



HVORDAN LØFTE EN HEL SKOLE?

Aksjonslæring som utviklingsstrategi
for å få en bedre leseundervisning

Marit Aas, Vera Grønberg Aubert,
Solveig-Alma Halaas Lyster og Kirsten Piltingsrud



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITSKAPLEGE FAKULTET

Hvordan løfte en hel skole?

Aksjonslæring som utviklingsstrategi for å få en bedre leseundervisning

Marit Aas, Vera Grønberg Aubert,

Solveig-Alma Halaas Lyster og Kirsten Piltingsrud

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Fylkesmannen i Buskerud, Oppvekst og Utdanning

28. september, 2006

© ILS og forfatterne, Oslo 2006

ISSN: 1502-2013

ISBN: 82-90904-84-3

Utgivelsen er produsert i samarbeid med Unipub AS
Trykk og innbinding: AiT e-dit AS

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med
åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått
med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til
åndsverk.

*Unipub AS er et heleid datterselskap av Akademika AS,
som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.*

Forord

Denne rapporten er basert på et leseprosjekt initiert av fylkesmannen i Buskerud som del av den nasjonale planen *Gi rom for lesing*. Leseprosjektet har vært basert på et partnerskap mellom fylkesmannen, universitet og høyskole, fylkesbibliotek og sju grunnskoler i Buskerud. Prosjektperioden gikk fra november 2003 til utgangen av desember 2005. Nå foreligger sluttrapporten fra prosjektet.

Prosjektets formål har vært å utvikle en hel skoles leseundervisning. Rapporten gir en beskrivelse av prosjektets forutsetninger og rammer og resultater av læringsprosessen. Aksjonslæring har vært det metodiske valget. Deltakerne har bestått av et partnerskap mellom fageksperter, rektorer og ”leselærere” på skolene. Gjennom en veksling mellom fellessamlinger og veiledninger på den enkelte skole har ulike temaer blitt belyst og drøftet. Rapporten beskriver og drøfter skolenes diskusjoner og praksis knyttet til disse lesefaglige temaene. Begrepet leseundervisning forstås i denne rapporten som opplæringens hva, hvordan og hvorfor (Engelsen 2006). Begrepet lesepraksis brukes for å vise hva som faktisk skjer i den daglige undervisningen.

Prosjektet har vektlagt temaer knyttet til lesing og litteratur. En faglig fordypning av temaene lesing og litteratur er å finne i artiklene: *Hvordan lærer vi å lese?* og *Litteratur og leselyst*. Artiklene ligger på prosjektets hjemmeside: (<http://www.fylkesmannen.no/lesing>). Som del av prosjektet ble det gjennomført en kartleggingsundersøkelse av elevers ferdigheter i lesing og holdninger til lesing, gjennomført som en pre- og posttest. En fullstendig rapport om resultatene fra denne kartleggingsundersøkelsen finnes også på prosjektets hjemmeside (<http://www.fylkesmannen.no/lesing>).

Marit Aas (prosjektleder)
Vera Grønborg Aubert
Solveig-Alma Halaas Lyster
Kirsten Piltingsrud.

<i>Innhold</i>	side
Forord	3
Et sammendrag	6
Kapittel 1. Beskrivelse av oppdraget	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Mål for prosjektet ” Hvordan løfte en hel skole?”	9
1.3 Prosjektledelse	9
Kapittel 2. Aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi	10
2.1 Aksjonslæring	10
2.2 Ulike læringsmuligheter	11
2.3 Kunnskap om lesing og litteratur	12
2.4 Lederutfordringer	13
Kapittel 3. Metoder og arbeidsmåter	16
3.1 Et partnerskap som læringsfellesskap	16
3.2 Prosjektdesign	17
3.3 Økonomisk ramme	18
3.4 Faglig innhold	19
3.5 Veiledning	20
3.6 Arbeidsmåter og materiell	21

Kapittel 4. Presentasjon av prosjektskolene	23
4.1 Eikli skole: ” Barnehage/skole – samarbeid”	24
4.2 Geilo skole: ”Kombinasjonsbibliotek”	24
4.3 Gullaug skole: ”Fra kodeknekker til innholdsleser”	25
4.4 Røyse skole: ”Norsktrappa”	25
4.5 Wennersborg skole: ”Løvehulen”	26
4.6 Åsen skole: ”Systemutvikling”	26
4.7 Åskollen skole: ”Lesing og digital kompetanse”	27
Kapittel 5. Resultater av læringsprosessen	29
5.1 Kartlegging av elevenes evner og forutsetninger (kategori 1)	29
5.2 Arbeidsplaner og læreplanmål (kategori 2)	33
5.3 Arbeidsoppgaver og tempo (kategori 3)	38
5.4 Organisering av skoledagen (kategori 4)	41
5.5 Læringsarena og læremidler (kategori 5)	43
5.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder (kategori 6)	46
5.7 Vurdering (kategori 7)	48
5.8 Oppsummering av tematiske elementer i arbeidet med ”å løfte en hel skole”	54
Kapittel 6. Konklusjon	55
6.1 Partnerskap – en fruktbar vei	55
6.2 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet	58
<i>Litteratur</i>	61
<i>Oversikt over figurer</i>	64

Et sammendrag

Målet for prosjektet var å ”Videreutvikle en systematisk og planmessig innsats for å øke elevenes lese lyst, leseferdighet og kunnskapsglede og å spre disse erfaringene til andre skoler.” Prosjektet skulle ha fokus på hvordan skoleledelsen kan lede en systematisk og planmessig kvalitetsutvikling knyttet til ett eller flere av følgende områder:

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

Aksjonslæring ble valgt som utviklingsstrategi med etablering av et partnerskap som en vesentlig ingrediens. Aksjonslæring kan forstås som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 1999). Ved at personalet reflekterer over egne erfaringer skapes rom for å lære av dem (Møller 1995).

Aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi

Partnerskapet i prosjektet ” Hvordan løfte en hel skole ” er et eksempel på en partnerskapsmodell der representanter fra tre strategiske samarbeidsaktører har lyktes i å skape en utviklingsmodell. Fylkesmannen har vært en forankring til den nasjonale strategien *Gi rom for lesing*. Universitet, høyskole og fylkesbiblioteket har representert det faglige kompetanseutviklingsmiljøet, og utviklingsarbeidet har blitt operasjonalisert i seks ressurskoler. Den systemrettede innsatsen har blitt ivaretatt ved at skolens ledelse og leselæreren har vært aktive deltakere i lærings- og utviklingsprosessen.

Frivillighet, interesse og forpliktelser var tre sentrale komponenter for at partnerskapet lyktes i sitt utviklingsarbeid. To års samarbeid og dialog mellom ulike aktører ga grunnlaget for utvikling av et faglig lesefellesskap. Fellesskapsfølelsen som ble skapt gjennom et målrettet felles arbeid, ga sosial trygghet og faglig vekst. Prosjektledelsen hadde en avgjørende oppgave i det å bygge, vedlikeholde og drive læringsprosessene i fellesskapet.

Utviklingsarbeidet i partnerskapet var et møte mellom teori og erfaring. Ny teori om lesing, litteratur og ledelse ble introdusert og bearbeidet i lys av deltakernes erfaringer. Denne kunnskapsbyggende aktiviteten ga rom for viktige refleksive prosesser rundt *hva* skolene gjør, *hvordan* de gjør det, og *hvorfor* de gjør det. Gjennom veiledningssamtaler og skriftliggjøring ble det satt et ytre press på skolene om å prøve ut ny praksis. De skriftlige veiledningsdokumentene var en støtte i skolenes refleksive prosesser. Skolenes tilbakemeldinger tyder på at refleksive prosesser kan føre til utprøving av nye praksis-tiltak.

Rektors deltakelse i prosjektet bidro til å gjøre lesing til hele skolens ansvar. Dialogen og samhandlingen mellom leselærer og rektor utgjorde en

samlet strategisk kraft i det å forankre lesearbeidet i hele skolen. Det handlet både om konkret oppgavefordeling og om moralsk og faglig gjensidig støtte.

Det prosessorienterte arbeidet førte til at skolene utviklet en kompetanse om hvordan aksjonslæring kan brukes som utviklingsstrategi for å få en bedre leseundervisning.

Systematikk og struktur

I lesearbeidet på skolene ble struktur og systematikk trukket fram som nødvendige forutsetninger i arbeidet med å utvikle en kvalitativ god leseundervisning for *hele* skolen. Eksempler på områder der skolene mente lesearbeidet måtte løftes ut av det enkelte klasserommet og inn i fellesskapet var:

- Felles fokus på lesing
- System for oppfølging av kartleggingsprøver
- En helhetlig leseplan med krav til noe felles praksis
- Rutiner for oppfølging og evaluering av leseplanen
- Rutiner for erfaringsutveksling og annen kompetanseutvikling
- Tilrettelegging for en skolebibliotekstruktur
- Rutiner for litteraturdeling blant lærerne
- Rutiner for lesesamarbeid mellom skole og hjem (eks. leselekser)

Resultater av elevens opplæring

Ved oppstarten av prosjektet ble det foretatt en kartlegging av leseferdigheten og leseholdninger hos elever på 3. og 6. trinn ved ressurskolene. Ett år etter kartla vi de samme elevene igjen. Resultatene fra leseundersøkelsen viste at alle ressurskolene hadde jevnt over gode resultater for 3. trinn, de fleste over landsgjennomsnitt. Resultatene var imidlertid varierende innenfor den enkelte skole og skolene imellom, noe som kan tyde på at ulike forhold har vært fokusert ulikt og i ulik mengde fra skole til skole og fra trinn til trinn. Analysene av lese-resultatene for 3. trinn viste at jentene lå langt foran guttene i leseutvikling. De forskjellene vi fant mellom skolene på 3. trinn var imidlertid langt mindre ett år senere. Det kan bety at de tiltakene skolene hadde satt inn, hadde vært målrettet og gode.

På 6. trinn var det også store variasjoner mellom prestasjoner for de enkelte skolene. Variasjonen mellom skolene var noe mindre året etter, på 7. trinn. Sammenlignet med landsgjennomsnittet kan det se ut som om leseferdighetene på ressurskolene var langt bedre på 3. og 4. trinn enn på 6. og 7. trinn. Dette kan ha sammenheng med at prosjektet fokuserte mest på leseopplæringen på småskoletrinnet. Det kan også bety at de siste årenes generelle fokus på leseopplæring har hatt størst effekt på skolenes arbeid med begynneropplæringen. Ut fra resultatene om leseholdninger kan det se ut som om høytlesning kan være et sentralt satsingsområde i arbeidet med lesing.

Kapittel 1. Beskrivelse av oppdraget

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Et av de tydeligste resultatkravene i dagens skole er rettet mot lesing. Å beherske lesekunsten er grunnleggende for andre fag i skolen. Gode leseferdigheter er avgjørende for å kunne tilegne seg annen kunnskap og finne inspirasjon i læring. Like viktig er det å kunne oppleve glede ved å lese og fordype seg i bøkens verden. En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser har vist at norske elevers leseferdigheter ikke er på et ønsket nivå. Samtidig er det dokumentert at norske barn og unge leser mindre enn de gjør i land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med (Lie et al. 2001; Solheim&Tønnesen 2003a). På denne bakgrunn laget Utdannings- og forskningsdepartementet våren 2003 en ”Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007. Gi rom for lesing”(UFD 2003b) og bevilget mer enn 100 millioner kroner til arbeidet.

Gi rom for lesing er en tiltaksplan for å stimulere elevers leseglede og leseferdigheter og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek. De primære målgruppene for planen er lærerutdanningsinstitusjoner og skoleeiere, rektorer, lærere og skolebibliotekarer i grunnskolen og videregående opplæring. I følge strategiplanen må tiltakene forankres i skolens ledelse og følges opp aktivt av skolens ansatte. Planen er også en invitasjon til fylkes- og folkebibliotek, forlag, forfattere, bokhandlere og andre aktuelle aktører til å bidra til stimulering av leselyst og styrking av leseferdigheter hos barn og unge.

Målet med planen er å

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

I rolle- og ansvarsfordelingen fikk fylkesmennene i oppgave å informere om og koordinere sentralinitierte tiltak i forhold til sine samarbeidspartnere, å tildele midler til kompetanseheving av skolebibliotekarer og lærere, å følge opp skoleeierens innsats på feltet, å rapportere til Læringssenteret (fra 15.06.04, Utdanningsdirektoratet) om utviklingen på feltet og stimulere til lokalt arbeid omkring lesing og leselyst.

Fylkesmannen i Buskerud gjennomførte høsten 2003 en idédugnad, der ulike miljøer som arbeider systematisk for å bedre leseferdighetene til barn og

unge, møttes. På bakgrunn av denne samlingen valgte fylkesmannen å sette i gang tiltak for kompetanseheving, evaluering, erfaringsdeling og økonomisk støtte miljøer/prosjekter som arbeidet med tiltak som var nedfelt i den nasjonale tiltaksplanen *Gi rom for lesing*.

1.2 Mål for prosjektet "Hvordan løfte en hel skole?"

Som et av tiltakene ønsket fylkesmannen å gi støtte til noen få ressurskoler som hadde jobbet spesielt med leseopplæringen. Disse skolene skulle få evaluere og videreutvikle sitt opplegg for så å stå sentralt i spredningsarbeidet til andre skoler. Prosjektet ble kalt "Hvordan løfte en hel skole?". Tidsrommet for prosjektet var årene 2004 og 2005.

Målet for prosjektet var å "Videreutvikle en systematisk og planmessig innsats for å øke elevenes leselyst, leseferdighet og kunnskaps glede og å spre disse erfaringene til andre skoler." Prosjektet skulle ha fokus på hvordan skoleledelsen kan lede en systematisk og planmessig kvalitetsutvikling knyttet til ett eller flere av følgende områder:

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

Målgruppa var rektor og "leselærer" ved skoler som hadde jobbet systematisk med leseopplæringen. Etter en søkerrunde ble det valgt ut en til to skoler fra fylkets fem regioner, i alt seks skoler. I tillegg ble det valgt ut en skole som skulle bidra med særlig kompetanse på IKT og lesing.

Alle ressurskolene fikk en økonomisk støtte på totalt kr. 100 000, som skulle dekke reise til og fra ressurskolesamlingene og omkostninger knyttet til spredningsarbeid i form av møter med fadderskoler.

1.3 Prosjektledelse

Prosjektet har vært ledet av Marit Aas, førstelektor ved ILS, Universitetet i Oslo. Andre deltakere i prosjektledelsen har vært Solveig-Alma Halaas Lyster, instituttleder ved ISP, Universitetet i Oslo/professor II ved Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss, Kirsten Piltingsrud, lektor på Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss og Vera Grønberg Aubert, rådgiver på Fylkesbiblioteket i Buskerud.

I tillegg har følgende personer i Oppvekst- og utdanningsavdelingen hos fylkesmannen i Buskerud vært viktige for prosjektet: rådgiver Margot Aarsland, som kontaktperson hos fylkesmannen, førstekonsulent Bjørg Hagen, som praktisk tilrettelegger for lesekonferansene, rådgiver Hanne Hellevik Mathisen, for opprettelse og drifting av prosjektets nettside og utdanningsdirektør Karl Einar Schrøder-Nielsen, for støtte, økonomisk og moralsk.

Kapittel 2. Aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi

2.1 Aksjonslæring

St.meld. nr. 30 Kultur for læring (St. meld. nr.30 2003-2004) understreker nødvendigheten av å utvikle en kultur for læring i møtet med et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. En rekke suksesskriterier framheves med tanke på å utvikle en kultur for læring, først og fremst tydelig skoleledelse, dernest samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere, nettverkbygging og erfaringsutveksling mellom skoler. Det understrekes at endring krever en vilje til kontinuerlig utvikling som må komme *innenfra* skolen selv.

Aksjonslæring er en lærings- og utviklingsstrategi som kan møte disse nye kravene til endring. I følge Tom Tiller kan aksjonslæring kan forstås som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 1999). Det er en strategi for utvikling i skolen samtidig som det skjer læring i personalet. Styrken i aksjonslæringen er at personene i organisasjonen blir oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap. Ved en refortolking av gårsdagens erfaringer sett i lys av dagens forventninger og morgendagens krav, genereres læring ut av de foreliggende erfaringer (Ibid.1999). I følge Møller er aksjonslæring en læringsstrategi der personalet reflekterer over egne erfaringer og lærer av dem (Møller 1995).

Aksjonslæring bygger på et sosiokulturelt læringssyn, der tenkning og læring er forankret i det sosiale, interaksjonen og bruk av språket. Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for læringen, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøet. Kunnskap blir distribuert mellom menneskene innenfor et fellesskap (Bråten 2002). Vi lærer først gjennom samspill med andre, og deretter blir kunnskapen internalisert (Vygotsky 2001).

Aksjonslæring handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på alt som befinner seg i dypet. Det betyr å utfordre seg selv på en grunnleggende måte (Tiller 1999). Et slikt opplegg bygger på fire basisaktiviteter. Man bruker en vitenskapelig framgangsmåte, søker fornuftige avgjørelser, utveksler gode råd og konstruktiv kritikk og lærer ny atferd. Refleksive prosesser er en nødvendig del av et slikt opplegg. Det er derfor nødvendig å skape et handlingsrom for refleksjon i en travel hverdag. Forutsetningen er at det settes av tid til individuell og kollektiv refleksjon, og at denne tiden oppfattes like forpliktende som andre gjøremål (Møller 1995). Gode refleksive prosesser krever at vi sørger for å få en distanse til det som skjer (Tiller 1999).

Flere studier har vist at aksjonslæring kan representere et viktig potensial for kunnskapsutvikling i skolens voksne miljø. Systematisk refleksjon over erfaringer og handling kan skape behov for forbedringstiltak i skolens praksis.

Studiene har vist at refleksjon er en bærende kraft der erfaringene konverteres til læring (Møller 1995; Møller 1996; Tiller 1999; Hermansen 2001; Aas 2002; Bjørnsrud 2003; Sjøbakken 2003; Bjørkgarden et al. 2006).

2.2 Ulike læringsmuligheter

I en modell forsøker Wells (Wells 1999) å vise sammenhengen mellom fire ulike læringsmuligheter ("opportunities for meaning making") (Fig. 1). Modellen kan illustrere hvilke ulike læringsmuligheter som var tilstede i partnerskapet.

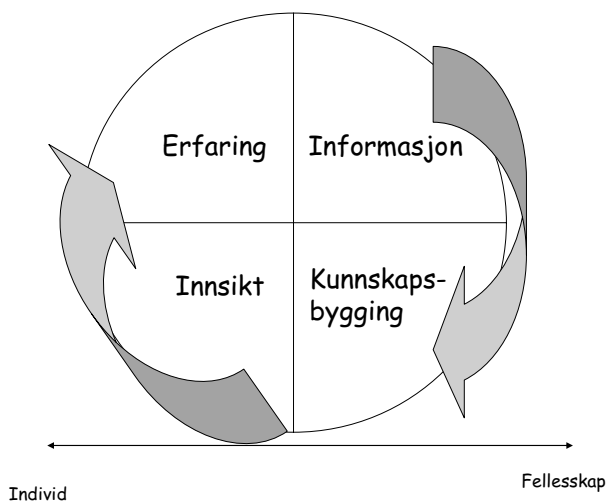


Fig. 1 Fire ulike læringskulturer (etter Wells 1999:85)

Erfaring forstås som den mening individet utvikler gjennom ulike praksisfellesskap i løpet av sitt liv. Erfaringen er sosial, fordi den utvikles gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter og gjennom sosial interaksjon. Samtidig er den unik for hvert enkelt individ. Lærerne og skolelederne i leseprosjektet har lang erfaring fra skoleverket. Det betyr at de har mange felles erfaringer, ettersom de har deltatt i samme type virksomhet. Samtidig har de individuelle erfaringer knyttet til leseopplæring, litteraturlæring, bibliotek og ledelse.

Informasjon består av andre menneskers mening og fortolkning av erfaringer, og den medieres gjennom alt fra uformelle samtaler til skriftlige kilder. Informasjonen huskes best når den korresponderer med mottakerens behov og verdensoppfatning. Teori om leseopplæring, litteratur og bibliotek er informasjon som må relateres til deltakerne på en praksisnær og aktuell måte.

