

"PÅ JAKT ETTER LESEGLEDEN"

Muntlig arbeid i norskfaget på mellomtrinnet
med spesielt fokus på leseutvikling

Ingrid Rygg Haanæs

HiST ALT rapport nr 11

Et etterutdanningsprosjekt for lærere på mellomtrinnet
i Trondheim kommune

”PÅ JAKT ETTER LESEGLEDEN”

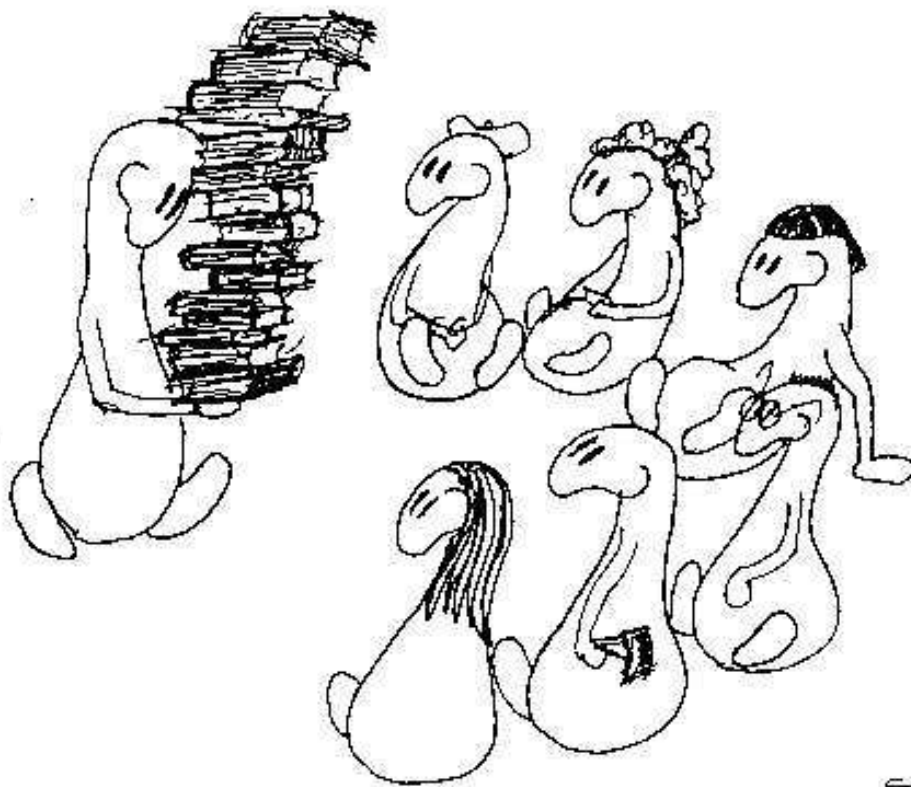
Muntlig arbeid i norskfaget på mellomtrinnet
med spesielt fokus på leseutvikling

Ingrid Rygg Haanæs

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING
2004

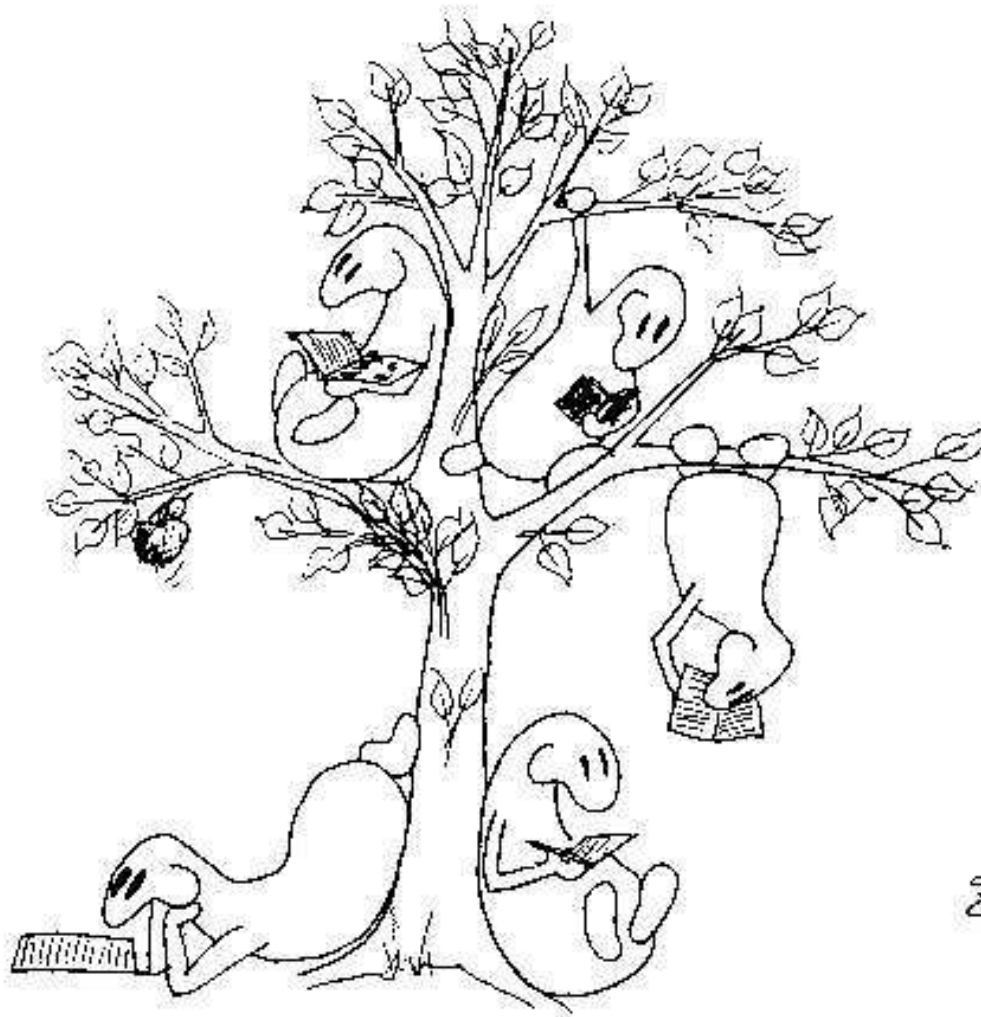
ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-088-3

Lesegledeuke – ordnet start



52-93

Lesegledeuka er i gang



28-93

INNHold

1	Orientering om prosjektet	1
1.1	Varighet og omfang	1
1.2	Faglig innhold	1
1.3	Deltakere	2
2	Orientering om ”rapporten”	2
3	Dokumentasjon fra prosjektet	3
3.1	Fra elever	3
3.2	Fra lærere	3
3.3	Fra faglig leder	3
4	Krav til lesekompetanse i våre dager	4
5	Prosjektets mål for leseutvikling	5
5.1	Å utvikle leseglede	5
5.2	Å konsolidere leseferdigheten	5
5.3	Å utvikle leseforståelse	5
5.4	Å utvikle en leseridentitet	5
5.5	Å utvikle en klasseromskultur som innebærer en lesekultur	6
6	Betydningen muntlig arbeid har for leseutviklinga	6
7	Hva er egentlig lesing og videre leseutvikling?	7
7.1	Utvikling av leseforståelse	7
7.2	Elevers forståelse av egen lesekompetanse	9
7.3	Veiledning i leseutvikling	10
7.4	Muligheter og utfordringer i de ulike lesetekstene	10
8	Forsømmelser i vår leseopplæring	11
8.1	Internasjonale leseundersøkelser og vår plassering der	12
9	Om å være i et skriftspråkstimulerende miljø	14
9.1	Hva legger vi i begrepet skriftspråkstimulerende miljø?	14
9.2	Leseaktiviteter som ble ivaretatt	15
9.2.1	Stillelesing	16
9.2.2	Bok og bånd	16
9.2.3	Elevenes høytlesing	16
9.2.4	Lærerens høytlesing	16
9.3	Tiltak i klasserommet	17
9.3.1	Oversikt	17
9.3.2	Oppretting av klassebibliotek	18
9.3.3	Spesielle tiltak	19
9.3.4	Logg om lesing	21
9.3.5	Leselogg	22

9.3.6	Bokmelding	22
9.3.7	Godbitark	23
9.3.8	Lesemappe	23
10	Skjønnlitteratur og leseutvikling	24
10.1	Hvorfor leser vi skjønnlitteratur?	24
10.1.1	Hvorfor samtaler vi om litteratur?	25
10.1.2	Hvordan samtaler vi om litteratur?	26
10.1.3	Hva samtaler vi om?	28
10.2	Lesing og kjønnsforskjeller	30
10.2.1	Hvorfor leser gutter mindre bøker enn jenter?	32
11	Lesing av faglitteratur	34
11.1	Forhold rundt lesing av fagtekst	34
11.2	Strategier vi arbeidet med, en oversikt	36
11.3	Krav til faglitteratur, vurdering av lærebøker	38
12	Heimens betydning for leseutvikling	42
13	Hva skjedde med elevene?	43
13.1	Leseutvikling	43
13.2	Gjennomgående tendenser	43
14	Hva skjedde med lærerne?	46
14.1	Lærernes oppsummering	47
15	Hva utpekte seg som svært viktig for god leseutvikling?	48
15.1	Nok bøker	48
15.2	Bevisstgjøring og synliggjøring av leseren?	49
15.3	Elevloggene	50
15.4	Forankring i teori	50
16	Spredning av prosjekterfaringer	51
16.1	Spredning innenfor deltakerskolene	51
16.2	Spredning via fagansvarlig fra HiST ALT	53
17	Konklusjon	54
	Litteraturliste	56
	Bøker og forfattere anbefalt av elever og lærere	59

1 Orientering om prosjektet

1.1 Varighet og omfang

I Trondheim kommunes program for kvalitetsutvikling 2000 – 2003 lå et delprosjekt "Et helt språk" initiert av Eilif Olsen ved Avdeling oppvekst. Hovedsatsingen innenfor dette delprosjektet var etterutdanning av lærere på mellomtrinnet gjennom prosjektet "Muntlig norsk på mellomtrinnet". Han inviterte skoleledere og lærere i hele Trondheim til et møte i rådhuset våren 1999. Der presenterte undertegnede, Ingrid Rygg Haanæs, ulike muligheter for innhold og struktur i et etterutdanningskurs. Behovet for kunnskap om utvikling av muntlig kompetanse, særlig lesekompetanse, ble sterkt vektlagt av de frammøtte. Et kurs med fokus på leseutvikling ble vedtatt iverksatt. Prosjektet startet høsten 1999 og strakte seg over to skoleår, 1999 – 2002, med til sammen ti kursdager. Hvert kursår startet med to dagers bortreisesamling, resten av kursene ble holdt på Høgskolen i Sør-Trøndelags avdeling på Rotvoll. Mellom kurs-dagene møttes lærerne fra to til tre skoler i faste nettverksgrupper med veileder, i alt fire møter hvert skoleår, der de la fram og drøftet utprøving som foregikk i egen klasse og fikk veiledning på det de ønsket. En del skoler samarbeidet i tillegg på eget initiativ, blant annet om å la klasser skrive bok sammen, utveksle bokmeldinger, brevveksle om bøker og sende tekster til hver-andre.

I løpet av prosjektida hadde vi en bokkveld med forfatteren Klaus Hagerup, årsavslutning første året med muntlig fortelling med skuespilleren Wenche Strømdal og årsavslutning andre året med Inkalill Røsberg som fortalte om utvikling av egne tegneserier.

1.2 Faglig innhold

Prosjektet var opprinnelig ikke lagt opp som et forskningsprosjekt, men som et etterutdannings-tilbud for lærere på mellomtrinnet. Dermed var det i utgangspunktet heller ikke planlagt systematisk innsamling av data. Men det som begynte å skje i klasserommene, var så interessant at vi ganske fort satte i gang innhenting og gjennomgang av materiale. Dette var mulig fordi lærerne som deltok i etterutdanningstilbudet, var forpliktet på utprøving i egen klasse av det som ble gjennomgått på kursdagene, til å gi tilbakemelding på utprøvinga, og villige til å sende inn materiale.

