuten på flere områder signifikant lavere i mindre skoler enn i større skoler. Dette gjelder både lese- og skrivevansker, litteraturformidling, bruk av skolebibliotek og i forhold til minoritetsspråklige elever.

GRFL-skoler har hatt større deltakelse på områder som lese – og skrivevansker, leseteori (+ 8 %), litteraturformidling (+12 %) og bruk av skolebibliotek (+7 %) sammenlignet med de uten støtte til tiltak; ellers er det jevnt. Med ett unntak; minoritetsspråklige elever, ligger skoler uten lesetiltak vesentlig under skoler med tiltak når det gjelder deltakelse i etter- og videreutdanning. På det nevnte området ligger de imidlertid 5-7 prosentpoeng foran skoler som har hatt lesetiltak i perioden.

## 6.2 Nasjonale kompetansemiljøer og deres rolle

Som ledd i nedleggelsen av de statlige spesialskolene rundt 1990 vedtok Stortinget i 1991 å opprette 20 spesialpedagogiske kompetansesentra. De fleste av disse hadde grunnlag i de tidligere spesialskolene og den faglige kompetansen som fantes der. To av sentrene, Lesesenteret og Senter for atferdsforskning, hadde ikke en slik bakgrunn.

Begge sentrene er nå deler av Universitetet i Stavanger og har landsdekkende oppgaver.

Blant de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene er det spesielt to som er nevnt med egne roller og oppgaver i strategiplanen til GRFL. Lesesenteret har flest roller og er her derfor viet størst plass. Bredtvet kompetansesenter har færre roller direkte knyttet til GRFL, men er et av de sentrale kompetansesentrene i Norge når det gjelder språk og lesing/skriving. Vi har derfor viet noe plass til også å presentere dette kompetansesenteret.

### **6.2.1 Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning**

Lesesenteret har vært en del av Universitetet i Stavanger siden 01.01.04. Lesesenteret ble etablert 1989 under navnet Senter for leseforskning ved det som den gang var Stavanger lærerhøgskole. I 1994 ble senteret som ledd i høgskolereformen, lagt inn under høgskolen i Stavanger. Lesesenteret har også vært et av de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene under paraplyen Statped. Senteret er ikke lenger administrativt og økonomisk lagt inn under Statped, men er nå tilknyttet Statped i et faglig samarbeid. Utdanningsdirektoratet gir årlig øremerkede midler til Lesesenteret slik at de kan ivareta oppgavene som er knyttet til rollen som kompetansesenter. Som ledd i iverksettingen av GRFL fikk senteret utvidete oppgaver og samtidig fikk det også sitt nåværende navn.

Lesesenteret har nå oppgaver både som en enhet under Universitetet i Stavanger, som et landsdekkende spesialpedagogisk kompetansesenter for lese- og skrivevansker/dysleksi og som et nasjonalt senter under Utdanningsdirektoratet. I tillegg har senteret omfattende oppgaver knyttet til GRFL. I sin årsmelding for 2006 understreker Lesesenteret at de er ett senter med ulike oppgaver, der det er flytende overganger mellom de ulike områdene. De tilsatte ved senteret får oppgaver innenfor flere av områdene senteret arbeider med. I årsmeldingen for 2006 skilles det ut følgende arbeidsområder:

- *Forsknings- og utviklingsarbeid* på området lese- og skrivevansker/dysleksi og lese- og skriveopplæring.
- *Diagnostisering og rådgiving* knyttet til et mindre antall enkeltelever med store og vedvarende lese- og skrivevansker som på forhånd er utredet ved PPT på hjemstedet.
- *Etterutdanning og kompetanseheving* for større grupper på ulike steder i landet.
- *Undervisning og veiledning ved Universitetet i Stavanger*. Undervisningen er i hovedsak på området spesialpedagogikk, i tillegg til lesevitenskap og tilbud om eksternt finansiert kompetansegivende etter- og videreutdanning.
- *Forskerutdanning* i form av flere doktorgradsstipendiater som er knyttet til senteret. Disse har finansiering fra ulike kilder.

I tillegg til å ha deltatt i planleggingen av GRFL, er Lesesenteret også medlem av referansegruppen for prosjektet. Lesesenteret deltar også i nettverk og arbeider med kompetanseutvikling og kurs. I strategiplanen til GRFL er Lesesenteret tillagt følgende roller og ansvar:



- samarbeide med Utdanningsdirektoratet om gjennomføring av *Gi rom for lesing!*
- 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
- lede og koordinere utvikling av arbeidsmåter og læringsstrategier i leseopplæringen i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og lærerutdanning i Norge

Lesesenteret er også spesielt nevnt som ansvarlig<sup>46</sup> eller utøver for en rekke av tiltakene i strategiplanen til GRFL:

*Tiltak for å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge*

3. Leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt (utøver / 2005-2007)
6. Ny litteratur inn i klasserommet (eneansvarlig / gjennomføres fortløpende)
7. Lesestrategi i videregående opplæring (ansvarlig / 2005-2007)

*Tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek*

10. Tilbud om videre- og etterutdanning for lærere og førskolelærere (utøver / 2005-2007)
14. Nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselyst og skolebibliotek (utøver / 2005-2007)
16. Regionale konferanser (utøver / 2005-2007)

*Tiltak for å øke bevisstheten om lesing*

18. Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge (utøver / 2005-2007)
19. BokTrass – tilgang til variert litteratur i barnehagene (ansvarlig / 2005-2007)
20. Stimulere til økt foreldredeltakelse (utøver / 2005-2007)
21. Leseravner (hovedansvarlig / 2005-2007)
23. Styrke kommunikasjonen om lesing og leselyst (ansvarlig / 2005-2007)
24. Nasjonal konferanse om lesing (ansvarlig / 2005-2007)

*Tiltak for kvalitetssikring*

25. Perlejakten (eneansvarlig / 2005)
27. PISA og PIRLS – deltakelse (ansvarlig / 2006-2007)
28. Videreføre kartlegging av leseferdighet (ansvarlig / 2005-2007)
29. Forskning på forskjeller mellom gutter og jenters lesing (eneansvarlig / 2005-2007)

Ifølge oppdragsbrev for 2007 skal Lesesenteret delta i oppfølgingen av strategiplanen for *Gi rom for lesing!* etter 2007. Senteret er en sentral samarbeidspartner for Utdanningsdirektoratet i utarbeidelsen av et dokument til Kunnskapsdepartementet om oppfølging av prosjektet. Lesesenteret skal også legge fram forslag til sin egen strategi og tiltak for perioden 2008-2010 etter at *Gi rom for lesing!* er avsluttet.

---

<sup>46</sup> Kilde til hvem som er ansvarlig er Vedlegg B i rapporten "Gi rom for lesing! Veien videre (Utdanningsdirektoratet).

I breddeundersøkelsen i 2008 spurte vi om skolenes relasjon til Lesesenteret, og hvordan de vurderte senterets bidrag:

**Tabell 40: Samarbeid med Lesesenteret? (%)**

	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Total
<b>Deltatt kurs, konferanser, seminarer etc arrangert av senteret</b>	30	47	10	33
<b>Benyttet seg av verktøy og publikasjoner som er utviklet av senteret</b>	33	46	20	36
<b>Vurdering av Lesesenterets bidrag (andel viktig eller svært viktig)</b>	63	75	58	67

Vi ser en vesentlig høyere deltakelse og bruk av verktøy blant skoler med GRFL-støtte; særlig i forhold til skoler uten lesetiltak, men også i forhold til skoler med lesetiltak uten støtte. Det er også en høyere andel skoler med støtte som framhever Lesesenterets bidrag som viktige for lesearbeidet ved skolen, enn i de øvrige kategoriene. Vi ser likevel en relativt lav andel i alle kategorier som betegner senterets bidrag som ”svært viktige” (i underkant av 10 %)

Deltakelsen og vurderingene varierer noe mellom skoleslagene. Barneskolene har hatt mest samarbeid med senteret (om lag 40 %), ungdomsskolene noe mindre (25 %) og videregående skoler minst (om lag 15 %). Vurderingene er også mest positive i barneskolene (om lag 70 % viktig eller svært viktig), men også mange av ungdomsskolene og de videregående skolene gir en positiv vurdering (55 %).

### 6.2.2 Bredtvet kompetansesenter

Bredtvet kompetansesenter ligger i Oslo og er et av de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene under paraplyen Statped.<sup>47</sup>

Som nevnt tidligere har Bredtvet kompetansesenter kun en mindre rolle i strategiplanen til GRFL. Siden kompetansesenteret har spesialkompetanse på området dysleksi (store lese- og skrivevansker), kan en ikke utelukke at kompetansen ved senteret har vært benyttet av ulike aktører i GRFL ut over det som spesielt er nevnt i strategiplanen til GRFL.

Bredtvet kompetansesenter gir utredning og rådgiving til barn, unge og voksne over store deler av landet som har ulike former for språk- og talevansker. I tillegg skal de arbeide med kompetanseutvikling og kunnskapsspredning innenfor senterets kompetanseområder. De samarbeider med en rekke nasjonale og internasjonale fagmiljøer, deriblant andre kompetansesentre, universiteter og høgskoler. Senteret er

<sup>47</sup> Kilder til opplysningene om Bredtvet kompetansesenter er i hovedsak Årsrapport for 2006 og Årsplan for 2007.

organisert i to fagavdelinger med flere fagteam som har tverrfaglig kompetanse. Den ene fagavdelingen har spesialkompetanse på blant annet store lese- og skrivevansker. Innenfor dette området er det tiltak og aktiviteter både på individnivå og systemnivå, i tillegg til kompetanseutvikling og kompetansespredning.

I strategiplanen til Gi rom for lesing i rapporten "Veien videre" er Bredtvet kompetansesenter nevnt som hovedansvarlig for tiltak 18: Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge. I Bredtvets årsplan for 2007 er tiltaket omtalt under navnet Språkpakken. Språkpakken er et kompetansehevingsprogram om språkutvikling, språkvansker og lesevansker for fagpersoner i bl.a. barnehager, PPT, skoler og helsestasjoner i alle landets kommuner.

Språkpakken besto av 3 elementer:

1. Kompetansehevingsprogram om språkutvikling og språkvansker
2. Utarbeidelse og utgivelse av Språkveilederen med medfølgende DVD om språkutvikling og språkvansker hos barn og unge
3. Nordisk konferanse om språkvansker: Språkløftet

Kompetansehevingsprogrammet Språkpakken var en nasjonal satsning innen området språkutvikling og språkvansker. Programmet ble tilbudt fagpersoner i hele landet, i tjenestekjeden; fra helsestasjoner og barnehager til grunn- og videregående opplæring, samt PP-tjenesten m.fl.. Formålet med kompetansehevingen var å sette fagpersoner i kommunene bedre i stand til å ivareta barn og unges behov på dette området. Programmet pågikk fra 2005 til 2007

Kompetanseutviklingsprogrammet bestod av i alt 5 kursdager, fordelt over 3 samlinger med temaene Normal språkutvikling i et forebyggingsperspektiv, Språkvansker og språkrelaterte lesevansker, samt opplæring i relevant kartleggingsverktøy, Tiltakstenkning, psykisk helse hos barn med språkvansker, og IKT som lære- og hjelpemiddel. Alle temaene ble også relatert til utfordringer knyttet til språkkartlegging og tiltak i forhold til minoritetsspråklige barn og unge.

Språkpakken ble våren 2005 pilotert i Sør-Trøndelag, i samarbeid med fylkesmannens kontor. Programmet ble deretter justert i henhold til tilbakemeldinger fra deltagere i pilotprosjektet. Programmet ble så gjennomført i Bergen, Tromsø og Oslo. I Oslo ble programmet gjennomført 2 ganger i sin helhet.

I tillegg ble kompetansehevingsprogrammet gjennomført for Møre og Romsdal fylke i samarbeid med fylkesmannen og høyskolen i Volda. I regi av høyskolen i Volda gjennomførte Møre og Romsdal i 2007 en tilsvarende språkpakke, der lokale fagpersoner og medlemmer fra prosjektgruppen bidro som forelesere. En tilpasset variant av kompetansehevingsprogrammet ble også gjennomført i Aust-Agder på oppdrag fra fylkeskommunen. I følge Bredtvet var det generelt god oppslutning om kursene og etterspørselen oversteg i stor grad tilbudet.

Som vi har beskrevet i delrapport 3, var Språkpakken og samarbeidet med Bredtvet utgangspunkt for flere lokale satsinger i GRFL, bl.a. den regionale satsingen i Fosen

Språkveilederen med DVD er en sammenfatning og videreføring av kompetansehevingsprogrammet Språkpakken. Målgruppen for denne er fagpersoner ved helsestasjoner, barnehager, skoler, PPT, foreldre, utdanningsinstitusjoner og andre som ønsker å øke sin kompetanse på dette fagområdet. Hensikten med Språkveilederen og Dvd-en er å spre informasjon og kunnskap om betydningen av tidlig identifisering av språkforsinkelser for å forebygge og håndtere lesevansker og språkvansker.

Språkveilederen tar for seg følgende temaer: Språkutvikling, språkvansker, kartlegging av språklige vansker, tilrettelegging for god språkutvikling, spesialpedagogiske tiltak for barn med språkvansker, minoritetsspråklige barn og unges språk og lesing, digitale lære- og hjelpemidler som tiltak.

Som et ledd i arbeidet arrangerte man også en nordisk konferanse om språkvansker: Språkløftet, 27.-29. september 2007, med forelesere fra USA, England, Danmark og Norge. Konferansen var fulltegnet med deltakere fra Island, Danmark, Sverige og Norge.

Bredtvets arbeid med Språkpakken henvender seg som vi ser til et bredt nettverk av aktører, både i og utenom skolen. I noen regioner ser vi også at dette har blitt utgangspunkt for varige nettverk mellom disse aktørene.

I evalueringens avsluttende breddeundersøkelse, spurte også skolene om deres samarbeid med Bredtvet kompetansesenter. Her viser vi fordelingen mellom ulike skoleslag.

**Tabell 41: Samarbeid med Bredtvet? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Deltatt kurs, konferanser, seminarer etc arrangert av senteret - generelt</b>	21	17	28	16	20
<b>Deltatt spesielt i forbindelse med Språkpakken</b>	8	7	1	3	6
<b>Benyttet seg av verktøy og publikasjoner som er utviklet av senteret</b>	23	21	18	17	22
<b>Vurdering av senterets bidrag (andel viktig eller svært viktig)</b>	58	69	34	71	58

Vi ser ingen markante forskjeller i deltakelse eller vurderinger mellom skoleslagene; kanskje med unntak av ungdomsskolene som gir en mindre positiv vurdering av senterets bidrag sammenlignet med de øvrige skoleslagene.

Forskjellene mellom skoler med og uten støtte er marginale. Skoler uten lesetiltak i perioden har også her en lavere deltakerprosent enn skoler med tiltak.

Videre ser vi en økende deltakelse med økende skolestørrelse. De minste skolene har deltatt på linje med de andre i forhold til Språkpakken, men i forhold til annet sam-

arbeid med Bredtvet har de en klart lavere deltakelse enn de øvrige. Skoleledere ved de mindre skolene kjenner dessuten i noe mindre grad til Bredtvet sammenlignet med de øvrige.