I det Wells kaller *kunnskapsbygging* forsøker individet å utvide eller endre forståelsen knyttet til en felles aktivitet. Dette betyr at deltakerne bruker sine erfaringer og informasjon, for å utvikle sin forståelse og handling knyttet til den aktuelle aktiviteten. Meningen gjøres eksplisitt i det sosiale fellesskapet, som dermed blir arenaen for både en individuell og kollektiv kunnskapsbygging. Sentralt i kunnskapsbygging er distanse i tid og sted, eller slik Dale (Dale 1999) uttrykker det; frihet fra handlingstvungen.

Innsikten er holistisk og intuitiv og en del av handlingen. Wells ser innsikt som resultat av en læringsspiral, der det å "kunne"¹ begynner med en personlig erfaring. Dette er et synspunkt som også står sentralt hos Dewey (Dewey 1987). Gjennom kunnskapsbygging transformeres den personlige erfaringen i møte med informasjoner om for eksempel lesing, gjennom forhandlinger i et kunnskapsøkende fellesskap. Innsikt utgjør dermed tolkningsrammen som gjør den enkelte i stand til å skape mening og handle i nye situasjoner. Det er en klar ambisjon at deltakerne skal utvikle ny innsikt på områder knyttet til lesing, som kan bidra til at de selv ser flere handlingsalternativer i sin praksis hverdag.

I dette perspektivet skapes, endres og utvides kunnskap gjennom felles kunnskapsbygging og individuell innsikt knyttet til konkrete aktiviteter. Relatert til leseprosjektet betyr det at kunnskapsbyggende aktiviteter der informasjonens relevans testes ut i et fellesskap og knyttet til praksis, vil være avgjørende for at kunnskapen blir noe mer enn gitt kunnskap som skal huskes og reproduseres. Først når kunnskap blir noe som skal produseres, får den betydning for deltakernes personlige innsikt og kan bidra til å etablere en felles sannhet om den gode lesepraksis.

2.3 Kunnskap om lesing og litteratur

Prosjektets innhold har hatt fokus på å styrke elevers leseferdigheter og motivasjon for lesing. I dette arbeidet har leseopplæring og litteratur stått sentralt. Leseopplæringen har vært organisert rundt det vi i prosjektet har kalt den første leseopplæringen og den andre leseopplæringen. Sentrale dimensjoner i dette arbeidet har vært det mange kaller de fem dimensjoner:

- Fonembevissthet/lydbevissthet
- Avkoding
- Vokabularutvikling
- Leseflyt
- Forståelsesstrategier

Den første leseopplæringen har i hovedsak vektlagt de tekniske ferdighetene ved det å lære å lese. Fonembevissthetsdimensjonen og avkoding har blitt trukket fram som avgjørende i arbeidet med en god begynneropplæring

¹ Wells (1999) bruker verbet "knowing" i stedet for substantivet "knowledge" for å understreke handlingsaspektet

i lesing (Lyster 2002; Hagtvet 2004; Aukrust 2005). Vokabularutviklingen er blitt vektlagt i det leseforberedende arbeidet både barnehager og skoler bør gjøre. Leseforståelse og leseforståelsesstrategier har vært viktige dimensjoner i den andre leseopplæringen (Skaathun 1993; Engen 2003). Særlig på grunnskolens mellomtrinn har arbeidet med at elevene skal forstå det de leser, blitt trukket fram som sentralt. Samtidig er betydningen av å fortsette arbeidet med alle de fem lesedimensjoner drøftet også på mellomtrinnet (Lyster&Tingleff 1996; Lyster 1998; Klinkenberg 2005). Konsekvensene ved en slik tankegang er at alle lærere er å betrakte som leselærere, og at lesing er et helhetlig anliggende for skolen (UFD 2006).

Kunnskap om barne- og ungdomslitteratur har fått en bred plass i prosjektet. Sammenhengen mellom hvor mye elever leser og deres leseferdighet var godt kjent for de involverte skolene. Gjennom samtaler med skolene viste det seg imidlertid at ikke mange lærere leser mye barnelitteratur selv. Derav fulgte behov for en introduksjon om hva som kjennetegner barne- og ungdomslitteratur (Bache-Wiig 1996). I tillegg ble presentasjon og vurdering av aktuelle barne- og ungdomsbøker et gjennomgående tema gjennom ressurs-skolesamlingene og lesekonferansene. Litteratur som døråpner for elevers møte med kunst og kultur og koblingen til den kulturelle skolesekken (St.meld.nr.38 2002-2003) har blitt trukket fram som litteraturens egenverdi (Weinreich 1994). Faktorer som påvirker elevers lesevaner og leseholdninger har blitt poengtert som utfordringer i skolers litteraturarbeid. Her har skolebiblioteket framstått som den viktigste arena for elevers motivasjon og leseglede (Holmefjord 2003). Betydning av skolebibliotekarens særegne kompetanse er blitt demonstrert gjennom møte med skoler som har utviklet gode skolebibliotek. Utfordringer knyttet til de forskjeller vi ser mellom gutter og jenters lesing har vært et annet meget sentralt tema (Møhl&Schack 1985; Aubert 1995).

For en nærmere utdyping av de faglige perspektivene som har ligget til grunn for arbeidet med lesing og litteratur, henvises til følgende faglige artikler på prosjektets hjemmeside: *Hvordan lærer vi å lese?* og *Litteratur og leselyst* (<http://www.fylkesmannen.no/lesing>).

2.4 Lederutfordringer

Forventningen til skolelederen som sentral utviklingsaktør er tydelig i St. meld. nr. 30. *Kultur for læring* (2003-2004). Med tanke på å utvikle en lærende organisasjon som for eksempel skal utvikle skolens leseundervisning, må skolelederen tilrettelegge for en kompetanseheving hos seg selv og lærerne, som kan bidra til en forbedring av skolens lesepraksis. Det betyr å undersøke og evaluere (reflektere) det som faktisk foregår i undervisningen, og der erfaringslæring blir viktig. Erfaringslæringen kan ses som en stegvis prosess som starter med løst prat om det vi erfarer. De personlige erfaringene ordnes i ord og begreper og danner grunnlaget for å koble med andres ordnede erfaringer. Avslutningsvis knyttes de sammenkoblede erfaringene opp mot relevant teori på

feltet (Tiller 1999)² (s. 33). Gjennom denne kvalifikasjonsutviklingen blir aktørene stadig bedre til å forholde seg til seg selv og dermed bedre til å justere og forbedre. Aktørene blir lærende.

I arbeidet som leder må man nødvendigvis tilegne seg en rekke kvalifikasjoner for å arbeide på en slik måte. Grunnleggende handler det om å utvikle undersøkende atferd ved hjelp av spørsmål av forskjellig art. En sosialkonstruktivistisk erkjennelsesoppfatning er det filosofiske grunnlaget. Det er altså mottakeren av budskapet som suverent bestemmer hva det er som oppfattes. Denne bestemmelsen er avhengig av mottakerens forventninger, for forståelse, viten og tendens til å ordne verden i sin meningsfullhet. Når det kalles sosialkonstruktivisme, henger det sammen med at mottakeren konstruerer det virkelighetsbildet som han/hun mener svarer til det som blir sagt. Det som ble sagt, kan imidlertid ha blitt sagt fra en forventnings-, for forståelses- og meningshorisont forskjellig fra mottakernes. Siden de personlige rammene nettopp er personlige og meget forskjellige, kan vi ikke ha noen forventning om å bli forstått umiddelbart, men kun gradvis og stykkevis gjennom samtale og dialog (spørsmål).

Relatert til arbeidet med å utvikle skolens leseundervisning betyr det at skolelederen står overfor et personale der lærerne har ulike oppfatninger av hva en god leseundervisning er, eventuelt hva som kan gjøres for å forbedre dagens undervisningspraksis og hvilken ny kompetanse det da er behov for hos det pedagogiske personalet. En mest mulig *objektiv* sannhet om skolens lesepraksis kan bare utvikles gjennom dialog mellom lærere og skoleledelse. Dialogen byr på flere lederutfordringer som for eksempel: Hvordan finne tid, rom og aksept for en diskusjon om skolens lesepraksis? Hvordan forankre debatten til utdanningspolitiske føringer og aktuell forskning på feltet lesing? Hvordan få fram lærernes individuelle klasseromspraksis? Å løfte fram og kritisk granske egen og andres praksis med tanke på praksisforbedring kan være vanskelig og truende. Samtidig kan motsetninger og spenninger brukes konstruktivt med tanke på å initiere en ny læringsstrategi i personalet, slik det demonstreres i en nylig avsluttet masteroppgave ved ILS, Uio (Bjørkgarden et al. 2006). Gjennom et aksjonslæringsprosjekt knyttet opp mot lesing fremheves skoleledelsens rolle som til rettelegger og prosessveileder, det å arbeide mot et felles objekt og systematisk refleksjon over erfaringer.

Cynthia Coburn (Coburn 2005), som har fulgt utvikling av lesepraksisen ved to skoler i California i USA, mener å kunne påvise at rektorer tar nøkkellavgjørelser som påvirker lærernes arbeidsinnsats, valg og arbeidsforhold. Rektor influerer direkte på hvordan lærerne forholder seg til politiske styrings-signaler og mer indirekte ved å delta med lærerne i den sosiale konstruksjonen av forståelsen av politiske idéer. Skolelederne ved de to skolene satte fokus på hvordan forstå de politiske styringssignalene og utvikle planer i sin samhandling

² Tiller snakker om en læringstrapp med fire trinn: 1. Løst prat om erfaringene, 2. Erfaringene ordnes, 3. Erfaringene kobles og 4. Erfaringene knyttes til teori.

med lærerne. Når lærerne snakket med hverandre uten rektor til stede, ble det ofte på det praktiske aktivitetsplanet om hvordan ting gjøres. Gjennom deltakelse i de profesjonelle diskusjonene bidro skolelederne til å sette kursen, fokuset og retningen i forståelsen mellom lærerne, å dreie samtalene mer inn på de viktige hvorfor-spørsmålene. Rektorenes forforståelse var avgjørende for hvilke ledelsesgrep som ble tatt. Coburn mener at en utvikling av et profesjonelt læringsmiljø for skoleledere er det "glemte" element i planer for profesjonell utvikling.

En annen lederutfordring er knyttet til begrepet tid. I følge Hargreaves føler lærere at "tid er frihetens fiende" (Hargreaves 1996). De opplever tiden som en vesentlig begrensning for hva de er i stand til og forventer å få til. Tid oppfattes og fortolkes forskjellig. Tid kan ses som en avgrenset ressurs, som ledelsen kan styre og bestemme bruken av. Da er den et middel som kan manipuleres med, økes, minskes, organiseres og omorganiseres. Tiden virker inn på lærernes arbeid og kan brukes til å fremme eller hindre pedagogiske endringer. Tidsfordelingen kan knyttes til makt og status og er en subjektiv opplevelse. Den enkeltes indre tidsopplevelse er uavhengig av hva klokka viser. Den kan "fly" eller den kan "snegle seg fram" alt etter situasjonen og det enkelte menneskets opplevelse. Tidsopplevelsen varierer i forhold til hva vi holder på med. Hargreaves hevder at lærerne med klasserommet som kontekst opplever tiden på en måte som står i strid med de tidsforutsetninger som gis fra ledelsen. Lærerne føler at de ikke kan innfri forventningene innenfor den tid de har til rådighet. De opplever frustrasjon, skyldfølelse og stress og krever mer tid både i form av tidslengde og tidsmengde. Det er stor sannsynlighet for forskjellig subjektiv tidsopplevelse hos ledelse og lærere.

I følge Hargreaves (Hargreaves 1996) er byråkrater og skoleledere opptatt av å gjøre en ting av gangen, av tidsplaner som skal holdes, og de er orientert mot planer og prosedyrer; mens læreres tidsoppfatning er formet av deres gjøremål, preget av å gjøre flere ting om gangen, fleksibilitet og orientering mot mennesker og relasjoner. Jo lenger bort fra klasserommet og dermed fra begivenhetenes tette sentrum en befinner seg, desto langsommere vil tiden synes å gå. Fjernt fra klasserommet ser ikke skolelederne den kompleksiteten og den intense umiddelbarheten som lærerne opplever. Endringene synes derfor å gå langsomt. For lærerne i klasserommene synes endringene derimot å gå alt for raskt (Hargreaves 1996). I leseprosjektet vil rektorene oppleve tid som et styringsverktøy i forhold til lesearbeidet på egne skoler. Gjennom etablering av prosjektgrupper, diskusjoner i personalet og innføring av nye praksisendringer kan tiden brukes aktivt for å fremme et pedagogisk utviklingsarbeid. Sett fra rektors ståsted som administrator, kan to år virke lenge, mens for lærerne som praktikere, kan to år gå alt for raskt.

Kapittel 3. Metoder og arbeidsmåter

I design av prosjektet ble det gjort noen metodologiske valg som skulle understøtte aksjonslæringsstrategien. Leseprosjektet skulle bygges rundt et partnerskap. Det skulle gå over to år. Gjennom fellessamlinger og veiledninger skulle ressurskolene videreutvikle sin kompetanse og praksis om lesing. Spredningsarbeidet skulle skje via inspirasjon på lesekonferanser og via fadderskoleordningen. Prosjektets design presenteres ved en beskrivelse av partnerskapet, organisering, faglig innhold, veiledning, arbeidsmåter, materiell og økonomisk ramme.

3.1 Et partnerskap som læringsfellesskap

I prosessen med å etablere et partnerskap sto to forhold fram som særlig viktige. Det var ønske om at partnerskapet skulle bestå av deltakere som favnet bredt, både faglig og erfaringsmessig. Dernest var det ønskelig å ha en geografisk profil som kunne lette spredningsarbeidet i ettertid, herunder bygge relasjoner til lesefaglige kompetansemiljøer. Relasjonen mellom fag og ledelse var en uttalt kobling med tanke på formålet om å utvikle en hel skole. På denne bakgrunnen ble det etablert et partnerskap mellom fylkesmannen, universitet og høyskole, fylkesbibliotek og sju grunnskoler i Buskerud.

Partnerskapet har bestått av følgende, se figur 2:

Prosjektledelsen

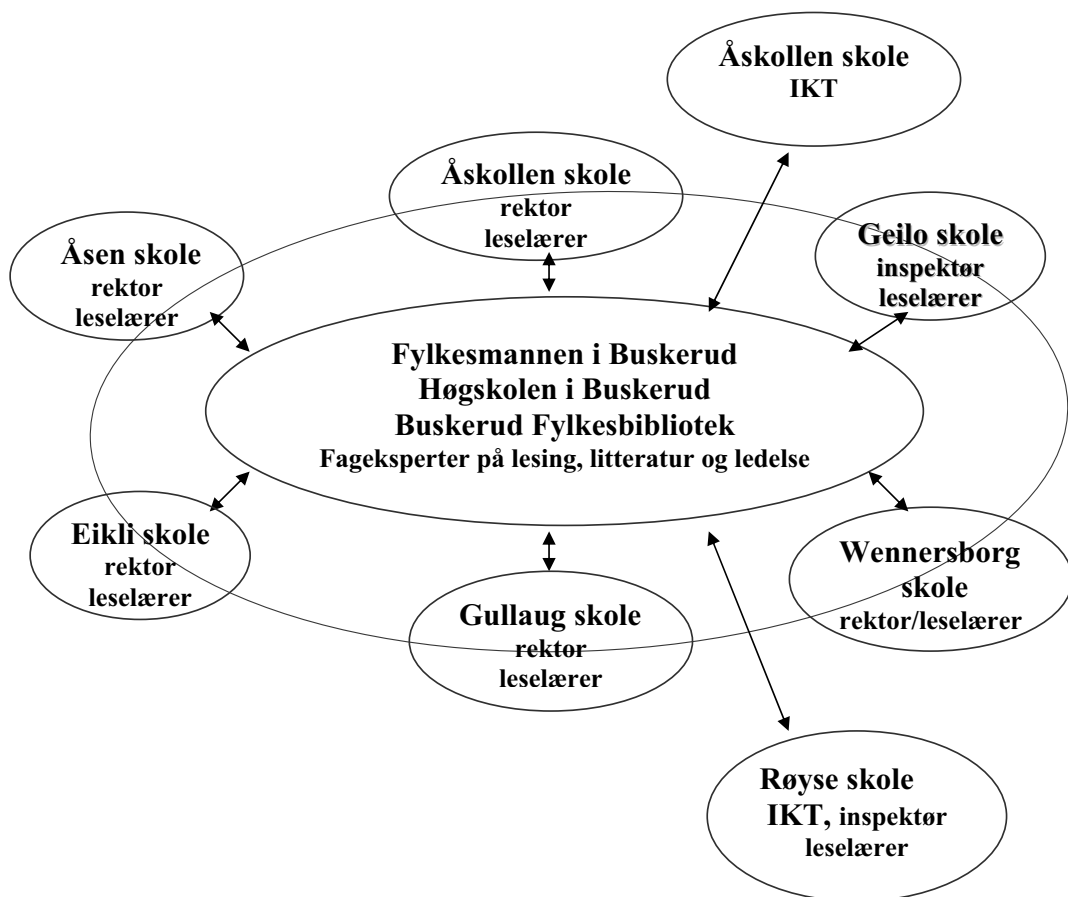
- Førstelektor ved ILS, Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo (prosjektleder) – fagkompetanse om ledelse og erfaring som skoleleder.
- Instituttleder ved ISP, Universitetet i Oslo/professor II ved Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss – fagkompetanse om leseferdighet
- Lektor på Høgskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss – fagkompetanse om leseopplæring
- Rådgiver på Fylkesbiblioteket i Buskerud – fagkompetanse om litteratur og erfaring som lærer

Ressursskolene

- Rektor og leselærer fra Eikli skole, Ringerike kommune
- Inspektør og leselærer fra Geilo skole, Hol kommune
- Rektor og leselærer fra Gullaug skole, Lier kommune
- Rektor og leselærer fra Wennersborg skole, Kongsberg kommune
- Rektor og leselærer fra Åsen skole, Nedre Eiker kommune
- Rektor og leselærer fra Åskollen skole, Drammen kommune

Ressursskole på IKT og lesing (ble i praksis en av ressursskolene)

- Inspektør og leselærer på Røyse skole, Hole kommune



Figur 2. Sammensetning av partnerskapet i leseprosjektet

3.2 Prosjektdesign

Leseprosjektet har vært organisert med 8 samlinger for ressurskolene, kalt ressurskolesamlinger. På disse samlingene har det vært introdusert og drøftet ulike faglige temaer. De fleste ressurskolesamlingene fant sted på høyskolen i Buskerud, avdeling Hønefoss. Ved to anledninger valgte vi å arrangere samlingene andre steder. Da *Skolebibliotek/litteratur* stod på programmet, besøkte vi både fylkesbiblioteket og et helt nytt skolebibliotek på Gulsbogen skole i Drammen. I forbindelse med temaet *Motivasjon til bruk av IKT i undervisningen* ble vi invitert til Åskollen skole for å se og drøfte hvordan skoler kan møte utfordringene knyttet til kravet om digital kompetanse og lesing. Åskollen skole var i tillegg til ressurskole også demonstrasjonsskole, med fokus på bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).

Hver ressurskole er blitt fulgt opp av prosjektleder med 4 veiledningssamtaler. Veiledningssamtalene har hatt fokus på å drøfte den enkelte skoles

lesepraksis. Prosjektleder har reist rundt til alle skolene for å gjennomføre samtalene i skolens eget miljø. På disse veiledningssamtalene har ofte flere av skolens lærere deltatt.

Som del av spredningsarbeidet er det gjennomført 4 lesekonferanser. Målgruppen for lesekonferansene har vært rektor og leselærer fra alle fylkets grunnskoler. Her har det vært en blanding av forelesninger om lesing, litteratur og ledelse og eksempler fra ressurskolenes lesepraksis. På grunn av de store geografiske avstandene ble den samme lesekonferansen avholdt på to ulike steder i regionen; i Drammen (160 deltakere) og på Krøderen (110 deltakere). Det betyr at partnerskapet har hatt ansvar for avvikling av i alt 8 lesekonferanser. Både prosjektledelsen og ressurskolene har bidratt på lesekonferansene. I forbindelse med noen spesielle temaer, som for eksempel fortellerkunst, repetert lesing og skolebibliotek, har vi hentet inn eksterne krefter.