Flere ulike norskfaglige tema for mellomtrinnet ble behandlet på kursdagene. I prosjektida tok vi for oss hele bredden av muntlig arbeid på mellomtrinnet og satte spesielt fokus på videreutvikling av elevenes lesing og på å utvikle kunnskap om den videre leseutviklinga.

Muntlig språkkompetanse er grunnleggende viktig for leseutviklinga, og alle lærerne innledet derfor prosjektperioden i sin klasse med arbeid med muntlig fortelling der elevene arbeidet med enkeltfortellinga, egenfortellinga og familiemytologien som angikk den enkelte elev. Å fortelle fra egne liv er viktig for å bearbeide det som hender oss og hjelpe oss å få perspektiv på våre liv. Videre arbeidet vi med kulturens mange fortellinger, både vår egen og andre kulturers.

Arbeid med fortelling utvikler elevenes evne til å oppfatte struktur og til sjøl å kunne strukturere, fortelling utvikler begrepsforståelse og evne til å danne bilder. I rapporten er dette viktige arbeidet likevel utelatt fordi dette er et stoff lærere flest lenge har sett betydningen av og derfor behersker bra. Den plassen vi har til rådighet i denne rapporten, er reservert annet arbeid med leseutvikling.

Prosjektet dreide seg i hovedsak om å forsøke å løfte lesekompetansen til elevene i 28 klasser på 14 skoler, og det dreide seg selvfølgelig om å utvikle innsikt hos de 33 lærerne om hvordan en kan løfte lesekompetansen på mellomtrinnet. Prosjektet kom også til å dreie seg om hvordan en kan fortsette å arbeide etter den innsikten en har tilegnet seg, det vil si fortsette å betale det god leseutvikling koster. Den stadige sammenkoblinga av teori og utprøving ga erfaring og innsikt. Dette prosjektet viste med all ønskelig tydelighet at å arbeide slik at elevene hever lesekompetansen sin, er godt mulig. Det kan og må gjøres mye for å forbedre barns lesekompetanse, er mye. Vi satte inn tiltak på mange områder ut fra en bred forståelse av hva det å lese egentlig innebærer. Vi arbeidet altså ikke med første lese- og skriveopplæring. Dette prosjektet dreide seg ikke om avkoding, men videre leseutvikling etter at elevene har "lært å lese", vi fokuserte på lesing i en kontekst, om virkelig å LESE.

På kursdagene ble det alltid lagt et teoretisk grunnlag som så ble konkretisert i forhold til klasseromsarbeid. Dette ble gjort dels ved at teorien hele tiden ble belyst med eksempel fra klasserommet, dels ved at lærerne under kursdagen sjøl prøvde ut noe av det som ble presentert, og alltid ved at de etterpå prøvde ut i egen klasse. De drøftet erfaringene sine på nettverksamlingene og ga tilbakemeldinger, i plenum, logger o.a. Mye var på gang i de ulike klasserommene, og det begynte etter hvert å vise seg en meget spennende utvikling i forhold til lesing. Samtidig begynte det å komme inn mye interessant materiale til fagansvarlig. Det som etter hvert forelå av erfaringsmateriale, var med og avgjorde innholdet vi videre la i kurset, og lærerne kom sjøl med ønsker ut fra behov de så og erfaringer de gjorde.

1.3 Deltakere

Første året deltok 14 skoler, Bispehaugen, Dalgård, Eberg, Hallset, Hårstad, IFK, Lade, Nardo, Nyborg, Rye, Singsaker, Stavset, Åsheim og Åsveien med 28 femteklasser og 33 lærere som underviste i norsk i disse klassene. Andre året trakk Åsheim skole seg ut av prosjektet, og IFK fortsatte dette året som en del av Ila skole. Resten av skolene fortsatte som før. På noen av del-takerskolene ble et par lærere naturlig nok skiftet ut andre året pga. klassestyrebytte, permisjoner o. a.

Faglig ansvarlig for innholdet i og utviklingen av prosjektet "Muntlig norsk på mellomtrinnet", kursholder for de ti kursdagene og veileder for to av nettverksgruppene i to år, var Ingrid Rygg Haanæs ved norskseksjonen på HiST ALT.

Prosjektleder for "Et helt språk" og veileder i to år for tre av nettverksgruppene i "Muntlig norsk på mellomtrinnet" var Sissel Thoresen Busch, Trondheim kommune.

2 Orientering om "rapporten"

Denne teksten er en litt annen sjanger enn en vanlig rapport; det er en blanding av rapport og etterutdanningsdokument. Den skal for det første dokumentere arbeidet med leseutvikling

som er gjort i prosjektet. Men det er gjort avtale med Trondheim kommune om at denne teksten skal skrives slik at den også skal kunne brukes i skolen i arbeidet med videre leseutvikling, og dette har påvirket både innhold og form. Vi vil her likevel omtale teksten som en rapport.

Arbeidet i leseutviklingsprosjektet var hele tida basert på aktuell teori, og siden teorien stod så sentralt, vil rapporten naturlig nok vise en del av den teorien vi bygde på. Teorien er imidlertid ikke presentert i et eget teorikapittel, men er brukt der det er viktig å belyse eller begrunne med teori. Dokumentasjonen på det som er prøvd ut, erfaringene som er gjort, og refleksjonene over disse er vevd sammen med teorien.

Lærerne har ytret ønske om at en framtidig ordning for innkjøp av viktig fagteori kan komme i stand. Den vil være avgjørende viktig for at lærere skal kunne følge med i utviklingen av faget. Vi har merket av i teorilista den litteraturen det kan være interessant å begynne med.

3 Dokumentasjon fra prosjektet

3.1 Fra elever

- refleksjonslogger
 - om egen lesing ved prosjektstart, underveis og til slutt
 - om vurdering av egen leseferdighet
 - om holdning til lesing
 - om lesing og skjønnlitteratur
 - om fagstofflesing
- leselogger om det leste
- tegninger fra tekster elevene leste
- bokmeldinger
- liste over leste bøker
- elevtekster av mange slag

3.2 Fra lærere

- statistikk over lesemengde
 - antall leste bøker for hver klasse og i gjennomsnitt pr. elev i klassen
 - antall leste bøker for hver elev
 - oversikt over hvilke bøker som er lest
 - oversikt over de mest leste bøkene i klassen
- logger, observasjoner, rapporter
- spørreundersøkelser
- oppsummeringer fra samtaler med elevene
- oppsummeringer fra samtaler med foreldrene
- egen sluttvurdering, oppsummering

3.3 Fra faglig leder

- notater fra lærernes drøftinger og presentasjoner
- oppsummeringer av ulike typer materiale

- egeninitierte logger, brev og andre tekster til faglig leder fra elever

Det varierer selvfølgelig noe hva slags materiale den enkelte lærer/klasse har levert inn fra egen utprøving. Hver lærer og klasse har jo satt sitt eget preg på prosjektet, og det varierte også noe hvor aktive lærerne var i forhold til å dokumentere. Men vi sitter med en enorm oversikt over hva som er lest, mengde lesing i den enkelte klasse, økningen i lesing, vurderinger av hva som skjedde, vurdering av elevenes leseutvikling, og ettersom så mange klasser deltok, er materialet fra ulike områder ganske omfattende. De fleste lærere innledet prosjektperioden med at elevene skrev logger der de så på ulike sider ved egen lesing. Dermed fikk vi et felles utgangspunkt. Logger hvor elevene blant annet reflekterer over egen lesing, er et uvanlig interessant materiale. Vi har ikke tidligere hatt et materiale hvor en kan følge unge elever i deres utvikling av et metaperspektiv på egen lesing og leseutvikling. Lærerne har utviklet sin kompetanse, gjort viktige erfaringer og utviklet sitt refleksjonsnivå. De har fulgt en forelesnings-/kursrekke, det er så, men de har i tillegg drevet egenutvikling og har bidratt med stoff om både elevenes og egen utvikling. Mange av lærerne skrev egne logger gjennom dette løpet. De er nyttige – for lærerne i deres arbeid med elevene, og for oss i lærerutdanninga fordi lærerne har latt mye av innholdet tilflyte oss.

4 Krav til lesekompetanse i våre dager

Samfunnet vi lever i, er ganske komplekst, og kravene til folks lesekompetanse har økt svært de siste tiårene. Debatten som av og til blusser opp, om vi leser bedre eller dårligere enn før, er uinteressant. Det er spørsmålet om vi leser godt nok til å kunne fungere godt i det samfunnet vi lever i som er interessant. Elevene har behov for å oppnå funksjonell lese- og skriveferdighet ("literacy"). De skal bl.a. kunne lese med god forståelse og bruke:

- en skjønnlitterær tekst
- en avisartikkel
- en fagtekst
- en bruksanvisning
- undertekst på TV og film
- tekst på nett, hypertekst
- leksikontekst
- ordliste, telefonkatalog
- spørreskjema og blanketter
- offentlige skriv
- ulike planer
- grafisk framstilling
- regnskap
- tekstopp-gave til matematikk

På mellom- og ungdomstrinnet stiller fagene etter hvert krav om større mengde lesing, noe som igjen fører til krav om økt lesehastighet. Vanskegraden på lesestoffet stiger, elevene møter et bredere register sakprega tekster, bredden i sjangrer øker og strukturingsmåtene blir flere. Dette fører til krav om å utvikle andre lesestrategier enn for narrative tekster. Arbeidet med fagtekster i skolen krever ulike lesestrategier for ulikt stoff og teksttype og etter hensikt med lesinga. De siste årene er bruk av data kommet til. Elevene ventes å mestre informasjonssøking på nett, de skal gjøre seg kjent med elektroniske tekster og bruke elektronisk søkerverktøy. Tekstene på nett er annerledes organisert enn papirtekstene, ved at

lineær lesing er avløst av hypertekst, eleven bestemmer dermed i større grad sjøl hvordan teksten han leser, ser ut. Eleven har krav på kvalifisert undervisning og veiledning for å utvikle en så god lesekompetanse at han kan fungere godt i samfunnet.

5 Prosjektets mål for leseutvikling

Lesing er ikke en medfødt egenskap, men en kulturutviklet, tillært kompetanse. Siden vi fikk våre første skoler på 1700-tallet, kan vi nok si at målet med lesing har forandret seg. Lesing ble den gang nærmest sett på som en kristen dyd som skulle bringe mennesket i kontakt med Gud. Det var nesten slik at den enkeltes liv og frelse avhang av at de lærte å lese.

Nyttehensynet i skrift ble etter hvert sterkt vektlagt, og nytteperspektivet er der den dag i dag, men også gleden og opplevelsen skrift gir oss, er ansett som viktig.

Vi skal møte mange, meget ulike og på ulike måter vesentlige tekster, og vi må innta ulike leseroller. Da vi skulle sette oss mål for elevenes leseutvikling i Trondheimsprosjektet, var det allmenn enighet om at gleden, gleden ved å lese, var det vi så som det aller vesentligste. Opplevde elevene leseglede, fikk de mye av det andre i tilgift. Målene vi satte opp, går på elevens utvikling og på hva klasseromsarbeidet skal innebære.

Mål:

Å utvikle leseglede

Å konsolidere leseferdigheten

Å utvikle leseforståelse

Å utvikle en leseridentitet

Å utvikle en klasseromskultur som innebærer en lesekultur

Alt samles i dette ene: At eleven skal bli en LESER

Vi kommenterer kort de enkelte mål:

5.1 Å utvikle leseglede

Vi var intenst på jakt etter leseglede. Den er selve motoren i leseutviklinga, og derfor begynte vi leseutviklingsarbeidet med skjønnlitteraturen. Det er der gleden ligger gjemt. Muligheten til sluking av skjønnlitteratur er så viktig også for utvikling av lesefart, lesemengde, lesestrategier og leseforståelse.

5.2 Å konsolidere leseferdigheten

Mye lesing er med på å automatisere avkodninga, øke mengden lesing og farten på lesinga. Lesestoffet ble nøye vurdert. Elevene skal ikke møte for mye tungt stoff for tidlig, de skal møte spennende, engasjerende tekster som innbyr til neddykking og sluking. Det skal settes av tid til lesing.

5.3 Å utvikle leseforståelse

Å utvikle leseforståelse innebærer for det første å lete etter og finne mening i tekst. For å greie dette har elevene behov for å utvikle ulike strategier for ulikt lesestoff etter hensikten med lesinga. En annen type leseforståelse det er viktig å utvikle, er kunnskap om hva lesing er, og innsikt i egen lesing. Alt dette skjer når vi *leser*.