Om lag 3 av 5 skoler både med og uten støtte fra GRFL, vurderer senterets bidrag som viktig eller svært viktig, men andelen som gir vurderingen *svært* viktig er nær dobbelt så høy blant GRFL-skolene; 20 mot 11 %.

Våre case-studier viser videre at Bredtvet kompetansesenter har spilt en aktiv rolle i flere lokale prosjekter.

Hver sjettede skoleleder vet for øvrig ikke om skolen har hatt samarbeid med Lesesenteret. Det samme gjelder samarbeid med Bredtvet.

### 6.3 Universiteter og lokale høyskoler som aktører i leseutvikling?

I strategiplanen fra 2005 heter det blant annet:

*"Universiteter og høyskoler 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."*<sup>48</sup>

Norge har 7 statlige universiteter og ca 24 statlige høyskoler (ikke medregnet kunsthøyskolene). Mange av universitetene og høyskolene har kompetanse innenfor fagområdet lesing, skriving og lese- og skrivevansker. I tillegg gis det utdanning som er relevant for satsningsområdene i GRFL.

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

Gjennom grunnutdanningen kan høyskoler 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 høyskoler 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?"*

---

<sup>48</sup> UDF 2005, Op.cit. side 34

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

I strategiplanen ble høgskoler og universiteter tildelt følgende roller knyttet til tiltak i GRFL:

*Tiltak for å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge:*

Eleven som leseforsker (HiHm / 2004-2007)

*Tiltak for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek:*

- Tilbud om videre- og etterutdanning for lærere og førskolelærere (Høgskoler og universiteter / 2005-2007)
- Studietilbud informasjonskompetanse (HiA (nå UiA), NOLES<sup>49</sup> / 2005)
- Lærerstuderenter møter elever i arbeid med lesestimulering og skolebibliotek (NOLES / 2005-2007)
- Nasjonale og lokale nettverk for lesing, leselest og skolebibliotek (HiHm, HiA (nå UiA) / 2005-2007)
- Internasjonal skolebibliotekkonferanse i Oslo i 2005 (HiO / 2005)

*Tiltak for å øke bevisstheten om lesing*

- Språkutvikling og språkvansker hos barn og unge (UiO / 2005-2007)
- Stimulere til økt foreldredeltakelse (HiNe / 2005-2007)
- Leseravner (oppfølging ved NOLES / 2005-2007)

*Tiltak for kvalitetssikring*

- Landsomfattende skolebibliotekundersøkelse (Møreforskning / 2006-2007)
- PISA og PIRLS – deltakelse (UiO / 2006-2007)
- Videreføre kartlegging av leseferdighet (HiO / 2005-2007)
- Undersøke elevenes holdning til lesing og hvordan lesetiltak påvirker holdningene (HiHm / 2005-2008)

Tidligere forskning har også pekt på at erfaringene med universiteter og høgskoler er noe varierende. Evalueringen av Kvalitetsutvikling i grunnskolen viste for eksempel at andelen norske kommuner som samarbeidet med slike kompetansmiljø 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 il tider over at høgskoler og universiteter i liten grad har kunnskap om skolers praktiske liv, og nye arbeidsformer.<sup>50</sup> Vi ser vel også i evalueringen av GRFL at det er noe ulike erfaringer med høgskoler og lokale kompetansmiljøers rolle som kompetansmiljø 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 for skoler og andre.

<sup>49</sup> NOLES = Nettverk for norsk med vekt på lese- og skriveutvikling. Nettverket har medlemmer fra flere universiteter og høgskoler. Se: <http://prosjekt.hihm.no/noles/>

<sup>50</sup> 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

I løpet av vår evaluering har imidlertid også mange informanter i skoler etterlyst en mer aktiv rolle fra lokale høyskoler og universiteter i arbeidet med GRFL. Flere har gitt uttrykk for at veien fra skolen til høyskolen kan oppleves som lang, og at man ofte har problemer med å se hvordan høyskolene kan bidra. Flere av våre informanter sitter dessuten med et inntrykk av at dette ikke er en høyt prioritert oppgave for høyskolene. Det har til dels blitt opplevd som en utfordring å engasjere dem i arbeidet.

Vi har også snakket med representanter for høyskoler, som selv mente at de deltok aktivt i GRFL gjennom samarbeid med skoler, men som ikke selv hadde oppfattet at høyskolen var tiltenkt å skulle ha en slik rolle som lokalt kompetansesenter i arbeidet.

Evalueringens første breddeundersøkelse, viste også at de lokale høyskolene ikke spilte noen stor rolle i arbeidet i skolene. Bare omtrent hver tiende skole oppga at de hadde fått bistand eller veiledning til arbeidet med GRFL.

De som hadde fått slik støtte, var imidlertid overveiende godt fornøyd med den støtten de hadde fått: 4 av 5 vurderte høyskolens bidrag som nyttig eller svært nyttig.

I breddestudien blant skolelederne i 2008 spurte vi også om i hvilken grad skolene hadde samarbeidet med høyskoler og universiteter i skolenes arbeid med lesing. Vi spurte også om vurderinger av nytteverdien av dette samarbeidet. Tabellene nedenfor viser svarfordelingene.

**Tabell 42: Støtte og veiledning fra høyskoler og universitet?**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Fra høyskoler</b>	18	21	12	5	16
<b>Fra universitet</b>	3	2	3	2	3
<b>Fra begge</b>	3	4	5	4	3
<b>Nei</b>	76	73	80	89	78
	100 (N=871)	100 (N=286)	100 (N=179)	100 (N=202)	100 (N=1538)

**Tabell 43: Nytteverdi av støtte og veiledning fra høyskoler og universitet? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Svært stor nytte</b>	21	13	3	9	16
<b>Stor nytte</b>	65	71	72	70	67
<b>Liten nytte</b>	14	16	22	22	16
<b>Svært liten nytte</b>	1	0	3	0	1
	(N=202)	(N= 76)	(N= 36)	(N=23)	(N= 337)

Om lag hver sjettede skole har mottatt faglig støtte eller tilbud fra aktuelle høyskoler; i første rekke gjelder dette barneskoler og kombinerte skoler. Når det gjelder tilsvarende bidrag fra universitetssektoren så viser tabellen at samarbeidet her har vært

marginalt; bare 6 % angir bidrag fra universitet; halvparten av disse også fra høyskolene. En noe høyere andel av skoler med støtte fra GRFL har hatt samarbeid med høyskoler og universiteter sammenlignet med skoler uten slik støtte; snaut 30 mot vel 20 % har mottatt bidrag fra denne sektoren. Det er dessuten en klar og signifikant tendens til at de mindre skolene i mindre grad enn de større har etablert et samarbeid med høgskole- eller universitetsmiljøer. Nær halvparten av disse skolene oppgir begrenset økonomi ved skolen som en viktig årsak til fravær av et slikt samarbeid. Skoleledere ved små skoler som likevel har hatt et samarbeid med disse miljøene er også blant de som er mest kritiske til nytteverdien av et slikt samarbeid.

Den samlede vurderingen av nytteverdien av samarbeidet med høyskoler og universitet er imidlertid som vi ser positiv; 80 – 85 % angir stor eller svært stor nytte. Vurderingene fra skoler med GRFL-støtte og øvrige skoler er omtrent eksakt like.

Blant de skoler som ikke har hatt et samarbeid på dette feltet fant vi blant annet følgende begrunnelser, slik de framgår av tabell 44:

**Tabell 44: Hvorfor har ikke skolen hatt et samarbeid med høyskoler og universiteter? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Vi har ikke sett behovet</b>	15	14	20	30	18
<b>Vi ser ikke at høgskolen/universiteter har noe vesentlig å bidra med på dette området</b>	9	4	5	6	7
<b>Det har ikke kommet noe tilbud fra høyskoler/ universitet</b>	48	54	44	49	49
<b>Høgskolen/universitetet har vært lite villig til å stille opp -</b>	3	4	3	1	3
<b>Skolens økonomi har ikke gitt rom for et slikt samarbeid</b>	41	43	33	22	38
	N=666	N=208	N=142	N=178	N=1194

Svarfordelingene synes å speile dels en trang skoleøkonomi, men også en høyskole- og universitetssektor som i begrenset grad tilbyr sine tjenester til grunnskoler og videregående opplæring på feltet lesing. En snau femtepart av skolene hevder dessuten at de ikke har sett behovet for bidrag fra disse aktørene; 7 % at de ikke kan se at denne sektoren har noe å bidra med på dette området.

#### 6.4 Andre nasjonale institusjonelle aktører

Av andre eksterne aktører som har vært involvert i arbeid også opp mot enkeltskoler, må vi også nevne **Nynorsksenteret - Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa**.<sup>51</sup> Nynorsksenteret ble opprettet 1. januar 2005 som et ledd i oppfølgingen av stortingsmeldingen *Kultur for læring*. Senterets oppgave er å være et nasjonalt ressurscenter

<sup>51</sup> <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>



for nynorsk i grunnopplæringen, og legger i følge seg selv vekt på å utvikle metoder og arbeidsmåter som kan være med på å skape språkkompetanse og motivere for arbeid med nynorsk i skolen. I dette arbeidet er det sentralt å systematisere, prøve ut og spre gode erfaringer gjennom kurs, seminar, skriftlig materiale og via sentrets nettside.

Nynorsksenteret er lokalisert ved Høgskulen i Volda, og faglige ressurser fra denne er sentrale i arbeidet.

Sammen med Lesesenteret i Stavanger og Høgskolen i Hedmark, har Nynorsksenteret hatt ansvaret for koordineringen av lærerutdanningsnettverket Noles. Dette nettverket arbeider for å styrke kompetansen på lese- og skriveopplæring i hele det 13-årige opplæringsløpet. Med midler fra GRFL har dette nettverket utlyst midler til ulike kompetanseutviklingstiltak.

I tillegg har Nynorsksenteret vært mye brukt i forhold til konferanser, kurs og skoling av deltakere i GRFL, blant annet med fokus på bruk av skolebibliotek<sup>52</sup>. Blant annet har ressurspersoner fra senteret utviklet og holdet en rekke kurs på fylkesnivå om ny barne- og ungdomslitteratur på nynorsk, i regi av GRFL. Kursene, som primært er rettet mot lærere, men også tilpasset elever. Kursene tilpasses også ulike klassetrinn, og kan variere fra totimers til heldags-kurs.<sup>53</sup>

**Foreningen !les**<sup>54</sup> har gjennom hele GRFLs levetid fortsatt sitt arbeid mot ungdom, med økonomisk støtte fra GRFL.<sup>55</sup> 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.

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 bøkens 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.<sup>56</sup> Denne aksjonen hadde i 2005 60 000 deltakere. Ca 1/3 av alle elever i videregående skoler fikk altså pocket-

---

<sup>52</sup> Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2005*, Volda 2006, Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2006*, Volda 2007, Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2007*, Volda 2008

<sup>53</sup> Op Cit Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa 2007, side 11

<sup>54</sup> Se for eksempel Handlingsplan for Foreningen !les 2005

[http://www.foreningenles.no/prosjekter/tidligere\\_prosjekter/prosjekter\\_2005/handlingsplan\\_for\\_foreningen\\_les\\_2005](http://www.foreningenles.no/prosjekter/tidligere_prosjekter/prosjekter_2005/handlingsplan_for_foreningen_les_2005)

<sup>55</sup> [http://www.txt.no/tema/tXt\\_2005/index.htm](http://www.txt.no/tema/tXt_2005/index.htm)

<sup>56</sup> [http://www.txt.no/tema/rein\\_tekst\\_2005/index.htm](http://www.txt.no/tema/rein_tekst_2005/index.htm)

boka som ble laget til aksjonen. Tilsvarende aksjoner ble gjennomført også i 2006 og 2007, etter foreningens egen vurdering fortsatt med høyt nedslagsfelt i målgruppen.

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 eliteseriekubber 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.<sup>57</sup>

”Poesi-slam”- konkurransen, som var en del av Leseår 2005, med landsfinale i oktober 2005, kan også nevnes som et eksempel på Forening !les’ aktiviteter med potensial til å nå mange. Som i mye av sitt arbeidet, tok man her utgangspunkt i levende ungdomskultur, for å vise litteraturens spennvidde og relevans. Også den årlige utdelingen av Ungdommens kritikerpris er et tiltak som har fått betydelig oppmerksomhet i media, og bidratt til å sette fokus på ungdoms lesevaner.<sup>58</sup>

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 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.

**Norsk barnebokinstitutt**,<sup>er</sup> et nasjonalt kompetansesenter for barne- og ungdomslitteratur finansiert fra Kultur- og kirke departementet. Instituttet har blant annet gjennom sin ”Teksten i bruk”-aksjon fra 2004 til 2006 arbeidet med å skolere lærere i litteraturformidling, med utgangspunkt i relevant, ny ungdomslitteratur. I skoleåret 2006-2007 deltok lærere på mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående trinn ved 21 skoler i Hordaland, Møre og Romsdal, Oslo, Sør-Trøndelag, Telemark og Vest-Agder. Elever i videregående skole var prioritert i siste fase av prosjektet. ”Teksten i bruk” var finansiert av Den kulturelle skolesekken, og inngår i GRFL som et videre- og etterutdanningstilbud for lærere.

<sup>57</sup> [www.bokpallen.no](http://www.bokpallen.no)

<sup>58</sup> [http://www.foreningenles.no/nyheter/pressemelding\\_fra\\_foreningen\\_les](http://www.foreningenles.no/nyheter/pressemelding_fra_foreningen_les)  
<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/03/01/459379.html>

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 første breddestudie viste at mer enn 80 % av grunnskolene da hadde eller hadde 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.

**Bokbransjen** har vært 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. 1981 skoler deltok i leselestaksjonen i 2007.

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 har samarbeidet med bokbransjen dessuten vært sentralt.

UNESCO besluttet i 1995 at 23. april skulle være Verdens bok- og opphavsrettsdag. I Norge har man, blant annet i regi av bokbransjen og skolen, markert verdens bokdag siden 1997. Bokhandler, bibliotek, skoler og ulike foreninger har deltatt aktivt i markeringen, i et samarbeidsprosjekt mellom en rekke organisasjoner som er aktive i dette feltet. Komiteen for Norges markering av verdens bokdag besto i 2008 av Norsk Bibliotekforening, Biblioteksentralen, Den norske Bokhandlerforening, De norske Bokklubbene, Den norske Forleggerforening, Foreningen !les og Den norske

UNESCO -kommisjonen. Følgende samarbeidspartnere og støttespiller var i følge den norske nettsiden til Verdens bokdag involvert i arbeidet:<sup>59</sup> ABM-utvikling, AOF, Forlagsentralen, Grafill, Nasjonalbiblioteket, Norsk Barnebokinstitutt, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, Norsk Forfattersentrum, Norsk Oversetterforening, Norsk Kulturforum, Norske Barne og ungdomsbokforfattere, Senter for leseforskning, Sentraldistribusjon, Utdanningsdirektoratet, Voksenopplæringsforbundet.

Som vi ser har man her samlet en rekke sentrale aktører, både på privat og offentlig side, i et samarbeidstiltak for å sette fokus på betydningen av lesing og litteratur i samfunnet.