Alle ressurskolene hadde i tillegg ansvar for en fadderskoleordning med 4-5 skoler. Ressursskolene inviterte til 2-3 besøk for fadderskolene, og hver ressurskole gjennomførte 2-3 veiledningssamtaler på de enkelte fadderskolene. Fadderskoleordningen startet først etter prosjektet hadde vært i gang et halvt år.

Helt konkret omfattet aktivitetsplanen i prosjektet 8 ressurskolesamlinger, 4 veiledningssamtaler og 8 lesekonferanser og en fadderskapsordning. Dette innebar et tidsomfang for hver deltaker på om lag 25-30 dager i løpet av en toårsperiode, eller 7-8 % av årets skoledager.

En oversikt over organiseringen gjennom prosjektperioden er vist i figur 3.

Aktiviteter	Mnd Des. 03	Mnd Jan. 04										Mnd Jan. 05								Mnd Des. 05	
Ressurs- skolesamlinger	*		*				*			*		*				*			*		*
Veiledning				*						*				*						*	
Lesekonferanser				*						*			*							*	
Kartleggings- undersøkelse		*													*						
Fadderskole-ordning									*	*	*		*	*	*				*	*	*

Figur 3. Organisering av prosjektet i prosjektperioden

3.3 Økonomisk ramme

Den økonomiske rammen for prosjektet ble fordelt av sentrale midler gitt som del av *Gi rom for lesing*. De ble fordelt på to budsjettår. Hver ressurskole fikk kr. 50 000 i 2004 og i 2005. Dette skulle dekke reiseutgifter til ressurskolesamlingene og servering og reise i forbindelse med fadderskoleordningen. Høgskolen i Buskerud mottok kr. 150 000 som kompensasjon for deltakelse for fagpersoner. Fylkesbiblioteket i Buskerud mottok ingen økonomisk støtte for sin deltakelse i prosjektet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling mottok kr. 100 000 i 2004 og 2005, som refusjon for prosjektleder, som var tilsatt der.

Tilsvarende ble det gitt en kompensasjon på kr. 85 000 for sluttrapporten, fordelt på de ulike institusjonene. Lesekonferansene kostet i alt kr. 249 000. Andre driftsutgifter beløp seg til kr. 23 000. De totale utgiftene for leseprosjektet var kr. 1 207 000. En oversikt over de økonomiske utgiftene i prosjektet er vist i figur 4.

	2004	2005	2006
Ressursskolene	Kr. 300 000	Kr. 300 000	
Høgskolen i Buskerud	Kr. 150 000		
Lesekonferanser	Kr. 138 000	Kr. 111 000	
Prosjektleder	Kr. 100 000	Kr. 100 000	
Diverse	Kr. 13 000	Kr. 10 000	
Sluttrapport			Kr. 85 000

Figur 4. Oversikt over prosjektets økonomi

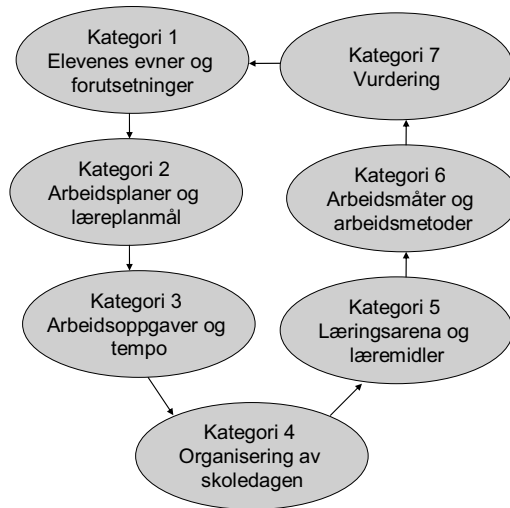
3.4 Faglig innhold

En av prosjektets utfordringer var å finne fram til og enes om hvilke temaer som skulle være sentrale i arbeidet med å utvikle skolers leseundervisning. Ressursskolene var alle valgt ut til å delta i prosjektet fordi de allerede hadde startet et systematisk arbeid med lesing. Både valg av områdene de hadde satsset på og skolenes tradisjoner og kulturer var meget ulike. At skolene hadde ulike satsingsfelt og dermed ulik kompetanse, ble en utfordring i forhold til å finne tematiske innfallsvinkler som favnet alle. Det ville bety at noen skoler ville ha større interesse for noen temaer enn andre. Ved starten av prosjektet laget prosjektledelsen et forslag til temaer for de åtte ressursskolesamlingene. Forslaget tok utgangspunkt i hvilke faglige temaer prosjektledelsen anså som sentrale i arbeidet med ”å løfte en hel skole”. Temaene var i hovedsak lesefaglige temaer relatert til læreplanen. Forslaget bar dessuten preg av hvilken faglig kompetanse og interesse som var representert i prosjektledelsen. Etter drøftinger med ressursskolene ble forslaget justert flere ganger underveis i prosessen. Den endelige tematiske planen så slik ut:

1. ressursskolesamling: Den første leseopplæringen – grunnopplæringen
2. ressursskolesamling: Barne- og ungdomslitteratur
3. ressursskolesamling: Den andre leseopplæringen
4. ressursskolesamling: Digital kompetanse
5. ressursskolesamling: Skolebibliotek/litteratur
6. ressursskolesamling: Skrivning som strategi for lesing
7. ressursskolesamling: Motivasjon til bruk av IKT i undervisningen
8. ressursskolesamling: Evaluering

3.5 Veiledning

De fire veiledningsrundene hadde en annen tematisk organisering enn ressurssskolesamlingene. Ettersom den reflekterende veiledningen skulle bidra til å sette ord på og kritisk granske egen praksis, valgte prosjektledelsen å bruke Dale og Wærness (Dale&Wærness 2003; Dale&Wærness 2006) sine sju kategorier for organisering av læringsløpet som et tematisk utgangspunkt. Kategoriene er tenkt som en støtte i skolers arbeid med å skape bedre organisering. Ved å drøfte skolens praksis i forhold til de ulike sju kategoriene, eller funksjoner, som de er omdøpt til i boka om *Vurdering og læring i en elevaktiv skole* (Dale&Wærness 2006), kan skoler øke bevisstheten om sin helhetlige tenking og praksis. Dette kan oppfattes som didaktiske kategorier på skole- og systemnivå og harmonerer godt med leseprosjektets målsetting om ”Hvordan løfte en hel skole?”. De sju kategoriene for organisering av læringsforløpet er vist i figur 5³.



Figur 5. Differensieringens sju grunnleggende kategorier. Tilpasset etter Dale (Dale&Wærness 2006)(s. 259).

Med utgangspunkt i de systemiske kategoriene til Dale og Wærness ble skolene utfordret på å reflektere rundt sin egen lesepraksis. Et sentralt fokus var hvordan skoleledelsen kunne lede en systematisk og planmessig kvalitetsutvikling. Helt konkret ble temaene fordelt på følgende måte i de fire veiledningsrundene:

³ I veiledningen ble kategoriene fra ”Differensiering og tilpasning” (Dale og Wærness 2003) brukt. I ”Vurdering og læring i en elevaktiv skole” (Dale og Wærness 2006) har noen av kategoriene fått en litt annen ordlyd. Innholdsmessig er det ikke store forskjeller. I denne rapporten brukes betegnelsen *kategorier* (2003) med *funksjonsnavnene* fra 2006, slik det framstilles i figur 3.4.

1. veiledningsrunde:

Elevenes evner og forutsetninger (1)

Arbeidsplaner og læreplanmål (2)

2. veiledningsrunde:

Arbeidsoppgaver og tempo (3)

Organisering av skoledagen (4)

3. veiledningsrunde:

Læringsarena og læremidler (5)

Arbeidsmåter og arbeidsmetoder (6)

4. veiledningsrunde:

Vurdering (7)

3.6 Arbeidsmåter og materiell

Wells' modell for ulike læringsmuligheter ble en ramme for det metodiske arbeidet (Wells 1999). Deltakernes erfaringer fra lesearbeid på egen skole ble en naturlig inngangsport. Ny informasjonen om lesing, litteratur og ledelse ble formidlet med tanke på relevans for klasserommet. Teorien skulle i mest mulig grad være gjenkjennelig for deltakerne. Gjennom diskusjoner i fellesskapet kunne de ulike deltakernes erfaringer formuleres og reformuleres, også i møte med den nye teorien som var introdusert. En slik kunnskapsbyggende aktivitet åpnet for at enkelt deltakere og fellesskapet kunne få en ny og dypere innsikt.

I tråd med handlingsaspektet i leseprosjektet måtte alle ressurskolene lage ulike bidrag til fellessamlingene. Det omfattet presentasjon av skolens lesepraksis og tematiske innspill på områder enkelt skolene hadde en særlig kompetanse på. Dette kunne være Powerpoint-presentasjoner med tekst og bilder, eller det kunne være muntlige fortellinger, som ofte ble supplert med demonstrasjon av ulikt lesemateriell. På denne måten ble erfaringsutvekslingene et møte med andre skolers lesepraksis gjennom bilder, ord og annet konkret materiell.

Som en støtte for de fire læringsmulighetene ble det utarbeidet en rekke skriftlige dokumenter. De fleste forelesninger som ble holdt på ressurskolesamlingene eller lesekonferansene ble lagt ut på prosjektets hjemmeside. Til ressurskolesamlingene og lesekonferansene ble det laget møteprogram og referater. I forkant av hvert veiledningsmøte måtte skolene skrive et førveiledningsnotat der de reflekterte rundt sin lesepraksis på utvalgte områder. I etterkant av møtet måtte de skrive et etterveiledningsnotat for å oppsummere hvilke nye tanker de hadde fått. Som et tilsvarende til dette etterveiledningsnotatet skrev prosjektleder et refleksjonsnotat.

Til sammen ble det en omfattende skriftlig produksjon. Disse dokumentene hadde flere funksjoner. Først og fremst bidro de til en felles disiplinering i forhold til framdrift og innhold. Dernest var dokumentene med på å minne deltakerne om hva som var blitt snakket om. De ble dermed et grunnlag

for individuell refleksjon etter fellessamlingene, en konstruksjon og rekonstruksjon. Prosjektets hjemmeside ble både en symbolsk og en praktisk hjelp i denne rekonstruksjonsprosessen. Sist, men ikke minst, ble veiledningsnotatene en hjelp for skolene i deres arbeid med eksplisitt å uttrykke sin egen lesepraksis, og de ble et viktig redskap for refleksjoner rundt hvilke praksisendringer de selv kunne gjøre.

Prosjektets skriftproduksjon, som er en blanding av prosjektledelsens og skolenes egenrapportering, er kilden for sluttrapporten. Beskrivelser og skolenes refleksjoner er nedfelt enten i møtoreferater eller veiledningsdokumenter. Sitater fra skolene som brukes i rapporten er hentet fra skolenes førveilednings- og etterveiledningsnotater. Alle skolene har godkjent bruk av dem i rapporten. Likeledes er teksten som beskriver enkeltskolene i kapittel 4, lest gjennom av skolene før publisering. Innholdet av prosjektrapporten for øvrig er et resultat av en vurderingsprosess i prosjektledelsen, skrevet ut våren 2006. Disse drøftingene bygger igjen på en oppsummering av prosjektleders siste veiledningsrunde der vurdering sto på programmet. I forkant av disse veiledningssamtalene hadde alle skolene lagd en individuell skiftlig vurdering. Den siste ressurskolesamlingen var et felles fysisk vurderingsmøte der deltakernes ulike opplevelser og synspunkter ble debattert.

Kapittel 4. Presentasjon av prosjektskolene

Alle de sju ressurskolene ble valgt ut etter en søkerprosess der de måtte dokumentere et systematisk arbeid med lesing. I tillegg til de faglige kvalifikasjonene skulle det være minst en skole for hver av fylkets fem regioner. Det betyr at ressurskolene representerer en god variasjon av fylkets barne-skoler. Skolene har en god geografisk spredning, fra Lier i sør til Geilo i nord, fra Hole i vest til Kongsberg i øst og med Drammen i sentrum. Skolestørrelsen varierer fra 142 elever til 370 elever. De fleste skolene har tradisjonelle skolebygg som i ulik grad er bygget ut og modernisert. Alle skolene har god tilgang til natur og benytter de fysiske mulighetene dette gir i sin daglige undervisning. Bortsett fra en skole har alle skolene kvinnelige rektorer, og de er alle erfarne skoleledere.

Skolenes arbeid med lesing hadde noen fellestrekk, men det var også store ulikheter. Alle skolene syntes å representere en solid faglig lærerkompetanse knyttet til lesing. De fleste hadde arbeidet med skolens leseopplæring lenge, og utviklingsarbeidet var kommet lengst i forhold til begynneropplæringen. Flere av skolene mente at satsingen på begynneropplæring var kommet som et resultat av både 6-årsreformen og førskolelærernes fokus på forberedende leseopplæring og de "nye" spesifiserte fagkravene i L97. Starten på det konkrete utviklingsarbeidet knyttet til begynneropplæringen tidfestet fire av skolene til "Samtak"-arbeidet i Buskerud (Roland 1999)⁴. I tillegg var alle sterkt påvirket av resultatene fra PISA-undersøkelsen (Lie et al. 2001), som de tolket som at elevenes leseferdigheter ikke var gode nok. Det var få av skolene som så lesing som et anliggende for alle skolens lærere. Men samtlige rektorer ga uttrykk for at å satse på lesing var meget betydningsfullt fordi det handlet om skolens kjernevirksomhet.

Fem av skolene hadde lang tradisjon for at leseopplæringen var et anliggende for den enkelte lærer, og skolene så kompetanseutvikling for enkeltlæreren som sentralt i sitt kvalitetsarbeid. Dette kom til uttrykk gjennom målretting av kurs for enkeltlærere, særlig for lærere på småskoletrinnet. En av skolene hadde hatt en kursrekke om lesing for hele lærerpersonalet. To andre skoler gjorde det samme i løpet av prosjektperioden. Fem av skolene så kompetanseutvikling først og fremst som "noe som kommer utenfra i form av kurs fra ulike eksperter". Mens den skolen som hadde hatt en fellesskolering, og allerede hadde en bred kompetanse i kollegiet, valgte å satse på videre erfaringsdeling. Alle skolene uttrykte i søknadene ønske om å utvikle systemtiltak som skulle være forpliktende for alle skolens lærere. Noen av ulikhetene mellom skolene var tydelig et resultat av rammefaktorer som skolestørrelse,

⁴ Samtak var et 3-årig praksisrettet kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere Roland, E. (1999). Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere. Stavanger, Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning. Programmet bygger på St. meld. nr. 23 (1997-98) Lie, T., Taraldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E. Befring, O. (2003). "På fruktene skal treet kjennes" - Evaluering av Samtak. Stavanger, Rogalandforskning.

geografisk beliggenhet og skolebygningenes fysiske rammer, mens andre ulikheter var mer påvirket av kulturelle faktorer som tradisjon, miljø og ledelse. Som et utfyllende bilde av ressurskolene følger en kort presentasjon av hver enkelt skole.

4.1 Eikli skole: ” Barnehage/skole – samarbeid”

<http://www.ringerike.kommune.no/eikli.skole>



Eikli skole ligger i Hønefoss i Ringerike kommune og er en del av Norderhov oppvekstområde. Skolen er en barneskole med ca. 200 elever og 31 ansatte. Skolen ble bygget i 1914 og er i dag praksisskole for Høyskolen i Buskerud, HIBU. Gjennom flere år har skolen hatt et sterkt fokus på leseopplæring og lesing generelt. Samarbeid med Eikli barnehage har bidratt til å sette søkelys på språkstimulering i førskolealderen. Skolen har et godt og nært samarbeid med foreldrene med tanke på å bygge opp foreldregruppens forståelse for betydningen av god lesekompetanse og motivering for å lese, og er ressurskole for lesing i kommunen.

4.2 Geilo skole: ”Kombinasjonsbibliotek”

<http://www.geiloskole.no/skole.htm>



Geilo skole ligger på Geilo, omtrent midtveis mellom Oslo og Bergen. Med rask og enkel adgang til skiløyper, kunstgressbane, fjell og fiskevann blir alle disse

elementene brukt aktivt i den daglige undervisningen. Skolen er en barneskole med 228 elever og 22 lærere. Skolen, som ble bygget i 1955 og renovert i 1995, har gjennom flere år hatt fokus på lesing gjennom kompetanseheving av lærere og gjennom systematisering av lesepraksisen på småskoletrinnet. I tillegg til to ferdige leseopplegg har skolen utviklet lesestimulerende tiltak for fire årstrinn. Skolen har et godt utvalg av lesemateriell og har meget god tilgang til bøker gjennom folkebiblioteket, som ligger på skolens område.

4.3 Gullaug skole: ”Fra kodeknekker til innholdsleser”

<http://www.lierskolen.no/gullaug/>



Gullaug skole ligger i Lier kommune, ved fjorden mellom Drammen og Røyken. Skolen har ca. 200 elever og 30 ansatte. Etter en modernisering av skolebygget er det laget baser/landskap for hvert klassetrinn og to mediatek. I 2001 startet skolen et 5-årig leseprosjekt kalt ”Fra kodeknekker til innholdsleser”. Gjennom systematisk arbeid har skolen bygget opp en leseopplæring som tar sikte på å øke elevenes leseferdigheter.

4.4 Røyse skole: ”Norsktrappa”

<http://www.royse.gs.bu.no/>



Røyse skole ligger ved Tyrifjorden og Steinsfjorden i Hole kommune, omtrent 45 kilometer nord for Oslo. Skolen er fulldelt med 142 elever og 23 ansatte. Røyse skole ble bygget i 1959 og er blitt utvidet og ombygget flere ganger siden. Skolen har profilert seg på sitt arbeid med bruk av IKT og har et stort nasjonalt og internasjonalt kontaktnett. Utviklingssamtaler, mappevurdering og

bruk av læringsstrategier står sentralt i den daglige praksis. Røyse skole har utviklet en lesetrapp i norsk med tilhørende målark. Megasticks og digital portefolje blir brukt for å støtte og dokumentere elevenes utvikling. Skolen er ressurskole på IKT og lesing.

4.5 Wenersborg skole: "Løvehulen"

<http://wenersborg.kongsberg.kommune.no/>



Wenersborg skole ligger på vestsiden av Kongsberg sentrum. Skolen har ca. 270 elever og 41 ansatte. Skolen er fra 1967 og har en tradisjonell skolebygning. Wenersborg skole har de siste årene bl.a. hatt "Leselyst og leseglede" som satsingsområde og har i den forbindelse hatt utstrakt kompetanseheving i personalet. Systematisk helhetlig opplæring blir gjennomført, og utstrakt bruk av testing med følge av tiltak, gjør at elevene i større grad får tilpasset opplæring. Skolen har tre ulike bibliotekområder; i småskolen, på mellomtrinnet og i SFO, og har ansatt bibliotekar. Wenersborg skole har lagt stor vekt på å la elevene få nærhet til boka, bl.a. ved å ha høytlesing 30 min. hver dag.

4.6 Åsen skole: "Systemutvikling"

<http://aasen.skolekom.no/>



Åsen skole ligger i et skogsområde på sørsiden av Drammenselva i Nedre Eiker kommune. Skolen har 240 elever og 35 ansatte. Både de fysiske omgivelsene og skolelokalene fra 1988/97 innbyr til moderne undervisning. Lesing har vært et satsingsområde gjennom flere år. Ved å etablere systemer og rutiner i skolens lesearbeid har skolen søkt å utvikle en helhetlig leseopplæring. Skolen har hatt fokus på lesestrategier, systematisk oppbygging av skrivekompetanse og mappemetodikk.