5.4 Å utvikle en leseridentitet

Den leseforståelsen som innebærer innsikt i og bevissthet på egen lesing, en følelse av at lesing innebærer glede og gir kunnskap, fører etter hvert til at eleven *ser seg sjøl som en leser*,

det vil si utvikler en leseridentitet. Vesentlig for at dette kan skje, er at han opplever interesse både for sin opplevelse av det leste og for sin leseutvikling.

5.5 Å utvikle en klasseromskultur som innebærer en lesekultur

Alt arbeid i skolen dreier seg om utvikling av den klasseromskulturen en ønsker å ha. I dette prosjektet arbeidet vi intenst med å synliggjøre lesinga, litteraturen og leseren. Lesinga ble satt inn i en sosial sammenheng, en trivselssammenheng, lærerne la ned mye arbeid i å iscenesette gode lesesituasjoner og gjøre lesing til en vane, og de sørget for at det alltid fantes bøker i klasserommet.

Prosjektet hadde nok også mål som ikke ble eksplisitt uttrykt i målformulering, som for eksempel mål som gikk på lærerens kompetanseheving i forhold til å legge til rette for elevens lese-utvikling. Dette var jo i utgangspunktet et etterutdanningsprosjekt. Vi var videre klar på at vi måtte vite mest mulig om hva lesing innebærer, og om hva som virker befordrende på leseutvikling. Det innebar arbeid med teori, observasjon av hva som foregikk og innhenting og analyse av materiale slik at vi kunne utvikle ny kunnskap og innsikt. Lesing og leseutvikling fungerer innenfor helheten i et fag.

6 Betydningen muntlig arbeid har for leseutviklinga

Et godt muntligspråk er vesentlig for god leseutvikling, både for den første lese- og skriveopp-læringa og for videreutvikling av lesinga. Forskning viser at til og med måten vi lærer å snakke på, og hvordan vi gjør våre første erfaringer med bøker, spiller en rolle for vår leseutvikling. I klasserommet vil en arbeide mye med den muntlige fortellinga, både egenfortellinga som hjelper en å sette ord på og få perspektiv på det en erfarer, og lytting til og gjenfortelling av kulturens fortellinger. Eleven som kulturbærer, gjenskaper og bruker av kulturens fortellinger, er verdsatt. Den kompetansen eleven utvikler når han forteller, i forhold til å bruke språket, forstå begreper, bruke stadig mer avansert setningsbygging og kunne strukturere stoff, er vesentlig for god leseutvikling. Leik med fortelling og dramatisering der en gjenforteller eller spiller en historie og skifter synsvinkel, lar en annen i fortellinga være forteller, gir elevene erfaring som hjelper dem å oppfatte innholdet i tekst når de leser.

Videreutvikling av lesing er en stadig pågående prosess hvor mange aktiviteter er involvert. Helhetstenkinga i L97 konkretiseres i leseutviklingsprosessen. Å utvikle lesinga si vil ikke si bare å lese, men å lese, skrive og samtale. Samhandlingsbegrepet i L97 står derfor sentralt i tenkinga for videreutvikling av lesing. Vi utvikler lesinga vår ved å gå i dialog med tekster, altså lese og søke etter mening. Vi utvikler lesinga vår med å skrive om og ut fra det leste. Vi klargjør det leste for oss sjøl når vi skriver. Vi skriver for å holde fast på vår tenkning om det leste.

Samtalen er et viktig redskap for å fremme mer bevisst leseforståelse, for å få bekreftelse på vår lesning. Tankene formes mens vi snakker, vi forstår mens vi snakker. Elevene har behov for å samtale om tekster, skjønnlitterære og fagtekster. De samtaler om det leste for å få bekreftet sin "lesetekst", sin leseforståelse. Samtalen er også viktig av hensyn til læring fordi den er konsoliderende virksomhet. Mye av barns tenking er undring. I samtalen har de derfor bruk for voksne som åpner for og verdsetter deres utprøvende tale for å belyse, finne begreper og skape fortolkninger for det de uklart fornemmer og kanskje uklart uttrykker. De har bruk for voksne som lytter og prøver å finne ut hva de sier. I denne samtalen er det vesentlig at en

trekker alle med. Ingen barn er medfødt tause, alle trenger muntlig trening. Det er vårt ansvar at vi utvikler teknikker for å lede samtaler på en slik måte at alle blir med (Haanæs 2000, 62ff).

Et godt grunnlag for leseutviklinga er et godt talespråk, at eleven har begreper og god setnings-bygning og erfaring med å strukturere. God leseutvikling er ikke noe som skjer ved isolert lese-trening. Det ble derfor arbeidet mye med muntlig fortelling, samtale og ulike presentasjoner i klassene. Lesing utvikler seg under lesing, skriving, samtale og annen muntlig aktivitet. De ulike områdene og aktivitetene i norskfaget utfyller, utfordrer og støtter hverandre og dermed leseutviklinga. (Se norskplanen i L97). Følgelig arbeidet vi, samtidig som vi hadde et klart fokus på leseutvikling, med en ganske stor bredde av norskfaget.

7 Hva er egentlig lesing og videre leseutvikling?

Helt enkelt kan en si at lesing består av avkoding/*leseferdighet* og *leseforståelse* i et samspill. Selve leseferdigheten består i ubevisste, mer eller mindre automatiserte handlinger; å gjenkjenne den trykte teksten, kunne uttale det som står og skjønne ordenes mening. Elevene utvikler lesinga si fra å være konsentrert om avkoding, til å lete etter mening og innhold, til å lese for å bruke det de leser i egne læringsprosesser, til å lese kritisk; vurdere relevansen av stoffet, se om det er korrekt osv. Avkodingen er selvfølgelig også en del av leseforståelsen, vi kan kanskje si en forutsetning for den. Å lese er dypest sett å *søke etter mening*. En klar forutsetning for god leseutvikling er derfor at tekstene skal ha mening. Alt for mange barn har lest alt for mange meningsløse tekster – bare for rent teknisk å lære å lese. Å gi barn lesetekster uten mening, er faktisk én måte å legge grunnen til funksjonell analfabetisme på.

7.1 Utvikling av leseforståelse

Leseforståelse er ikke noe vi enten har eller ikke har. Vi snakker om grader av leseforståelse. At elevene utvikler god leseforståelse, er vesentlig. Mye framtidig læring hos dem er nemlig avhengig av den. Utvikling av *leseforståelse* er en komplisert prosess hvor mange forhold spiller inn. Leseforståelse innebærer at leseren går i interaksjon med teksten, tolker teksten. Da må leseren se en hensikt med lesinga, og vite noe om hva det er han vil ha ut av den. Dette vil være med på å avgjøre strategier. Hensikten med lesinga vil jo blant annet være med og avgjøre hva som er viktig og mindre viktig informasjon i teksten. Forståelse utvikles når leseren kobler den informasjonen han finner i teksten, med den han har fra før. Oakhill og Garnham (1988):

Understanding is not just the passive reception of information from a text, but the active putting together of a message, using several types of information. We construct the intended message from what is explicitly stated, together with both general and specific background knowledge.

Det fokuset vi hadde på lesing i Trondheimsprosjektet, var på leseundervisning for elever gene-relt. Perspektivet var ikke spesiell hjelp for elever med lesevansker, og vi var ikke primært opptatt av den tekniske sida av lesinga. Vi arbeidet med utvikling av lesing i et bredt perspektiv; så lesing i en kontekst, var opptatt av *videre* leseutvikling og arbeidet med å gi elevene vei-ledning i virkelig å LESE med alt det innbefatter. Det dreide seg om å oppleve i tekst, gå i dia-log med teksten og finne mening, nyttiggjøre seg sammenhengen teksten stod i, innhente og bruke i sin lesning all informasjon som lå i og rundt teksten, som sjanger, overskrifter, avsnitt o.a. Det dreide seg om å lese det som stod i teksten, men også om å lese

det som ikke stod. Det dreide seg om å lese mellom linjene og trekke slutninger, finne direkte og indirekte informa-sjon. Det dreide seg også om å sette informasjonen en fant, i sammenheng med egne erfaringer, å reflektere og vurdere. For å få i gang den bredden av videreutvikling av lesing vi var interes-sert i, var det nødvendig å definere *å lese* som *å lese og skrive og samtale*. Gjennom hele pro-sjekt-tida forsøkte vi stadig å bore oss inn til hva lesing egentlig er og få en stadig bedre forstå-else av det.

Lesing er en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser. Wolfgang Iser (1978) hevder at å lese innebærer å være en medskapende leser, å lese noe ut av tekstens åpne rom. Og vi så at våre lesere måtte venne seg til teksters åpne rom og utvikle toleranse for dem. Teksten bearbeides i leseprosessen, og teksten har et potensial som aktualiseres og konkretiseres når en leser går i dialog med den. Hvordan dette skjer, er avhengig av leserens kompetanse, utdanning, tekst-erfaring, kulturelle bakgrunn, alder, modenhetsnivå, lærerens undervisning, foreldrenes kunn-skapssyn og også faktisk opplevelser som ligger nær. Samme leser kan forresten tolke en tekst ulikt til ulike tider fordi han hele tiden gjør nye erfaringer og forandrer seg.

Å se forover (antesipere) når en leser, er viktig for å utvikle leseforståelse. Den amerikanske leseforskeren Judith Langer har gjort forsøk hvor hun fikk elever til å tenke høyt om egen lesing mens de leste (Langer 1986). Det hun registrerte da, var at elevene stadig tenkte forover og dannet hypoteser for hva som kunne komme til å skje. Ved videre lesning ble hypotesene bekreftet eller avkreftet. Ved bekreftelse leste elevene raskt videre, ved avkrefting måtte nye hypoteser dannes. Dette førte til god innsikt i elevenes strategier under lesinga, og i tillegg får vi enda en begrunnelse for hvorfor elever som skal få opp lesehastigheten sin, ikke må møte for tungt lesestoff, for da blir de stadig stoppet i lesinga si for å revidere hypotesene sine.

Leseforståelse omfatter å vite hva en kan gjøre når en får vansker med forståelsen. Dersom elevene har oppmerksomheten rettet mot forståelse, vil de lettere kunne registrere når de får problemer med teksten, når det er noe de ikke forstår. Det er ganske vesentlig at vi da framholder for leseren at selv om *en* type forståelse svikter her (en skjønner ikke hva en leser), så er det en annen type forståelse som fungerer (en har oppdaget at en har et problem), og da kan en gjøre noe med det. En kan gå tilbake i lesinga og se om det hjelper, en kan også lese videre med fokus på om det kommer nye opplysninger som hjelper, eller en kan spørre lærer, foreldre, kamerater, slå opp i bøker, osv. Når en finner ut at, og kanskje også hvorfor, en ikke forstår, er en sannsynligvis godt på vei til å forstå.

Lesekompetanse er å ha lest bøker. Margaret Meek sier: "Readers are members of a network" (Meek 1988). En tekst kan bety så mye mer enn den sier dersom du har lest mye. Mellom linjene ligger usynlige henvisninger til det som står i andre bøker. Betydningen av å kjenne og ha lest bøkene det relateres til, er derfor stor. Intertekstualitet eksisterer for alle aldersgrupper, hos barn faktisk helt fra før de kan lese.

Å lese er å utvikle gode lesestrategier, danne antakelser, hypoteser, foregripe, lete etter spesiell informasjon, gjette på bakgrunn av førforståelse og informasjon en har fått om teksten. Disse strategiene bør læreren støtte når eleven leser med lærer som veileder. Elevene må bevisst-gjøres på å bruke alle ledetråder som finnes i og rundt tekster. Tekster inneholder informasjon som ikke er eksplisitt skrevet. Kjennskap til sjangrer, fortellingsgrammatikk for eksempel hjelper oss også til å forstå tekstene. Gode lesere antesiperer med hensyn til innhold, og også ut fra struktur. Kunnskapen elevene har om sjangeren fortelling hjelper elevene til å vite hva som kommer til å skje, og dette letter leseforståelsen. Det er et tankekors

at andrespråkelever her i landet blir undervist i grammatikk, språkfunksjoner, kulturelle forhold, men sjelden i sjanger som er en så viktig nøkkel til leseforståelse.