I forbindelse med Verdens bokdag i 2004, gjennomførte man første gang aksjonen "Bok til alle". Utgangspunktet for dette var et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og Den norske bokhandlerforening, og ble delvis finansiert som en del av GRFL. Bok til alle videreføres i dag som et ledd i strategi for kunst og kultur i opplæringen, "Skapende læring" fra 2007-2010.<sup>60</sup> Bok til alle er en gave fra den lokale bokhandelen til alle elever på 6. og 7. trinn i grunnskolen. Elevene får et gavekort, som de kan bytte i en av et lite utvalg av barne- og ungdomsbøker i den nærmeste bokhandelen. Dette har dreid seg om tirligere utgitte bøker, som i forbindelse med aksjonen er gitt ut i nytt opplag.

Målsetningen med "Bok til alle" har hele tiden vært at barn og unge skal utvikle et selvstendig og bevisst forhold til bøker, og legge et grunnlag for videre litteraturinteresse gjennom fokus på leselyst og leseglede. Det legges vekt på at elevene skal gis en mulighet til å oppsøke bøkene på egen hånd, og velge en bok på egne premisser. På denne måten håper man å bidra til at flere elever utvikler et personlig forhold til bøker, og slik får et godt fundament for videre læring og et grunnlag for selvstendig, kritisk tenkning.

Aksjonen retter seg mot 125.000 elever i 6. og 7. trinn på 2600 skoler over hele landet. I 2007 deltok 422 bokhandlere og 1492 skoler i Bok til alle. I løpet av 4 år hadde Bok til alle et totalt opplag på 535 864 bøker.

Vi har spurt noen av våre informanter om betydningen av dette, og hovedinntrykket er at dette blir svært positivt mottatt, både av elever og lærere. Noen har imidlertid også antydning at ikke alle de utdelte boksjekkene blir omsatt i bøker, og at heller ikke alle bøker blir lest. De utvalgte bøkene kan nødvendigvis ikke treffe alle målgrupper og interesser. Likevel bidrar slike tiltak, i følge mange av våre informanter, på en positiv måte til å fokusere på bøker og lesing.

Det hele avhenger imidlertid av hvordan dette settes inn i en større sammenheng i de deltakende skolene. Kobles dette mot andre tiltak og løpende aktiviteter, kan det få betydelig mer virkning enn om det bare blir en enkeltstående happening. I hvilken grad dette skjer, varierer nok relativt mye fra skole til skole.

---

<sup>59</sup> <http://www.verdensbokdag.no/>

<sup>60</sup> Kunnskapsdepartementet: *Skapende læring – Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*, Oslo 2007

I den avsluttende breddeundersøkelsen kartla vi også skolenes deltakelse i og erfaringer med samarbeid med en del av disse aktørene.

**Tabell 45: Samarbeid med andre kompetansemiljøer? (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Mottatt faglig støtte/ tilbud fra Nynorsksenteret	2	7	7	13	5
Mottatt faglig støtte/ tilbud fra Norsk Barnebokinstitut	4	5	7	2	4
Deltatt i aksjoner ledet av Foreningen !Les	11	47	60	41	28
Deltatt i Norli bokhandels årlige leseaksjon	79	55	23	4	57

**Tabell 46: Vurderinger av samarbeidet med kompetansemiljøene (%-andel fornøyd eller svært fornøyd)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle <sup>61</sup>
Nynorsksenterets bidrag	94	100	100	100	99 (20)
Norsk Barnebokinstituts bidrag	100	100	100	100	100 (30)
Foreningen !Les' aksjoner	97	87	92	78	89 (15)
Norli bokhandels årlige leseaksjon	96	97	100	100	96 (35)

Det er som vi ser i første rekke Foreningen !Les og Norli bokhandels aktiviteter som har hatt høye deltakerandeler; Foreningen !Les mest på høyere klassetrinn, mens Norli bokhandel har fanget størst interesse på barneskolen. Både disse to aktørene og de øvrige har som det framgår av tabellen jevnt over fornøyde brukere; men, som det framgår av høyre kolonne i siste tabell, så er andelen "svært fornøyde" bare en tredje del eller lavere.

<sup>61</sup> Andel "svært fornøyd" i parentes



## 7 Resultater og måloppnåelse

Vi skal i det følgende se litt nærmere på ulike sider ved resultater og resultatoppnåelse i GRFL. Som vi har vært inne på innledningsvis, er det ikke tilstrekkelig å vurdere resultatoppnåelse bare ved å se på endringer i elevenes leseferdighet. I et langdistanseløp som det å forbedre norske elevers resultater i lesing, er det klart at man ikke kan forvente å se radikale endringer allerede så tidlig i løpet som etter fem år. Hvis vi ser på resultatene fra internasjonale undersøkelser som PISA og PIRLS, og resultater fra Nasjonale prøver, ser vi at utviklingen i perioden ikke har vært særlig positiv. Leseresultater på aggregert nivå har ikke forbedret seg, tvert imot har Norge gått tilbake både i PISA og PIRLS.<sup>62</sup>

Selv om dette selvsagt er skuffende tall for de involverte, bør de ikke være overraskende. GRFLs nedslagsfelt, både i målgruppe og tid, har åpenbart vært for kort til at man kan forvente å se radikale endringen som et resultat av dette.

De elevene som er testet gjennom de omtalte internasjonale undersøkelsene, har bare vært eksponert for GRFLs påvirkning i noen få år. Disse testene har altså i liten grad vært i stand til å oppfange eventuelle effekter på dette nivået. Videre har relativt få skoler vært direkte involvert i GRFL-tiltak, selv om våre tall tyder på at aktivitetsnivået har vært betraktelig økende i perioden, med eller uten økonomisk støtte fra strategiplanen.

En endring på dette nivået tar det nødvendigvis lengre tid å oppnå; strukturer må endres, nye metoder og modeller må på plass, kompetanse hos lærerne må utvikles osv. Tunge institusjoner skal påvirkes, innarbeide rutiner skal endres, nye metoder skal på plass, kompetansen til ulike aktører skal heves, nettverk skal etableres og vedlikeholdes, læreplaner og læremidler skal utvikles og tas i bruk. Dette er alt sammen ting som tar tid.

Som vi også tidligere har vært inne på, er de viktigste resultatene vi kan forvente av en tidsavgrenset satsing som dette, av en annen art. Veien er målet, har vi tidligere sagt om dette. De viktigste resultatene og effektene en kan forvente av en tidsavgrenset handlingsplan, handler om å etablere nye arbeidsmåter og metoder, som på sikt kan føre videre mot de egentlige målene. Ting som økt tiltaksmangfold, større grad av system og plan i arbeidet, flere involverte aktører med høyere og mer variert kompetanse, alt dette er eksempler på ting som kan oppfattes som resultater av en slik handlingsplanen. Handlingsplanen kan mest realistisk oppfattes som et startpunkt, ikke som et avsluttet arbeid.

De viktigste resultater man kan se av en strategiplan som GRFL, ligger derfor på tiltakssiden. Kan det sannsynliggjøres at man faktisk er i ferd med å få på plass rutiner

---

<sup>62</sup> I PIRLS ser vi imidlertid at i alle fall noen land vi kan sammenlikne oss med, har hatt en noe mer negativ utvikling i den samme perioden. Her kan vi muligens se at GRFL har hatt en positiv effekt i den forstand at utviklingen i Norge er mindre negativ enn den ville vært dersom GRFL ikke hadde eksistert. Endringene her er imidlertid ikke svært markerte, og kan vanskelig tolkes som et utslag av GRFL.

og verktøy som vil heve nivået på det arbeidet som utføres, og dermed også etter hvert elevenes leseferdighet og leselyst? Ligger lista nå høyere, i den forstand at man nå arbeider annerledes og bedre med lesing i skolen? Dette vil i tilfelle være resultater som kan bidra til en positiv utvikling nå når arbeidet med å styrke lesingen starter for alvor, etter at GRFL nå er avsluttet.

### 7.1 Skolenes egne vurderinger av resultater

Tabellene viser andel skoler som i stor eller svært stor grad opplever at arbeidet med lesing har gitt resultater på et antall angitte resultatområder. Tabell 47 viser svarfordelingen mellom ulike skoleslag; men tabell 48 angir forskjeller i resultatopplevelse mellom skoler med støtte, skoler uten støtte og skoler som ikke har hatt tiltak.

**Tabell 47: I hvilken grad lesearbeidet i perioden samlet sett har ført til ulike former for resultater – etter skoleslag (%-andel stor/svært stor grad)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
Økt bevissthet i skolen rundt temaet leseopplæring/ -stimulering?	82	73	55	28	70
Styrking av elevers leseferdigheter?	60	50	29	14	49
Styrking av elevers leselyst?	62	47	29	21	50
Styrking av faglærernes kompetanse på området?	35	33	16	16	30
Økt integrering av lesearbeidet også i andre fag enn norsk?	39	31	28	13	33
Økt utlånsaktivitet ved skolebiblioteket?	39	32	27	25	34
Økt tilgjengelighet av skolebiblioteket for elevene også utover ordinær skoletid?	9	12	14	9	10
Mer systematisk arbeid med lesing på ALLE årstrinn?	58	39	28	6	44
	N=864	N=282	N=177	N=196	N=1519



**Tabell 48: I hvilken grad lesearbeidet i perioden samlet sett har ført til ulike former for resultater - etter støtte- /tiltaksstatus (%-andel stor/ svært stor grad)**

I hvilken grad har arbeidet med lesing i perioden samlet sett har ført til	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
Økt bevissthet i skolen rundt temaet leseopplæring/ -stimulering?	73	76	31	70
Styrking av elevers leseferdigheter?	52	49	20	49
Styrking av elevers leselyst?	52	57	18	50
Styrking av faglærernes kompetanse på området?	30	36	11	30
Økt integrering av lesearbeidet også i andre fag enn norsk?	34	36	16	33
Økt utlånsaktivitet ved skolebiblioteket?	32	43	13	34
Økt tilgjengelighet av skolebiblioteket for elevene også utover ordinær skoletid?	10	10	5	10
Mer systematisk arbeid med lesing på ALLE årstrinn?	38	48	12	43
	N=925	N=452	N=142	N=1519

For de fleste av resultatområdene som er angitt i tabellene ser en at det er barne- skolen og de kombinerte skolene (1-10) som i størst grad opplever å ha nådd resultater. Ungdomsskolene ligger betydelig lavere i sine resultatvurderinger, mens skoleledere ved de videregående skolene er de som jevnt over opplever lavest resultatoppnåelse. Samtidig er det viktig at en ikke ubetydelig andel av skoler innen alle skoleslagene opplever å ha oppnådd resultater på ett eller flere områder.

Når vi ser på tallene for skoler av ulik størrelse finner vi noen signifikante sammenhenger: Utlånsaktiviteten ved skolebibliotekene har økt sterkere i større skoler jamført med de mindre. Til dels gjelder dette også tilgjengeligheten av skolebibliotekene utover ordinær skoletid. Samtidig er det en svak, men klar tendens til at de mindre skolene i noe større grad enn de øvrige har lyktes i å etablere et mer systematisk arbeid med lesing på alle årstrinn.

Betrakter vi tallene for skoler med tiltak, med eller uten støtte, og skoler uten tiltak, finner vi de største forskjellene mellom skoler med og skoler uten tiltak. Andelen som i stor eller svært stor grad opplever å ha nådd resultater ligger jevnt over fra 20 – 40 prosentpoeng høyere for skoler med tiltak sammenlignet med skoler som ikke har hatt lesetiltak de senere årene. Noe av dette store gapet kan forklares ved at gruppen skoler uten tiltak har et større innslag av videregående skoler enn det øvrige utvalget. Forskjellene er imidlertid fortsatt betydelige når vi korrigerer for denne forskjellen i skolesammensetning.

Økt bevissthet i skolen rundt temaet lesing, økt leselyst og økt leseferdighet var alle svært sentrale mål for satsningen og tabellene foran viser at det også er på disse områdene at skolene opplever å ha oppnådd flest resultater. Inkluderes skoler som sier

at de i ”noen” grad har nådd resultater på disse tre områdene så nærmer den samlede andelen seg 100 %.

Forskjellene mellom skoler som har hatt GRFL- støtte og skoler med tiltak uten støtte er som vi ser marginale både for disse tre områdene og til dels også for de andre resultatområdene. Det er likevel en tendens til at resultatene vurderes noe høyere i skoler med støtte. Spesielt gjelder dette utlånsaktivitet ved skolebibliotekene og systematikken i lesearbeidet på alle skoletrinn, hvor forskjellen ligger på 10 -12 prosentpoeng.

Ser vi videre på hvordan skolene vurderer utviklingen av læringsresultatene i perioden finner vi på tilsvarende måte svarfordelingene i tabellene nedenfor. Tallene angir % - andel skoler som etter egen vurdering mener at læringsresultatene for de ulike elevgruppene er blitt noe eller betydelig bedre i løpet av perioden 2003 – 2007.

**Tabell 49: Utvikling av læringsresultatene for ulike elevgrupper i perioden - etter skoleslag (andel ”noe” eller ”betydelig” bedre)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
For elevgruppen som helhet	74	75	39	16	63
For 1- 2.trinn	80	69	-	-	-
For 3 -7 trinn	70	70	-	-	-
For 8-10 trinn	-	48	47	-	-
For Vg1 og Vg2	-	-	-	27	-
For gutter	36	33	23	20	32
For elever med lese- og skrivevansker	61	55	42	37	54
For minoritetsspråklige elever	27	18	23	28	25
	N=827	N=268	N=168	N=194	N=1457

**Tabell 50: Utvikling av læringsresultatene for ulike elevgrupper i perioden - etter støtte-/ tiltaksstatus (andel ”noe” eller ”betydelig” bedre)**

	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	Alle
For elevgruppen som helhet	67	65	29	63
For 1- 2.trinn	64	62	25	60
For 3 -7 trinn	58	57	23	54
For 8-10 trinn	15	18	12	16
For Vg1 og Vg2	4	5	5	4
For gutter	31	41	17	32
For elever med lese- og skrivevansker	56	60	33	54
For minoritetsspråklige elever	27	24	17	25
	N=886	N=434	N=143	N=1463

Vi finner igjen mye av det samme mønsteret som vi så foran i forbindelse med de øvrige resultatområdene. I hvilken grad skolene har hatt tiltak eller ikke er det som i

første rekke synes å ha vært utslagsgivende for bedring i læringsresultater. I tillegg ser en den samme tendensen til at den opplevde bedringen i resultatene er større dess lengre ned i årstrinn en kommer. Barneskolen og de kombinerte skole er de skoleslagene som i størst grad har opplevd bedring i læringsresultater, men også blant de rene ungdomsskolene er det 40 -50 % som opplever bedring.

Vi ser noen signifikante forskjeller i egenvurderte læringsresultater mellom skoler av ulik størrelse. Når det gjelder læringsresultater for 1. – 2. trinn vurderes utviklingen av disse å være noe mer positiv i større skoler enn i de små. Motsatt har de mindre skolene en noe mer positiv vurdering av utviklingen når det gjelder resultater av arbeidet med elever med lese- og skrivevansker.

Når det gjelder læringsresultater for spesifikke elevgrupper ser vi at vurderingene for gutter ligger på noenlunde samme nivå i alle skoleslag, men også her noe høyere i barneskolen. Det samme gjelder elever med lese- og skrivevansker, men for minoritetsspråklige er det i første rekke videregående skoler som sammen med barneskolen melder om de beste resultatene.