4.7 Åskollen skole: "Lesing og digital kompetanse"

<http://www.askollen.net/all/>



Åskollen skole ligger i Drammen kommune med utsikt over Drammensfjorden. Skolen ble bygget i 1957 og har 380 elever og 25 lærere. Skolen er opptatt av nyutvikling på mange områder og har vært både bonusskole og demonstrasjons-skole. I tillegg er skolen praksisskole for Høyskolen i Buskerud. Informasjonsteknologi er både et læringsverktøy for elever og lærere og et styringsverktøy for skolens ledelse. Lesing har vært et av skolens satsingsområder.

I figur 6 følger en oversikt over ressurskolenes faglige kjennetegn, prioriterte utviklingsområder, status ved prosjektstart og særlig kompetanse og erfaring.

Navn på skole	Faglig kjennetegn	Prioritert utviklingsområde	Status ved prosjektstart	Særlig kompetanse og erfaring
Eikli skole Ringerike kommune	Barnehage/ skole - samarbeid	Hvordan løfte en hel skole og et helt oppvekstområde	Samarbeid med Eikli barnehage Språkstimulering og nært foreldresamarbeid	Praksisskole for Høgskolen i Buskerud
Geilo skole Hol kommune	Kombinasjons- bibliotek	Systematisering av hele skolens leseundervisning	Samarbeid med folkebiblioteket. Utviklet lesestimulerende tiltak for småskoletrinnet	6 lærere med kompetanse i den første leseopplæring (Høgskolen i Vestfold)
Gullaug skole Lier kommune	Fra kodeknekker til innholds-leser	Videreutvikling av den helhetlige leseplanen	Er inne i et femårig leseprosjekt 2001-2006	Har utviklet rutiner for en helhetlig leseplan. Kompetanseutvikling for hele personalet
Røyse skole Hole kommune	Norsktrappa	Videreutvikle lese-trappa og lesing og IKT	Utviklet en lese-trapp og prøver ut megasticks i leseopplæringen	Ressursskole på IKT og lesing og på digital portefolje
Wennergberg skole Kongsberg kommune	Løvehulen	Utvikle en systemisk helhetlig opplæring med satsing på biblioteket	"Leselyst og leseglede" har vært satsing gjennom flere år. Systematikk på begynner- opplæringen	Har bibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse
Åsen skole Nedre Eiker kommune	System- utvikling	Videreutvikle en systematisk gjennomgående leseopplæring	Har etablert noen systemiske rutiner på alle trinn, arbeider med lesestrategier	Erfaringer med fleksibel bruk av rammetimer for å gi tilpasset leseopplæring
Åskollen skole Drammen kommune	Lesing og digital kompetanse	Videreutvikling av en systematisk leseopplæring	Leseopplæringen er satt i system knyttet til digital kompetanse gjennom bruk av First Class	Bonusskole i 2003, demonstrasjonsskole i 2004 – Læring og IKT

Figur 6. En oversikt over ressurskolenes særlige kjennetegn.

Kapittel 5. Resultater av læringsprosessen

Prosjektets målsetting var å ”Videreutvikle en systematisk og planmessig innsats for å øke elevenes leselyst, leseferdighet og kunnskapsglede og å spre disse erfaringene til andre skoler.” Prosjektet rettet søkelyset mot hvordan skoleledelsen kan lede en systematisk og planmessig kvalitetsutvikling knyttet til ett eller flere av følgende områder: leseopplæring, litteratur og litteraturformidling, bruk av skolebibliotek og tverrfaglig kompetanse på disse områdene. I hvilken grad har prosjektet bidratt til å nå disse omfattende målene?

Å presentere resultater fra et aksjonslæringsprosjekt som har så mange agendaer som leseprosjektet har hatt, er ikke enkelt. Læringsprosessene har hatt ulike faglige temaer og foregått på flere arenaer. I ettertid kan det være vanskelig å si om og hvor deltakernes individuelle stemmer har blitt utviklet til en felles stemme, eller om skolenes praksisendringer er kommet som følge av prosjektet.

For å kunne svare på om skolene har videreutviklet en systematisk og planmessig innsats for å øke elevenes leselyst, leseferdighet og kunnskapsglede, vil vi redegjøre for hvilke debatter som har vært sentrale og hvilke praksistiltak skolene har iverksatt. Presentasjonen vil følge Dale og Wærness (Dale & Wærness 2006) sine kategorier for organisering av opplæringsforløpet⁵. Det vil bli redegjort for skolenes status før prosjektstart, hvilke felles diskusjoner som har vært i tilknytning til de ulike kategoriene og eventuelle praksisendringer som følge av diskusjonene. Kategoriene er en god inngang for skolers arbeid med en helhetlig leseopplæring, og de har dannet utgangspunkt for prosjektleders veiledningssamtaler med skolene.

5.1 Kartlegging av elevenes evner og forutsetninger (kategori 1)

I følge Dale og Wærness bør lærestedets differensiering ta utgangspunkt i elevenes læringspotensial og oppnådd dyktighet (Dale & Wærness 2006). Ut fra en forståelse om at elevenes evner og forutsetninger ikke er statiske, kan evner og læringspotensial utvikles gjennom læreprosesser. Tilpasset opplæring var et overordnet mål for alle ressurskolene⁶. Dette omfattet også skolenes leseopplæring. Uten at det ble eksplisitt kommunisert, var det en felles oppfatning at differensiert opplæring er et nødvendig virkemiddel for å kunne gi en tilpasset leseopplæring. På den første ressurskolesamlingen vokste det fram en felles forståelse for at kartlegging av elevenes evner og forutsetninger er et godt utgangspunkt for å differensiere opplæringen.

⁵ Kategoribetegnelsen i framstillingen referer til Dale og Wærness (2006).

⁶ Dette samsvarer med Imsen (2004) og Bjørnsrud (2004) som konkluderer at lærere er sterkt orientert mot tilpasset opplæring.

Bruk av lesetester

Alle skolene hadde erfaringer med de obligatoriske nasjonale kartleggingsprøvene i lesing (Engen 2003; Engen et al. 2005) Disse kartleggingsprøvene (NSL)⁷ er et verktøy som kartlegger om en elev har problemer med å lære å lese og hva problemene består i. Prøvene skal også skaffe en oversikt over leseferdighet på utvalgte klassetrinn og gi kunnskap om behov for nødvendig kompetanseheving av lærere og opplæringstiltak både overfor enkeltelever og trinn, på lokalt og nasjonalt nivå. I tillegg brukte alle skolene Carlstens leseprøver (Carlsten 2002). De fleste skolene hadde rutiner for å gjennomføre Carlstens leseprøver på hvert klassetrinn fra og med 2. klasse. Flere av skolene hadde også god erfaring med å bruke Ringeriksmaterialet (Lyster&Tingleff 1996)⁸. Noen av skolene benyttet Tragetons bokstavtest (KTI – kontrollert tegne iakttagelse) (Trageton; Trageton 2001). En av skolene anvendte IL-basis gruppeprøve i 1. klasse⁹, mens en skole brukte HOA - lesetester¹⁰, som måler lesehastighet. Kartleggingsverktøyet STAS ble av en skole brukt på hele elevgrupper¹¹. En oversikt over skolenes bruk av kartleggingsmateriell er vist i figur 7.

Skolenavn	Eikli	Gullaug	Geilo	Røyse	Wenersborg	Åsen	Åskollen
1. klasse	Ringeriks- materialet	NLS 1	IL-basis	Ringeriks- materialet	KTI NLS 1	KTI NLS 1	Ringeriks- materialet
2. klasse	Carlsten NLS 2	Carlsten NLS 2	Carlsten IL-basis NLS 2	NLS	Carlsten NLS 2	Carlsten NLS 2	Carlsten
3. klasse	Carlsten NLS 3	NLS 3 HOA	Carlsten	Carlsten NLS 3	Carlsten	Carlsten NLS 3 STAS	Carlsten
4. klasse	Carlsten	NLS 4 HOA	Carlsten	Carlsten	Carlsten NLS 4	Carlsten STAS	Carlsten
5. klasse	Carlsten NLS 5	NLS 5 HOA	Carlsten	Carlsten NLS 5	Carlsten	Carlsten NLS 5 STAS	Carlsten
6. klasse	Carlsten	NLS 6 HOA	Carlsten	Carlsten	Carlsten	Carlsten STAS	Carlsten
7. klasse	Carlsten NLS 7	NLS 7 HOA	Carlsten NLS 7	Carlsten NLS 7	Carlsten NSL 7	Carlsten NLS 7 STAS	Carlsten

Figur 7. Skolenes bruk av kartleggingsmateriell i lesing.

⁷ Prøvene er utarbeidet av Lesesenteret i Stavanger

<http://www.uis.no/COMMON/WEBCENTER/WEBCenter.nsf/dok/Norsk%20Lesesenteret?OpenDocument>.

Det har vært gjennomført obligatorisk utprøving av kartlegging av leseferdighet i 2. og 7. trinn i en fireårsperiode fra og med skoleåret 2000/2001 til og med skoleåret 2003/2004.

⁸ Ringeriksmaterialet er et diagnostisk materiale utarbeidet av Sol Lyster og Heidi Tingleff på Hønefoss.

⁹ For mer informasjon om IL-basis gruppeprøve, se Dansk Psykologisk Forlag:

<http://www.dpf.dk/pdf-filer/Pris-%20og%20bestillingsliste%20april%202006.pdf>.

¹⁰ For mer informasjon om HOA – lesetester, se <http://www.laererhjelp.no/produktinformasjon/>

¹¹ STAS står for standardisert test i avkodning og staving og er utarbeidet av Pedagogisk psykologisk tjeneste i Ringerike kommune. For mer informasjon, se: <http://www.ringerike.kommune.no/>

Både i diskusjonen om kartleggingstestene og i egenrapporteringen fra skolene kom det klart fram at alle skolene mente det var viktig å bruke ulike tester, fordi testene målte ulike ferdigheter. Flere forhold ved testene ble drøftet. Leselærerne var i særlig grad opptatt av kvaliteten på testene, mens skolelederne var opptatt av hva testene kostet og hvor mange tester som var fornuftig å bruke. Diskusjonene resulterte ikke i noen felles sannhet på dette området, men mer som en bevisstgjøring for skolenes vurdering av egen testpraksis.

Slik skolene gjorde det i praksis, var kartleggingsprøvene og lesetestene rettet mot *hele* elevgrupper. Utgangspunktet for de nasjonale kartleggingstestene var opprinnelig å få informasjon om hvilke elever som lå under det som nasjonalt var definert som ”kritisk grense”. Denne informasjonen skulle gi grunnlag for videre testing, gjerne i samarbeid med PPT, med tanke på å fange opp de elevene som har særskilte behov og trenger spesielt tilrettelagt undervisning i lesing. Deltakerne i prosjektet var opptatt av at kartleggingsprøvene ikke bare skulle gi informasjon om hvilke elever som hadde særskilte vansker, men at resultatene skulle kunne brukes til å justere og videreutvikle elevenes leseundervisning. En av skolene uttrykte det slik:

Vi har sett at testene differensierer ”nedover” (i forhold til de svakeste) på en god måte, men er noe mindre god i forhold til de sterkeste. Dette fordi det er nokså enkelt å klare alt på oppgavene. Vi er imidlertid klar over dette problemet og det faktum at kartleggingsmaterialet først og fremst fanger opp de svakeste + ”normalelevne”. Vår videre målsetting kan også være å finne kartleggingsverktøy som også ivaretar de sterkeste på en god måte.

Gullaug skole

Kartlegging som grunnlag for læring og differensiering

Kartleggingsresultatene ble systematisert på ulike måter. Noen skoler hadde fokus på hvordan resultatene kunne brukes i læringsarbeidet med den enkelte elev. Resultatene ble da lagt i elevmapper og drøftet i elevsamtaler og i samtaler mellom skole og hjem. To av skolene brukte resultatene aktivt som del av sitt arbeid med læringsmapper (Åsen skole, Røyse skole). De fleste skolene hadde en ordning der de hadde samtaler mellom klasselærere og spesialpedagogisk team om prøveresultatene. Disse samtalene hadde som formål å avdekke hvilke elever som måtte utredes videre med tanke på et spesielt tilrettelagt undervisningsopplegg. I noen grad ble informasjonen brukt til å lage lesekurs på områder der store deler av elevgruppen hadde svake resultater. Å få til en bedre sammenheng mellom prøvene og skolens lesepraksis var en uttalt utfordring for alle deltakerne.

Hvordan sikre oss at testresultater blir brukt aktivt på det enkelte trinn i forhold til å differensiere undervisningen?

Åsen skole

Den skolen som hadde arbeidet lengst med å systematisere sitt kartleggingsarbeid, hadde etablert en styringsgruppe, der også rektor var med. Grappa drøftet prøveresultatene med lærerteamene og fikk på den måten en oversikt over elevenes leseferdigheter på trinn-nivå og på skolenivå. Denne skolegjennomgangen fikk fram skolens videre utfordringer knyttet til lesing. Det var spørsmål knyttet til læreplananalyse, didaktikk og organisering. Informasjonen dannet utgangspunkt for diskusjoner i lærerkollegiet og lærerteam, igangsetting av lesekurs eller annen ny praksis knyttet til lesing. De positive erfaringene denne skolen hadde med sitt systematiske og grundige oppfølgingsarbeid av kartleggingstestene ble en inspirasjon for de andre skolene.

Ny og mer systematisk praksis av kartlegging av leseferdigheter

Gjennom drøftinger på veiledningsmøtene, i skolenes ledergrupper og i lærerkollegiene valgte alle skolene å etablere *en ny og mer systematisk praksis* når det gjaldt det å bruke resultatene fra kartleggingsprøvene til konkret differensiering i leseundervisningen. Alle skolene laget en plan for gjennomføring av prøvene med tidsangivelse og ansvarsfordeling. På ulike måter deltok skolens ledelse i dette arbeidet. Men de rektorene som tidligere hadde overlatt drøftinger av prøvene til spesialpedagogisk team på skolen, opplevde at å delta i drøfting av resultatene ga dem som ledere en god faglig oversikt og rom for en mer målrettet satsing på skolens lesearbeid. Ved å "løfte" prøveresultatene ut av det spesialpedagogiske rommet, så de en mulighet for å bruke informasjonen til å forbedre *alle* elevenes leseundervisning. Etablering av et system for obligatorisk kartlegging og drøfting kan oppleves som et merarbeid for lærere. Å skape legitimitet i hele kollegiet for en slik ny obligatorisk praksis ble utfordrende for noen av skolene. I løpet av prosjektperioden ble det skapt en forståelse for og vilje til å kartlegge elevenes ferdigheter i lesing på alle skolene (egenrapportering). Dette kan skyldes at de nasjonale obligatoriske kartleggingsprøvene syntes å være godt kjent på alle skolene i prosjektet, og at PISA-resultatene har forsterket en holdning blant lærerne for viktigheten av å satse på lesing.

Kartlegging som styringsverktøy

Flere skoler fortalte at det ble ført kommunal statistikk over resultatene på de nasjonale kartleggingsprøvene for 2. og 7. klasse. En av skolene i prosjektet ble bedt om å søke om deltakelse i prosjektet nettopp fordi den skåret høyest på kartleggingsprøvene for 2. klasse. Når det skulle velges fadderskoler, valgte samme skoleeier at de skolene som hadde dårligst resultat på kartleggingsprøvene skulle delta. Det betyr at resultat av kartleggingsprøvene ble anvendt som styringsinformasjon for denne skoleeieren.

Nasjonale prøver som verktøy for læring og utvikling

I leseprosjektets første år (2004) ble det for første gang gjennomført obligatoriske nasjonale leseprøver. Før prøvene ble gjennomført, svarte alle ressurskolene at de ville bruke prøvene som et ledd i sitt lærings- og utviklingsarbeid, både på elev- og skolenivå. Rektorene håpet at en offentliggjøring av resultatene ikke ville føre til et fokusskifte, men at prøvene kunne inngå som et supplement til de kartleggingsprøvene de allerede brukte. Etter den første offentliggjøringen var det ulike reaksjoner å registrere. De skolene som fikk meget gode resultater, syntes å være mer fornøyd med prøvene enn de skolene som fikk dårligere resultater. Alle rektorene ga uttrykk for at resultatet påvirket både skolen og deres status som rektor. Dette var en til dels overraskende opplevelse for flere. Som verktøy for læring og utvikling mente likevel alle skolene at prøvene var et godt utgangspunkt for deres kvalitetsutviklingsarbeid. Dette avviker fra Skolelederundersøkelsen 2005, der bare 12 % av rektorene svarer at nasjonale prøver er et viktig evalueringsverktøy for bedring av elevenes læringsresultater (Møller et al. 2006)

5.2 Arbeidsplaner og læreplanmål (kategori 2)

For at skoler skal sikre samarbeid mellom alle som har ansvar for lesing, må det utvikles en felles forståelse av hva som er en kvalitativ god leseundervisning. Alt på den første ressurskolesamlingen ble det holdt fram hvor viktig det er at *alle* skolens lærere er ”leselærere”. Å utvikle elevenes lesekompetanse er tett knyttet opp mot en forståelse av at lesing er noe som gjelder alle skolens fag, og dermed alle skolens lærere. Gjennom Kunnskapsløftet (UFD 2006) er denne sammenhengen tydeliggjort gjennom krav til lesing som en av de grunnleggende ferdighetene. Mye tyder på at det å jobbe med læreplananalyse og læreplanarbeid er en nødvendig forutsetning for å skape en felles forståelse for hva en kvalitativ god lesing er (Dale&Wærness 2006). Erfaringene fra prosjektet viste at nettopp arbeid med læreplananalyse var et område det var krevende å gripe fatt i.

Behov for felles diskusjoner

I den første veiledningsrunden kom det fram at alle skolene hadde diskusjoner om lesing. De fleste samtale foregikk på lærerteamet og var knyttet til det metodiske. Noen skoler fortalte at de også drøftet temaer knyttet til lesing i felles personalmøter. En av skolene trakk frem at deres rolle som praksisskole innebar at de gjennom veiledning av lærerstudentene fikk en mer reflektert holdning til hva- og hvordan-spørsmål (Eikli skole). Mange av deltakerne mente at behovet for en drøfting i hele kollegiet var stor, men at det var sjelden de fant tid til slike drøftinger. I forbindelse med innføring av L97 hadde alle skolene hatt diskusjoner knyttet til forståelse av læreplanen i norsk. Diskusjonene rundt lesing handlet i dag først og fremst om hvordan de kunne forbedre selve undervisningen, med fokus på metoder og materiell. Ettersom diskusjoner om

læreplanens innhold ikke var en del av den daglige virksomheten, må en anta at begreper og språk knyttet til læreplananalyse ikke var del av den kollektive kulturen. Alle rektorene mente at de ville måtte gjennomføre læreplananalyse i tilknytning til innføringen av den nye læreplanen i norsk høsten 2006. I løpet av prosjektperioden søkte imidlertid to av skolene om å få starte med innføring av ny læreplan i norsk allerede høsten 2005. Disse skolene gjorde derfor en læreplananalyse, som de også delte med prosjektdeltakerne.

En av skolene hadde utviklet en lesetrapp i norsk, og som følge av denne prosessen hadde de måttet gjøre en læreplananalyse (se figur 8). Gjennom sitt arbeid med å finne vurderingskriterier for de ulike målene i lesetrappen ble skolens lærere ”tvunget” inn i didaktiske problemstillinger. Vurderingskriteriene ble utformet i konkrete målark. Utprøving av målarkene i den daglige undervisningen førte til en fortløpende revisjon av lesetrappen. Denne skolen (Røyse skole) erfarte at deres lokale læreplanarbeid, der de definerte trappemål, vurderingskriterier og oppnådde mål, bidro til en sterk kompetanseutvikling i lærerpersonalet. Lesetrappen ble på denne måten ikke bare en lokal læreplan, men også et verktøy for kompetanseutvikling i personalet og en kvalitetsutvikling av skolens leseundervisning. Lesetrappen ble en sterk inspirasjon i arbeidet med skolens leseplaner. Samtidig ble det satt fokus på hvor tidkrevende det er å utvikle leseplaner der det er en helhetlig sammenheng mellom mål, vurderingskriterier og vurdering.