Mellom linjene ligger en del en slutter seg til fordi en har erfaring med situasjonen teksten tar opp. Den kunnskapen vi har om ulike sider ved livets forhold, eksisterer hos oss ikke som isolerte biter, men er organisert i det vi kaller skjema for ulike sosiale aktiviteter. Det er disse skjemaene som hjelper oss å lese mer ut av en tekst enn det som står i den, fordi den handler om noe vi har erfaring med. Om elevene leser: "Per gikk med meldinga fra læreren i handa. Han gruet seg", vet de mye mer enn det som står der, fordi dette er noe elever kjenner til fra egen eller kameraters erfaring. Denne typen forhåndskunnskap er felleskulturell, skjemaene er altså kulturavhengige.

7.2 Elevers forståelse av egen lesekompetanse

Når lærer skal veilede, trenger han innsikt både i elevens egentlige lesekompetanse og elevens *forståelse av egen lesekompetanse*. En måte å undersøke *leseforståelse og tekstforståelse* på, kan være å få muntlige svar på forståelsesspørsmål om viktige sider ved innholdet i teksten. Men da kan en ikke sette tidsbegrensninger på lesinga. Muntlige svar på forståelsesspørsmål kan også fortelle oss noe om lesestrategier eleven bruker for å finne ut hva som er sentral informasjon i teksten. Men kontrollspørsmål om faktaopplysninger etter endt lesing gir dårlig informasjon om innholdstilegning og leseforståelse. Elevlogger om lesing viser tydelig at et bevisst blikk på egen lesekompetanse er befordrende for forståelsen av og utviklingen av den.

Undersøkelser av barn og ungdom viser at ganske mange som ikke er vant med å reflektere over egen lesing og kanskje heller ikke lesningen, har en tendens til å overvurdere lesekompetansen sin. En del elever som ikke er så gode lesere som en skulle ønske, er ikke klar over at de ikke har forstått en tekst. De er kanskje vant med å ha hovedfokuset på avkoding, og når de greier å avkode ordene, "leser de". Dersom fokus er bare på å huske detaljkunnskap, er det lett å tro at egen lesekompetanse er bedre enn den er. Det kan også klart ha sammenheng med at de ut fra arbeidet etter endt lesing, er vant til at fokus er på om de husker faktakunnskap. En annen medvirkende årsak til at elever feilvurderer lesekompetansen sin, kan også være at når voksne forstår at eleven ikke har forstått, er det ofte på detaljplanet de gir hjelp, i stedet for å gi hjelp til å utvikle andre meget vesentlige sider ved lesinga. Og når det er slik, blir avkoding det som står for eleven som lesing. Barns forståelse av egen leseutvikling har nær sammenheng med de signalene læreren gir om sin forståelse av hva lesing er.

Vi må stille krav om at barn som strever med lesefart og leseforståelse, ikke uten videre skal bli møtt med mer arbeid på detaljplanet, mer avkodingstrening. For mye arbeid med den tekniske sida under videreutvikling av lesing, kan utvikle dårlige lesevaner. Lesing som avkoding kan bli målet, innholdsforståelsen kan komme til å lide og selve leseutviklinga blir hemmet. Og *når* en arbeider med avkoding, må det arbeidet settes inn i en tekstlig/lesemessig sammenheng for ikke å bli en løsrevet funksjon som ikke bringer eleven nærmere mening i tekst.

En del barn gir indirekte tydelig beskjed om at det ikke alltid er avkodingshjelp de trenger, når de strever med å forstå. De mumleser en del av setningen, gjør et opphold, tenker, nikker og går videre. De går på denne måten gjennom del etter del av et utsagn. Det er ikke staving de driver med, men en type nærlesing. De leser bit for bit av setningen og stopper og sjekker at de forstår innholdet.

Studiet av egne elevers lesing gir av og til overraskelser. Det hender vi ser elever som har bedre leseforståelse enn avkodingsferdigheten deres skulle tilsi. Avkodingen er ikke perfekt, men leseforståelsen er likevel rimelig bra fordi de har strategier for å trekke veksler på hele teksten, på sammenheng, tema, sjanger, kontekst osv. Disse enkelttilfellene sier noe om hvor viktig også slike strategier er for god leseutvikling.

Relevante lesestrategier, refleksjon over det en leser, bakgrunnskunnskaper, motivasjon og interesse er med og avgjør leseforståelsen. Det vil si at kunnskaper og erfaringer leseren har, spiller en rolle for den meninga han kan trekke ut av teksten. Han tilpasser ny informasjon til den han har fra før, men han tilpasser også den han har fra før, med ny informasjonen han får i teksten. Teksten er på en måte et råstoff leseren må bearbeide med de lesestrategiene og kunn-skapene og erfaringene han har. Leserens kompetanse kommer i vane med å reflektere over det leste, og elevens evne til metakognisjon utvikles. Bevisstgjøring på hensikten med lesinga gjør det lettere å ha fokus på å forstå teksten, finne mening i den.

En kompetent leser innser at lesing er en meningskonstruerende prosess der han sjøl må bidra for å oppnå forståelse og kunne tolke teksten. En kompetent leser setter inn ulike lesestrategier etter stoff og hensikt med aktiviteten og har også strategier å møte teksten med når han ikke forstår. Lesing vil si både å få med seg tekstens mening og i tillegg forstå noe av egen leseprosess. Og i prosjektet kom vi til at å oppleve leseglede, er en viktig del av lesekompetansen. Mestringsgleden er en del av denne lesegleden.

7.3 Veiledning i leseutvikling

Fordi all lesing er subjektiv, styrt av leserens livs- og lesererfaring og påvirket av konteksten lesinga foregår i, må leseveiledninga være elevorientert. En lærer vil alltid kunne gi generell undervisning i en klasse i å utvikle strategier for bestemte typer tekster og bestemt hensikt med lesinga når elevene holder på med ulike fag. Men for å kunne gi den enkelte elev veiledning i lesing må læreren skaffe seg kjennskap til hvor eleven står i sin leseutvikling. Testmaterialet som hittil har eksistert for å kartlegge lesekompetanse, har stort fokus på lavere nivå og gir lite informasjon om leseforståelse. Læreren må gjennom medlesing, elevens høytlesing, bruk av leselogg, samtale med eleven om lesing og om det leste finne ut hva eleven gjør, og gi veiledning ut fra elevens ståsted.

Frank Smith (1991) sier at barn lærer å lese ved å lese. Det er selvfølgelig sant. Men det er mye som spiller en rolle; kvaliteten på lesestoffet, regiseringa av lesesituasjonene, arbeidet med det leste, bevisstheten på det vi holder på med, undervisningen o.a. Margareth Meek vektlegger betydningen av tekstene i seg sjøl: "Texts teach how they are to be read. What texts teach is a process of discovery" (Meek 1988). Vi gir oss sjøl leseundervisning når vi blir engasjert i det vi leser. Det er når vi går i interaksjon med stoffet, at vi utvikler lesekompetansen vår. Hvis barn som er i ferd med å lære seg å lese, ikke får historiene som hjelper dem i utvikling, blir de lett stående på stedet hvil. Når barn skal lære å lese bedre, må vi ikke et øyeblikk tro at lesestoffet er en nøytral substans. Vi må aldri falle i den grøfta at vi underviser i *lesing*, gir elevene *lese-undervisning* og glemmer hvor viktig det er hva de leser. Vi må finne litteratur elevene kan sluke, både jenter og gutter. Og derfor la lærerne i Trondheimsprosjektet enorm vekt på å ha et variert utvalg skjønnlitteratur i klassebiblioteket ved siden av at de brukte skolebiblioteket, egne bokhyller i heimene og folkebiblioteket.

7.4 Muligheter og utfordringer i de ulike lesetekstene

Lesing er ikke bare lesing av bøker, av skjønnlitteratur, elevene leser et bredt spekter tekster. Det er likevel ikke til å komme forbi at lesing av skjønnlitteratur har en helt spesiell betydning for barns identitetsutprøving, utvikling av empati og erfaringsinnhenting uten sjøl å oppleve alt. Vår erfaring er at å lese bøker også har en verdi for selve leseutviklinga som ikke noe annet lesestoff har. Det er den sammenhengende, engasjerende teksten som har den effekten at leseren blir sugd inn i intens lesing i lange spenn og slik øker farten og leser mer og mer.

Mange elever leser ganske store tekstmengder på video, TV og film. Denne typen tekst krever at leseren tilpasser lesetempoet sitt til den farten teksten har; den er der jo bare en viss tid og blir borte. Og fordi den blir borte, kan ikke eleven få tilbakemelding på sin leseforståelse. De leser tegneserier, aviser og blad. De blir gode til å lese tegneserier når de leser mange tegneserier. Dette er en spesiell kompetanse hvor mange ulike ferdigheter kommer inn, men tegneserielesing øker ikke lesefarten i nevneverdig grad. Barn bruker PC, leser på Internett, spiller spill og "chatter", og under alt dette er lesing og skriving tett sammenvevd. Undersøkelser viser at slik lesing heller ikke øker farten, vi leser nemlig mye saktere på skjerm, selv om mye av den lesinga faktisk er skumlesing. En forutsetning for god leseutvikling er selvfølgelig at ferdig-heten blir stadig brukt, og at den stadig blir utfordret. Elevene oppnår mestring, sier Frank Smith, ved "practice, pleasure and persistence" (Smith 1994).

8 Forsømmelser i vår leseopplæring

Ulike erfaringer vi har gjort, og leseundersøkelser og tester som er gjennomført, viser at lesekompetansen hos våre elever på mellom- og ungdomstrinnet ikke er så bra som vi gjerne skulle se den. Mangelen på lesekompetanse hos grunnskoleelevene våre har mange årsaker, sosiale, institusjonelle og kulturelle. For oss i prosjektet var det nærliggendeførst å se på årsaker som kan relateres til skolen. Det kan tenkes at det eksisterer feil prioritering, eller manglende innsikt fra skolens side. Om vi oppdaget det, ville det være mulig å gå inn med tiltak med en gang.

Én forsømmelse når det gjelder vår leseopplæring, er nok at vi ikke har lært elever å forholde seg ulikt til *ulike typer tekster*, tekster de skal le av, tenke over, huske, lære av, identifisere seg med, stille seg kritisk vurderende til osv. Vi underviser heller ikke *i ulike strategier etter hen-sikten med lesinga*. Vi underviser omsider i skriving av ulike tekster i norsk skole, men har ingen særlig tradisjon på å undervise i lesing av ulike tekster. Dette er et paradoks. Vår påstand er at det i skolen **ikke er leseundervisning nok på bred basis**, en leseundervisning som om-fatter *alle aspekter ved lesinga*. Vårt utgangspunkt i dette prosjektet var derfor at manglende lesekompetanse på mellom- og ungdomstrinnet slett ikke alltid skyldtes mangel på evne til å avkode, men kunne ha andre ulike årsaker som følgelig trengte andre tiltak enn mer teknisk lesetrening. Og for oss ble det også, etter hvert som prosjektet utviklet seg, tydelig at dette stemte. Det var mye annet enn avkodingsarbeid som måtte ivaretas for å få skikkelig fart på leseutviklinga.

En annen forsømmelse er at vi ikke har fortsatt *leseundervisningen* etter første lese- og skriveopplæring. Rapporten etter IEA-undersøkelsen (Elley 1992) viser at de færreste skoler driver *leseundervisning* på mellom- og ungdomstrinnet. Elevene der trenger også leseundervisning, men av en helt annen type og med et annet fokus enn ved første lese- og skriveopplæring.

En tredje forsømmelse er at en ikke setter av *tid ofte nok og i lange nok spenn* til lesinga. Lesing tar tid. Får den ikke det, utvikles den ikke. God leseutvikling handler mye om å gi lesinga bøker, rom, tid og oppmerksomhet.

8.1 Internasjonale leseundersøkelser og vår plassering der

I 1991 ble det foretatt en leseundersøkelse, IEA (The international Assosiation for the Evaluation of Educational Achievement) om lesekompetanse, "reading literacy".