Det er verdt å merke seg at andelen som angir betydelig bedre resultater generelt sett er lav; Det er bare i barneskolenes vurdering av læringsresultatene for elevgruppen som helhet (14 %), for 1.-2. trinn (32 %) og for 3. – 7. trinn (13 %) at denne andelen overstiger 10 %.

Vi ser ingen markerte forskjeller mellom skoler som har fått midler fra GRFL og skoler som ikke har det, bortsett fra når det gjelder gutter, der skoler som har hatt eller deltatt i GRFL-finansierte tiltak etter egen vurdering har oppnådd betydelig bedre læringsresultater enn skoler uten støtte; 41 mot 31 %.

## **7.2 Tallenes tale om leselyst og leseferdighet**

Resultatene fra PISA, PIRLS og Nasjonale prøver har vært offentliggjort og tolket grundig siden de forelå. Vi vil derfor ikke her gjennomgå disse i full bredde, men heller henvise leseren til de respektive rapporter. I det følgende vil vi likevel se nærmere på noen sider ved noen av de ulike kvalitetsvurderingsverktøyene som vi mener har særlig relevans i forhold til GRFL

### **7.2.1 Kontekst og lesing utenfor skolen – noen oppsummeringer fra PISA og PIRLS**

Norske 15-åringer og norske elever på 4. og 5. årstrinn presterer dårlig i lesning sammenlignet med andre land. 15-åringene i Norge ligger godt under OECD-gjennomsnittet og er dårligst i Norden i de seneste målingene. I tillegg kommer at utviklingen har gått i negativ retning. Norske elever på 4. og 5. årstrinn presterer dårligst av de landene i Norden som er med i PIRLS, men her har ikke utviklingen vært i negativ retning.

Vi vil her peke på noen av de forholdene som vi mener er av betydning når det gjelder å forklare norske elevers leseferdigheter i PISA 2006 og PIRLS 2006.

PISA legger vekt på at ferdighetene som måles, det være seg i matematikk, naturvitenskap eller lesing, også må sees i relasjon til det å kunne bruke kunnskap i en

kontekst. Denne dimensjonen er spesielt tydelig i PISA 2006 hvor det presenteres en utvikling av hvilken kunnskapstype det er behov for i samfunnet framover. PISA peker på at behovet for den kompetansen som innebærer å kunne bruke kunnskap i en kontekst, hvor det ikke finnes faste svar, er i sterk framvekst. Denne kunnskapen kalles i den internasjonale rapporten for non-routine interactive, og den atskiller seg fra mer rutinemessig og ikke-interaktiv kunnskap. PISA prøver å få et mål på en kompetanse som trengs i en dynamisk og interaktiv verden, hvor det ikke ligger fastlagte løsninger på problemer og hvor kompetansen må forholde seg til samfunnsrelevante problemstillinger. Rapporten fra undersøkelsen sier at ”leseferdigheter (Reading literacy) fokuserer på evnen elevene har til å bruke skriftlig informasjon på situasjoner som de møter i livet. I PISA er leseferdigheter definert som å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å kunne oppnå egne mål, utvikle ens kunnskap og delta i samfunnet.<sup>63</sup> Dette gjelder ikke bare tekst; PISA ser også på evnen til å kunne koble teksten og kunnskap om verden, som det å kunne lese og hente informasjon fra et diagram, en tabell eller graf.

Et av de områdene der norske 15-åringer utmerker seg i negativ retning i PISA 2006, er nettopp denne evnen til å kunne anvende kunnskapen i en kontekst. Dette er spesielt tydelig når det gjelder naturvitenskap, men gjelder også lesing. Vi kan si at norske 15-åringer har en for ”tekstlig” tilnærming til lesning, og er i for liten grad i stand til å løfte blikket over teksten. Dette gjelder også for den elevgruppen som PIRLS har sett på. I PIRLS pekes det eksplisitt på at norske elever er dårlige til å fortolke, integrere og evaluere.<sup>64</sup>

En ting er å kunne se ut over den teksten man jobber med i skolen, reflektere over den og sette den i en større sammenheng. En annen ting er hvordan man forholder seg til tekster utenfor skolen. Også her peker norske elever seg ut med en aktivitet som ikke bidrar til å styrke leseferdigheter. Norske 4.- og 5.-klassinger tilhører den gruppen hvor over 25 % av elevene aldri leser en roman eller novelle.<sup>65</sup> Norske elever, spesielt gutter, leser heller ikke mye fra andre bøker og tidsskrifter. Et urovekkende moment er at andelen elever som leser for egen fornøyles skyld, er nedadgående for norske elever. PIRLS viser at all denne aktiviteten på fritiden har betydning for leseferdighetene. Det er derfor ikke bare det som skjer i skolen som er av betydning. Snarere viser PIRLS at norske barneskoler (for 4.- og 5.-klassinger) tilhører en gruppe land som legger sterk vekt på lesing og mer vekt på lesing sammenlignet med andre fag.<sup>66</sup> På tross av sterk vektlegging av lesing, så kommer ikke de gode resultatene.

Den første norske rapporten fra PIRLS 2006 peker derfor naturlig nok på at det er en utfordring å få spesielt gutter mer engasjert i lesing i fritiden og at lærerne engasjerer elevene i flere aktiviteter etter at de har lest.<sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> OECD, *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*, Paris: OECD, 2007, s. 284.

<sup>64</sup> Ina V. S. Mullis, Micheal O. Martin, Ann M. Kennedy and Pierre Foy, *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, Chestnut Hill, Mass.: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007, s. 59.

<sup>65</sup> Mullis m.fl., sitert ovenfor, s. 145.

<sup>66</sup> Mullis m.fl., sitert ovenfor, s. 168.

<sup>67</sup> van Daal, Victor, Ragnar Gees Solheim, Nina Nøttaasen Gabrielsen og Anne Charlotte Begnum, *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter : resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*, Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2007, s. 105.

Her kan vi spekulere i om norske skoler har lagt mest vekt på å øke elevenes leseferdigheter gjennom at de leser mye, noe som isolert sett er bra, men at de har lagt mindre vekt på andre sider ved lesingen, der leseforståelse er viktig. Innenfor forskningen om lesing har man de senere årene, i tillegg til å vektlegge leseferdigheter (avkodning), også lagt vekt på at man må lære elevene strategier for å øke leseforståelsen, der fortolkning, integrering og evaluering av det man har lest settes i relasjon til det man har lært og kan fra før. I en slik sammenheng blir det viktig at man lærer elevene å bruke lesing som redskap også i andre fag enn norskfaget.

### 7.2.2 GRFL og nasjonale prøver i lesing

Høsten 2007 ble det gjennomført nasjonale prøver i lesing for henholdsvis 5. og 8. trinn. Disse prøvene gir et mål på ferdigheter i lesing. Spørsmålet som kan reises er selvsagt: ser vi noen sammenheng mellom resultatene i disse prøvene og tiltakene lesesatsingen? Eller sagt på en annen måte: Ser vi spor av lesesatsingen i resultatene på de nasjonale prøvene?

Spørsmålet er vanskelig å besvare. For det første er det ikke noe referansepunkt til resultatene fra de nasjonale prøvene. Mens PISA har utarbeidet en skala som gjør at man kan sammenligne tidligere års resultater med de siste resultatene, finnes det pr. i dag ikke en slik direkte sammenligningsmulighet for de nasjonale prøvene. Vi vet derfor ikke noe om utviklingen av leseferdighetene over tid, noe som hadde vært det mest sentrale å få vite noe om, sett i lys av satsingen og om satsingen har gitt resultater.

Dernest er de nasjonale prøvene i seg selv " nakne". Det betyr at resultatene gir et mål i forhold til en felles, nasjonal prøve. Men, som velkjent fra skoleforskningen, er det en rekke bakenforliggende faktorer som vil kunne påvirke resultatene. Det er ikke så langt gjort en analyse av resultatene som tar høyde for økonomiske, kulturelle og sosiale forskjeller mellom skolene. Resultatene av prøvene er ikke korrigert i forhold til om skolen og hjemmet til elevene ved skolen har god eller dårlig ressurstilgang – det være seg økonomisk, sosialt eller kulturelt. En hel rekke forhold kan dermed spille inn på de resultater man som elev og skole oppnår. Lesesatsingstiltak vil bare være ett av mange slike forhold. Dette gjør at det vil være vanskelig å finne konkrete spor av lesesatsingen i de nasjonale prøvene. Skal man finne slike spor, må analysen ikke bare se på tiltakene i forhold til lesning og resultatene man oppnår, men også trekke med i analysen de andre forholdene som man vet påvirker resultatene i skolen.

En analyse av resultatene fra de nasjonale prøvene og dataene fra skolene omkring satsingen, viser da heller ikke noen sammenheng. Vi finner ingen sammenheng med resultatene fra de nasjonale prøvene og tiltakene i GRFL, verken når det gjelder de enkelte tiltakene, hvordan tiltakene har vært gjennomført, kompetansen på skolene og når det gjelder involvering av forskjellige aktører i lesearbeidet. Dette indikerer at satsingen som sådan ikke lar seg direkte måle i de resultatene som skolene oppnår på de nasjonale prøvene.

Men på noen områder finner vi en sammenheng. I og med at vi ikke har bakgrunnsvariabler knyttet til resultatene fra de nasjonale prøvene, kan det være at det ligger bakenforliggende variabler som har større betydning og som kan gjøre at det likevel

ikke er noen sammenheng. Men noen av de sammenhengene vi ser, stemmer overens med bilder vi sitter med av satsingen og kan dermed sies å understøtte disse bildene.

For det første ser vi en sammenheng mellom resultater fra de nasjonale prøvene og våre respondenters egen vurdering av hvordan læringsresultatene har utviklet seg og status når det gjelder lesing i dag, viser. Dette indikerer at skolenes (rektorenes) oppfatning av skolens utvikling og status når det gjelder leseferdigheter er, i alle fall til en viss grad, i samsvar med de resultatene skolen har oppnådd på de nasjonale prøvene. Dette betyr videre at rektorenes vurdering av resultatene i satsingen ikke er rent subjektive oppfatninger, men samsvarer med mer objektive mål.

Videre ser vi en positiv sammenheng mellom resultatene fra de nasjonale prøvene og følgende forhold knyttet til lesesatsingen<sup>68</sup>:

- Om man har lesetiltak rettet mot språklige minoriteter (ungdomsskole og barneskole)
- Hvor god lærerkompetansen er når det gjelder leseopplæring etter 2. trinn (barneskole)
- Hvor god lærerkompetanse skolen har i forhold til leseteori (barneskole)
- Hvor god lærerkompetanse skolen har i forhold til litteraturformidling (barneskole)
- Sterkere involvering av andre faglærere (ungdomsskole og barneskole)

Med andre ord: kompetanse og involvering av faglærere gir seg utslag i mål på leseferdigheter og spiller en viktig rolle for å oppnå gode resultater. Dette må betraktes som ganske opplagt, og det ville vært rart om kompetanse ikke skulle spille noen rolle. Men vi ser sammenhengen i forhold til spesielle kompetanseområder som har betydning direkte i forhold til lesing. Leseteori og kompetanse om formidling er viktig, og det samme er kompetanse om leseopplæring. Videre er det interessant at det å knytte lesearbeidet til andre fag enn de rene lesefagene også er et forhold som synes å være viktig. Og sist, men ikke minst, ser det ut til at tiltakene rettet mot språklige minoriteter synes spesielt å gi positive utslag i forhold til leseferdigheter.

Sammenhengene som vi ser mellom lesesatsingen og resultater fra de nasjonale prøvene reiser spørsmål både om målretting av tiltak, kompetanse og aktører i lesesatsingen: er det lettere å få til resultater med et spesifikt målrettet tiltak, og spesielt da i forhold til gruppen språklige minoriteter? Er det behov for å styrke lærerkompetansen, både i forhold til opplæring, teori og litteraturformidling i barneskolen? Bør man jobbe mer med en bredere tilnærming til lesing, hvor man trekker inn annen kompetanse enn den norsklærerne har i lesetreningen?

### 7.2.3 GRFL og karakterer i norsk

Vi har også gjort en analyse av resultatene fra spørreundersøkelsen i forhold til karakterstatistikken for skolene. Denne analysen viser, som forventet i betraktning av de mange forhold man må ta høyde for når det gjelder leseresultater, få sammenhenger mellom det vi ser på tiltakssiden og karakterutviklingen. Vi ser for eksempel

---

<sup>68</sup> Vi har benyttet en enkelt korrelasjonsanalyse (Pearson) og satt  $p < 0,005$  som krav til signifikant sammenheng.

ingen sammenheng mellom utviklingen av standpunkt karakterer i norsk fra 2003 til 2006 og de tiltak som er satt i gang gjennom GRFL.

Men på noen områder ser vi en sammenheng mellom utviklingen av standpunkt karakterene og det som har skjedd innenfor GRFL. Når det gjelder involvering av lokale bokhandlere og foreldre, ser vi en positiv sammenheng. De skolene som har hatt denne involveringen, har i større grad enn andre skoler hatt en positiv utvikling av standpunkt karakterene.

Vi ser også noen sammenhenger mellom dataene våre og karakterene for de enkelte år (ikke i forhold til endring over tid). For det første ser vi at størrelsen på skolen har betydning for standpunkt karakterene: små skoler har bedre standpunkt karakter i norsk enn store. Dette er et forhold som kanskje sier mer om standpunkt setting enn om forskjell i ferdigheter. Samtidig kan det peke på det som allerede er velkjent: det er store forskjeller mellom skolene i Norge, og en forskjell er i forhold til størrelse. Her er det kanskje ikke størrelse i seg selv som er avgjørende, men heller at små skoler oftere er å finne i mindre lokalmiljø og gjerne med en tettere integrering i lokalsamfunnet. Uansett sier forholdet noe i forhold til hvordan man bør tenke videre satsting i styring av leseferdigheter: det synes å være mer behov for innsats på store skoler.

Det er også en sammenheng mellom standpunkt karakterene til skolene i norsk og om skolene har eget skolebibliotek. De skolene med eget bibliotek, har bedre karakterer enn de som ikke har det. Igjen må vi være oppmerksomme på at bak dette funnet kan det ligge bakenforliggende variabler, som den generelle ressurs situasjonen til skolene. Men funnet styrker samtidig oppfatningen om at skolebiblioteket er en viktig aktør i forhold til lesing og utvikling av leseferdigheter.

Vi ser videre at det er en sammenheng mellom standpunkt karakterene og den vurderingen som rektor har gjort av lærernes kompetanse og om man har endret lærernes kompetanse. Dette gjelder kompetanse områdene litteraturformidling, lese teori, begy nner opplæring i lesing, lese opplæring og språk utvikling. Dette styrker oppfatningen om den spesifikke lese- og litteraturkompetansens betydning i forhold til utvikling av leseferdigheter hos elevene.

#### **7.2.4 Kartlegging av leseferdighet**

Tiltak 28 i GRFL var en videreføring av kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn, og gjennomføring av en nasjonal oppfølgingsundersøkelse knyttet til dette.