2. trappetrinn

SPRÅKLIG BEVISSTHET

- Forstå hvordan ord er sammensatt (forstavelser, endelser, entall, flertall)
- Kunne forstå at et ord har flere betydninger (likelydende ord)
- Vite hvordan en fortelling/et eventyr er bygd opp
- Kunne plassere lydene riktig i munnen
- Kunne fortelle om noe i gruppen (begrepstrening)
- Vite hvorfor jeg trenger å lese og skrive

LESING

- Kunne de vanligste lydene/bokstavene i alfabetet
- Skille mellom vokaler og konsonanter
- Kunne dra lyder sammen til ord
- Kunne bokstavlydene som hører til hvert bokstavtegn
- Kunne leseretningen
- Kunne vokalrekka
- Kunne de store bokstavene
- Kunne de små bokstavene
- Lesekoden er knekt

SKRIVING

- Kunne skriveretningen
- Ha riktig grep på blyanten
- Kunne riktig skrivemåte på bokstavene

Figur 8. Utdrag av Lesetrapp for Røyse skole

Felles diskusjoner gir eierforhold

Alle skolene uttrykte ønske om og viktigheten av profesjonelle faglige drøftinger rundt lesing. På den annen side mente de fleste skolene at de for sjelden hadde slike fagdiskusjoner, noe som primært skyldtes mangel på tid. Den ubundne tiden måtte konkurrere med mange viktige saker som kom i form av pålegg fra stat eller kommunenivå. Både skolelederne og lærerne bekreftet opplevelsen av at den daglige skoledagen er preget av handlingstvang (Møller 1996; Dale 1999). Dette motsetningsforholdet mellom ønske og praksis kan illustreres ved to sitater fra skolene:

Vi har diskutert mye rundt lesing på vår skole, men opplever til stadighet behovet for mer tid og flere arenaer til å samtale om norskfaget. Dette gjelder både de små samtalene om metoder og utveksling av erfaringer på trinn og team og behovet for å sette enda mer av norskopplæringen i system. Når alle på en skole er aktivt med i utformingen av planene, får alle et eierforhold til dem, noe som igjen fører til at alle drar i samme retning.

Åskollen skole

Vi har i liten grad felles diskusjoner for hele kollegiet rundt temaet lesing og håper at det arbeidet vi gjør, kan føre til endret praksis i forhold til dette. Vi ønsker å endre teamsammensetning og ansvarsfordeling i forhold til elever når vi nå legger om til basisgrupper og "kontaktlærer"-system. Da blir det viktig å tenke nytt og vi håper å få til andre systemer som det er lettere å følge for alle.

Geilo skole

Utvikling av en kollektiv lesekultur

I løpet av prosjektperioden rapporterte alle skolene at de klarte å prioritere tid til diskusjoner om lesing i personalet og i lærerteam. Diskusjoner om kartleggingsprøver og skolens leseplan var felles temaer på alle skoler. Forventningene fra prosjektledelsen om at de skulle forberede ulike innlegg til ressurskolesamlinger og lesekonferanser bidro også til en økt kollektiv aktivitet på skolene. I tillegg medførte besøk av fadderskolene at flere av ressurskolenes lærere måtte fortelle om egen lesepraksis. Noen av skolene hadde leseprosjektet som en fast informasjonspost på personalmøtene gjennom hele prosjektperioden, mens andre klaget over at de ikke klarte å forankre prosjektet godt nok i personalet. Det syntes å være en nær sammenheng mellom hvor mye tid rektor valgte å bruke av fellestiden i personalet på spørsmål knyttet til lesing, og i hvilken grad skolen klarte å etablere en forståelse for og vilje til å etablere en ny lesepraksis i kollegiet.

Dette er sammenhenger som også Danmark Pædagogiske Universitet og SINTEF fant i sin evaluering av satsing på kvalitetsutvikling i den norske grunnskole (Dahl et al. 2004). Her pekes det på at kjennetegn ved de mest utviklingsorienterte skolene, er at de er preget av en kollektiv skolekultur. I motsetning til skoler som har en mer individuell kultur, arbeider

disse skolene med å skape felles holdninger og praksis i et felles personale. Det som er interessant framover, er om ressurskolene klarer å vedlikeholde den kollektive kulturen etter at leseprosjektet er avsluttet¹².

Fellesskap og/eller individualisering

På bakgrunn av et sterkt fokus på individuelle kartleggingsprøver og differensiert opplæring ble skolene utfordret på å reflektere rundt individuell læring versus læring i sosial sammenheng. Alle skolene mente de la ned mye arbeid i å skape et godt sosialt læringsmiljø for elevene. Dette var viktig med tanke på trivsel og mestring hos elevene. Teoretisk argumenterte skolene ut fra et sosiokulturelt læringssyn. Ved en systematisk gjennomgang av den totale tidsbruk av skolens undervisningstimer, viste det seg imidlertid at det for de fleste skolene var fokus på den individuelle læringen. Omfanget av individuelle arbeidsplaner var et eksempel på dette. Dette samsvarer ikke helt med evalueringen av reform 97, der både Imsen (Imsen 2004) og Klette (Klette 2003) peker på at utstrakt bruk av individualisering forekommer relativt sjelden i norsk skole. Klette (Ibid.) fant imidlertid at det er en høyere grad av differensiering og individualisering på småskoletrinnet enn på de høyere klassetrinn. Dette funnet samsvarer godt med tilbakemeldingene fra ressurskolene. Bevisstheten om sammenheng mellom skolens uttalte læringssyn og skolens lesepraksis ble et drøftingstema for flere skoler i deres arbeid med en leseplan, her eksemplifisert ved en av skolene.

Skolen har i lang tid jobbet med og lagt vekt på læring i en sosial sammenheng. I dette prosjektet har individuell læring hatt en mye bredere plass. Vi har ikke problematisert omkring dette. Det har vært naturlig for oss å måle elevenes individuelle framgang og fokusere på utvikling av egne læringsstrategier og til dels egne læringsstiler innenfor dette området. Men vi tar utfordringen: vi vil bli mer bevisst på å se på metodene ut fra ulike teoretiske perspektiv.

Gullaug skole

Det kan se ut som om ressurskolene har arbeidet ut fra en forståelse av tilpasset opplæring som individualisering og elevaktive arbeidsformer. Endringer i form av økt individualisering førte til flere diskusjoner blant lærerne. På den ene siden beskrev skolene lesing som en individuell prosess der eleven skal møtes med individuell tilpasning (for eksempel i avkodningsprosessen). På den annen side framholdt de behovet for å ha fellesarenaer der det kan arbeides med hele elevgrupper (for eksempel forståelsesstrategier og kulturelle opplevelser). Opplevelsen av spenningene mellom fellesskap og/eller individualisering i leseundervisningen, kan skyldes at lærerne fortsatt er fellesskapsorienterte, men at fellesskapslæring er blitt forbundet med "formidlingspedagogikk" som ikke hører hjemme i dagens skole (Imsen 2004).

¹² I forbindelse med Marit Aas' pågående doktorgradsarbeid vil skolene bli fulgt opp ett år etter prosjektslutt.

En helhetlig leseplan

Ved starten av prosjektet var det bare to av skolene som hadde en plan for lesing som omfattet forpliktende praksis på alle skoletrinn (Gullaug skole og Røyse skole). Disse planene var bygd opp helt forskjellig. Den ene skolen hadde utviklet en lese-trapp som anga faglige målområder for de steg i lese-undervisningen skolens personale mente var viktig i elevenes opplæring. Lese-trappen var utarbeidet for alle skolens trinn. Den andre skolen hadde en plan som var en blanding av obligatoriske emner, leseopplegg og tester skolens lærere mente skulle skje på hvert klassetrinn. På begge skolene var disse lese-planene et resultat av mange diskusjoner i lærergrupper og i hele personalet. I følge rektor og leselærer var det stor tilslutning til planen i personalet på begge skolene. Leseplanene ble også en sterk inspirasjon i de andre skolenes planarbeid. Gjennom prosjektperioden utviklet skolene ulike modeller av leseplaner. Noen valgte å bygge opp planen etter modell fra stegplanen, med et utgangspunkt i en faglig progresjon for hvert klassetrinn. I dette arbeidet ble læreplananalyse et viktig redskap. Men flere skoler mente at for å kunne etablere en felles lesepraksis, måtte planene også inneholde noen klare forpliktelser knyttet til hvilke obligatoriske leseopplegg alle elevene skulle møte i sin leseundervisning. Som et eksempel på hvordan en kunne kombinere fagkrav og obligatorisk metodikk, utarbeidet en av skolene (Eikli skole) en "Plan for lesefremmende praksis". Den inneholdt blant annet forpliktelser om obligatoriske lesestunder på hvert trinn, blant annet ved skolestart hver dag. Et utdrag av planen er fremstilt i figur 9.

LESEFREMMEDE PRAKSIS VED EIKLI SKOLE.

(Forpliktende for hele skolen!)

1. LESEKVARTEN:
 - Hele skolen er med
 - Alle leser minst et kvarter hver dag
 - Elevene setter seg med boka med det samme de kommer om morgenen
 - Lesingen foregår i gruppenes rom
 - Lærer leser også
2. LESEKVART HJEM/SKOLE:
 - Lesekort med kvittering
 - Lærer kontrollerer
 - Standard lesekort på sikt
3. LESELEKSE
 - God, gammeldags leselekse (Repetert lesing)
 - Høring (Muntlig er viktig; fin trening)
 - Gjenfortelling

Figur 9. Utdrag av plan for lesefremmende praksis ved Eikli skole

Å styre via positive forventninger

Mange av rektorene var særlig opptatt av at dersom skolen skulle kunne fremstå som en kvalitativ god leseskole, så måtte de som ledere vite at *alle* lærere oppfylte de kvalitetskravene skolen hadde satt. Det var mange drøftinger i ressurs-

skolegruppa om hvordan rektor skulle kunne forsikre seg om at det var samsvar mellom ”vedtatt” praksis og det som faktisk skjedde i klasserommene. Alle skolene hadde erfaring med å lage kontrollrutiner i forbindelse med test- og kartleggingspraksisen i form av innlevering av testresultater innen gitte frister. Når det gjaldt å medvirke til at lærerne for eksempel brukte så mye tid på lesing som var bestemt, eller gjennomførte ulike leseopplegg, erfarte et par av rektorene at de tradisjonelle kontrollrutinene ikke var like hensiktsmessige. De ga uttrykk for at det var krevende å følge opp om læreren faktisk gjorde det som var blitt bestemt i fellesskapet.

Gjennom drøftinger i partnerskapet ble det foreslått alternative måter å etterspørre lesepraksis på. I stedet for å spørre lærerne om de for eksempel lot elevene lese 15 minutter hver dag, ble lærerteam jevnlig ble bedt om å legge fram sine erfaringer med daglig lesing. Fire av rektorene prøvde denne nye styringspraksisen. Deres tilbakemelding var at i begynnelsen vegret flere lærere seg for disse forberedte erfaringsdelingene. Noen så det som en ekstraoppgave og byrde. Men etter hvert opplevde lærerne disse forberedte erfaringsdelingene som en god profesjonell tilbakemelding på sin egen praksis.

Om disse fire rektorene vil fortsette med en slik kontroll av praksis etter prosjektet er ferdig, gjenstår å se. Samtidig er det interessant å se hvordan de andre skolene vil følge opp sine leseplaner når de blir ferdige. Dersom leseplanene skal bli et aktivt styringsinstrument for skolens ledelse, må den vite om planen følges opp og hvilke erfaringer lærerne gjør. Oppfølgingsarbeidet kan gjøres på mange måter. Men etter som alle rektorene i prosjektet mente de ikke hadde tid til å følge opp læreren i klasserommet, kunne erfaringsutveksling i personalmøtet være en form som både kombinerte kontroll, utvikling og læringsperspektivet. Innvendingene mot etablering av en slik praksis var at den ”tok” dyrebar tid fra personalmøtene.

5.3 Arbeidsoppgaver og tempo (kategori 3)

Et sentralt tema i spørsmålet om differensiering i skolens leseundervisning er knyttet til forskjellige nivåer og oppgavetyper. I følge Dale og Wærness (Dale&Wærness 2003) er oppgavenivå og tidsaspektet viktige innholdsdimensjoner i de arbeidsplanene som utvikles. Differensiering betyr å gjøre forskjell, eller slik Skaalvik sier det: ”Differensiering betyr da at den undervisningen som den enkelte elev eller grupper av elever får, er forskjellig fra den undervisning andre elever eller grupper av elever får” (Skaalvik&Fossen 1995). Det er ulike former for differensiering. *Organisatorisk* differensiering innebærer at enkeltelever eller grupper skilles ut fra klassen. *Pedagogisk* differensiering innebærer at elever får forskjellig opplæring innenfor en og samme klasse; det vil si at læreren gir forskjellig fagstoff, arbeidsmengde, tilbakemelding, oppmerksomhet, krav og vurdering. *Tempodifferensiering* defineres som at elever arbeider gjennom et lærestoff i ulikt tempo. *Breddedifferensiering* knyttes til at noen elever arbeider med et bredt spekter av kunnskaper innenfor de emnene en

tar opp, mens andre arbeider med et noe smalere spekter. En undervisning som holder elevene samlet om samme emne, men som har arbeidsoppgaver på ulikt nivå, kalles *nivådifferensiering* (Skaalvik&Fossen 1995). De ulike formene for differensiering understreker at tilpasset opplæring gjerne knyttes opp mot spesifikke arbeidsformer. Tilbakemeldingene fra skolene understreker at dette også var tilfelle i leseprosjektet. Det er i denne sammenheng interessant å merke seg at en nylig gjennomgang av tilgjengelig forskningslitteratur på tilpasset opplæring konkluderer med at det er forsket lite på hvorvidt lærerne nærmer seg tilpasset opplæring på annet vis enn via elevaktiviteter og individualiserte arbeidsformer (Bachmann&Haug 2006).

Lesekurs – den mest typiske organisatoriske differensieringen

I leseundervisningen hadde alle skolene lagt til rette for de ulike differensieringsformene Skaalvik redegjør for. Det mest vanlige organisatoriske differensieringstiltaket i lesing er å lage leskurs for en gruppe elever. Lesekursene, som kan avholdes på ulike klassetrinn, kommer gjerne som resultat av kartleggingsprøvene. Dersom resultatet av prøvene avdekker at grupper av elever har vansker på et bestemt område, arrangeres leskurs. Kursene varer fra noen timer til noen uker, avhengig av det spesifikke vanskeområdet og elevenes læringspotensial. Flere av skolene hadde institusjonalisert leskurs slik at de ble lagt inn i halvårsplanene. Enkeltelever fra ulike klassetrinn ble plukket ut til å delta på kursene. Bare en av skolene hadde en systematisk oppfølging av enkeltelever utenfor klasserommet (Wenersborg skole). Denne skolen hadde gode erfaringer med individuelle intensivkurs for elever med lesevansker. En slik form for organisatorisk differensiering gjenfinnes i "Reading Recovery", som er et intensivopplegg for elever med lesevansker, utviklet på New Zealand¹³. Elever med særskilte behov i lesing møtte til daglige systematiske leseøkter over en kortere eller lengre periode.

Individuelle arbeidsplaner – den mest typiske pedagogiske differensiering

Individuelle arbeidsplaner trer fram som det mest typiske verktøyet for å oppnå en pedagogisk differensiering. Til nå er det ikke gjort mange studier på det som skjer når elevene arbeider individuelt. Men det foreligger indikasjoner på at arbeid etter arbeidsplaner fungerer ulikt for ulike elever. For noen elever ser det ut til å fungere positivt, for andre ikke. Noen elever arbeider for eksempel svært lite når de må løse individuelle oppgaver (Bachmann &Haug 2006).

¹³"Reading recovery" er spredd til en rekke engelsktalende land og har også inspirert leseforskere på lesesenteret i Stavanger. For mer informasjon, se: <http://www.readingrecovery.ac.nz/>. Lesesenteret har laget en oversikt over tilgjengelige letlesthefter fra norske forlag. Heftene er gruppert etter en felles mal med 11 ulike vanskegradsnivå. For mer informasjon, se: <http://www.uis.no/COMMON/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/9336870010BA25D9C1256FEF00335061?OpenDocument&Lang=Norsk>

Alle ressurskolene oppga at arbeidsplanene ble utviklet og fulgt opp i en dialog med enkelteleven, gjerne i form av fastsatte elevsamtaler. Det er noe variasjon mellom skolene i forhold til samtalenes hyppighet og tidsomfang. De skolene som bruker elevsamtaler som sitt hovedredskap i differensieringsarbeidet, oppgir at de gjennomfører slike samtaler annenhver eller tredjehver uke for hver elev. I arbeidsplanen inngår variasjon både i forhold til valg av faginnhold og omfanget av faginnholdet den enkelte elev skal arbeide med. I tillegg tilpasses tempoet til den enkelte elevs forutsetninger og evner. Kartleggingsresultatene oppgis som et viktig utgangspunkt for de individuelle arbeidsplanene.

Den nære relasjonen mellom elevsamtalen og de individuelle arbeidsplanene kan ses på som et uttrykk for den tolerante og inkluderende voksen/barn-samhandlingen Klette mener preger norske klasserom, og som hun betegner som ”grunnskolelæreres profesjonelle kompetanse” (Klette 2003) (s.73). De skolene som jobbet mye med elevsamtalen som grunnlag for individuell tilpasning, beskrev dette som en meget utfordrende oppgave for lærerne. Å utvikle lærernes kompetanse med tanke på en mer felles praksis rundt elevsamtaler ble trukket fram som en viktig utviklingsoppgave. To av skolene uttrykte sine refleksjoner rundt denne tematikken på følgende måte:

I elevsamtalen snakker læreren om hva eleven kan/har jobbet med og lært seg i perioden som har gått (14 dagers-periode). Sammen planlegger de hva de skal jobbe videre med ut fra elevens ståsted. Sammen setter de mål for hva som skal stå på arbeidsplanen. Denne praksisen har vært noe ulik i de forskjellige gruppene, men det er noe vi tar opp stadig vekk.

Røyse skole

Vi har hatt en prosess i personalet om hva vi gjør i forhold til tilpasset opplæring. I den forbindelsen har vi hatt trinnvise erfaringsutvekslinger i hva elevsamtalene kan og bør inneholde.

Åskollen skole

Leselekse – den mest typiske nivå-differensiering

Leseleksene har en sentral plass i nivå-differensieringen, særlig på småskoletrinnet. En systematisk oppfølging av daglige leselekser i et tett og forpliktende samarbeid med hjemmet, var vanlig på de fleste skolene. Dette forutsatte en veiledning fra skolen til foreldrene på hvordan de som foreldre konkret kan støtte opp om barnas leseprosess hjemme. Flere skoler hadde gode erfaringer med leselekser som et konkret og gjennomførbart samarbeidsprosjekt mellom skole og hjem. Denne praksisen samsvarer med studier av repetert lesing¹⁴ som et viktig verktøy i elevenes leseopplæring. På ressurskole-samlingene ble den positive effekten av daglige leselekser understreket av

¹⁴ For mer informasjon om repetert lesing, se: Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo, Aschehoug.

leseeksperterne. Tilbakemeldingen fra skolene var at de følte de fikk faglige argumenter for å fortsette sitt arbeid med daglige leselekker, særlig på småskoletrinnet.

Selv om alle skolene hadde en utstrakt bruk av arbeidsplaner, var det flere av prosjektets deltakere som fremholdt behovet for å arbeide med lesing i elev-grupper. Flere skoler hadde derfor faste høytlesingsstunder, gjerne hver dag, der elever eller lærere leste.

5.4 Organisering av skoledagen (kategori 4)

St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (St. meld. nr.30 2003-2004) peker på at organiseringsformer er et forhold som kan hemme skolens kultur for læring. Læreprosessens rammer, herunder organisering av skoledagen, ble også fremhevet som et strukturelt kvalitetsområde i kvalitetsutvalgets innstilling NOU 2003:16 *I første rekke* (UFD 2003a). I differensieringsprosjektet snakkes det om organisering av skoledagen. Som en praktisk konsekvens av nivå-orientert differensiering i grupper, må skolen ofte legge timer parallelt (Dale&Wærness 2003). Resultatene fra evaluering av reform 97 viste også at aktivitetsnivået i skolen var høyt, men at det var uklart hva alle aktivitetene skulle tjene til. Det kan tolkes som om det er viktigere å gjøre noe og være aktiv, enn å lære noe (Haug 2004). Herav følger behovet for at alle skoler må arbeide målrettet med timeplanen, og i denne sammenheng spiller skoleledelsen en sentral rolle.