Literacy: the ability to understand and use those written language forms required by society and / or valued by the individual. (Elley 1992)

Undersøkelsen ble foretatt blant 9- og 14-åringer. Våre tredjeklassinger scoret svært bra, ungdomsskoleelevene dårligere, men de lå også brukbart an. Etter undersøkelsen ble det utarbeidet en rapport med hensyn på norske forhold og hva vi kunne lese ut av resultatene. Denne peker på det vi i Trondheimsprosjektet satte opp som en forsømmelse om en vil ha god leseutvikling, nemlig at det knapt forekommer *leseundervisning* i norsk skole etter endt begynneropplæring. Rapporten viser også til at lesing hos oss i stor grad blir likestilt med teknisk avkoding også etter endt første lese- og skriveopplæring.

Våren 2000 ble en ny stor leseundersøkelse gjennomført ved OECD; PISA (Programme for International Student Assessment 2001). Områdene en testet elevene i, var følgende:

- Reading literacy
- Mathematics literacy
- Science literacy
- Cross Curricular Competencies

Vi ser kort på innholdet i "Reading literacy". En testet ikke der det rent lesetekniske, ikke avkoding (kvalitativt) eller lesehastighet (kvantitativt), men *leseforståelse*. Elevene ble prøvd i

fem teksttyper

Informativ
Argumenterende
Beskrivende
Fortellende
Instruktiv

ulike tekstformat

Sammenhengende tekst
Tabell
Hypertekst

ulik kontekst

Personlig, privat
Allmenn/offentlig
Yrkes-/skolerettet

Elevene ble prøvd i:

- å finne fram til relevant informasjon i teksten, noe implisitt informasjon,
- å skaffe seg bred forståelse av emnet,
- å kunne utvikle en dypere forståelse. Tolke og trekke slutninger, bruke egne erfaringer, konstruere mening,
- å kunne reflektere over innholdet i teksten, vurdere teksten kritisk,
- viten om tekstkonvensjoner og sjangrer. Kunne reflektere over de formelle kvalitetene i teksten, vurdere teksten kritisk.

Dette ble vurdert

- et bredt, integrert spekter av kunnskaper, ferdigheter og holdninger,
- evne til å tolke informasjon, trekke slutninger på basis av allerede ervervede kunnskaper,
- evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter i en sammenheng.

Halve prøven bestod i flervalg, noe som er uvant hos oss, resten forutsatte bruk av egne ord, begrunnelser, refleksjoner, hypoteser.

Prøvene i PISA-undersøkelsen, som har et noe annet innhold enn de norske prøvene som foreligger så langt, viste nokså nedslående resultater for norske elever. De viser samtidig oss som skal arbeide med leseutvikling i skolen, interessante forskjeller og sammenhenger. Lesekompetansen til våre elever var middels, guttene var jevnt over dårligere enn jentene, og resultatet for Norges vedkommende ga oss, når vi sammenligner med IEA-undersøkelsen og vår plassering der, igjen klare holdepunkter for å anta at vi slutter å undervise i lesing for tidlig. Fremdeles blir det i norsk skole i liten grad undervist i utvikling av ulike lesestrategier for ulikt stoff og ulik hensikt med lesinga. Vi har behov for leseundervisning ut over de første småskole-årene, og vi har behov for en leseundervisning som *forholder seg til en bred definisjon av hva det er å lese*.

Det ble registrert at det er en større forskjell i Norge enn i de fleste andre land mellom de beste og de svakeste leserne. Dette er en opplysning som må få konsekvenser. Hvorfor er det større forskjell mellom de beste og de dårligste her i landet enn andre steder? Hva er det vi er for dårlig på med de svake leserne når vi skal hjelpe dem? Hva er det egentlig vi gjør med de svake leserne når vi skal hjelpe dem? De får mer hjelp med avkoding, ikke utviklingshjelp videre, og en del av elevene utvikler feil oppfatning av hva dette å lese egentlig innebærer. Vi er heller ikke tydelige nok overfor elevene og foreldrene på at når det gjelder lesing, er elevene inne i en prosess som fortsetter flere år framover. Dette er akkurat som med skriveopplæringa. Elevene er ikke ferdige med å lære seg å lese, de skal utvikle sin lesing videre.

Interessant å se var at PISA-undersøkelsen rent generelt viste at høy mestringsforventning hos elevene korresponderte med fornuftige læringsstrategier. Motivasjonsfaktoren kommer selvfølgelig inn her. Den positive sammenhengen mellom høy mestringsforventning og gode strategier er løfterik. Om dette stemmer, vil bare det at vi setter fokus på lesinga, virke positivt. Med å sette fokus på videre leseutvikling, får eleven etter hvert et metaperspektiv på egen lesing, noe som fører til større innsikt og bedre læring.

Tester og prøver spiller allerede en viss rolle i norsk skole for å kontrollere elevenes samlede lese- og skrivekompetanse. Lærerne er pålagt å bruke en hel del av prøvene, uten at opplæring i faglig vurdering av slike prøver er lagt inn i lærerutdanninga. Det ville være rimelig at det var god sammenheng mellom testene, og det er vektlegget sterkt i elevenes leseundervisning. Når det gjelder utvikling av lesing på mellom- og ungdomstrinnet, arbeider en selvfølgelig mot større leseferdighet og i sterk grad med utvikling av leseforståelse. Når en analyserer de norske prøvene, ser en at de inneholder lite som går på leseforståelse, oppgavene beveger seg stort sett på lavere tekstnivå.

7. klasseprøven i lesing fra Nasjonalt læremiddelsenter består blant annet i at elevene prøves i å lese høyt nøyaktig. Testen prøver om eleven kan trekke ut informasjon raskt. De som leser sakte og forstår teksten, blir ikke ferdige og havner langt nede på skalaen. Hva er det da

prøven prøver? Jo, arbeidsfart. Noen oppgaver går mye på detaljer. Å kunne svare på detaljspørsmål borger ikke for forståelse, og det er vesentlig om en prøve er slik konstruert at elevene kan hente svarene rett ut av teksten, eller om de virkelig må ha forståelse for å kunne svare.

I en klasse som hadde denne prøven, var det en del gutter som etter lærerens vurdering ikke var så gode lesere. Men de var smarte og hadde strategier for hvordan de skulle greie seg i prøve-situasjoner. De leste ikke teksten i det hele tatt, men gikk rett på spørsmålene og skummet så teksten for å finne svarene, for der stod de. Deres evne til å oppfatte innhold i tekst var ikke prøvd. Fordi prøven var som den var, leste ikke elevene teksten. Og hva mer, de som *leste* teksten etter å ha lest spørsmålene, oppfattet også innholdet dårlig fordi spørsmålene forstyrret deres aktive søking etter mening. De smarte guttene brukte én type lesestrategi, fant de korrekte svarene, ble ferdige med delprøven på tilmålt tid, mens mange av elevene som virkelig var boklesere med god leseforståelse, ikke rakk å bli ferdige fordi de leste teksten først og i tillegg prøvde å gjøre ekstra skikkelig arbeid fordi det var en prøve. Begge disse elevtypene er avhengige av en lærer med en annen viten om lesinga deres enn den informasjonen prøven gir, og integritet nok til å heve seg over lesetestresultatene når elevene skal ha leseundervisning videre. Min konklusjon er at testen måler noe annet enn det vi arbeider med, når vi veileder elever i videreutvikling av lesinga deres og har leseforståelse og leseglede som mål. Prøven måler, i langt større grad enn leseforståelse, tekniske leseferdigheter, nøyaktighet, lesefart, arbeids-hastighet og smartness. Og det en prøve prøver, blir viktig for elevene og for skolene. Resultatene offentliggjøres til og med.

Det er altså viktig når en bruker lesetester, at en ser på hva de gir seg ut for å prøve, og vurderer om de måler det de sier de måler, altså vurderer om validiteten er god nok, eller om de måler noe annet. Leseprøver som for eksempel krever at elevene skal skrive ned resultat, er samtidig en prøve på elevens skrivekompetanse og sier derfor ikke noe sikkert bare om lesekompetansen, men om lese- og skrivekompetansen.

Mange spørsmål er slik at vi som vurderer prøven, egentlig ikke vet hva elevene har svart på. Når de blir spurt om hvordan de synes de leser, er det rimelig sikkert at forskjellige elever når de svarer, tenker på ulike typer lesestoff og lesesituasjoner. Svarene vi får, gir et utydelig bilde. Når de skal vurdere sin lesning, og de i positiv lei bare kan vurdere den til at "lesinga går greit", er det klart at vi mister mange nyanser. Vi blir sittende med et bilde der noen elever har valgt å overvurdere seg sjøl noe, og andre som ikke leser så verst, men er svært sjølkritiske, har krysset av på nærmeste negative variant. At det er laget nyanseringsmuligheter bare for dem som ikke synes lesinga går greit, må gi upålitelige svar.

Etter fullført Trondheimsprosjekt sitter vi med sterke tilbakemeldinger på *hvor stor betydning metaperspektivet på egen lesing har for leseutviklinga, og hvor mye det betyr også for små barn å ha bevissthet på egen lesing*. Vi savner dette aspektet i lesetester også for mellomtrinnet. Det er en meget vesentlig del av helhetsbildet av leseren og leserens situasjon.

9 Om å være i et skriftspråkstimulerende miljø

9.1 Hva legger vi i begrepet skriftspråkstimulerende miljø?

En forutsetning for god lese- og skriveutvikling er at elevene er i et skriftspråkstimulerende miljø. Et skriftspråkstimulerende miljø med særlig fokus på leseutvikling er selvfølgelig et miljø med god tilgang på ulike engasjerende bøker, ro og tid til å lese, men det dreier seg også

i svært stor grad om en *holdning* hos de voksne som er i miljøet. Elevene trenger voksne som viser sin interesse for og glede over bøker, som snakker om bøker, som er interessert i og gleder seg over barnas lesing og snakker med dem om lesinga og det leste. Barnas veiledere inn i leseleden må gi tydelige signal og være gode modeller. Vi vektla i prosjektet å synliggjøre både *lesinga*, *litteraturen* og *leseren*. Lærerne synliggjorde på ulike måter elevenes leseutvikling og la til rette for rutiner der hver elev dokumenterte og synliggjorde, både for seg sjøl og andre, lesinga og leseutviklinga si. At elevens lesing var et prioritert tema i foreldresamtalene, var et vesentlig signal både til eleven og foreldrene. Det førte til større oppmerksomhet mot elevens lesing hos foreldrene og en forståelse av hvor viktig det var at de i sterk grad var med og bidro til at barnet deres kom i vane med å lese.

At elevene blir *satt i gang* med lesing, er viktig. Særlig guttene tar på forskjellig måte opp akkurat dette i loggene sine. En gutt i en femteklasse sier:

Det er slik med meg, at når jeg tenker på at jeg skal lese, så hæler jeg nesten ikke å begynne, men når jeg har begynt, greier jeg nesten ikke å slutte.

Disse elevene sier med all mulig tydelighet at vi ikke kan overlate til dem å ta ansvaret for å komme i gang, da er det mange som aldri begynner. Vi må organisere for utstrakt lesing, og lærerne gjorde dette på mange måter og satte i gang mange viktige tiltak. Elever som trengte det, ble hjulpet inn i bøkene. Læreren leste første kapittel, de hadde bånd med de første sidene lest inn, gode lesere leste begynnelsen på ei bok høyt for svakere lesere, osv. Vi ser at dette betydde mye for elevene. Ved siden av at det var en viktig hjelp, opplevde mange det også som en vennlig handling som satte dem i god stemning.

God iscenesetting av lesing er nok for en del elever ganske avgjørende for om de blir lesere eller ikke. Lesing foregår ingenlunde i et tomrom. Den sosiale konteksten og trivselsrammene rundt lesing er meget viktig. Et skriftspråkstimulerende miljø innebærer forståelse for at også lesinga foregår i en kontekst. Venner og kamerater er, som George Herbert Mead (1934) kaller dem, *signifikante andre*. Det kameratene gjør og interesserer seg for, er derfor viktig. Å gjøre noe sammen med venner er viktig. Det en gjør sammen, blir viktig. Når en leser sammen, blir lesinga viktig også fordi den oppleves i en sosial kontekst, ikke bare fordi den gir estetiske opplevelser.