Utprøving av obligatorisk kartlegging av leseferdighet på andre og syvende trinn ble i utgangspunktet gjennomført i fireårsperioden 2000 – 2004, og altså videreført som et ledd i GRFL på 2. årstrinn. Lesesenteret i Stavanger innhenter og analyserer resultater fra et representativt utvalg fra de årlige undersøkelsene.

Kartlegging av leseferdighet er en gruppebasert screeningprøve som har som hovedformål å kartlegge/identifisere elever som har eller står i fare for å utvikle lese vansker. Oppgavene har til hensikt å rette oppmerksomheten mot områder som er av betydning for utvikling av leseferdigheter. Prøvens to målepunkter "alt rett" og "på/under bekymringsgrensen" gjør det mulig å følge utviklingen av leseferdighet fra år til år.

Den primære målsettingen er å identifisere elever i ”faresonen”, og bidra til å lede dem inn i det som omtales som ”gode utviklingsspiraler.” Kartleggingsprøvene er obligatoriske. I tilknytning til lesetestene er det også utarbeidet et idehefte med råd om hvordan skolene kan støtte elevene i denne utviklingen. Hensikten er at resultatene fra prøvene, i tråd med det som sies i Stortingsmelding 16 (2006-2007), skal bidra til tidlig og målrettet hjelp til de som trenger det.

Forutsetningen var at kartleggingsprøvene skulle bidra til den enkelte skoles og kommunes utviklingsarbeid, og for å tilrettelegge undervisningen best mulig for den enkelte elev.

Undersøkelsen fra 7. klassetrinn i 2001 konkluderte med at det var en klar økning i antall elever som kom på/under bekymringsgrensene, og at det var klart flere elever man hadde grunn til bekymring for enn det som var tilfelle ved standardiseringsundersøkelsen i 1994. I perioden 2001 til 2002 viste kartleggingen en viss forbedring i andelen elever på/under bekymringsgrensene, mens denne positive tendensen flatet ut i perioden 2002 til 2003. I 2003 viste kartleggingene fortsatt en klar forverring i forhold til 1994.<sup>69</sup>

Våren 2007 videreførte Lesesenteret analysen av denne kartleggingen av grunnleggende leseferdigheter på 2. trinn, basert på et utvalg på til sammen 122 skoler.<sup>70</sup> Analysen viser en fortsettelse av den positive utviklingen man har sett siden 2000, med en videreføring av den markante nedgang i andelen elever som oppnår resultater på eller under bekymringsgrensene. Andelen elever som hadde alt rett på testen var større i 2007 enn i 2006. Andelen elever på eller under bekymringsgrensen viste også en fortsatt nedgang fra 2006 til 2007.<sup>71</sup>

Jenter oppnår gjennomgående noe bedre resultater enn gutter. Andelen gutter på/under bekymringsgrensene er høyere enn andelen jenter, og andelen jenter som får alt rett er høyere enn den tilsvarende andelen i 2000.<sup>72</sup>

I perioden 2005 – 2007 så vi imidlertid en klar forbedring i guttenes leseferdigheter på 2. trinn. Andelen gutter som klarer alt økte i 2005.<sup>73</sup> Fra 2005 til 2006 var endringene små både for jenter og gutter. Den positive utviklingen for guttene fortsatte fra 2006 til 2007. Andelen gutter på/under bekymringsgrensen fortsatte å synke og andelen med alt rett økte. Likevel var forskjellen mellom gutter og jenter relativt uforandret. Prosentandelen gutter på/under bekymringsgrensen er fortsatt signifikant høyere enn den tilsvarende andelen blant jentene. Guttenes leseferdighetsnivå viser imidlertid en klar tendens til bedring fra 2006 til 2007.<sup>74</sup>

---

<sup>69</sup> Solheim, Ragnar Gees m.fl.: *Leseferdighet på 2. og 7. trinn skoleåret 2003-2004 og Oppsummering av resultatene for skoleårene 2001-2002, 2002-2003 og 2003-2004*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2004

<sup>70</sup> Med en svarprosent på 70,5

<sup>71</sup> Engen, Liv, Anne C. Begnum, T. Heyen og Ragnar G. Solheim: *Leseferdighet på 2. årstrinn, våren 2007*, Delrapport, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2007

<sup>72</sup> Ibid side 40-41

<sup>73</sup> Engen, Liv, Anne C. Begnum og Ragnar G. Solheim: *Leseferdighet i 2. klasse, våre 2005*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2006, side 8-10.

<sup>74</sup> Op.cit. Engen 2007, side 9



Lesesenteret rapporterer dessuten at lærernes vurdering av lesetestene som redskap i opplæringen er gode:

*"Lærere rapporterte at de fikk verdifull informasjon om elevenes ferdighetsnivå, og at det tilhørende ideheftet fungerte godt som støtte både for generell undervisningsplanlegging og som veiledning om hva de kunne gjøre når/hvis en fant resultater som ga grunn til bekymring."*<sup>75</sup>

Mange av våre informanter har gitt uttrykk for det samme; at lesetestene kan være et godt utviklingsverktøy. Gjennom slik systematisk testing får man et godt grunnlag både for den tidlige innsats mange etterlyser, og for utvikling av lokale lesestrategier.

### 7.3 GRFL som virkemiddel – virker det?

Et tiltak som GRFL iverksettes sjølsagt ikke i et vakuum. Det man ønsker å påvirke ved hjelp av tiltaket, påvirkes samtidig også av en rekke faktorer. Å isolere og måle tiltakets betydning, er derfor svært vanskelig.

Arbeidet med lesing i norsk skole ville uten tvil hatt et betydelig omfang også uten GRFL. For det første er dette en viktig del av skolens aktivitet, og har vært det i alle år. Videre skapte de dårlige resultatene i PISA og andre undersøkelser et fokus som uten tvil ville ha resultert i økt aktivitet, også uten den nasjonale strategien. Alt dette påvirker sjølsagt arbeidet med lesing i skolen i den perioden GRFL har vært operativ. Elevenes leseferdigheter og leselyst er et produkt av en lang rekke faktorer. GRFL er et av de elementene som har påvirket mange av disse faktorene. Å isolere betydningen av GRFL er derfor svært vanskelig.

Vi står her overfor er kontrafaktisk spørsmål: Hva ville skjedd på området lesing i skolen uten GRFL? Slike spørsmål er det ikke mulig å gi enkle og entydige svar på, selv om det er sannsynlig at man i en slik situasjon ville oppnådd mindre, og i alle fall hatt mindre oppmerksomhet rundt lesing. GRFL har ikke alene skapt fokus, oppmerksomhet og aktivitet, men strategiplanen har nok vært en av faktorene som har bidratt til dette.

En annen måte å stille spørsmålet på er å spørre om addisjonalitet; hva har GRFL tilført av elementer som ellers ikke ville ha skjedd? Har GRFL ført til større utbredelse av elementer man ellers også ville ha funnet?

Noe av det våre informanter gjennom hele evalueringen har framhevet som det viktigste bidraget med GRFL, har handlet om bevisstgjøring. GRFL har, i følge en rekke ulike informanter, bidratt til en økt bevissthet om at man sliter med lesing i skolen, og, enda viktigere, at det er mulig å gjøre noe med det. GRFL har bidratt til å skape oppmerksomhet, engasjement, entusiasme og fokusering. Strategiplanen har bidratt til å sette lesing på sakskartet, og skapt en positiv atmosfære, en bølge av oppmerksomhet og aktivitet på området. Denne bølgen har vært merkbar langt utenfor skoleportene.

---

<sup>75</sup> Op.cit Engen et al 2007, side 12

Som vi har vært inne på flere ganger i dette arbeidet, 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 leselyst 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.

Hvor viktig var det å få økonomisk støtte til å gjennomføre tiltak? Tabell 51 viser andel skoleledere med støtte fra GRFL som sier seg noe eller helt enig i et sett av påstander om nytteverdien av støtten

**Tabell 51: Vurderinger av nytteverdien av støtte fra GRFL (%)**

	Skoleslag				
	1-7	1-10	8-10	Vgs	Alle
<b>Støtten var helt avgjørende for at tiltak kunne iverksettes</b>	43	42	43	71	49
<b>Tiltaket/ -ene kunne rettes mot flere elever/ årstrinn</b>	42	48	38	34	41
<b>Tiltak kunne iverksettes tidligere enn planlagt</b>	35	38	19	9	29
<b>Liten praktisk betydning, men ga sterkere motivasjon</b>	29	19	33	21	26
<b>Arbeidet ville ha blitt utført også uten støtte</b>	20	29	10	16	20
	N=102	N=48	N=21	N=44	N=215

For nær halvparten av skolene hevdes støtten å ha vært avgjørende for deltakelse; særlig gjelder dette videregående skoler (71 %), men 2 av 5 innen øvrige skoleslag gir også uttrykk for det samme. Behovet for støtte kan synes å ha vært minst ved de minste skolene; ved skoler under 50 elever er det bare 37 % av skolelederne som mener at støtten var avgjørende for iverksetting av tiltak.

Muligheten for at tiltakene kunne rettes mot en bredere målgruppe enn ellers oppgis av vel 40 % av skolelederne, mens noe under en tredjepart oppgir at tiltak kunne iverksettes tidligere enn planlagt; særlig gjelder dette i barneskolene og de kombinerte skolene.

Motivasjonsfaktoren i det å motta støtte vektlegges av hver fjerde skoleleder; særlig ved barneskoler og spesielt i rene ungdomsskoler. Samtidig sier altså hver femte skoleleder at tiltakene ville ha blitt gjennomført også uten ekstern støtte. Størst andel skoleledere som hevder det siste (28 %) finner vi, kanskje litt overraskende, ved de aller minste skolene (under 50 elever).

Et mindretall av norske skoler har mottatt støtte fra GRFL. Hva er bakgrunnen for at ikke flere skoler har søkt eller mottatt slik støtte? Tabellen viser svarfordelingen blant skoler som har gjennomført egne tiltak uten støtte og blant skoler som ikke har hatt lesetiltak i perioden 2003 – 07.

**Tabell 52: Hvorfor skoler ikke har deltatt i GRFL – etter tiltaksstatus**

	Skoler med egne tiltak	Skoler uten tiltak	Alle
Har ikke visst om GRFL	31	24	30
Har ikke hatt behov for økonomisk støtte	29	8	26
Har ikke mottatt tilbud om å delta	26	20	26
Har ikke hatt kapasitet til å iverksette tiltak	15	47	20
Søkte, men ble ikke tildelt midler	7	4	6
Har ikke sett behovet for spesielle tiltak	3	16	5
	N=1017	N=161	N=1178

Det mest oppsiktsvekkende her er at nesten hver tredje skoleleder ikke har hørt om GRFL. Dette gjelder alle skoleslag. Størst andel skoleledere som ikke har visst om satsningen (35 %) finner vi i de minste skolene, de med under 50 elever.

Dette står i klar kontrast til våre informanters nærmest unisone fortellinger om en strategiplan som vakte betydelig oppmerksomhet, og mye begeistring, i skolen. Fra utdanningsdirektoratet ble det også brukt betydelige ressurser på å informere om planen, med informasjon rettet til skoler og skoleeiere. En rekke brosjyrer og annet informasjonsmaterieell ble sendt ut i flere omganger. Likevel er det altså en betydelig andel av skolelederne som ikke hadde fått dette med seg. Var tiltaksplanen svært synlig for de som ville se, og samtidig usynlig for en betydelig andel av norske skoler?

Årsakene til dette kan være flere. For det første kan informasjon ha blitt borte i systemet. Tidligere i evalueringen har enkelte representanter for skoler klaget på at de ikke fikk videresendt informasjon som fylkesmannen hadde sendt til skoleeiere, med tanke på at disse skulle viderefremde det til skolene.

For det andre er det sannsynlig at informasjon om GRFL i skolene har havnet hos dem som primært arbeider med lesing; norsklærere og skolebibliotekarer, og at dette ikke har gjort noe større inntrykk på skoleleder. Skoleleder har altså ikke kjent til et sentralt tiltak på et av skolens kjerneområder, siden dette har blitt definert som et ansvar for leselærerne alene? Som vi har nevnt, var det også et visst antall skoleledere som ga uttrykk for at de ikke kunne/ville besvare vår undersøkelse, fordi de ikke kjente sin egen skoles arbeid med lesing.

Uansett årsak avdekker dette en sentral utfordring i alt slikt arbeid: At informasjon er sendt ut, betyr ikke det samme som at informasjonen blir mottatt og oppfattet. Og selv om et tiltak blir mottatt med varierende grad av entusiasme i flertallet av skoler, kan det samme tiltaket forbli usynlig for sentrale aktører.

Hver fjerde skole som ikke har deltatt i GRFL sier at de ikke har mottatt noe tilbud om å delta i satsningen. At en tilsvarende andel av skolene, i første rekke de med egne tiltak, hevder at de ikke har hatt behov for økonomisk støtte er verdt å merke seg.

Kapasitetsproblem framheves hyppigst av skoler som ikke har iverksatt tiltak; særlig ungdomsskoler og videregående skoler i denne kategorien oppgir dette som grunn. Et mindre antall skoler har søkt GRFL om midler uten å få tilslag, mens en del skoler,

særlig blant de uten tiltak i perioden, hevder at de ikke har sett noe behov for å iverksette spesielle tiltak som kunne være aktuelle for støtte fra GRFL.

Hvilken effekt har støtte fra GRFL hatt? Forskjellen på antall tiltak på ulike områder avhengig av om de har fått støtte fra GRFL eller ikke, er som før sagt relativt liten. Unntakene er bruk av skolebibliotek, og mest markert, antall tiltak rettet mot gutter og lesning. Her har en klart større andel som har fått støtte fra GRFL hatt tiltak enn skoler uten slik støtte.

Det samme kan sies om resultater, skoler som har fått støtte til tiltak og skoler som ikke har fått det, vurderer læringsresultatene relativt likt, med unntak for gutter, der de som har fått støtte til tiltak rapporterer om betydelig bedre resultater enn de som ikke har det

Det er tiltak som åpenbart gir størst effekt, ikke om man har fått støtte eller ikke. Skoler som har gjennomført tiltak vurderer jevnt over sine resultater av lesearbeidet som bedre enn skoler som ikke har gjennomført tiltak. Imidlertid ser vi at en stor andel skoler ikke ville ha gjennomført tiltak uten støtte.

Hvordan vurderer skolelederne selv den generelle nytteverdien av nasjonale strategier/satsinger som GRFL? Tabell 53 viser svarfordelingene.

**Tabell 53: Vurderinger av nytteverdien av nasjonale satsninger som GRFL (%)**

	Tiltaksstatus			Totalt
	Uten støtte	Med støtte	Ikke tiltak	
<b>Svært stor</b>	13	26	6	16
<b>Stor</b>	66	64	58	65
<b>Liten</b>	19	10	34	18
<b>Svært liten</b>	2	-	2	1
	100 (N=914)	100 (N=451)	100 (N= 143)	100 (N=1508)

Forskjellene mellom skoleslagene er ikke svært store her, men det er en markert tendens til at vurderingene er mest positive på barneskolene, og synker noe med stigende klassetrinn. På videregående skoler er det nær en av tre rektorer som vurderer nytteverdien som liten eller svært liten. . Forskjeller i skolestørrelse har ingen signifikant innvirkning på vurderingene av nytteverdi av denne formen for nasjonale satsninger.