Fleksible arbeidsøkter

Alle ressurskolene hadde frigjort seg fra den tradisjonelle timeplanstrukturen med 45 minutters undervisningsøkter. Skoledagen var delt opp i to eller flere arbeidsøkter. Her var det noe variasjon mellom skolene. På noen av skolene hadde lærerteamene selv ansvaret for å legge til rette for en hensiktsmessig organisering, også med tanke på når de ville legge inn pauser. Flere skoler lot skoleklokka ringe kun ved oppstart av dagen, eventuelt ved oppstart etter en lengre midtpause. Lengre undervisningsøkter ga bedre kontinuitet og ro i læringsarbeidet enn det den tradisjonelle fragmenterte timeplanen ga rom for. Som en faglig og sosial inngang til de lange undervisningsøktene, hadde et par av skolene valgt å starte dagens arbeid med en felles samling.

Organisering av skoledagen har vært et tema helt siden vi startet omlegging av skolen. Tidlig på morgenen når elevene kommer, har vi alltid en felles samling/trygghetstid hvor vi gjennomgår dagen og de forskjellige oppgaver som skal gjøres.

Røyse skole

Elevene skal hver dag få presentert "Dagen i dag", slik at de vet hva som skal skje i løpet av dagen, og hvilke arbeidsformer og gruppedelinger som gjelder. "Dagen i dag" skal henge synlig for elevene hele dagen.

Åsen skole

Innføring av individuelle arbeidsplaner for elevene har i følge skolene gitt større muligheter for en mer fleksibel organisering av dagen (egenrapportering). Dette er en mulighet alle ressurskolene hadde grepet allerede før de gikk inn i leseprosjektet. De uttrykker stort sett tilfredshet med større fleksibilitet, selv om det får noen konsekvenser for lærernes arbeidssituasjon.

Lærerne er mer aktivt med i timeplanleggingen dette året. Positivt. Viktig med føringer og at en del ting er tilrettelagt fra administrasjonen. Prinsippene er diskutert i plenum.

Geilo skole

Periodeplaner

Periodeplaner er den mest typiske måten å organisere det faglige innholdsarbeidet på. Arbeidsåret deles opp i kortere undervisningsperioder med et avgrenset faginnhold. På den måten blir det lettere for både elever og lærere å holde motivasjon og framdrift oppe. Perioden utgjør en naturlig evalueringsbolk.

Et diskusjonstema i prosjektet var om overgangen til lengre sammenhengende økter, arbeidsplaner og periodeplaner i praksis er uttrykk for en ensidig tro på et kognitivt læringssyn. Skolene mente at det måtte være en balanse mellom individuelle og kollektive læringsformer. Gjennom arbeid i faggrupper på trinn og aldersblandede grupper mente alle at de la til rette for at elevene kunne lære av hverandre. Dette ble særlig fremholdt som viktig i forhold til lesing, som av mange oppfattes som en tradisjonell individuell læringsprosess. Her viste flere av skolene fram hvilke positive resultater som var kommet ut av medlesingsprosjekter, der medelever, foreldre eller andre voksne hadde bidratt til å knekke lesekode og øke lesehastighet og forståelse.

Fast lesetid kan gi mer lesetrening

Tre av skolene (Eikli skole, Gullaug skole, Wennersborg skole) hadde definert en fast lesetid for alle elever, gjerne på begynnelsen av skoledagen. Elevene kunne gå rett inn i klasserommet og starte lesing i egen bok selv om skoledagen formelt ikke var begynt. De mente at det å starte dagen med en stille individuell leseøkt var en god og rolig start for elevene, samtidig som de la til rette for mer lesetrening i skoletiden.

Også matpausen ble nyttet som en fast lesearena for flere av skolene. Her var det en uenighet mellom skolene om spisepausen skulle brukes til høytlesing fra en bok eller om elevene skulle kunne få småprate i denne stunden. De skolene som valgte å bruke spisepausen til høytlesing, mente at det var viktig å utnytte mest mulig av skolens undervisningstid til faglig arbeid, samtidig som dette ga en god fellesopplevelse i elevgruppa. Småprate kunne elevene gjøre ute i forbindelse med leiken.

Organisering et viktig styringsverktøy

En organisering av skoledagen med lengre økter, mer arbeidsplanarbeid og mer gruppedeling som følge av kontaktlærerordningen, ga på sin side mindre rom for fast legging av timer til bibliotek og leseprosjektgrupper. To av skolene rapporterte at de hadde valgt å bruke den økonomiske prosjektstøtten til lærertimer til bibliotekansvarlig eller til opprettelse av leseprosjektgruppe. Ved avslutningen av prosjektet uttrykte de bekymring for om de kunne klare å videreføre disse organisatoriske ordningene når det ekstra økonomiske tilskuddet bortfalt. De felles drøftingene rundt organisering av skoledagen medførte i varierende grad endringer i skolenes organisering. Men bevisstheten om hvilket styringsverktøy organisering av skoledagen kan være i arbeidet med å utvikle en felles lesepraksis, ble godt demonstrert ved de skolene som innførte fast lesetid og ny bibliotekordning.

5.5 Læringsarena og læremidler (kategori 5)

I tillegg til å være opptatt av organisering av skoledagen, trenger skoler å rette fokus mot læringsarenaer og læremidler. Læremidler omfatter tekst, lyd og bilde, IKT-relaterte læremidler og lærebøker som er produsert for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Det er læringsarenaene som viser hvor arbeidsplanene skal komme i funksjon. Arenaene og læremidlene knytter kategoriene om læreplanmål og arbeidsplaner, oppgaver og tempo og organisering av skoledagen sammen (Dale&Wærness 2003).

Seks av de sju ressurskolene har tradisjonelle skolebygninger med klasserom på 55-60 m² og få grupperom. En av skolene har rom som er innredet med et felles møtested for hele trinnet. Skolenes holdning til fysiske begrensinger i den tradisjonelle skolebygningen var at de måtte være kreative med tanke på innredning og utforming av de faktiske fysiske rammene. På alle ressurskolene var det lagt til rette for å jobbe individuelt, i grupper og felles. Både klasserom og korridorer var innredet med tanke på ulike læringsaktiviteter. I løpet av prosjektperioden lagde flere av skolene egne arealer for lesing, enten som lesestoler i klasserommene eller i tilknytning til skolebiblioteket.

Skolebiblioteket – en avgjørende arena for lesing

Skolebiblioteket var den undervisningsarena der det var størst forskjell mellom skolene. I følge Rafste har skolebiblioteket potensial til å skifte innhold avhengig av de ressurser og det syn på kunnskap og læring som råder på skolen (Rafste 2001). Hennes undersøkelse om skolebibliotekets plass i skolen, og elevenes bruk av det, viste at det bare var en liten del av elevene som brukte skolebiblioteket daglig (Ibid.). At det er stor variasjon mellom skoler når det gjelder antall bøker og tidsskrifter og veiledning, dokumenteres også i PIRLS-undersøkelsen (Solheim&Tønnesen 2003b). Behovet for å få flere bøker til skolebibliotekene ble også signalisert i leseprosjektet. Tre av ressurskolene valgte å bruke leseprosjektpengene til å øke bokstammen.

En av skolene var i den heldige situasjon at de hadde tilgang til et kombinasjonsbibliotek. Det betydde at skolebiblioteket og folkebiblioteket var slått sammen i et felles areal og bemannet med en utdannet bibliotekar (Geilo skole). Dette ga skolen en unik støtte i deres lesearbeid. Andre skoler hadde i utgangspunktet ikke egne arealer for skolebibliotek. Disse skolene måtte dele opp biblioteket i mindre enheter og kombinere med et mindre utvalg av bøker i klasserommene. I løpet av prosjektperioden klarte en av skolene å bygge opp et spennende desentralisert bibliotek, med blant annet en lesehule for de minste elevene (Wennersborg skole). En annen skole ble godt hjulpet av kommunens startpakkeordning til å lage nytt skolebibliotek i skolens underetasje (Åskollen skole). Startpakken var del av en kommunal ordning der et par skoler i året fikk en økonomisk og faglig støtte i sitt arbeid med å bygge opp et kvalitativt godt skolebibliotek. De ble i den sammenheng også knyttet til biblioteksystemet Bibliofil. Begge skolene som lagde nye bibliotekarealer, rapporterte om et økt utlån.

Faglært skolebibliotekar betyr mer utlån av bøker

På ressurskolesamlingene var bibliotek og litteratur et gjennomgående tema. Gjennom besøk på et nytt og eksemplarisk skolebibliotek ble det fokusert på sammenhengen mellom leselyst og leseglede og en utdannet skolebibliotekar. I de felles drøftingene var det sterk tilslutning til betydningen av et godt skolebibliotek og faglært bibliotekar. Likevel var det bare to av skolene som hadde utdannede bibliotekarer i sitt skolebibliotek. Disse skolene rapporterte om en økning på utlånsstatistikken etter tilsetting av faglært bibliotekar. Det mest typiske var at lærere med interesse for bøker betjente biblioteket et par timer i uka. Disse skolene mente de ikke hadde nok ressurser til å tilsette egen bibliotekar. Mulige ordninger med samarbeid om en felles bibliotekar mellom skoler ble drøftet underveis. Men i løpet av prosjektperioden var det ingen av skolene som etablerte noen slike samarbeidsprosjekter.

Leseboka – et viktig læringsmiddel

Når det gjaldt læremiddelsituasjonen, meldte alle skolene om en tilfredsstillende situasjon på dette området. Selvsagt ønsket de seg flere lettlestbøker og datamaskiner, men hovedinntrykket var at de i forhold til lesing hadde materiell som ga muligheter for en variert og tilpasset opplæring. Ressurskolesamlingene ble en viktig arena for utveksling av erfaringer rundt ulike læremidler. Dette gjaldt i første rekke synet på leseboka. Her hadde skolene ulik praksis. Noen skoler valgte et felles leseverk for alle elever på trinnet, mens andre satset på et større repertoar av lesebøker, nettopp for å imøtekomme kravet om en tilpasset leseundervisning. Valg av samme lesebøker til alle elevene var delvis begrunnet i tradisjon, men også i forhold til at de ønsket å bruke leseleksene som grunnlag for en felles samtale i elevgruppa. Skoler som satset på å ha et bredere repertoar av lesebøker, mente det var en stor utfordring å finne gode lesebøker, særlig

lettelestbøker. En viktig oppgave for partnerskapet ble å gi hverandre tips om serier eller enkeltbøker som ble oppfattet som gode. Når det gjaldt synet på læreboka og dens plass i undervisningen, kan en si at det ikke vokste fram noen felles enighet, slik det for eksempel gjorde når det gjaldt betydningen av et godt skolebibliotek. Men diskusjonene bidro til en økt bevissthet hos deltakerne og førte til begrunnelsesprosess på enkeltskolene.

I lese- og skriveopplæringa har vi valgt læreverk som støtter opp under ønsket om sterkt fokus på å beherske grunnleggende ferdigheter, mulighet for repetisjon, differensiering og mengdetrening. I forhold til leseprosjektet har vi lagt opp til et system der elevene får tilgang på bøker ut fra nivå på det enkelte klassetrim. Dette er satt i system både i forhold til årsplaner og plassering av materiell.

Åsen skole

Rutiner for deling av aktuell litteratur

Skolene var usikre på hvor godt orientert lærerne var på ny barnelitteratur og hvor mye barnelitteratur lærerne selv leste. Med referanse til PIRLS-undersøkelsen (Solheim&Tønnesen 2003b), som viste at bare om lag 50 % av lærerne leser barnebøker for egen faglig utvikling, ble presentasjon av aktuell barne- og ungdomslitteratur en fast post på programmet både på ressurs-skolesamlingene og på lesekonferansene. I løpet av prosjektperioden etablerte flere av skolene rutiner for presentasjon og deling av aktuell litteratur i kollegiet. En av skolene hadde for eksempel en fast post på personalmøtene der lærerne fortalte hverandre om hvilke bøker de brukte til høytlesing i klassene. Skolene ga uttrykk for at disse rutiner kom som følge av det litteraturfokuset som hadde vært i prosjektet (skolenes vurderinger).

IKT og lesing

For å sikre den digitale dimensjonen i lesing hadde prosjektledelsen hentet inn eksterne krefter i form av en skole som hadde vært en pioner innenfor Informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og læring. Denne skolen ble et assosiert medlem, og inspektør og leselærer deltok på alle fellessamlinger og i veiledningen. I løpet av prosjektperioden ble en av ressurskolene utpekt til å være demonstrasjonsskole på feltet digital kompetanse. På den måten hadde prosjektet to sterke aktører som begge delte sine erfaringer med bruk av data-teknologi og lesing (jfr. figur 3.1, s. 18). Dette var en medvirkende årsak til at IKT og lesing var tematikk på to av de åtte ressurskolesamlingene. Et eksempel på en ny læringsmulighet var bruk av en digital tavle, ”Smartboard”¹⁵, som åpner for en interaktiv tavlebruk. Bruk av digitale mapper og bruken av MP3-spiller med opptaksmuligheter var andre eksempler.

¹⁵ For mer informasjon om Smartboard for undervisning på skoler, se: <http://www.brain-power.dk/undervisningsmidler/index.htm>

Digital portefolje og bruken av MP3-spillere med opptaksmuligheter har også utvidet elevenes læringsarena. Skal elevene lese inn noe på opptakeren, er det mulig å gjøre det hvor som helst på skolen. Nesten alle lærerne har hver sin spiller og låner ut til elevene når de trenger det, dette gjelder mest for de største elevene. For de minste må læreren hjelpe til med opptaket.

Røyse skole

Bortsett fra disse to skolene hadde IKT ingen fremtredende plass i de andre skolene. De hadde alle fått en del utstyr og var i ferd med å etablere læringsplattformer. Men de var enda i en tidlig prosess når det gjaldt IKT som et læringsverktøy i undervisningen. To av skolene var meget tydelige på at en så sterk prioritering av lesing som de hadde gjort, hadde ført til en nedprioritering av IKT. Det var et bevisst og nødvendig valg. I arbeidet med skolens leseplan sa alle skolene at de ville legge inn noen forpliktelser i forhold til bruk av IKT og lesing på alle trinn. I hvilken grad dette blir fulgt opp i praksis er enda for tidlig å si. Til tross for prosjektets satsing på IKT og lesing, var det altså få praksisendringer å spore på skolene. På den annen side skal en ikke undervurdere betydningen av at skolene fikk se hvilke spennende og annerledes muligheter IKT åpner for i leseopplæringen. Kanskje vil de nye idéene nedfelle seg i skolenes praksis på et senere tidspunkt.

5.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder (kategori 6)

Kunnskapsløftet legger opp til en elevaktiv pedagogikk (UFD 2006). Læreplanene for fagene legger vekt på at elevene skal lære ved å gjøre, utforske og prøve ut aktiviteter i arbeid fram mot en ny kompetanse. Arbeidsmåtene skal passe til den arbeidsoppgaven som skal utføres. Ved oppstarten av et læringsarbeid er det sentralt at læreren er aktiv. I noen sammenhenger bør læreren presentere fagstoff, mens andre ganger bør læreren tilrettelegge for å utvikle elevenes problemløsningsevne og kreativitet. Dette krever igjen at elevene i enkelte sammenhenger øver på å løse oppgavene individuelt og andre ganger i fellesskap (Dale&Wærness 2003). Behovet for at elevene skal bruke ulike arbeidsmåter og mestre forskjellige arbeidsmetoder, handler først og fremst om å sikre et godt læringsutbytte. Utviklingen av elevens kompetanse er knyttet til begrepet læringsstrategier, som handler om at elevene lærer evnen til å organisere og regulere egen læring og anvende tid effektivt (Dale&Wærness 2006).

I denne sammenheng kan det være nyttig å avgrense begrepet læringsstrategi fra begrepet læringsstil. Begrepet læringsstil tar utgangspunkt i Dunn og Dunns læringsstilmodell (Dunn 2005) og er ofte å se i pedagogisk litteratur og som tema for lærerkurs. ”Til forskjell fra læringsstrategier, som handler om bestemte aktiviteter som personene velger å utføre for å bedre sin læring og forståelse, og som endres gjennom undervisning og øvelse, handler læringsstiler om et sett med foretrukne læringsbetingelser som skal gjøre læringen mer effektiv” (Weinstein et al. 2006) (s. 34). Innenfor denne

tradisjonen er man derfor opptatt av å kartlegge hvilke læringsbetingelser som foretrekkes av den enkelte, og å utlede pedagogiske anvisninger ut fra dette.

Lesing krever variasjon i arbeidsmåter

Ressursskolene fortalte om et bredt spekter av arbeidsmåter som nyttes i leseopplæringen. Eksempler på hvordan ulike metoder og arbeidsmåter kan fremme ulike sider ved leseopplæringen, ble sentralt i erfaringsdelingene mellom skolene. Et stikkord i denne sammenheng var variasjon. Når deltakerne fortalte om hvordan de arbeidet med for eksempel bokstavinnlæring eller repetert lesing, var det mange engasjerte tilhørere. Kommentarer og spørsmål viste at de andre deltakerne hadde tilsvarende erfaringer. Et spekter av ulike klasseromspraksiser ble demonstrert og drøftet. Alle skolene så på arbeidsmåter og arbeidsmetoder primært som et anliggende for den enkelte lærer. Samtidig var de av den oppfatning at alle elever skulle få møte ulike arbeidsmåter og metoder, og da måtte metodekompetansen hos læreren økes. Flere av rektorene uttrykte dette som et dilemma. I praksis formulerte alle skolene samme strategi for å øke metoderepertoaret hos lærerne. De mente det måtte skje ved kursing i arbeidsmåter og ved å inkludere noen arbeidsmåter og metoder i leseplanen, som mer eller mindre forpliktende tips. I hvilken grad dette skjer i praksis er enda for tidlig å si.

Lære å lære – et spørsmål for elever og lærere

Bevisstheten om betydningen av å lære elevene ulike lesestrategier var i utgangspunktet sterkt hos alle ressursskolene (egenrapportering). En av skolene hadde allerede før prosjektstart satt i gang en kompetanseutvikling om læringsstrategier i personalet. En av de andre skolene satte i gang med tilsvarende skolering i løpet av prosjektet. To skoler hadde deltatt på kurs i læringsstiler. Dette var et arbeid som foregikk uavhengig av leseprosjektet. Men denne kompetanseutviklingen ble en god støtte når skolene skulle utvikle sitt metode-repertoar i tilknytning til lesing. Disse skolene så arbeidsmåter og arbeidsmetoder som en hjelp i arbeidet med å lære elevene å lære. De fortalte om hvordan en økt bevissthet rundt leseprosessen kan gjøre den enda mer fruktbar, både for flinke og svake elever.

Betydningen av å bruke lesestrategier i leseopplæringen er dokumentert gjennom flere lesestudier (Roe 2006). Også i forhold til spørsmålet om en aktiv bruk av læringsstrategier opplevde rektorene dilemmaet mellom på den ene siden å la lærerne gjøre som de selv ønsket, og på den annen side å etablere en felles forpliktende praksis. Fire av rektorene valgte å satse på en forsiktig tilnærming ved å la frivillige starte opp og så håpe på en spredningseffekt, mens to av rektorene tonet flagg og sa at alle lærere *skal* gå på kurs om læringsstrategier. Rektorenes litt ulike tilnærminger i forhold til hvordan skape en kollektiv lesepraksis var et godt utgangspunkt for drøftinger både i felles-

samlinger og i veiledningsmøter. På dette området har leseprosjektet mer bidratt med inspirasjon, tips og idéer enn å konstituere en fasit på den beste praksisen.

Det er interessant å merke seg at når skolene skulle skrive førveiledningsnotat om hvordan skolen arbeidet med *kategori 4. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder*, så skrev de mest om hvilke metoder som var i bruk på skolen og i liten grad om læringsstrategier. Det kan tyde på at kategorinavnet til Dale og Wærness (Dale&Wærness 2006) ikke automatisk gir assosiasjoner til læringsstrategier som del av begrepet arbeidsmåter og arbeidsmetoder. For å styrke koblingen mellom differensiering og læringsstrategier, kunne det kanskje være hensiktsmessig å ha dette begrepet med i kategorinavnet.