Alt arbeid i skolen dreier seg egentlig om utvikling av en *klasseromskultur*. I prosjektet arbeidet vi med å utvikle en klasseromskultur som ivaretok en *lesekultur*. Vi arbeidet med å bygge opp en positiv holdning til lesing og bøker. Å lese og fortelle historier er en måte å bygge opp samhørighet innenfor en klasse på. Den felles opplevelsen knytter elevene sammen. Å ta med egne bøker heimefra og la kameratene låne dem, er en tillitserklæring. Å låne kameratens bøker er en honnør til kameraten. Et mål i arbeidet vårt var å gjøre lesing til en vane. For at det skulle kunne skje, måtte elevene lese kontinuerlig. Lærerne la ned et stort arbeid i å skape gode forhold for lesing. De iscenesatte et leseunivers i klasserommet, og ga med dette implisitt beskjed til elevene om hvor viktig de anså lesinga deres for å være. Via alle sine tiltak for å fremme leseutvikling arbeidet prosjektlærerne uopphørlig med å skape en *leseridentitet* hos barna. Michail Bakhtin (1981) sier at vi utvikler oss i dialog med det og de som omgir oss. Elever som skal utvikle lesinga si, må ha lesestoff, bøker å komme i dialog *med*, og det må legges til rette for at de kan komme i dialog *om* bøkene. De skal ha stor oppmerksomhet og støtte om lesinga og leseutviklinga si hele skoletida.

9.2 Leseaktiviteter som ble ivaretatt

Følgende leseaktiviteter ble ivaretatt i prosjektet (satt opp punktvis her for oversiktens skyld, utdypende kommentarer under):

- Elevenes egen lesing
 - stillelesing på skolen og heime
 - høytlesing på skolen og heime
 - medlesing, lesing under lærers veiledning
 - lyttelesing, bok + bånd
- Høytlesing ved lærer eller annen dyktig leser
- Samtale med elevene om det leste
- Samtale med hver elev om hans lesing og leseutvikling

9.2.1 Stillelesing

Fast tid til stillelesing ble avsatt. Utvikling av lesinga krever ro og tid så elevene jevnlig får lese konsentrert og i lange nok spenn til å bli fanget av stoffet og slik få opp farten. Hvis lesinga til elevene stadig foregår i korte små intervall, kan dette faktisk være en medvirkende årsak til at de utvikler overfladisk lesing. Forfatteren/boka/fortellinga rekker kanskje ikke å ta tak i eleven, og eleven får ikke mulighet til å oppfatte sammenheng og mening i teksten og står i fare for å utvikle dårlige strategier. Særlig verdsatt ser ikke korte lesepenn ut til å være om teksten får tak i eleven heller, i hvert fall ikke av alle. En gutt som skriver om lesing av skjønnlitteratur i loggen sin, kommenterer ”timinutterslesinga”:

Jeg prøver nå helst å lure meg unna å lese når vi får bare noen minutter, for jeg blir så sur og irritert lenge etterpå når jeg må slutte med en gang jeg har druknet i ei spennende bok og glemt alt rundt meg. Da får det heller være.

Lesing bare på skolen er ikke nok, så lærerne organiserte også i samarbeid med de foresatte stillelesing av skjønnlitteratur heime. Tid til stillelesing på skolen må alltid settes av, vi kan ikke slutte når elevene er godt i gang med lesing, *stillelesinga er en vedvarende aktivitet i skolen.*

9.2.2 Bok og bånd

Bok og bånd gir mange muligheter. Elevene utvikler sin lyttekompetanse, og de kommer fort langt nok inn i ei bok til å bli så engasjert at de fortsetter å lese. Flere sansepåvirkninger virker samtidig, og lyd og ordbilde kommer samtidig så de som har vansker med å danne forestillinger ut fra ordbilde, får hjelp. Langsomme lesere kan holde tritt med kameratene i felles-tekster og kan følgelig delta i samtale om boka. Når vi leser, har vi teksten foran oss og kan gå tilbake til den. Når vi bare lytter, har vi bare minnet og indre bilder av teksten. Når vi bruker bok og bånd, kan vi gå tilbake på båndet og se i boka og få teksten nøyaktige likedan en gang til. Dette er godt for auditivt svake elever, og for fremmedspråklige elever som slik får hjelp med intonasjon og språkmelodi. Når eleven oppdager at øynene går fortere enn stemmen på båndet, er det en stor dag! Men vi må huske at å ”lytte-lese” ei bok er både tidkrevende og anstrengende.

9.2.3 Elevenes høytlesing

Elevene trenger trening i *høytlesing*. Prosjektlærerne vektla at elevenes høytlesing skulle ha en *funksjon* som gikk ut over dette å trene. Påfallende mange elever sa nemlig i loggene sine om lesing at de gruet seg for å lese høyt når de andre bare satt og hørte etter om de var flinke. Å sørge for at elevens høytlesing har en mening, har med respekt for eleven å gjøre, og for den saks skyld også med respekt for teksten. Når lesinga var planlagt, fikk elevene forberede seg. De leste teksten høyt for noen hjemme, og de leste for hverandre i klassen to og to og ga

hver-andre respons før de godt forberedt gikk i gang for alvor. Elevene leste for eksempel for fadderbarna sine. Det gjorde godt å være stor og ta seg av de små og ha en takknemlig lytter.

De yngste fikk også lese for de større barna som da hadde fokus på å være gode lyttere og oppmuntre de yngste. Elevene leste opp tekster på samlingsstund for flere klasser, i grupper i lyttekroken og for hele klassen når de hadde valgt seg ut en tekst de gjerne ville framføre. Det kunne være ukas dikt, morsomme tekster ved ukeslutt, ord for dagen, et lite stykke reklamelesing fra ei bok med spørsmål om "Hvem har skrevet dette?" og liknende.

9.2.4 Lærerens høytlesing

Lærerens høytlesing er en viktig *strategi* for videre leseutvikling. En dyktig lærer regisserer sin høytlesing. For å hjelpe elever inn i teksten, kan læreren skape førforståelse med å si noen ord om hva boka handler om, tiden hendingene foregår i, og liknende. Ved å stoppe opp og undres sammen med elevene over hva som kommer til å skje, hva en hending eller noe noen sier kan komme til å bety, venner elevene seg til å se framover (antesipere) og danne hypoteser. Dette er viktig for god leseutvikling. Ved å legge inn små pauser i lesinga for sammen å ta et tilbake-blikk, undres hvorfor en person gjorde det eller det, setter vi fokus på søking etter mening i tekst. Høytlesing gir hjelp til å oppfatte helhet i tekst, elevene får konsentrere seg om innhold og blir ikke forstyrret av lesetekniske årsaker. Fellesopplevelsen gir elevene et godt utgangspunkt for samtaler om litteratur. En tekst som er formidlet via høytlesing, byr på andre mulig-heter i samtalen enn når elevene har lest hver for seg fordi læreren under sin lesing alltid vil tolke litt. Høytlesingen innebærer at alle elevene har en startkapital for videre arbeid med teksten.

Den svenske forfatteren og litteraturpedagogen Staffan Thorson (1995) konkluderer i sin rapport fra undersøkelser av lærerstrategier under høytlesing: "Högläsning är inte bara att läsa högt".

Via høytlesing får alle del i litterære opplevelser uansett lesekompetanse. Høytlesing betyr estetisk opplevelse, elevene opplever glede, humor, spenning, sorg og sinne, de frydes og forskrekkes, de ler og blir rørt. Høytlesing tilbyr elevene opplevelser og stimulering av fantasien uforstyrret av lesetekniske vansker og lar elevene i en klasse stille likt. Å lytte til høytlesing, hjelper barn til å oppfatte innholdet i en tekst når de skal lese sjøl. Høytlesing er med på å utvikle elevenes språk, både setningsstrukturer og ordforråd.

Det er grunn til å anta at vi reduserer høytlesingen alt for tidlig. Undersøkelser viser at på mellomtrinnet avtar guttenes lesing sammenliknet med jentenes. Også i ungdomsskolen leser guttene markert mindre. Når en ser hvor mye senere utviklet guttene er enn jentene, må en spørre seg sjøl om å fortsette med mer høytlesing på mellomtrinnet kunne være én strategi for å holde ved like og videreutvikle gleden ved lesing av litteratur hos guttene. På alle trinn finnes elever som strever med det lesetekniske. Bare det er en grunn til å fortsette med høytlesing oppover i skoletrinna. Fellesopplevelsen ved høytlesing vil alltid være viktig. Elevenes egne tekster skal også leses høyt for dem. Læreren er en dyktig høytleser og kan formidle teksten godt. Dermed skapes lettere interesse for teksten hos de andre elevene. Det er godt for en elev at hans tekst blir presentert for de andre på beste måte, og det er godt for eleven sjøl å høre sin egen tekst godt framført. Samtlige deltakere i Trondheimsprosjektet brukte mye tid på å lese høyt for elevene fordi de så godt erfarte nytten av og gleden ved høytlesing. I sin oppsummering er lærerne klare på at høytlesing for elevene er en av de strategiene de vil ivareta.

9.3 Tiltak i klasserommet

9.3.1 Oversikt

- Klassebibliotek ble opprettet i alle klasser
- Utlån i klasse ble satt i system
- Skole- og fylkesbibliotek ble brukt aktivt. Fylkesbiblioteket i Trondheim er en viktig og villig medspiller i alle tiltak for å synliggjøre bøker, lesing og elevenes skriving i tilknytning til lesing
- Bokklubbmedlemskap ble opprettet i noen klasser
- Iscenesetting av lesesituasjoner hvor lesingen ble satt i en trivsels- og sosial sammenheng
- Fast tid i lange nok spenn avsatt til lesing
- Spesielle opplegg som lesegledeuke, forfatterskapslesing, lesevake og liknende ble satt i verk
- Lister over leste bøker, de ti beste dette året, månedens tre beste, spontane anbefalingslister, ventelister, lesestatistikker i form av lesetre, bokorm, boktog osv. ble satt opp i klasserommet
- Ulike typer bokutstillinger ble laget
- Ukas eller månedens bok ble valgt, avstemning over "årets bøker" ble holdt
- Elevene ble involvert i bokvalg til skolen, leverte innkjøpsønsker, en del skoler lot elevene være med og plukke ut bøker. En foreldreforening bevilget penger til klassebibliotek, og elevene fikk være aktive i utvelgingsprosessen
- Leselogg i tilknytning til lesing av bok. Leseloggen framstår i lærernes og min vurdering som et fantastisk redskap til bevisstgjøring hos elev og lærer. Den hjelper eleven å utvikle innsikt i egen lesing. For læreren er loggen også en nøkkel til elevenes leseutvikling
- Samtale om det leste og lesinga ble ivaretatt, i klasse, gruppe og to og to
- Et par ganger i året skrev elevene logg der de reflekterte over:
 - egen leseutvikling generelt
 - egen lesing av skjønnlitteratur
 - egen lesing av faglitteratur
- Bokmeldinger ble skrevet og lest, presentert i samlingsstunder, stilt ut og utvekslet mellom skoler. Elevene hentet inn bokmeldinger fra aviser og Internett. Viktig var at gutter skrev for gutter og anbefalte bøker for gutter
- Hver elev hadde lesemappe med dokumentasjon på egen lesing
- Liste over leste bøker
- Bokmeldinger
- Vaskesedler
- Leselogg
- Godbitark fra lesinga
- Tegninger fra tekster de leste
- Egne tekster
- Brev gikk skoler mellom om bøker og lesing
- Mange elever skrev bøker på eget initiativ, klasser på to skoler skrev bok sammen
- Noen klasser fikk forfatterbesøk
- Undervisning i utvikling av lesestrategier etter stoff og hensikt med lesinga
- Orientering av foresatte og samarbeid med heimen om lesing heime

9.3.2 Oppretting av klassebibliotek.

Når vi hele tida skal være offensive i forhold til lesing, må bøkene må være lett tilgjengelige, Det må ikke ta tid og koste organisering å få tak i dem. Vi må ha et klassebibliotek. Lærerne sørget for tilgang på variert skjønnlitteratur og så stort tilbud av bøker at barna stadig hadde et reelt valg. Bøker ble hentet fra heimene, skolebiblioteket, fylkesbiblioteket, filialene, fra lærerens bokhyller osv. Noen fikk litt midler fra skolen til innkjøp. Elevene nøt tydelig bokmengden i klassen. En elev som framhever klassebiblioteket framfor skolebiblioteket, sier høflig:

Utvalget i skolebiblioteket er **lærerrikt**, med mange fine faktabøker og barnebøker. Men de har ingen spennende bøker.