Vi ser videre av tabellen klare forskjeller i denne vurderingen mellom skoler som har hatt tiltak og skoler som ikke har det. Mer enn en tredjedel av skoler uten lesetiltak i perioden vurderer nytteverdien av denne typen satsninger som liten eller svært liten. Forskjellene mellom skoler som har mottatt støtte fra GRFL til sine tiltak og skoler som har hatt tiltak uten støtte, er mindre, men vi ser likevel en klart mer positiv holdning til nasjonale satsninger blant de skoler som selv har mottatt støtte fra en slik satsning.

Noen kritiske røster reiser seg også, som for eksempel i dette svaret på et åpent spørsmål i den siste breddeundersøkelsen:

*”Spisse skolehverdagen mot grunnleggende ferdigheter slik at ikke for mange utenforliggende aktiviteter kommer inn i skolen og presser grunnleggende ferdighet ut. For mange tiltak og nye planer skaper lett en følelse av unntakstilstand og uregelmessighet i skolen. Fokus blir feil og settes på tiltak som egentlig burde være unødvendig i en skole som fungerer.”*

Denne respondenten er sjølsagt inne på noe vesentlig. Ekstraordinære planer og tiltak blir aldri det som kan ”redde” norsk skole. Det er en styrking av det ordinære arbeidet, utenom prosjekter og spesielle strategiplaner, som er det som gir varig endring. Et klart flertall av våre informanter mener imidlertid at tiltak som GRFL kan bidra til å skape de endinger i den ordinære skolehverdagen som er nødvendig. Utfordringen blir å overføre de gode erfaringene fra tiltak og satsinger, og gjøre dem til integrerte deler av den ordinære skolehverdagen. Prosjektet eller handlingsplanen er bare starten på arbeidet.

## 8 Konklusjoner og anbefalinger

Før vi oppsummerer de viktigste funnene fra evalueringen, kan det være nyttig enda en gang å gjenta hovedmålene med strategiplanen GRFL:

- 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

Målsettingen for arbeidet var blant annet at man innen 2008 skulle kunne registrere en målbar forbedring i elevenes leseferdighet, i tillegg til at de skulle ha fått en mer positiv holdning til lesing. Lærernes kompetanse på dette området skulle på samme tidspunkt også være økt.

Leseopplæringen skulle styrkes på alle trinn, og det var et klart mål at ulikheter mellom elever, klasser og skoler skulle utjevnes. Lesing skulle prioriteres som grunnleggende ferdighet i alle fag, og elevers og lærlingers leseglede skulle stimuleres gjennom hele skoleløpet. Både på skolen og i fritiden skulle strategien gi barn og unge styrket interesse for lesing.

### 8.1 Seks sentrale lærdommer fra GRFL

#### 1) Visjoner er viktig

Gjennom å gå bredt ut og lansere ambisiøse mål og visjoner, har GRFL bidratt til å skape økt bevissthet omkring lesingens betydning, både for skole og samfunn. GRFL satte lyset på at situasjonen ikke var den vi ønsket, og at det var mulig å gjøre noe med det. GRFL har bidratt til å skape økt begeistring rundt arbeidet med lesing, og fått flere aktører til bevisst å gjennomgå sin egen og andres rolle i et viktig arbeid.

#### 2) Svært synlig for mange, men samtidig usynlig for noen

GRFL har satset mye på informasjon til norske skoler, og har lyktes i å skape mye aktivitet. Samtidig ser vi at en stor gruppe norsk skoleledere oppgir ikke å kjenne til/ikke ha hørt om strategiplanen. Dette kan bety at en stor gruppe norsk skoleledere ikke er tilstrekkelig engasjert i arbeidet med lesing; en av skolens kjerneaktiviteter. Samtidig kan det sees som et tegn på at man trenger bedre systemer for informasjons-spredning til norske skoler. Det bør i framtiden ikke være mulig for en norsk skoleleder å ikke kjenne til en satsing av en type og med et omfang som GRFL.

#### 3) Tiltak virker

I et tidligere prosjekt uttalte en informant i et intervju: "Det er i grunnen det sammen hva du gjør, bare du gjør noe..." Tiltak bør sjølsagt være gjennomtenkte og planlagte, men likevel er det en kjerne av sannhet i utsagnet. Målrettede tiltak og aktiviteter fører til bevisstgjøring og fokusering på området, hever det generelle nivået i arbeidet med lesing, og gir bedre læringsresultater. Det er et klart funn i undersøkelsen at skoler *med* tiltak, uavhengig av om de har fått støtte fra GRFL eller ikke, selv vurderer at de har hatt en bedring i læringsresultatene, i større grad det skoler *uten*

tiltak gjør. Samtidig ser vi at man har en utfordring når det gjelder å nå alle skoler, og det gjelder særlig små skoler. Disse har lavere aktivitet på viktige tiltaksområder og opplever til dels mindre effekt av tiltak. Skoleledere i små skoler er også de som i størst grad sier at de ikke har hørt om GRFL.

#### 4) Lærerkompetanse – en nøkkelfaktor

Lærernes kompetanse på lesing er en avgjørende forutsetning i arbeidet. Uten at lærerkompetansen, primært i norskfaget, men i økende grad også i andre fag, er på plass, oppnår man ikke forbedrede resultater. Vi har sett at skolelederne i hovedsak vurderer lærernes kompetanse på området som tilfredsstillende, men lærekompetanse er en dynamisk størrelse, denne må alltid videreutvikles, vedlikeholdes og styrkes, man er aldri i mål. GRFL har bidratt til kompetanseutvikling, men også her ser vi at det små skoler har deltatt noe mindre. Skoler med under 50 elever har gjennomført kompetansehevingstiltak i betydelig mindre grad enn større skoler.

#### 5) ”Den andre leseopplæringen” må styrkes.

Norsk skole har tilsynelatende et relativt godt grep på den grunnleggende leseopplæringen, der elevene knekker lesekode, ”lærer å lese”. Der man ser ut til å trenge en bevisst styrking, er på det området som gjelder oppfølgingen etter den første leseopplæringen, der elevene videreutvikler den grunnleggende leseferdigheten og blir funksjonelle lesere som mestrer alle lesingens tre ansikter; ferdighet, redskap og kulturell aktivitet. Det er dette noen har kalt ”den andre leseopplæringen.”. GRFL har avdekket et behov for en mer bevisst satsing på leseopplæring og stimulering ut over de første fire årstrinnene. Her opplever mange i skolen at man mangler noe, både i form av kompetanse og fokusering. Lesearbeidet må bli noe som pågår systematisk gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet, ikke noe man ”er ferdig med” etter fjerde årstrinn i grunnskolen.

#### 6) Lesing i kontekst

Lesing som aktivitet i skolen må settes inn i en større sammenheng, gjennom bevisst kobling til andre fag, til lokalsamfunn og gjennom å dra ulike aktører inn i arbeidet. Man må bygge heterogene leseaktørnettverk rundt skolens arbeid med lesing. På den måten øker man muligheten for å utvikle en tilpasset lesestimulering for alle elever, og for å gi elevene nødvendige motivasjon og kompetanse for å sette den grunnleggende leseferdigheten inn i en bredere kontekst.

## 8.2 Ting Tar Tid - Mangfold, fokusering, materialitet og sammenheng

### 8.2.1 Nedenfra og opp – forankring og mangfold?

Strategiplanen Gi rom for lesing ble utformet og iverksatt etter det vi oppfatter som en bevisst blanding av ovenfra-og-ned og nedenfra-og opp prosesser, i det vi tidligere har omtalt med et bilde fra Ibsens Peer Gynt, som en ”Bukk fra luften, bukk fra bunden”-strategi, der noe nytt kommer ut av møtet mellom makro-initiert politikk og aktører ”nedenfra”.

Strategiplanen fikk sin form i nært samspill mellom lydhøre aktører i departement og direktorat, og sentrale aktører i felten. På den måten ble utformingen av GRFL planlegging ved addisjon, i begreps positive betydning. For de sentrale aktørene bak planen, var det et poeng å lytte til de som hadde arbeidet lenge og godt med lesing i



norsk skole, og ta med seg de gode grepene inn i strategiplanen. Mye av det som inngikk i planen, var derfor gamle, gode grep og tiltak, som man nå forsøkte å sette inn i en bevisst helhet.

Også i iverksettingen valgte man å fortsette denne åpenheten for grunnplansinitierte tiltak. Planen ble altså presentert i form av en serie overordnede prioriteringer, som man ønsket skulle gjennomsyre arbeidet, sammen med en stor åpning for lokale oversettelser og lokale initiativ utformet av aktører med god forankring i den lokale virkelighet der arbeidet skulle utføres. Iverksettingen av GRFL ble altså preget av det vi vil beskrive som fortolkningsmessig fleksibilitet som bevisst iverksettingsstrategi.

Denne bevisste åpenheten for nedenfra og opp-prosesser utløste mye lokalt initiativ og engasjement, og bidro etter vår mening til å skape variasjon og tiltaksmangfold, ofte basert på lokale forutsetninger. Det lokale engasjementet bidro til lokalt mangfold, basert på lokale behov, og førte til en betydelig spredning av bevisste lesetiltak. Alt som ble gjennomført var sjølsagt ikke nytt. Mange velbrukte tiltak ble videreført og i mange tilfeller videreutviklet gjennom GRFL. Slik må det være. I slikt arbeid er det alltid en fare at man kaster ut det gode på bekostning av det nye, hvis jakten på de nyskapende tiltak får lov til å bli for dominerende. Etter vår mening fant man i GRFL stort sett en god balanse mellom det nyskapende og det kjente. Mange genuint nye tiltak ble gjennomført, mange kjente tiltak ble satt inn i nye tiltakskjeder, og mange kjente tiltak ble gjennomført på skoler som ikke tidligere hadde gjennomført tiltak.

"Å finne opp hjulet på nytt", er ikke nødvendigvis uheldig. Når gamle tiltak plantes om i ny jord, og får lov til å utvikle seg og påvirkes av den nye konteksten, får man i mange tilfeller tiltak som er bedre tilpasset den lokale virkeligheten. Man får av og til et bedre hjul, når nye oppfinner det og tilpasser det til deres lokale terreng og bruk.

### **8.2.2 Fokusering og tiltaksmangfold**

GRFL framstår på mange måter som en bred og balansert satsing, der mange områder blir dekket med konkrete tiltak og utprøving av metoder. Vi ser at de føringer og prioriteringer som ble lagt fra nasjonalt nivå, i stor grad blir fulgt opp lokalt. Noen har reist spørsmålet om hvorvidt satsingen ble for bred; burde man konsentrert seg og rettet oppmerksomheten mot mer innsats på noen sentrale områder? Det kan selvsagt argumenteres for dette, men etter vår mening har planens store bredde i tiltak og arbeidsmåter, bidratt til den store oppmerksomheten rundt lesing i skolen.

GRFL har bidratt til å skape mye oppmerksomhet og bevissthet rundt lesingens betydning som grunnleggende ferdighet. Denne bevisstgjøringen, om at lesing er viktig i alle fag, at det ikke sto så bra til som mange kanskje hadde trodd, og at det er mulig å gjøre noe med det, framheves av mange som kanskje det viktigste bidraget. Erkjennelsen av at man har et problem, er alltid første trinn i behandlingen av problemet. Samtidig er det altså fortsatt mange skoleledere som hevder at de ikke har hørt om GRFL.

Strategiplanen har dessuten uten tvil bidratt til et betydelig tiltaksmangfold, dels gjennom direkte finansiering av skoletiltak, men også gjennom inspirasjon for andre. Den totale tiltaksmengden i norsk skole i perioden 2003 – 2007, har vært betydelig.

Av det totale antall skoler, ser vi at rundt 90 % svarer at de har gjennomført spesielle lesetiltak i perioden, mens bare 10 % svarer at de ikke har gjennomført slike tiltak.

GRFL har dessuten bidratt til å sette fokus på gutter og lesing. Dette er det eneste området der vi ser en markert forskjell mellom skoler som har fått tiltaksmidler og de som ikke har fått det. Antall tiltak rettet mot gutter er betydelig høyere i skoler som har fått midler enn i skoler uten midler. Skolenes egne vurdering av utviklingen i gutters leseferdighet, er også betydelig med positiv i skoler som har fått støtte fra GRFL enn i skoler som ikke har fått det. Arbeidet med tiltaksplanen har vært et viktig bidrag til at dette i dag er en sentral problemstilling i arbeidet med lesing i skolene.

### **8.2.3 Forankring og plan – en nøkkel til endring**

Evalueringen viser også det som nærmest er en generell kunnskap om utviklingstiltak i skoler: Forankring er en sentral faktor. Arbeidet må være solid forankret hos engasjerte skoleeiere, skoleledere og i hele lærerkollegiet. Hvis dette ikke er tilfellet, øker sjansen for at satsingen blir en isolert øy, med lite virkninger for organisasjonen som helhet.

Sentralt i arbeidet med å forankre GRFL og lesearbeidet, er det at det blir forankret i skolenes og skoleeiers planapparat. At alle skoler skulle få en egen plan for arbeidet, var en av målsettingene for strategien. GRFL har også bidratt til at det nå har blitt arbeidet mer systematisk med planer rundt lesing. Flere skoler har fått egne leseplaner, og også flere skoleeiere har fått på plass en slik plan for arbeidet.

Her er det imidlertid ennå et stykke å gå, kanskje særlig når det gjelder skoleeierne. Planfesting av arbeidet er etter vår mening et sentralt suksesskriterium. Gjennom å nedfelle arbeidet i planer, bidrar man til å ansvarliggjøre alle aktører, og man gjør arbeidet mer systematisk, forutsigbart og varig. Planer bidrar til å sette skippertak og ildsjeler inn i en sammenheng, inn i et system. Og slike planer bør også finnes på et nivå over enkeltskoler. Vi mener at det er viktig at også skoleeier har en slik plan for lesing i sine skoler.

### **8.2.4 En plan for alle – men ikke riktig like mye for alle?**

Selv om GRFL har vært en bred plan, har arbeidet også hatt noen hull. Antallet tiltak rettet mot minoritetsspråklige og lesing, har for eksempel ikke vært særlig stort. Dette har nok også vært en følge av at man parallelt med GRFL har satset spesielt på arbeidet med minoritetsspråklige elever, i en egen handlingsplan.

Vi ser også at selv om GRFL fokuserte på hele skolen, var tiltakstettheten klart størst på de første årene i grunnskolen. Fokuset ble åpenbart betydelig svekket når man kom ut over de første årene, og i alle fall når man forlot barneskolen. GRFL har for eksempel hatt lite omfang i videregående skole.

På en måte et dette fokuset særlig på de første årene i grunnskolen, naturlig. Det er her man "kan" lesing best, rettet mot den grunnleggende leseopplæringen. Her har man mye kompetanse og mye erfaring, og dette nedfeller seg naturligvis også i stor aktivitet.