5.7 Vurdering (kategori 7)

Vurdering er den siste og avgjørende kategorien skolen må arbeide med for å kunne få til en helhetlig opplæring. Vurdering av skolen, herunder elevenes læringsutbytte, vil være avgjørende for om skolen kan utvikle seg til en lærende organisasjon (UFD 2003-2007). Vurdering er et viktig sosialt redskap for å skape selvforståelse. Det er nettopp gjennom elevvurderingen at eleven kan bygge opp et selvbylde og utvikle en identitet som lærende (Dale&Wærness 2003). På samme måte kan skolen gjennom sin vurdering av lesearbeidet bygge opp et selvbylde og utvikle en identitet som leseskole. Det er mulig å se på kategorien vurdering som vurdering av oppnådd kompetanse og bruke den som utgangspunkt for kartlegging i kategori 1. Dersom utvikling av elevenes og lærernes læringsstrategier inngår som del av oppnådd kompetanse i *kategori 7 Vurdering*, er læreforutsetningene fornyet, og kategori 1 får et annet innhold. Skal skoler kunne utvikles til lærende organisasjoner, må en del av skolens mål være å skape nye læreforutsetninger.

I evalueringen av leseprosjektet var det stor samstemmighet om hvilke nye læreforutsetninger som var skapt. Selv om skolene hadde ulike forutsetninger, kompetanse og motivasjon da de startet i prosjektet, er det kanskje litt overraskende at de i så stor grad har en felles opplevelsen av hva som hadde vært betydningsfull læring. En årsak kan være at det ble konstruert en felles historie om hva som er viktig å gjøre for å bli en god leseskole. På den annen side kan det hende at denne samstemmigheten er et uttrykk for at skoler, uansett skolestørrelse og geografisk beliggenhet, har de samme hovedutfordringer knyttet til skolens leseutvikling.

Vurderingen av leseprosjektet kan også ses i lys av Wells' lærings sirkel (Wells 1999), som ble presentert i kapittel 2.2. Deltakernes personlige erfaringer transformeres i møtet med informasjon (teori) om lesing og gjennom forhandlinger i et kunnskapssøkende fellesskap. Innsikt utgjør dermed tolkningsrammen som gjør den enkelte i stand til å skape mening og handle i nye situasjoner. Det var en klar ambisjon at deltakerne skulle utvikle ny innsikt på områder knyttet til lesing, som kunne bidra til at de selv så flere handlingsalternativer i sin praksishverdag. Begrepet *fått ny kunnskap* må ses i

lys av Wells' læringskontekst, og det er deltakernes egne opplevelser og beskrivelser som danner rammen for vurderingen.

Fått ny innsikt

Med fokus på prosjektets kollektive kunnskapsbygging (Wells 1999) er det kanskje ikke overraskende at det å ha fått økt bevissthet, er det skolene fremhever som den viktigste læringen i prosjektet. Gjennom erfaringsutveksling, ny informasjon/teori og refleksjon rundt egen lesepraksis hadde skolene fått ny innsikt på følgende områder (skolenes skriftlige sluttvurderinger):

- betydningen av å ha et felles fokus
- betydningen av systematikk og felles forpliktelser
- betydningen av en felles plan for hele undervisningsløpet
- betydningen av kompetanse i leseutvikling og lesestrategier
- betydningen av et planmessig arbeid med litteratur og bruk av biblioteket
- betydningen av erfaringsdeling som inspirasjon
- økt bevissthet om egen skoles praksis

Det betyr at relasjonen mellom kompetanse om lesing og arbeid med strukturelle og kulturelle forutsetninger på den enkelte skole, oppleves sentralt i et leseutviklingsarbeid. Via arbeidet med en felles forpliktende leseplan for hele skolene opplevde alle skolene behovet for å etablere felles forpliktelser på noen områder, enten det gjaldt lesetester, leselekser, høyleseing, leseopplegg, litteratur, skolebibliotek og IKT. Felles forpliktelser innebærer behov for systemer, rutiner og kontroll. Eksempler på felles forpliktelser var "Plan for gjennomføring av rapportering av kartleggingstester i lesing" (alle skolene), "Plan for lesefremmende praksis" (Eikli skole), tidsplan for å legge lydfiler for alle elever i digitale mapper (Røyse skole), plan for klassebesøk og møte med bibliotekar på biblioteket (Wennersborg skole), system for nivå delt bibliotek (Åsen skole) og plan for bruk av First Class i leseopplæringen (Åskollen skole).

Selv om skolene hadde ulik forståelse av hva og hvor mye som skulle være felles forpliktelser, var de tydelige på at en prosess fram mot en kollektiv forståelse tar tid. For eksempel viste det seg at det å utvikle en felles leseplan for alle klassetrinn, krever mange diskusjoner i lærerteam og i personalet. Flere av skolene fortalte at de la opp til prosesser der hvert lærerteam først laget utkast for sine klassetrinn, for senere å bli drøftet i personalet. Ettersom det ikke alltid var lett å samle hele lærerteamet, kunne denne prosessen dra ut i tid. I arbeidet med å motivere og følge opp arbeidet med leseplanen opplevde flere at rektor og leselærer utgjorde et godt team der de gjensidig støttet hverandre (egen rapportering). En allianse mellom en ledelses- og lesefaglig kompetanse bidro til å møte de faglige utfordringene med konkrete praktiske handlingsmønstre i skolens organisasjon.

Når erfaringsdeling settes inn i et system og kobles opp mot egen praksis, oppleves det som inspirasjon i eget læringsarbeid. En overføring av denne form for organisasjonslæring til lesearbeidet på egen skole ble uttrykt som en positiv mulighet skolene ville ta med seg videre. Ved at skolene presenterte deler av sin lesepraksis for hverandre fikk de anledning til å se egen lesepraksis i relasjon til andre skolars praksis. Disse presentasjonene omfattet både didaktiske og metodiske problemstillinger, men også strukturelle og kulturelle faktorer som må til for å skape en helhetlig skolepraksis. I de metodiske diskusjonene som omhandlet klasseromspraksisen, var leselærerne mest aktive. Med konkrete erfaringer fra elevarbeid hadde de et rikt repertoar av metoder og lesestrategier å hente erfaringer fra i sine diskusjoner.

Rektorene var mer aktive når det gjaldt ledelsesproblemstillinger. Det kunne handle om hvilke kontrollrutiner som var effektive og om hvordan følge opp enkeltlærere som bare ønsket å gjøre ting på sin egen måte. Eller det omhandlet hvilke temaer som var hensiktsmessig å drøfte i hele personalet, og om rektor og/eller leselærer burde lede slike fagdebatter. Spørsmål knyttet til økonomidisponering og ressursforvaltning i forhold til lesing var andre lederproblemstillinger. I den videre drøftingen ble denne blandingen av metodiske tips og organisatoriske ledelsesgrep viktig med tanke på å utvikle en mer kollektiv lesepraksis.

Gjennom rektorenes økte kunnskap om fagfeltet lesing og leselærernes økte kunnskap om skolens rammevilkår ble det utviklet felles erkjennelser om det videre arbeidet på den enkelte skole. Relasjonen mellom skolens lesepraksis og teori om lesing ble utfordret og videreført i veiledningssamtalene med den enkelte skole. Med tanke på å "løfte en hel skole" viser skolenes tilbakemeldinger at et samarbeid med fokus på både lesing og ledelse, kan være en viktig suksessfaktor i skolers arbeid med å endre praksis.

Bidratt til ny innsikt

I evalueringen av prosjektet ble skolene ikke bare bedt om å si noe om på hvilke områder de selv hadde fått ny innsikt, men også på hvilke områder de mente at de hadde bidratt til ny innsikt hos andre deltakere (Wells 1999). Alle skolene hadde erfaringer med å presentere deler av sin praksis på ressurskolesamlinger, på lesekonferanser eller ved besøk av fadderskolene. Disse foredragene var grundig forberedt og gjerne presentert via Powerpoint-foredrag med lyd og bilder. Når skolene i ettertid ble bedt om å rekonstruere sine bidrag i fellesskapet, var det først og fremst disse presentasjonene de refererte til.

Fadderskapet - mulighet for læring

Alle skolene uttrykte tilfredshet ved å kunne bidra med egen kunnskap og egne erfaringer i møtet med fadderskolene. Her var det ressurskolene som selv var eksperter. Når de inviterte fadderskolene til egen skole for å fortelle hvordan de selv arbeidet med lesing, måtte de sette ord på hva de faktisk gjorde, hva de selv

var fornøyd med, og hva de var mindre fornøyd med. Skolene opplevde at ved å tilrettelegge læring for andre, lærer en mye selv (Dysthe 2001). Dette kan ses som et fruktbart eksempel på hvordan læring i samspill kan skje i den praktiske skolehverdagen. I sluttvurderingen nevner de følgende erfaringer og utfordringer som har kommet som resultat av fadderskapsrollen:

- økt bevissthet om egen undervisningspraksis
- økt bevissthet om hvor forskjellige skoler er
- stolthet over egen leseopplæring
- kollektiv vekst for personalet ved å vise fram egen praksis
- betydningen av å tenke hele personalet i utviklingsarbeid

I veiledningssamtalene ble disse positive opplevelsene utgangspunkt for refleksjoner rundt hvordan erfaringene med å tilrettelegge for læring for andre kan brukes i det interne kompetanseutviklingsarbeidet i eget personale. Vi har dessverre ikke noe materiale som sier noe om hvilke oppfatninger fadderskolene har om det å være fadderskole. Derfor er vurderingen bygd ene og alene på ressurskolenes egenoppfatninger.

Konkrete praksisendringer

Selv om leseprosjektet i liten grad har utviklet oppskrifter på god lesepraksis, sier alle ressurskolene at de har endret sin lesepraksis. Til sammen lister de opp følgende områder for praksisendring:

- utarbeiding av en felles systematisk leseplan for 1.-7. klasse
- utprøving og evaluering av ny undervisningspraksis knyttet til lesing, som lesekvarten, ulike leseopplegg, nye bibliotekrutiner, etc.
- drøfting/refleksjon rundt undervisningspraksis i team og fellesmøter

Det er vanskelig å si om disse praksisendringene er kommet som et direkte resultat av deltakelse i prosjektet. Kanskje ville disse skolene uavhengig av prosjektet endret sin lesepraksis. Flere av skolene mener likevel å se en sammenheng mellom praksisendring og det fokuset på lesing prosjektet har tvunget fram. Prosjektets rammer og forpliktelser har virket disiplinerende og bidratt til at de selv har kanalisert tid og ressurser mot lesearbeidet. Den faste tidsplanen i prosjektet, med faste ressurskolesamlinger og veiledninger, har bidratt til å rydde tid eller skaffe tid til lesearbeidet. Med få unntak har skolene deltatt på samlingene og også klart å holde veiledningsavtalene. Dette til tross for at særlig skolelederne har vært meget opptatte med mye intern og ekstern møtevirksomhet. På den annen side sier alle skolene at mangel på tid har vært den største hindringsfaktoren i leseprosjektet. Prosjektet har konkurrert med andre satsingsområder. Underveis i prosjektperioden møtte skolene utfordringene med nasjonale prøver for første gang, og dernest utfordringene med

Kunnskapsløftet og nye læreplaner. Dette var store og tidkrevende oppgaver som krevde et kollektivt arbeid i personalet.

Videre utfordringer for skolene

På spørsmålet om hvilke utfordringer skolene ser i sitt videre arbeid med lesing, trekker skolene fram flere forhold:

- holde ”trykket” oppe i forhold til videre fokus på lesing
- videreføre og videreutvikle leseplanen
- sikre tid til fellesdrøftinger om lesing i personalet
- evaluere de ”vedtatte” praksisendringene
- videreutvikle skolebiblioteket og sikre ressurs til bibliotekar

Tidsspørsmålet er altså en av flere faktorer som er avgjørende for det videre lesearbeidet. Dette henger ikke minst sammen med de omfattende nasjonale og kommunale styringssignalene knyttet til nye læreplaner, testing av elevresultater og brukerundersøkelser. Å holde ”trykket” på lesing som en kontinuerlig utviklingsprosess vil for det første være avhengig av om skolene har klart å utvikle en helhetlig leseplan, og for det andre om de har etablert noen systemer og rutiner som sikrer en evaluering av planen. Ressursskolenes tilbakemeldinger viser at de er klar over disse sammenhengene. De vet hva de *bør* gjøre. Tiden vil vise hva de *velger* å gjøre.

Dialog og samspill mellom rektor og leselærer

Leseprosjektets målsetting var å utvikle leseundervisningen på hele skolen. Derav kom idéen om at både rektor og leselærere skulle være deltakere i prosjektet. Tanken var at disse to personene til sammen utgjorde et faglig og ledelsesmessig tyngdepunkt på skolen. Idéen med leselærer var hentet fra New Zealand, der leselæreren er en form for hovedlærer i lesing. I ressursskolene viste det seg at det ikke var *en* leselærer, men flere. De lærerne som ble valgt ut til å delta i prosjektet, hadde alle mest erfaring fra småskoletrinnet, og de satt også gjerne i skolens spesialpedagogiske team. Denne rekrutteringen kan tyde på at skolene først og fremst så lesing som et anliggende for småskoletrinnet, og at den spesifikke lesefaglige kompetansen var størst hos lærere som arbeidet i småskolen.

I løpet av prosjektet viste det seg at disse lærerne hadde mindre kompetanse på hva som skjedde på mellomtrinnet. På ressursskolesamlinger som hadde temaer for mellomtrinnet, valgte derfor flere skoler å sende leselærere fra mellomtrinnet. For at skolene skulle kunne si noe helhetlig om sin egen leseopplæring på veiledningssamtalene, møtte derfor ofte leselærere fra både småskoletrinnet og fra mellomtrinnet. Det er interessant å merke seg at ingen av ressursskolene hadde en person som hadde en faglig kunnskap om skolens helhetlige leseundervisning, tilsvarende leselærerordningen på New Zealand. Det spesialpedagogiske teamet var det nærmeste skolene kom en lese-

faglig spesialisering. Men det spesialpedagogiske teamet hadde sitt faglige fokus på de lesesvake elevene på småskoletrinnet og bidro derfor i mindre grad til en generell kvalitetsutvikling i lesing.

Det formelle ansvaret ”for å løfte en hel skole” lå hos rektor. Alle rektorene i leseprosjektet hadde selv erfaring med undervisning, herunder leseundervisning. En kan derfor ikke si at de ikke hadde kunnskap om lesing. Men ettersom deres egen undervisningserfaring var noen år tilbake i tid, var de ikke like godt oppdatert på nyere forskning på feltet. I sitt daglige rektorvirke hadde de liten tid til å besøke klassene og observere undervisningen. Det førte til at deres kjennskap til den faktiske leseundervisningen i klassene i hovedsak var formet av mer eller mindre systematiske tilbakemeldinger fra lærerne. Ingen rektorer hadde en detaljert informasjon om den daglige lesepraksisen på de ulike klassetrinn. Rektorenes engasjement var først og fremst knyttet til valg av lærebøker, innkjøp av lesemateriell og resultater av lesetester.

Ettersom både leselærerne og skolelederne var personlig engasjert i lesing som faglig tema, var det mye debatt rundt de lesefaglige temaene som ble presentert i ressurskolesamlingene. Diskusjonene fortsatte i veilednings-samtalene og i ulike møter på den enkelte skole. En typisk måte å forfølge et lesefaglig tema på var å starte med en refleksjon rundt sannhetsgehalten i det som ble presentert. Dernest var det en avklaring på hvordan situasjonen var på egen skole, og om det var ønskelig med endring. I så tilfelle ble det drøftet hva som kunne gjøres, og hvordan det burde gjøres. Ut fra skolenes tilbakemeldinger kan det tyde på at når både rektor og leselærer var tilstede på samme presentasjon på ressurskolesamlingen, utviklet de en felles forståelse for å gjøre noe videre på egen skole. I de videre drøftingene bidro skolelederen og leselæreren med ulike innspill. Leselæreren hadde ofte innspill i forhold til hvordan lærerne ville møte nye krav til endringer, og skolelederen hadde kunnskap om hvilke strukturelle og økonomiske tiltak som kunne støtte opp om endringsprosessen. Dialogen og samspillet mellom skoleledelsen og leselærer så derfor ut til å skape en god læring for begge parter, samtidig som den skapte en større mulighet for å starte endringsprosesser på egen skole. I praksis kom dette til uttrykk ved at rektor og leselærer hadde ulike oppgaver i lesearbeidet på skolen, en form for delegering av oppgaver.

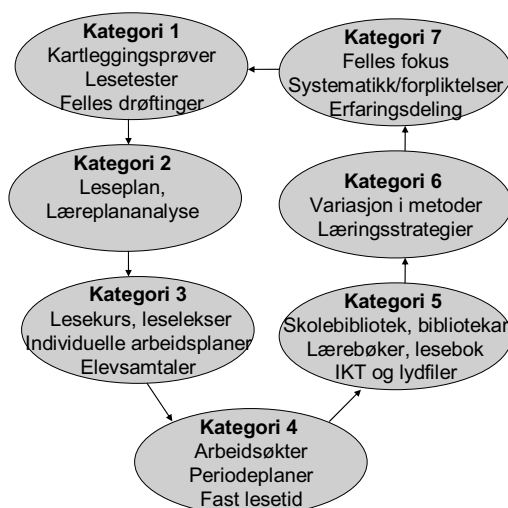
Mye kan tyde på at valget av rektor og leselærer som deltakere i prosjektet hadde en positiv effekt på både deltakernes læring og deres evne og mulighet for å gjøre eventuelle forandringer på egen skole. Ved valg av *en* leselærer tok vi ikke høyde for at det i ressurskolene ikke var *en* person med lesefaglig ansvar, men flere personer. Dette fikk ulike konsekvenser, blant annet den at flere skoler meldte tilbake at det var lettest å forankre prosjektet på småskoletrinnet, fordi leselæreren hadde tilhørighet til dette trinnet.

Resultatene fra leseprosjektet utfordrer synet på rektor som den som har makten og viljen til å skape en kultur for læring (St.meld. nr. 30 2003-2004). Vi så at dialogen og samhandlingen med ulike aktører kunne inspirere og motivere

skoleledelsen. I arbeidet med å initiere og følge opp endringsprosesser på egen skole, handlet det om å fordele oppgaver mellom de ulike aktørene som hadde best forutsetninger for å utøve et avgrenset lederskap. I dette perspektivet blir ledelse mer å betrakte som en aktivitet (Ottesen&Møller 2006).

5.8 Oppsummering av tematiske elementer i arbeidet med ”å løfte en hel skole”

Arbeidet med den helhetlige leseplanen viste at mange faktorer må til når en jobber med å utvikle skolens lesepraksis. Med referanse til Dale og Wærness’ (Dale&Wærness 2006) sju kategorier for organisering av læringsforløpet presenteres en oppsummering av hvilke tematiske diskusjoner som var viktige i arbeidet med å løfte en hel skoles leseundervisning. Se figur 10.



Figur 10. Tematiske diskusjoner i et helhetlig lesearbeid. Tilpasset modell etter Dale og Wærness (Dale&Wærness 2006).

Kapittel 6. Konklusjon

I dette avsluttende kapitlet vil vi oppsummere noen av de sentrale erfaringene vi har gjort i leseprosjektet og trekke fram faktorer som har framstått som viktige i arbeidet med å løfte en hel skole. Først vil vi drøfte hvordan partnerskap kan være en strategisk og metodisk tilnærming til hvordan skoler kan lære å utvikle seg. Dernest vil vi se læringsresultatene i lys av de tre kvalitetsområdene som framkom i kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16): Resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet.