Elevene kommer stadig tilbake til at det var så morsomt å ha stadig nytt og stort utvalg i bøker. En gutt fra 5. klasse sier:

Det som har vært så bra med klassebiblioteket, er at det har vært så gode bøker

og en annen fortsetter

--- og så mange å velge i.

Vi burde i grunnen ha sitert fra hver enestelogg i bunkene, og sett de lange listene med uttalelser, for til sammen sier de noe meget viktig: Masse gode bøker å velge i er vesentlig for god leseutvikling. Noe av det gledelige vi så, var at elever som virkelig strevde med lesinga si, utviklet seg og gledet seg over klassebiblioteket. Vi siterer fra loggen til en av dem og lar han tale for alle:

Klasebybloteket er Delig

Lærerne i prosjektet hadde et svært arbeid med å skaffe nok gode bøker. Det er i grunnen ingen mening i at lærerne skal streve så mye som de gjorde for å skaffe bøkene elevene trenger. Jeg ser for meg at skolene i samarbeid med kommunen måtte kunne opprette en bokbusstjeneste for å sørge for nok tilgang på og stadig utskifting av skjønnlitteratur. Men vi tror det er viktig at barna samtidig tar med bøker heimefra. Det betyr noe å være med og ta ansvar, og det betyr noe at kamerater låner mine bøker og jeg kameratenes. Mange skoler legger nå ned et stort arbeid i å oppgradere utvalget i skolebiblioteket og gjøre det til et sted der en kan gå og lese når som helst. Dette er nødvendig, for god leseutvikling uten bøker er en umulighet.

9.3.3 Spesielle tiltak

Materialet vi sitter med, viser svært tydelig at *spesielle tiltak* for å sette i gang lesing, får stor uttelling når det gjelder lese mengde, lese glede, bevissthet på lesing, bøker, forfattere osv. Elevene sier sjøl at de i slike perioder leser mye mer enn de vanligvis gjør. Lesegledeuke, litteraturuke, lese vake, forfatterskapslesing, leseprosjekt og andre spesielle tiltak med litt fest over, var høyt verdsatt av elevene og ga stor uttelling. Spenningen med å få inn masse nye bøker førte til mer lesing, og tida som var satt av, ga muligheter til å gasse seg med bøker. Vektleggingen av det sosiale med lesinga, både mens elevene leste og etterpå, med presentasjon av bøker og bokmeldinger, skapte trivsel og var med og førte til oppsving i lese mengden, og interessen og gleden steg. Fellesskapsfølelsen, vektlegginga av den positive opplevelsen lesing kan være, lesing i en litt annen setting enn den vanlige, enda flere bøker å velge i enn vanlig, virket meget befordrende på lesinga. Tiltakene var uendelig mange. Vi har plass

til å nevne bare noen av dem her, og det føles feil at en ikke kan nevne alt, så mye bra og inspirert arbeid som foregikk.

En skole hadde kulturuke med rikholdig program. De hadde "Sjangerrom" til lesing, rom for å lytte til lydbok, forfatterbesøk og skriveverksted, arbeid med tegneserier og ulike framføringer.

En annen skole forteller fra lesegledeuka si:

Vi hadde planlagt 1/2 dag bokaktivitet hver dag hele uka. Ungene tok helt av, fikk alle timene. Vi hadde forfatterbesøk og til slutt lesevake. I en klasse ble det lest 8000 sider på fire dager.

Flere klasser prøvde ut noe de døpte "forfatterskapslesing". Vi refererer fra en av skolene som hadde dette to år på rad:

Forfatterskapslesinga gikk over minst fire uker hvert år. I 5. klasse fikk elevene bøker av Roald Dahl, i 6. klasse bøker av Kjersti Scheen og J.K. Rowling. Lærerne organiserte tilgang av bøker, fra heimene, skolens bibliotek, nærmiljøfilialen og folkebiblioteket i byen. I tillegg sørget de for lydbøker og tilgang på filmatiserte bøker. De foresatte ble involvert. Det ble satt av mye lesetid i begynnelsen for å komme fort inn i bøkene. Det var viktig for motivasjonen. Elevene leste minst ½ time hver dag på skolen og minst fire dager i uka heime. For svake lesere ble lydbok brukt sammen med boka, da kom de godt i gang. Elevene gjenfortalte for dem heime og leste litt høyt for dem. De skrev bokmeldinger med klassekameratene som mottakere. Etter endt periode dannet elever som hadde lest samme bok, grupper, og drøftet boka og bokmeldingene de hadde skrevet og laget presentasjon av boka for de andre.

Ulike opplevelser av boka som kom fram i samtale, og ulike bokmeldinger var med på å utvide forståelsen av bøkene de leste. Elevene sammenliknet egne bokmeldinger med bokmeldinger skrevet av barn på Internett og voksne i aviser. Dette fungerte som viktig bevisstgjøring på mange plan. Elevene vente seg til å skrive og snakke om bøker de leste, de oppdaget hvor de kunne finne stoff om dem. Lærerne bygde stillas for leseutvikling på mange vis. Elevene sier i en felles oppsummering:

At vi har brukt tid på bøker og lesing, har gjort oss til bedre lesere. Nå synes vi at alle i klassen er gode til å lese, og det sier lærerne også.

Flere av elevene i disse to klassene angir at de har lest 35 – 40 bøker i løpet av året.

Dette å lese mange bøker av en eller få forfattere en periode, har mange fordeler. Elevene blir klar over at når de har funnet en bok de liker, er det store sjanser for at det finnes andre fengende bøker av samme forfatter. Når de leser mange bøker av samme forfatter, begynner de så smått å få en forståelse av at forfatteren har en språktone, en stil de kan kjenne igjen. Og ut fra ganske utstrakt lesing av samme forfattere hadde disse elevene virkelig bakgrunn for å skrive små biografiark om dem. Det ble mening i dette skrivearbeidet fordi de sjøl hadde førstehånds-kunnskap om dem.

De fleste elevene var fornøyde med å ha forfatterskapslesing, bare noen få ville heller hatt et bredere tilbud. Det sier seg sjøl at en ved siden av forfatterskapslesinga må ha opplegg der elevene har tilgang på et bredt spekter forfattere. Evner, modenhetsnivå og interesser hos elevene er så uhyre forskjellig.

På en skole leste elevene "Harry Potter og de vises stein" og så filmen. Deretter fikk de i oppdrag å skrive en ny Harry Potter-tekst eller -bok. Lærerne hadde en styrt logg etter denne

skrivninga, og der kom det fram masse interessant. Elevene blir spurt om det var boka eller filmen som inspirerte mest. Storparten svarer boka.

En sier:

Nesten alt i boka ga meg ideer,

og en annen sier:

Boka og hennelsene og personene innspirerte meg og ga meg noen ideer.

En tredje gutt sier:

Bøkene inspirerte meg kraftig. Det ble en slags ny historie på grunnlag av de andre.

En fjerde har fått med seg dette at det er i orden å la seg inspirere av bøker, og sier:

Jeg skrev boken min ganske uavhengig av Harry Potter og de vises stein. Hvis du leser den, vil du snart finne ut at den er inspirert av en annen kjent bok.

Elevene blir spurt om de laget tittel eller historie først. Svarene viser at dette varierer. En gutt sier:

Jeg laget historien først, for det er lettere å lage tittelen etter boka enn boka etter tittlen.

Svaret hans er interessant fordi han begrunner valget sitt.

I et annet lite glimt i en logg får jeg enda en påminning om hvor viktig det er for å få et korrekt bilde av en situasjon at vi får elevene til å begrunne. Se bare svaret på spørsmål fra læreren om de ville gjort dette en annen gang.

En elev svarer:

Nei, jeg tror ikke jeg vil gjøre det en annen gang.

Nedslående, ikke sant? Men så kommer begrunnelsen:

...fordi jeg skriver en bok hjemme.

De fleste har likt dette arbeidet, noen få reserverer seg. De fleste er fornøyd med resultatet, noen usikre, et par sier det er dårlig. *Begrunnelsene* en del av elevene kommer med, gir lærerne mye innsikt og et godt utgangspunkt for videre samtale. Meget interessant er å se hvor ulike skrivestrategier elevene benytter selv med en så lik oppgave og et så likt utgangspunkt.

9.3.4 Logg om lesing

I begynnelsen av dette leseutviklingsprosjektet skrev elevene i nesten alle klasser logg der de uttalte seg om ulike aspekt ved egen lesing, hvordan de så på dette å lese, hva de tenkte om egen lesing generelt, om å lese skjønnlitteratur og faglitteratur, hva de leste på fritida, hvor mye de leste, når de leste, lesevaner osv. Loggene varierer fra noen få setninger til to tettskrevne A4-sider. Dette tiltaket viste seg å være en genistrek. *Vi* fikk med en gang se noe av elevens tenkning om egen lesing. *Elevene* startet en viktig bevisstgjøringsprosess om egen lesing, og *vi* kunne gå tilbake til disse loggene når elevene skrev nye logger senere i løpet, og sammenlikne og se hva som skjedde.

Mange lærere gjennomførte også leseundersøkelser der mye rundt lesing i klassene ble kartlagt. Interessant informasjon som kom fram ble senere brukt som sammenlikningsgrunnlag for videre arbeid. Via loggene, samtalene i gruppe og klasse, og veiledningene med læreren begynte elevene så smått å utvikle et metaperspektiv på egen

lesing. Vi så også hvordan lesinga deres, og synet deres på lesing utviklet seg. Vi tar med et lite klipp fra loggene til to gutter i 5. klasse, skrevet med fire måneders mellomrom:

Jeg leser bare lekser for mamma. Jeg liker ikke så mye og lese. Jeg holder ikke på med noen bok. (Gutt nr.1, logg 10.10.2000)

Jeg synes det er litt morsomt å lese. Jeg likte veldig godt bibliotekuka. (Gutt nr.1, logg 02.02.2001)

Jeg synes det er ganske artig og lese. Jeg holder på med en bok som heter "Tigerne finner formen". Jeg leser den fordi den er spennende. (Gutt nr.2, logg 10.10.2000)

Jeg synes det er supermorsomt og lese. Jeg leser mye mer enn før bibliotekuka. (Gutt nr.2, logg 02.02.2001)

Ei jente i 5. klasse sammenlikner skjønnlitteratur og faglitteratur slik:

Jeg synes skjønnlitteratur er en av de beste sjangrene. Skjønnlitteratur er som regel bøker jeg kan kose meg med og jeg kan le av de. Faglitteratur er mer fakta og som regel ikke noe og kose seg med eller le av, men jeg får jo vite mer av faglitteratur. Jeg får jo også vite litt av skjønnlitteratur.

9.3.5 Leselogg

Elevene skrev leselogg til en del av bøkene de leste. Det kunne være korte notater om noe de ville snakke om, noe de syntes var fint eller fælt, likte eller ikke likte. De noterte noe de syntes var fint sagt, og de var svært opptatt av det humoristiske i tekster. De hadde av og til lyst til å snakke om hvorfor personene gjorde det de gjorde, eller snakke om hvordan de var. Noen skrev kort, andre tok med ganske mye, og til slutt summerte de opp hvordan de syntes boka var. Etter hvert greide de for eksempel å se hva som gjorde boka morsom, hvorfor de syntes noe var kjedelig, hva som etter deres mening var godt språk osv. Notatene var en god hjelp når de skulle skrive bokmeldinger, og læreren fikk også lov til å ta utgangspunkt i leseloggene når elevene skulle snakke sammen om bøker. Leseloggene var verdifulle blant annet fordi de tok vare på inntrykk og tanker som ellers ville vært glemt når boka var lest ut, og de viste læreren mye om elevens tenkning mens han leste.