Evalueringen viser at en nå trenger økt bevissthet rundt, og kompetanse på lesing ut over begynnende lesetrening. Arbeidet med lesing etter at elevene har "lært å lese" må fokuseres sterkere. Her er det behov for mer målrettet innsats og flere gode tiltak som kan bidra til å holde leseaktiviteten opp. Dette gjelder selvsagt også i ungdomsskolen og videregående skoler. For mange ungdomsgrupper er dette de kritiske årene m.h.t. å holde en tilfredsstillende leseaktivitet, slik at man kan holde leseferdigheten ved like og videreutvikle den til å bli de kompetente voksne leserne samfunnet trenger. Å bli bedre på det noen kaller "den andre leseopplæringa" er noe svært mange av våre informanter peker på som en sentral utfordring.

GRFL har vært viktigst for de i skolen som "kan lesing", altså 1.-4. trinn, mens det har vært en betydelig større utfordring å engasjere resten av opplæringsløpet. I den andre breddeundersøkelsen spurte vi i et åpent spørsmål skolen om hva som var det viktigste suksesskriteriet for arbeidet. Det følgende er typisk for relativt mange av svarene på dette:

*"Styrke lærernes kompetanse knytta til den 2. leseopplæringen, fra mellomtrinnet og oppover. Småskoletrinnet har vi godt tak på! Og så må lesing i alle fag settes fokus på!"*

Økt lærerkompetanse i lesing på alle trinn er ellers det som flest respondenter gjennom hele evalueringen, både i de kvalitative og de kvantitative undersøkelsene, trekker fram som det aller viktigste for å oppnå resultater. Læreren, i møtet med eleven, er nøkkelaktøren for å oppnå endring. Derfor må lærere, i alle fag, gjøres bedre i stand til å møte denne utfordringen. I dette ligger det en viktig oppgave for grunnopplæringen, der lesing må vektlegges i alle fag, og der spisskompetansen må styrkes. I tillegg må det satses bevisst på å oppgradere kompetansen til de lærerne som allerede er ute i skolen, der det er behov for det.

### **8.2.5 Hva er resultatene – og hva er det resultatet av?**

På aggregert, nasjonalt nivå ser vi så langt lite resultater med hensyn til leseferdighet. Verken PISA, PIRLS eller nasjonale prøver viser merkbar fremgang i leseferdigheten i elevgruppen som helhet i den perioden GRFL har vært virksom i norsk skole.

I utviklingen i leseferdighet, målt ved de nasjonale lesetestene for 2. trinn, gjenfinner vi imidlertid effekten av den nasjonale satsingen ved en generell nedgang i antall elever som kommer under bekymringsgrensen. Dette gjelder spesielt for guttenes resultater, som har hatt en klar bedring i perioden 2003-2007. Etter vår mening er dette et signal om at GRFLs fokusering på gutter har hatt en virkning.

Skolenes egne vurderinger av resultater slik de framkommer i begge de to breddeundersøkelsene, viser at skolelederne mener at både elevenes leseferdighet og leselyst har hatt en viss fremgang i perioden.

Skolelederne vurderer som sagt også i hovedsak lærerkompetansen som god på de fleste områder. Særlig er dette tilfellet i grunnskolen. Det mest markerte unntaket, handler om kompetanse på minoritetsspråklige elever og lesing. Her ser mange et behov for høyere kompetanse. En klar majoritet av skolelederne, nok en gang særlig i grunnskolen, mener også at lærernes kompetanse på ulike områder har bedret seg i

perioden. Det klartest unntaket også her er kompetanse knyttet til minoritetsspråklige elever.

Også når det gjelder kompetanse, ser vi at skoler som har gjennomført konkrete lesetiltak i perioden, vurderer utviklingen i kompetanse som mer positiv enn det skoler som ikke har gjennomført tiltak gjør.

Den avsluttende breddeundersøkelsen viser små forskjeller mellom de som har fått tiltaksmidler fra GRFL og de som ikke har fått det, både med hensyn til igangsatte/gjennomførte tiltak, egen vurdering av læringsresultater, og resultater ved nasjonale prøver. Det eneste unntaket er, som vi har sagt gutter og lesing, der GRFL-støtte har gitt flere tiltak, og skolene som har fått tiltaksmidler vurderer at guttene har fått bedre læringsresultater enn det skoler uten tiltaksstøtte gjør.

Der vi derimot ser en effekt, er når vi sammenlikner skoler som her gjennomført tiltak (med eller uten støtte fra GRFL), og skoler som ikke har gjennomført slike tiltak. Her ser vi en klar ulikhet i skolenes egne vurderinger av oppnådde resultater, både i form av læringsresultater og i form av nye arbeidsmåter, rutiner planer osv. Skoler med tiltak, vurderer alt dette som betydelig mer positivt enn skoler uten tiltak.

Det er ikke overraskende at man ikke har sett særlig grad av positive effekter på aggregert nasjonalt nivå, bortsett fra for de aller yngste elevene. GRFL har vært virksom i en relativt kort tidsperiode, og det er relativt grunnleggende endringer som må til for å endre læringsresultatene. Flertallet elever som i dag befinner seg i norsk skole, og som har blitt testet i de omtalte undersøkelsene, har enten ikke vært eksponert for GRFL, og de som har vært berørt av tiltak i strategien, har bare vært det i en kort periode. Grunnleggende endringer tar tid, mer tid enn de fire årene GRFL har påvirket skolen.

Dessuten har et mindretall av norske skoler vært direkte påvirket gjennom støtten fra GRFL. Det tar tid før gode erfaringer fra arbeidet får satt seg også i de skolene som har gjennomført konkrete tiltak og endringer. Spredning av erfaringer fra arbeidet i ”prosjektskoler” til skoler som ikke har fått støtte og/eller deltatt i tiltak, er en hovedutfordring i det videre arbeidet. Å lykkes med arbeidet når man er med i et prosjekt, er den minste utfordringen. Det harde arbeidet kommer når prosjektet er over, og erfaringene skal omsettes i varige rutiner hos de involverte, og ikke minst spres til skoler som ikke selv har gjort de samme erfaringene. En positiv side ved GRFL har vært at prosjektledelsen tidlig tok tak i denne utfordringen, og begynte arbeidet med spredning av erfaringer og gode grep fra arbeidet.

Selv om vi i liten grad ser resultater på nasjonalt nivå, viser kvalitative og kvantitative data fra evalueringen som sagt at mange skoler som har gjennomført tiltak, mener de har fått til betydelig bedre leseferdighet og økt leseaktivitet som en følge av arbeidet. Å overføre dette til varige endringer i arbeidsmåte, og signifikant forbedrede læringsresultater, er imidlertid en utfordring som for alvor melder seg nå. Den er imidlertid grunn til å tro at den økte bevisstheten og det økte metodemangfoldet vil gi resultater, hvis det følges opp og forsterkes, og ikke minst spres til flere skoler.

### 8.2.6 Veien er målet?

De viktigste resultatene man kan håpe på å oppnå gjennom en tidsavgrenset satsing som GRFL, er på mange måter å få på plass varige bedre tiltak, rutiner og metoder på området. Hvis strategiplanen har bidratt til dette, er grunnlaget lagt for videre arbeid.

Som vi har vist, har tiltaksmangfoldet i skolene økt i perioden. Mange flere skoler har i dag målrettede og planfestede tiltak enn før. Gjennom hele evalueringen har vi nok sett en viss tendens til den velkjente "Matteus-effekten", dvs. at skoler som allerede hadde et relativt høyt nivå med hensyn til tiltak og kompetanse, er de som først har videreutviklet dette. Det er velkjent at de som allerede har kommet langt på et område, er de som også først klarer å nyttiggjøre seg de muligheter en satsing som dette gir. Samtidig ser vi imidlertid også at mange nye skoler har gjennomført tiltak, at det har skjedd en klar spredning av arbeidet i løpet av GRFLs levetid. Likevel er det fortsatt behov for spesielle tiltak for å dra med alle skoler, også de som har liten tradisjon for å drive utviklingsarbeid av denne typen.

Vi ser som sagt også en spesiell utfordring i å nå små skoler. Gjennomgående ser vi en tendens til at små skoler på mange dimensjoner har kommet svakere ut i arbeidet enn det større skoler har.

Våre data viser at et betydelig antall skoler mener at de er på rett vei, at iverksettingen og gjennomføringen av GRFL har medført at man i dag arbeider kvalitativt annerledes med lesing i svært mange skoler. Man starter arbeidet tidligere, man arbeider mer helhetlig, tiltak settes i større grad inn i en sammenheng, man følger opp elever bedre, man har blitt mer oppmerksom på tidlige signaler om at noen sliter med lesing, og arbeidet er i større grad enn før GRFL forankret i skolenes egne leseplaner. Alt dette er viktige byggesteiner for det videre arbeidet.

Jevnlige kartlegginger er et viktig element i dette byggverket. Uten dette vet man ikke hvor man kan sette inn innsatsen rettet mot dem som trenger det mest. Det er derfor viktig at man fortsetter arbeidet med å skaffe god oversikt over elevenes leseferdigheter, fra tidlig i opplæringsløpet. Gode kartlegginger er imidlertid ikke nok. Uten oppfølging, målrettet oppfølging, og tidlig innsats for dem som trenger det, har gode kartleggingsrutiner ingen virking. Oppfølgingsrutinene må derfor knyttes tett til kartleggingsapparatet.

I denne tidlige responsen og oppfølgingen, og ikke bare rettet mot elever som sliter men mot hele elevgruppen, er skole – hjem-samarbeidet svært viktig. Svært mange av våre informanter har vært inne på hvor sentrale foreldrene er som støttespillere i sine barns tidlige og fortsatte leseopplæring og – utvikling. Å finne gode grep for hvordan man kan bevisstgjøre større foreldregrupper om dette, og trekke dem bedre inn i arbeidet, i samspill med skolen, er en hovedutfordring. Flere av våre informanter har som sagt lansert ideer om tiltak for skolering av foreldre, samt å etablere bedre og mer forpliktende systemer for foreldremedvirkning. Noen har ønsket å kontraktfeste hjemmets rolle i leseopplæringen, for på den måten å synliggjøre viktigheten av dette.

I forbindelse med det faktum at ikke alle foreldre/foresatte fungerer like godt i rollen som støttespillere for egne barns skolegang, er det også viktig å se arbeidet med lesing i sammenheng med de forsøk med organisert leksehjelp som i dag utføres i og omkring norsk skole. Slike organiserte leksehjelpordninger kan bli en viktig støtte for

både hjem og skole også i arbeidet med lesing. Leksehjelpen kan bidra til å gi rom for lesing, med hjelp og støtte, på en måte som også kan bidra til å redusere sosial ulikhet med hensyn til leseferdighet og leseaktivitet.

Nettverk er, som vi har påpekt gjentatte ganger i løpet av evalueringen, sentralt i arbeidet. Disse lesenettverkene må være sammensatt av ulike aktører. Der man klarer å etablere gode, heterogene aktørnettverk rundt lesing, klarer man også å heve både bevissthets- og aktivitetsnivået. Gode lesenettverk bidrar til det nødvendige mangfold i leseaktiviteter og tilnærminger, og dermed mer tilpasset opplæring i lesing.

God forankring av arbeidet er sentralt i alt skoleutviklingsarbeid. Erfaringene fra GRFL har også vist dette. For det første har vi sett at lokal forankring viktig. Arbeidet må være forankret lokalt hos skoleeiere og skoleledere, og hos tilstrekkelig mange aktører i skolene. Dette har GRFL i betydelig grad bidratt til.

For det andre får vi nok en gang bekreftet at lokale ildsjeler er viktig i arbeidet. Ildsjeler, aktører som brenner for arbeidet på et bestemt område, er på mange måter gjæret i den baksten som skal bli et solid fundert lesearbeid. Men gjær alene lager ikke brød. Vi mener at GRFL har bidratt positivt i forhold til både å sette skolenes leseildsjeler inn i et større aktørnettverk, og å skape nye ildsjeler. GRFL har bidratt til at arbeidet i mange skoler nå er mer preget av sammenhengende, målrettet og systematisk arbeid, og mindre av skippertak.

Gjennom arbeidet med GRFL har flere skoler klart å skape et bredere heterogent aktørnettverk rundt lesing. Selv om arbeidet fortsatt har vært og er dominert av de tradisjonelle leseaktørene, ”de som kan lesing”, er det en klar tendens til at flere i skolene nå ser sin rolle i dette arbeidet også. Lesing er nå i større grad enn før 2003, ”hele skolens oppgave”. Fokuseringen på lesing som tverrfaglig aktivitet, altså noe som angår alle fag og alle lærere ved en skole, har vært en viktig del av GRFL. På dette området videreføres innsatsen fra GRFL gjennom Kunnskapsløftets vektlegging av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag og på alle årstrinn.

Oppsummert (?) Lesenettverk er viktig. Ulike aktører må knyttes opp mot arbeidet på en forpliktende og varig måte. GRFL har som sagt bidratt til at disse nettverkene har blitt større og mer heterogene, både i skolene og utenom. Flere aktører er nå mange steder involvert i lesearbeidet på ulike måter, med ulikt utgangspunkt og kompetanse. Dette er en styrke.

### **8.2.7 Fra skole til høgskole – kompetanse og kompetanseutvikling**

Selv om flere viktige aktører har blitt engasjert i arbeidet, ser vi at lese-nettverkene som har vokst fram i arbeidet med GRFL, fortsatt mange steder har hull. For det første ser vi at samarbeidet med de lokale/regionale kompetansemiljøer ofte mangler, eller er mindre utviklet enn det mange av aktørene kunne ønske. Særlig peker mange involverte på at det mange steder er lang vei fra skolen til de regionale høgskolene, der det finnes mye kompetanse på lesing. I for liten grad har denne kompetansen blitt utnyttet i forbindelse med lesearbeid i skoler i GRFL. Særlig gjelder dette de minste skolene.

Evalueringen har avdekket et behov for bedre systemer for kompetanseoverføring mellom høyskoler og skoler. Noen har pekt på behovet for "kompetansemeglere", noen som kan bidra i kompetanseoverføring mellom regionale kompetansemiljø og den enkelte skole.

Mange av våre informanter, både i de kvalitative og de kvantitative undersøkelsene, etterlyser dessuten sterkere medvirking fra skoleeier. Skoleeier oppfattes av mange ofte som relativt passiv. Mange peker dessuten på at skoleeier mangler nødvendig kompetanse til å spille en aktiv rolle som pådriver og skoleutvikler, også på dette området. Dette må man angripe. Skoleeier må inn i en aktiv rolle i lesenetverkene rundt skolen, også for å bidra til å gjøre veien fra høyskole til skole kortere. Samtidig viser den avsluttende breddeundersøkelsen også at skoleeiere har blitt mer aktive i arbeidet i løpet av planperioden.

### 8.3 Materialisert lesing?

God tilgang på litteratur, og tett samarbeid med skole- og folkebibliotek, er sentralt i arbeidet med lesing. Dette peker videre mot noe vi også pekte på i delrapport 3: Materialiserte lesetiltak gir styrke og stabilitet til arbeidet. Derfor vil vi gjenta noen av poengene rundt dette her.