Målet for prosjektet var å ”Videreutvikle en systematisk og planmessig innsats for å øke elevenes leselest, leseferdighet og kunnskaps glede og å spre disse erfaringene til andre skoler.” Prosjektet skulle ha fokus på hvordan skoleledelsen kan lede en systematisk og planmessig kvalitetsutvikling knyttet til ett eller flere av følgende områder:

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

6.1 Partnerskap – en fruktbar vei

Gi rom for lesing som nasjonal kompetanseutviklingsstrategi

Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) mente at en partnerskapsmodell kunne bidra til å utvikle en nyskapingsskolekultur i norsk grunnskole. I den nasjonale strategiplanen *Gi rom for lesing* (UFD 2003b) ble det fremhevet et samarbeid mellom tre sentrale samarbeidsaktører: 1) Utdanningsdirektoratet, 2) kompetanseleverandører som universitet og høyskoler og 3) skoleeier. Partnerskapet i prosjektet ”Hvordan løfte en hel skole” er et eksempel på en partnerskapsmodell, der representanter fra de tre sentrale samarbeidsaktørene har lyktes i å skape en utviklingsmodell. Utdanningsdirektoratet har vært representert ved fylkesmannen. Kompetanseleverandørene har bestått av universitet, høyskole og fylkesbibliotek, og seks skoleeiere har vært representert ved en skole hver. Det har vært en forankring til den nasjonale strategien *Gi rom for lesing* via fylkesmannen og en faglig forankring gjennom representanter fra kompetanseleverandørene. Utviklingsarbeidet har blitt operasjonalisert i den enkelte ressurskole. Den systemrettede innsatsen har blitt ivaretatt ved at skolens ledelse og leselærer har vært aktive deltakere i lærings- og utviklingsprosessen. I følge skolens sluttvurdering har de fått økt kompetanse om lesing og om leseundervisning og iverksatt nye tiltak knyttet til lesing.

Utvikling av lesefellesskap

Frivillighet, interesse og forpliktelse var tre sentrale komponenter for at partnerskapet lyktes i sitt utviklingsarbeid. En annen medvirkende årsak var at det eksisterte en felles problemforståelse og en enighet om å satse på lesing. Et fellesskap bygd gjennom to år skapte mulighet for å utvikle en felles historie om hva som er viktig å tenke på når det gjelder lesing og leseundervisning. Fellesskapsfølelsen som ble skapt gjennom et målrettet felles arbeid, ga sosial trygghet og faglig vekst. Prosjektledelsen hadde en avgjørende oppgave i det å bygge, vedlikeholde og drive læringsprosessene i fellesskapet.

Sammensatt kompetanse

Prosjektledelsen var satt sammen med tanke på å fange opp fagfeltene leseferdigheter, bibliotek og ledelse. Denne sammensetningen ble et fruktbart møte mellom ulike kompetanse og ulike fagtradisjoner. Ulikhetene kom til uttrykk i designet av prosjektet og i ulike forelesninger. Den samlede kompetanse i ressursgruppa og blant de utvalgte skolene dannet hovedrammen for temaene som ble sentrale i prosjektet. En svakhet ved at partnerskapet i hovedsak støttet seg på intern kompetanse, var at noen fagområder ble dårligere dekket. Dette var også en av tilbakemeldingene fra noen av deltakerne som hadde ønsket mer vektlegging på leseopplæringen på mellomtrinnet.

Kunnskapsbygging i møtet mellom teori/praksis

Utviklingsarbeidet i partnerskapet var et møte mellom teori og erfaring. Ny teori om lesing, litteratur og ledelse ble introdusert og bearbeidet i lys av deltakernes erfaringer. Denne kunnskapsbyggende aktiviteten ga rom for viktige refleksive prosesser rundt *hva* skolene gjør, *hvordan* de gjør det, og *hvorfor* de gjør det. De skriftlige veiledningsdokumentene var en støtte i skolens refleksive prosesser. Skolens tilbakemeldinger tyder på at refleksive prosesser kan føre til utprøving av nye praksistiltak. Skolevise oppfølginger fra ekstern veileder bidro til at skolene måtte relatere temaer fra felles diskusjoner til egen skolepraksis.

Lesing og ledelse

Skoleledelsens deltakelse i prosjektet bidro til å gjøre lesing til hele skolens ansvar. Kunnskap om lesing og leseundervisning skapte en motivasjon og en forståelse for betydningen av å satse på lesing. Skoleledernes tilnærming til å forankre lesearbeidet i personalet var todelt. For det første handlet det om å innarbeide nye tiltak i skolens ordinære planapparat. For det andre handlet det om å initiere til debatt på områder der en så for seg en mer kollektiv lesepraksis. Med bakgrunn i skoleledernes økte kompetanse ble de kollektive diskusjonene utvidet til å omfatte kartleggingsrutiner, arbeidsmetoder og materiell, læringsarenaer, herunder skolebiblioteket, organisering av skoledagen og vurdering. Omfanget av diskusjonsområder og praksisendringer varierte mellom skolene, alt avhengig av skolens behov og grad av kollektiv læringskultur. Dialogen og

samhandlingen mellom leselærer og skoleledelse utgjorde en samlet strategisk kraft i det å forankre lesearbeidet i hele skolen. Det handlet både om konkret oppgavefordeling og om moralsk og faglig gjensidig støtte.

Tid som et styringsverktøy

Deltakerne opplevde tidsaspektet som et tveegget sverd. På den ene siden hadde de forventninger til å få på plass en helhetlig leseplan fortrest mulig. På den annen side erfarte alle skolene at en leseplan har liten funksjon om den ikke er framkommet som resultat av en kollektiv prosess i personalet. Denne prosessen tar lang tid, og det måtte legges til rette for mange diskusjoner i personalet. Skoler som hadde en kultur for kollektive arbeidsprosesser, så ut til å få på plass felles planer lettere. På skoler der fellesskapskulturen var svakere, måtte det gjøres et motivasjonsarbeid før kollegiet aksepterte å bruke personalmøter til å drøfte lesing.

Tidsplanen ble en disiplinerende faktor. Her hadde prosjektledelsen med prosjektleder et viktig ansvar. For skolene var det stadig nye oppgaver som kom til underveis i prosjektet, og det er ikke sikkert at alle skolene hadde klart å holde motivasjonen oppe og klart å rydde tid til ressurskolesamlinger og veiledningsmøter dersom de ikke var fulgt opp av prosjektledelsen. Tilsvarende utfordringer stod skolens ledelse overfor når de satte lesing på agendaen på egen skole. Hvordan skulle de kunne motivere og legitimere for arbeid med lesing når nye eksterne krav presset på? Alle rektorene ga uttrykk for stor lojalitet overfor eksterne nasjonale og kommunale krav, og ønsket om å få til utvikling på mange områder var sterkt. For prosjektledelsen og skoleledelsen ble det å lage og følge opp framdriftsplaner en nødvendig forutsetning for å kunne holde fokus og framdrift i lesearbeidet.

Spredning av kunnskap

Et av prosjektets formål var å spre kunnskap til andre skoler i fylket. Spredningsarbeidet skjedde både gjennom lesekonferansene og gjennom fadderskapsordningen. Lesekonferansene må først og fremst ses på som en inspirasjon for skolers arbeid med lesing. Men i tillegg framstod de også som en sterk manifestasjon av at lesing er viktig å jobbe med i Buskerud. Fadderskapsordningen hadde en meget positiv effekt for ressurskolenes egen kompetanseutvikling og selvidentitet. Litt overraskende var det at ikke alle fadderskolene møtte med både rektor og leselærer på samlingene. Læringsutbyttet for fadderskolene ble følgelig noe ulikt. En av ressurskolene ble engasjert av kommunen til å drive fadderordningen videre, og en annen skole har fortsatt med et lesenettverk etter prosjektslutt. For øvrig har ingen av skoleeierne valgt å bruke ressurskolenes kompetanse i sitt kompetanseutviklingsarbeid.

6.2 Strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet

I kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16) ble kvalitet beskrevet i form av tre begreper; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Resultatkvaliteten er å forstå som elevenes helhetlige læringsutbytte. Strukturkvaliteten beskriver de ytre forutsetninger i form av organisering av virksomheten og de ressursene som er til rådighet. Prosesskvaliteten handler om virksomhetens indre aktivitet, selve arbeidet med opplæringen. Resultatkvaliteten er overordnet, mens kvaliteten på struktur og prosess er vesentlige forutsetninger. For å kunne svare på hvilket helhetlige læringsutbytte leseprosjektet har gitt, anvendes de tre begrepene som en indikator på prosjektets kvalitet.

Strukturkvalitet

Allerede i prosjektets målsetting møtte deltakerne krav om systematikk og planmessig innsats: innsats for å øke elevenes lese lyst, leseferdighet og kunnskaps glede og å spre disse erfaringene til andre skoler. Gjennom prosjektets design var det detaljerte krav om møtetidspunkt, oppgave- og ansvarsfordeling. Den strukturerte framdriftsplanen hadde dermed en dobbelt hensikt. Deltakerne opplevde selv framdriftsplanens strukturerende hensikt; dernest hvordan den påvirket krav og forventninger til dem som deltakere.

I lesearbeidet på skolene ble struktur og systematikk trukket fram som nødvendige forutsetninger i arbeidet med å utvikle en kvalitativ god leseundervisning for *hele* skolen. Eksempler på områder der skolene mente lesearbeidet måtte løftes ut av det enkelte klasserommet og inn i fellesskapet, var:

- Felles fokus på lesing
- System for oppfølging av kartleggingsprøver
- En helhetlig leseplan med krav til noe felles praksis
- Rutiner for oppfølging og evaluering av leseplanen
- Rutiner for erfaringsutveksling og annen kompetanseutvikling
- Tilrettelegging for en skolebibliotekstruktur
- Rutiner for litteraturlesing/-deling blant lærerne
- Rutiner for lesesamarbeid skole/hjem, eks. leselekser

Prosesskvalitet

Aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi framhevet det å være i en kontinuerlig læringsprosess. To års samarbeid og dialog mellom ulike aktører ga grunnlaget for utvikling av et faglig lesefellesskap. Fellesskapets største fortrinn var at det ga rom for mange ulike stemmer om lesing. Ved å tilrettelegge for dialoger med koblingen mellom teori og egen praksis, så skolene flere handlingsalternativer, noe som igjen kunne føre til utprøving av konkrete lese tiltak. Gjennom veiledningssamtalene ble det satt et ytre press på skolene om å prøve ut ny praksis. Partnerskapets viktigste rolle har i denne sammenheng vært å bidra til å sette i gang interne prosesser på skolene. Det prosessorienterte

arbeidet førte til at skolene utviklet en kompetanse på hvordan aksjonslæring kan brukes som utviklingsstrategi for å få en bedre leseundervisning.

Resultatkvalitet

Ved oppstarten av prosjektet ble det foretatt en kartlegging av leseferdigheten for elever på 3. og 6. trinn ved ressurskolene. Ett år etter kartla vi de samme elevene igjen. Det vil si at det var de samme elevene som ble fulgt over en periode på ett år. Når skoler plukkes ut som ressurskoler etter søknad, må en forvente at dette er skoler som allerede har en god og adekvat leseopplæring. Derfor ville en kunne anta at elever fra disse skolene hadde bedre leseferdigheter enn elever på landsgjennomsnitt. Det er også vanskelig å vurdere elevens leseutvikling over en så kort periode som ett år, spesielt når det er kompetanseutvikling hos skoleledelse og lærere som fokuseres og ikke intensive kurs for elevene.

Resultatene fra leseundersøkelsen viste at alle ressurskolene hadde jevnt over gode resultater for 3. trinn, de fleste over landsgjennomsnitt. Resultatene var imidlertid varierende innenfor den enkelte skole og skolene imellom, noe som kan tyde på at ulike forhold har vært fokusert ulikt og i ulik mengde fra skole til skole og fra trinn til trinn. En forklaring på disse skoleforskjellene kan også være knyttet til antall fremmedspråklige elever. Analysene av lese-resultatene for 3. trinn viste at jentene lå langt foran guttene i leseutvikling. De forskjellene vi fant mellom skolene på 3. trinn var imidlertid langt mindre et år senere. Dette kan bety at de tiltakene skolene hadde satt inn, hadde vært målrettede og gode.

På 6. trinn viste resultatene at det var store variasjoner mellom prestasjoner for de enkelte skolene. Dette hadde også sammenheng med at de ulike kartleggingsprøvene målte forskjellige ferdigheter. Flere skoler som hadde gode resultater på de ortografiske prøvene, var ikke nødvendigvis blant de beste med hensyn til leseforståelse. Variasjonen mellom skolene var noe mindre når elevene ble kartlagt året etter, på 7. trinn. Sammenlignet med landsgjennomsnittet kan det se ut som om leseferdighetene på ressurskolene var langt bedre på 3. og 4. trinn enn på 6. og 7. trinn. Dette kan ha sammenheng med at prosjektet fokuserte mest på leseopplæringen på småskoletrinnet. Det kan også bety at de siste årenes generelle fokus på leseopplæringen har hatt størst effekt på skolenes arbeid med begynneopplæringen.

De samme elevene fikk også spørsmål om holdninger til lesing og lesevaner. 85 % av elevene på 3. trinn markerte at de likte å lese, og de gav uttrykk for positive holdninger til lesing og litteratur. Lesegleden syntes å holde seg også et år senere, på 4. trinn. Når det gjaldt antall elever som oppga at de likte veldig dårlig å lese selv, var det en klar nedgang fra 3. til 4. trinn. Dette kan henge sammen med at elevenes leseferdigheter ble bedre fra 3. til 4. trinn.

Andelen som ikke likte å lese økte også fra 6. til 7. trinn. Her er det imidlertid interessant å merke seg at det var flere på 7. trinn som krysset av for

at de likte å lese veldig godt. Når det gjelder elevene på ressursskolene kan det altså se ut som om det er en større polarisering med hensyn til de eldste elevene. Noen elever liker lesing veldig dårlig, mens andre elever liker det veldig godt.

Et annet interessant funn fra undersøkelsen var at elevene på 3. og 4. trinn, særlig guttene, likte høytlesing. De ønsket seg mer høytlesing på skolen. Elevene på 6. og 7. trinn var mindre interesserte i høytlesing. Dette kan også ha sammenheng med at høytlesning ikke var en typisk aktivitet på mellomtrinnet. Så mange som 44 % av elevene på 6. trinn og 70 % på 7. trinn svarte at de ikke var blitt lest for den siste uka. Ut fra resultatene fra undersøkelsen om leseholdninger kan det se ut som om høytlesning kan være et aktuelt satsingsområde i arbeidet med lesing.

En fullstendig presentasjon av resultatene av leseundersøkelsen er å finne på: <http://www.fylkesmannen.no/lesing>.

Litteratur

- Aubert, V. G. (1995). *Ungdomslitteratur – en jentesak? Den samtidige norske ungdomslitteraturen: En undersøkelse av leseholdninger og en oversikt over tendenser og typer med vekt på jentesosialisering* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Aukrust, V. G. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Bache-Wiig, H. (1996). Den dobbelte stemmen i barnelitteraturen. *Norsk barnelitteratur – lek på alvor*. H. Bache-Wiig. Oslo, Cappelen Forlag.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport nr. 62*, Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bjørkgarden, H., Johannesen, S. Aaneby, K. (2006). *Læring og ledelse av læring* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2003). *Forsker møte med en fortellende skole*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo Cappelen akademisk forlag.
- Carlsten, C. T. (2002). Carlstenprøvene. Oslo, Dam Forlag.
- Coburn, C. I. (2005). "Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy." *Educational Policy* 19(3), 476-509.
- Dahl, T., Klewe, L. Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grunnskole*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1987). *Demokrati och utbildning*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB.
- Dunn, R. (2005). *Nå skjønner jeg det! Finn din læringsstil og lær deg selv å lære*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Bergen, Abstrakt Forlag.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan lærings planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan og hvorfor?* Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Engen, L. (2003). Å lese for å lære: Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring. *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring I*. Austad. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Engen, L., Begnum, A. C. Solheim, R. G. (2005). Leseferdighet på 2. og 7. trinn skoleåret 2003-2004 og oppsummering av resultatene for skoleårene 2001-2002, 2002-2003 og 2003-2004. N. s. f. l. o. leseforskning. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* Oslo, Ad notam Gyldendal,.
- Haug, P. (2004). Resultat frå evalueringa av Reform 94. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Hermansen, M. (2001). *Den fortællende skole - om muligheder i skoleudviklingen*. Århus, Danmark Pædagogiske Universitet.
- Holmefjord, A. (2003). *Håndbok i barnebibliotekarbeid. Å formidle litteratur for barn*. Bergen, Fagbokforlaget.

- Imsen, G., Ed. (2004). *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. Det ustyrlige klasserommet. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, Universitet i Oslo.
- Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo, Ashehoug.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica nr. 4/2001*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, T., Taraldsen, J., Nesvåg, S., Olsen, E., Befring, O. (2003). "På fruktene skal treet kjennes" - Evaluering av Samtak. Stavanger, Rogalandforskning.
- Lyster, S.-A. H. & Tingleff, H. (1996). Ringeriksmaterialet. Hønefoss trykkeri.
- Lyster, S. A. (2002). "The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development." *Journal, vol. 15*.
- Lyster, S. A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Møhl, B. & Schack, M. (1985). *Når børn læser – litteraturoplevelse og fantasi*. København, Gyldendal.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon* Oslo, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996). *Lære og/å lede*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G., Aas, M. (2006). Skolelederundersøkelsen 2005 Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. *Acta Didactica 1/2006*. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- NOU (2003:16). I første rekke, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. *Utdanningsledelse*. K. Sivesind, Langfelt, Gjert, Skedsmo, Guri. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rafste, E., Tallaksen (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. E. Elstad & A. Turmo. Oslo, Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1999). Samtak. Kompetanseutviklingsprogram for PP-tjenesten og skoleledere. Stavanger, Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Sjøbakken, O. J. (2003). Skoleutvikling og læring i et forskende partnerskap, Rapport nr 15. Høgskolen i Hedmark.
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim, Tapir.
- Skaathun (1993). Den normale leseprosessen. Stavanger, Senter for leseforskning.
- Solheim, R. G. & Tønnesen, F. (2003a). Slik leser 10-åringer i Norge. Stavanger, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Solheim, R. G. & Tønnesen, F. E. (2003b). Hvorfor leser klasser så forskjellig. Stavanger, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- St. meld. nr.30 (2003-2004). Kultur for læring, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.38 (2002-2003). Den kulturelle skolesekken K. o. Kirke departementet.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Tromsø, Høyskoleforlaget.
- Trageton, A. Bokstavgtest, Høgskolen Stord/Haugesund

- Trageton, A. (2001). *Tekstskaping på datamaskin, 2. skoleåret*. NFPF, Stocholm.
- UFD (2003b). Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2006). Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring, Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo, Gyldendal Akademiske.
- Weinreich, T. (1994). *Skråt nedad. På vej mod en børnelitterær poetikk*. København, Høst&Sønn.
- Weinstein, C., Ellen, Bråthen, I. Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. *Læringsstrategier. Søkelys på læreres praksis*. E. o. T. Elstad, Are. Oslo, Universitetsforlaget.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York, Cambridge University Press.
- Aas, M. (2002). *Kvalifisering - et spørsmål om å vite og å gjøre. Dokumentasjon av et pedagogisk utviklingsarbeid hos 11 rektorer*, Universitetet i Oslo.

Oversikt over figurer

Figur 1. Fire ulike læringskulturer	s. 11
Figur 2. Sammensetning av partnerskapet i leseprosjektet	s. 17
Figur 3. Organisering av prosjektet i prosjektperioden	s. 18
Figur 4. Oversikt over prosjektets økonomi	s. 19
Figur 5. Differensieringens sju grunnleggende kategorier	s. 20
Figur 6. En oversikt over ressurskolens særlige kjennetegn	s. 28
Figur 7. Skolens bruk av kartleggingsmateriell i lesing	s. 30
Figur 8. Utdrag av Lesetrapp for Røyse skole	s. 34
Figur 9. Utdrag av plan for lesefremmende praksis ved Eikli skole	s. 37
Figur 10. Tematiske diskusjoner i et helhetlig lesearbeid	s. 54



Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Dept. of Teacher Education and School Development

Faculty of Education

University of Oslo

P.O.Box 1099 Blindern

0317 Oslo

Norway

www.ils.uio.no

ISSN 1502-2013

ISBN 82-90904-84-3