Fra forskningen rundt teknologi og vitenskapsstudier, vet vi at det materielle spiller en viktig rolle i sosiale prosesser. Materielle objekter bidrar til å skape og konseptualisere lokalitet og tilhørighetsfølelse. Vi lever i et kollektiv med objekter.<sup>76</sup> Objekter fungerer som sentrerende og integrerende innretninger for en ekspertkultur som for eksempel lærerkollegiet i en skole. "Objektene" varer ut over en eksperts eller et prosjekt levetid, og skaper felles konvensjoner og orden. Objektene eksternaliserer (utvendiggjør) sosiale relasjoner, gjør dem mer robuste og varige enn det som ellers ville vært tilfelle. Det materielle er ofte det som skaper og vedlikeholder stabilitet i en verden i endring, materialiteten holder sosiale relasjoner samlet og stabile over tid. "Fjerner vi tingene, eroderer strukturene", som professor Knut H. Sørensen har formulert det.<sup>77</sup>

I lys av dette er de gode leseprosjektene de som resulterer i en form for materialitet, som altså setter varige, materielle spor, og som etterlater seg et sett av strukturer, rutiner og materiell som har potensial til også å overleve ildsjelene som har gjennomført det konkrete, tidsavgrensede tiltaket.

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

Kunnskapsløftet er en slik tung materialitet, som riktig nok ikke er et resultat av GRFL, men der en del sentrale erfaringer fra lesearbeidet er tatt vare på. Både i den

<sup>76</sup> Latour, Bruno: *Reassembling the social*, Oxford University Press, Oxford, 2005

<sup>77</sup> Sørensen, Knut H.: "Tingenes samfunn. Kunnskap og materialitet som sosiologiske korrektiver", i *Sosiologi i dag* 34, 2004

plass lesing har fått i de nye læreplanene, og ikke minst gjennom Kunnskapsløftets formuleringer om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, vil være materielle føringer på det videre arbeid.

Eksisterende leseplaner, både hos skoleeiere og i enkeltskoler, er en annen form for materialitet som danner et spor for lesearbeidet. Når slike planer eksisterer, og følges opp, er sjansene for at man klarer å beholde fokus i arbeidet ut over en prosjektperiode større. Dette fordrer imidlertid et system der noen, både hos skoleeier og i skolene, faktisk etterspør bruk og oppdatering av planer. Slike oppfølgingsrutiner må altså på plass. At leseplaner henger nøye sammen med skolens øvrige planapparat, årshjul og timeplaner og andre redskaper som brukes for å planlegge den daglige virksomheten, styrker sjølsagt også arbeidet med lesing

Ulike faste rutiner for arbeidet, er en annen form for materielle føringer som bidrar til å holde fokus oppe. Dette kan handle om ting knyttet til timeplan, som for eksempel ”Lesekvarten” og andre faste, gjerne daglig tidspunkter øremerket for lesing. Enda nærmere det vi tenker på som materiell virkelighet, vil være faste, tilrettelagte rom/plasser for lesing. Behovet for faste plasser for lesing i skolearealet, er noe som stadig kommer fram som et ønske fra våre informanter. En egen ”lese krok”, tilrettelagt for at elevene kan lese uforstyrret der, vil være med å gi et fast holdepunkt for lesing i det fysiske miljøet. Bokhyller og andre måter å gjøre bøker tilgjengelige i klasserommet, er at annet fysisk virkemiddel som både legger til rette for lesing, og fungerer som en påminnelse.

Skolebiblioteket kan gjøres til en sentral materialitet rundt lesing. Dette fordrer da at biblioteket er velutstyrt, og oppfattes som relevant både for elever og lærere. Biblioteket må ha et variert utvalg av bøker, både for lys- og nyttelesing, tilpasset ulike elevers ulike ønsker og behov. Dessuten må skolebiblioteket benyttes i undervisningen på en slik måte at det blir et obligatorisk passeringspunkt for elevene på leting etter informasjon, kunnskap og glede. Kunnskap om bruk av bibliotek er derfor nødvendig, både for elever og lærere. Det samme er tid; at skolen faktisk gir både lærere og elever rom for å benytte biblioteket.

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

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

Det viktige er at det målrettede arbeidet med lesing må finne noen former og en struktur som bidrar til at trykket holdes opp, at man ikke slipper tråden selv om nye utfordringer melder seg, slik de alltid vil gjøre. Strukturene må også bidra til at arbeidet går videre, selv om ildsjeler faller fra. Når disse strukturene er på plass, vil



arbeidet få en robusthet som gjør det egnet til å overleve, og gi resultater. Og når strukturene er på plass, vil de også bidra til å skape nye ildsjeler.

#### **8.4 Systematikk, kompetanse og sammenheng – Noen anbefalinger**

Vi vil i det følgende presentere noen anbefalinger for det videre arbeidet med lesing, basert på det erfaringene fra GRFL har vist.

At GRFL er over, må ikke få lov til å bety at man slapper av i arbeidet. GRFL utgjorde bare startpunktet for et langvarig arbeid. Nå er det viktig at man beholder, og forsterker det fokuset GRFL har satt på utfordringer i lesearbeidet. Man "er ikke ferdig med lesing" når GRFL nå er avsluttet, slik man i klasserommet ikke er "ferdig med lesing" når den årlige leseaksjonen er over. Det er viktig at man nå fortsetter å arbeide langsiktig, målrettet og sammenhengende, med mindre vekt på tidsavgrensede skippertak. Tiden er ikke inne for en ny GRFL-satsing, men for hardt, ordinært arbeid med lesing på mange fronter, i tråd med de linjer strategien GRFL har trukket opp.

Skippertakspregede aksjoner, som for eksempel de årlige leseaksjonene til Foreningen !les og Nordli bokhandel, har sin klare verdi, men de må da settes inn i en sammenheng med det ordinære arbeidet i skolene. Forarbeid og etterarbeid, vi gi slike aksjoner større virkning, enn hvis de er frittstående øyer i skolehverdagen

Det er svært viktig at man viderefører det systematiske kartleggingsarbeidet av leseferdighet i skolen. Dette arbeidet bør kobles enda sterkere opp mot systemer for tidlig, tilpasset innsats som treffer alle elever, og særlig de som sliter.

En sentral utfordring i det videre arbeidet, handler om å styrke vektleggingen av lesing i lærerutdanningen, både gjennom grunnutdanningen, og gjennom utvidede tilbud om etterutdanning, for å oppdatere kompetansen til lærere som er i systemet. Lærerkompetanse er sannsynligvis den viktige betingelse for forbedrede lese-resultater, og da må man satse både på nyutdannedes kompetanse, og oppgradering av de lærere som allerede er i systemet.

Også når det gjelder kompetanseheving, vil det være nødvendig å tenke helhet og system. Lesekompetansen må heves i hele det 13.-årige skoleløpet, og i barnhagen. I tillegg til spisskompetanse på grunnleggende leseopplæring, vil det særlig være behov for økt kompetanse på lesing som grunnleggende ferdighet i andre fag enn norsk, og på kompetanseutvikling og metodeutvikling rundt den "2. leseopplæringen", altså den oppfølgende leseopplæringen ut over 4. trinn. Mye tyder på at den største utfordringen i leseopplæringen i dag ligger nettopp der.

I forbindelse med den nødvendige kompetanseheving på området, er det også viktig å styrke systemene for intern kompetanseheving ved skolene, for på den måten å bidra til å skape lærende skoler også med hensyn til lesing. Svært mye kompetanse finnes i dag i norsk skole. En hovedutfordring er å spre denne til andre lærere ved samme skole, og ikke minst mellom skoler.

For å oppnå et nødvendig løft, ikke bare m.h.t. kompetanse, er det nødvendig at alle skoler har en plan for arbeidet med lesing. Dessuten er det åpenbart viktig at skoleeiers rolle som pådriver og prosessleder blir styrket og videreutviklet. Skoleeier har et

overordnet ansvar for skoleutvikling, og må gjøres bedre i stand til å fylle dette ansvaret. Skoleeier må bevisstgjøres om sitt ansvar for å løfte alle skoler, gi overordnede styringssignaler, styrke kompetanse på tvers av skoler, osv Skoleeier må bli skolenes nærmeste kompetansemiljø, og støytespiller i arbeidet med lesing.

Vi foreslår at man i det framtidige arbeidet satser bevisst på tiltak som kan motvirker "Matteus-effekten", altså tendensen til at det er de sterke skolene som først nyttiggjør seg spesielle tiltak og prosjekter. Det bør satses målrettet på også å løfte skoler som ikke har en markert tradisjon for utviklingsarbeid. Utvalgte skoler må kunne få særskilt veiledning, støtte og hjelp til å utforme prosjekter og planer, til å søke om prosjektstøtte, og til gjennomføring av utviklingstiltak, slik det bl.a. praktiseres i programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Også i dette vil skoleeier og andre aktører over enkeltskoler måtte ha et spesielt ansvar. Målretting av tiltak og støtte vil også være nødvendig.

I forlengelsen av det påpekte behovet for "kompetansemeglere", aktører som kan fungere som kompetanseoverførere mellom regionale og nasjonale aktører og den enkelte skole, foreslår vi at det opprettes lokale/regionale "lesesenter". Disse bør i sin tur inngå som sentrale noder i regionale, faste kompetansenettverk for lesing, basert på varige relasjoner mellom aktører/institusjoner som PPT, lokale høyskoler og universiteter, folke- og fylkesbibliotek, bokhandlere, skoleeiere, skoler og andre aktører. Formålet med dette skal være å lette flyten av spisskompetanse på lesingens ulike områder, til den enkelte skole, basert på skolens behov og kompetansemiljøenes kjennskap til feltet. Lesenettverkene rundt den enkelte skole må styrkes og institusjonaliseres.

Slike regionale lesesenter i nettverk kan ha som mandat å bidra til kompetanseutvikling og – spredning til og mellom skoler, bidra til metodeutvikling og tiltaksmangfold, spredning av erfaringer og gode grep i arbeidet, støtte opp om læretutdanning og veiledning av nyutdannede lærere på området, og videre være en kanal mellom enkeltskoler og nasjonale kompetansemiljø.

Man bør arbeide målbevisst videre med å styrke skole-hjem-samarbeidet også på området lesing. Å komme fram til gode grep for å engasjere alle foreldre sterkere i arbeidet med egne barns lesing, både i den grunnleggende leseopplæringen, og i den fortsatt lesestimuleringen, blir sannsynligvis en hovedutfordring i årene framover. I den forbindelse blir det også viktig å satse bevisst på lesing i forbindelse med en mulig kommende ordning for organisert leksehjelp i skolen. Leksehjelp må også bli lesehjelp.

Bedre tilpasset leseopplæring gjennom hele opplæringsløpet, kan potensielt bli et sentralt virkemiddel både i arbeidet mot frafall i videregående skole, og for sosial utjevning i skolen, og i samfunnet. Det fordrer imidlertid at alle skoler og skoleeiere gjør en bevisst satsing på feltet. Og den satsingen starter nå, når Gi rom for lesing! er avsluttet.

For avslutningsvis å sammenfatte handler de videre utfordringer framover om å fortsette det arbeidet som GRFL har påbegynt, og bygge videre på den grunnmuren denne strategien har lagt. Særlig blir det viktig å utvikle redskaper som også fanger

opp de skolene som så langt ikke har hatt noen klar kultur for utviklingsarbeid på dette feltet. Eksempler på særlig viktige områder for videre fokus er:

- Lærerkompetansen må styrkes ytterligere, både i grunnopplæringen og i videreutdanning
- Lærere i alle fag må få en klarere rolle også i leseopplæring og –stimulering; lesing som grunnleggende ferdighet, må bli hele skolens oppgave
- Arbeidet med å utarbeide lokale planer for lesing må videreføres
- Kartlegging av leseferdigheter må videreføres, som et redskap for skolene og skoleeierens utviklingsarbeid
- Skolebibliotek og folkebibliotek må bli enda sterkere aktører i leseopplæringen
- Kanalene for overføring av kompetanse fra regionale og nasjonale kompetansemiljø må styrkes
- Lokale ressurser utenom skolen må knyttes til arbeidet, i varige, stabile nettverk rundt skolens arbeid med lesing



## Litteratur

- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. og Østlie, B.: *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidraregåande skule*. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda., 2007
- Brunsson, N. & J.P. Olsen: *The Reforming Organization*, Routledge, London 1993
- Buland, T.: *Den store planen – Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990, STS-rapport nr. 27, Trondheim 1996*
- Buland, Trond, Thomas Dahl og Liv Finbak: *Ett ord sier mer enn tusen bilder – Evaluering av tiltaksplanen Gi rom for lesing! - Delrapport 1*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2005.
- Buland, Trond, Vidar Havn og Liv Finbak: *Leselyst; helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 2*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2006
- Buland, Trond, Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene: *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3*, SINTEF A2113, SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim 2007
- Chen, Huey-Tsyh: *Theory-driven evaluations*. Sage, Newbury Park CA etc, 1990
- 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
- Dye, T.R.: *Understanding Public Policy*, Englewood Cliffs, 1975
- Engen, Liv, Anne C. Begnum og Ragnar G. Solheim: *Leseferdighet i 2. klasse, våre 2005*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning , Universitetet i Stavanger, Stavanger 2006
- Engen, Liv, Anne C. Begnum, T. Heyen og Ragnar G. Solheim: *Leseferdighet på 2. årstrinn, våren 2007*, Delrapport, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2007
- Finne, Håkon, Morten Levin og Tore Nilssen (1993): *Strategisk bedriftsutvikling på norsk. Sluttevaluering av BUNT-programmet*. SINTEF IFIM, Trondheim 1993
- Foss, Olaf og Jan Mønnesland (red.): *Evaluering av offentlig virksomhet. Metoder og vurderinger*. NIBR, Oslo 2000
- Hansen, Å.M.: *Skolebibliotek i grunnskolen: en kartlegging*. Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo 1997

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

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

Kunnskapsdepartementet: *Skapende læring – Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*, Oslo 2007

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

Lipsky, M.: *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York 1980

Mohr, Lawrence B: *Impact analysis for program evaluation*. Sage, Thousand Oaks CA, London, New Dehli 1995

Ina V. S. Mullis, Micheal O. Martin, Ann M. Kennedy and Pierre Foy, *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, Chestnut Hill, Mass.: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2005* Volda 2006,

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2006*, Volda 2007

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: *Årsmelding 2007*, Volda 2008

OECD: *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world*, OECD, Paris 2007

Pressman, J.L. & A. Wildavsky: *IMPLEMENTATION. How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, Why it's amazing that federal programs work at all.*, Berkeley, Los Angeles, London, 1979

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

Riksrevisjonen: *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*, Dokument n3. 3:10 (2005-2006)

Scharpf, Fritz W.: *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research* (Theoretical Lenses on Public Policy), Westview Press, 1997

Solheim, Ragnar Gees m.fl.: *Leseferdighet på 2. og 7. trinn skoleåret 2003-2004 og Oppsummering av resultatene for skoleårene 2001-2002, 2002-2003 og 2003-2004*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2004

St.prp. nr. 1 (2002-2003): *Statsbudsjettet (Gul bok)*

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

Sætren, H.: *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 - 1981,* Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø 1983

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

Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode,* Fagbokforlaget, Bergen 1998

Utdanningsdirektoratet: *Gi rom for lesing! Veien videre,* Utdanningsdirektoratet, Oslo 2007

Utdanningsdirektoratet: *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2006,* Oslo 2006

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

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

van Daal, Victor, Ragnar Gees Solheim, Nina Nøttaasen Gabrielsen og Anne Charlotte Begnum, *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter : resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006,* Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, Stavanger 2007