9.3.6 Bokmelding

Elevene i prosjektet skrev bokmeldinger om en del av bøkene de leste, og disse bokmeldingene ble brukt og verdsatt i en grad som virkelig overrasket oss. Selvfølgelig la lærerne opp til bruk av dem, det er så, bokmeldingene ble hengt opp på tavla og lagt i lesemappene og samlet i egen perm, men elevene ville ikke på eget initiativ tatt dem i bruk i en slik grad som de gjorde om de ikke hadde sett verdien av dem. Elevene brydde seg tydelig om det jamaldringer sa om bøker de leste. Bokmeldingene hadde verdi som skriftlig tekst fordi de da kunne leses når behovet var der. Den muntlige framføringa av bokmelding i lyttekroken ga verdifull muntligtrening.

Når elevene summerte opp sitt inntrykk av boka, reklamerte de for gode bøker overfor de andre, og oppsummeringa virket forsterkende på egen leseforståelse og ga erfaring med strukturering av stoff. Det var også meget interessant å registrere i bokmeldinger (og selvfølgelig i leselogg og samtaler) hva barn kunne vurdere i tekster. De uttalte seg om spenning og dermed litt om oppbygging og problemknuter. De var inne på handlingsreferat (*at forfatteren fortalte hva som hendte*), bruk av replikker (*de snakket så en fikk vite ting om dem*), skildring, tankereferat (*hun fortalte hva hun tenkte*). De merket seg humor og uttalte seg om personene i boka. Noen av elevene sa faktisk på en enkel måte litt om både store linjer i en tekst og om person- og miljøskildring og språk. De begynte uhyre enkelt og utviklet seg mye i løpet av de to årene prosjektet varte.

En del elever ville gjerne gi poeng når de skrev bokmeldinger, gode bøker ga de terningkast seks. Men vi så at poengutdelingen delvis fortrengete det tekstspesifikke i bokmeldinga deres. Når du gir seks, trenger du kanskje ikke være så konkret på hva i boka som er bra og ikke, og du begrunner heller ikke hvorfor du synes det er bra. Bokmeldingene uten terningkast var stort sett bedre fagtekster, men elevene likte nok dette med terningkast godt. Og en kan selvfølgelig be dem begrunne òg om de bruker terningkast.

Vi voksne i prosjektet snakket en del om behovet vi så for bokmeldinger skrevet til leserne av bøkene. Vi er svært glade for de avisene og anmelderne som bruker tid og plass til kvalifisert vurdering av barnebøker. Det er meget viktig at denne litteraturen slik blir synliggjort og verd-satt på linje med annen skjønnlitteratur. Men disse bokmeldingene er stort sett skrevet for voksne mottakere som er de potensielle kjøperne av barnebøker, ”de voksne med penge-pungen” som en av elevene sa. Vi savnet anmeldelsene der den voksne anmelderen henvender seg til den egentlige mottakeren av boka han skriver om. Dette behovet er særlig uttalt på mellomtrinnet. Vi tok kontakt med representanter for aviser for å få i gang skriving av slike bokmeldinger, men nådde ikke fram, bortsett fra i en avis; ”Høgskoleavisa i Trøndelag” I et barnelitteraturnummer i 2001 tok den inn bokmeldinger skrevet av elever fra Trondheims-prosjektet. Og i desember 2003 har den samme avisa en rekke anmeldelser skrevet *til barn*, av studenter og ansatte i norskseksjonen på HiST ALT.

Det er klart at med det fokuset vi setter på leseutvikling og lesing av skjønnlitteratur, holder det ikke lenger at vi bare har bokmeldinger der vi voksne oss imellom, over hodet på barna, utveksler synspunkter på bøkene de skal lese. Vi har en læreplan som snakker om barn som kultur-bærere og forutsetter at barn skal sosialiseres inn i en skriftkultur. Bokmeldinger er en del av denne skriftkulturen. Bokmeldinger er skrifter barna har bruk for i sin sosialiseringsprosess. I anmeldelsene skrevet til barn vil en ikke bøye seg ned og snakke til barna, men bruke sin fag-lige kompetanse, ivareta viktige kriterier for vurdering av barnebøker, og skrive på en måte og i et språk mottakeren kan forstå. En vil ikke nøye seg med å synes og fastslå, men også begrunne og kanskje belyse med eksempel. Skolen arbeider målbevisst for at elevene skal bli *lesere*, og da må de behandles som lesere. Med å skrive bokmeldinger henvendt til barn viser vi at vi respekterer dem som lesere. Barn på mellomtrinnet kan lese bokmeldinger. Bokmeldinger skrevet av voksne med kompetanse på barne- og ungdomslitteratur, vil være en hjelp til å vise eleven hvordan han kan bruke den fagkunnskapen han faktisk har, når han skriver sine egne viktige bokmeldinger.

Vi arbeider med å få elever til aktivt å velge, lese og vurdere bøker. Med det fokuset en nå har på videre leseutvikling hos barn og unge, og med den viten en har om hvor stor rolle skjønnlit-teraturen spiller både for leseutvikling og livskvalitet og identitetsutprøving, må en ta på alvor at elevene har behov for det redskapet bokmeldinga skrevet til dem er.

Bokmeldinger for barn vil være viktige tekster i tiden. Å skrive dem er en utfordring til oss lærere, jeg tror det er vi som må bane vei.

9.3.7 Godbitark

Notering av godbiter fra bøker elevene leser, er i utgangspunktet det samme systemet som en bruker når en gir respons på elevtekster. Det viste seg å føre til større oppmerksomhet på språket i bøkene. Elevene moret seg over humoristiske formuleringer, de verdsatte gode beskrivelser og delte godbiter med hverandre. De brukte godbitene friskt og freidig når de skrev sjøl, de både kopierte og lot seg inspirere til egne konstruksjoner.

9.3.8 Lesemappe

Hver elev i dette prosjektet hadde en lesemappe. I denne mappa lå lister over det eleven hadde lest, elevens vurderinger av bøker, anbefalingslister, litt mer utførlige bokmeldinger, logger om lesing og leseutvikling, leselogger, ti-på-topp-lister for klassen eller venninnegruppa, godbit-ark, intervju med og bilder av forfattere, tegninger fra bøker de hadde lest, kopier av forsider osv. Lesemappa hadde en meget viktig funksjon i dette prosjektet. Innholdet synliggjorde elevens lesing for eleven sjøl og for andre. Mappa var med på å bygge opp bildet av eleven som en leser både for han sjøl og andre, den var faktisk med på å støtte opp under elevens leseridentitet. De fleste lærerne brukte denne mappa som utgangspunkt for foreldresamtaler. Den synliggjorde elevens arbeid og framgang.

10 Skjønnlitteratur og leseutvikling

10.1 Hvorfor leser vi skjønnlitteratur?

Noe som med all ønskelig tydelighet viste seg i Trondheimsprosjektet, var skjønnlitteraturens betydning for god leseutvikling. Den er helt uvurderlig. Også når vår lesing av skjønnlitteratur har leseutvikling som et klart siktemål, må vi legge til rette for at elevene får *oppleve* skjønnlitteratur, ellers mister den sin verdi også for leseutviklinga. Betydning for leseutviklinga får skjønnlitteraturen når vi engasjerer oss i teksten. Og det er litteraturens egenverdi som gjør at vi engasjerer oss. Den intense følelsen av ulike former for estetisk opplevelse er essensiell, som å oppleve spenning, å le og more seg, å bli rørt eller opprørt, å sørge med de sørgende i teksten, å forferdes og grøsse, å nyte språket. Skjønnlitteratur er ikke bare oppdiktet virkelighet, litteratur har allmennmenneskelige, samfunnsmessige og psykologiske funksjoner. Å lese skjønnlitteratur er en måte å skaffe seg livserfaring på, en måte å få innsikt i seg selv og omverdenen på. Vi har en lengsel etter å finne oss sjøl igjen i de sammenhengene vi går inn i; vi leser for å bli bekreftet. Vi leser også for å oppleve noe nytt, noe som kan utvide vår forståelse av oss sjøl og andre og utvikle vår evne til empati. Litteratur er et råstoff som bearbeides til erfaring, holdninger, kunnskaper og forståelse. En kan ikke oppleve alt, men litteraturen er med og gir oss innsyn i og innsikt i andres liv og skjebner. Fiksjonen har overføringsverdi til virkeligheten. God litteratur er litteratur som forteller oss noe om hva det er å være menneske.

Fordi skjønnlitteraturen tilbyr oss alt dette, er den også vesentlig for elevenes leseutvikling. Fordi den trekker oss inn i opplevelsen, lar oss føle gleden ved å lese, suget etter å vite mer, blir den en uvurderlig leseopådriver. Intensiteten er med på å øke farten og evnen til å forstå. Eleven tar inn det sagte og etter hvert det usagte. Lesinga utvider ordforrådet, forståelsen for idiommer og setningsbygging, den gir kanskje innsikt i formelle forhold, og den stimulerer til skriving. Ingeborg Mjør (1998) sier:

Og vi må huske å velge litteratur ut fra, ikke hva som er sunt og godt for barn, men ut fra om teksten byr på etisk, estetisk og underliggjort opplevelse.

Lesing av skjønnlitteratur medfører mental vekst hos leseren. Og det er klart at skjønnlitteraturen med sitt enorme tilbud om opplevelse, læring og engasjement sier noe meget viktig til elevene om betydningen av å kunne lese.

Vår forståelse av en tekst er en subjektiv forståelse. Skjønnlitteraturen tilbyr oss en mulighet til engasjement som medfører identitetsutprøving. Teori rundt arbeid med skjønnlitteratur framhever betydningen av at barn finner fram til litteratur de kan leve seg inn i med personer de kan identifisere seg med. Litteraturpedagogen Donald Fry (1985) har samtalt med barn om deres tanker i forhold til lesing. Disse barna er litt eldre enn våre prosjektelever var. Vi tar med to sitater fra hans samtaler med barn om lesning og det vi kan slutte oss til om identifikasjon ut fra det de sier:

I was someone watching her doing what she was doing – walking behind her, standing beside her. You don't see yourself there, you're like a shadow.

In certain parts in some books you can imagine you're the person, in others you're with them, but not actually them themselves.

Og så går vi til loggene til noen av 5. klassingene i dette prosjektet:

Jeg Tenker at jeg er der og løser mysterie Jeg ser for meg diskols (Discolls er skurkene) er veldig rare det er som jeg er Nansy og løser alle Mysteriene, det er en herlig følelse.
Jeg lar ikke merke til at jeg sitter i sengen og leser, det kjennes ut som jeg er den personen det handler om.

Jeg drømmer meg helt inn i historien, **sånn at på den måten blir historien bedre**. Det er sjelden jeg er borte fra en ulest bok.

Denne sist siterte eleven sier også noe om at han er en medskapende leser:

Utstrakt lesing er viktig for å forstå innholdet i bøker: Frank Smith sier (1995): "*Readers belong to a club*", og Margareth Meek (1988) tilføyer "*...and are members of a network*". Lærere som følger nøye med på lesinga til elevene sine, registrerer at de ikkelesende elevene blir mer og mer akterutseilt i forhold til sine lesende kamerater når det gjelder forståelse av det de leser. De lesende leser så mye mer enn det som står der.

10.1.1 Hvorfor samtaler vi om litteratur?

Det er en forutsetning at elevene i skolen skal sosialiseres inn i en skriftkultur, og da må vi organisere et sosialt samspill rundt teksten og elevens opplevelse av den. Samtalen er en viktig måte å ivareta denne sosialiseringprosessen på, blant annet fordi i samtalen er elevens oppmerksomhet samlet om teksten og det de sjøl og kameratene har fått ut av den. Elever trenger dialogen med andre om det de leser, og i særlig grad trenger de dialogen med jamaldringer.

Litteraturen utvider vår kjennskap til og forståelse for oss sjøl og andre mennesker. Den *litterære samtalen* er en viktig del av denne forståelsesprosessen. Resepsjonsforskeren David Bleich (1978) sier:

Det kognitive utbyttet av å lese en bok uten å snakke om den, er like flyktig som en drøm. Det er gjennom samtalen at det vi opplever under lesinga, fester seg og utvikler seg til erfaringer, innsikt og kunnskap.

Staffan Thorson (1995) sier nesten det samme:

Att få uttrycka sina tankar, att få lyssna på andras frågor och funderingar och att få diskutera olika förståelser av berättelsen er nödvändigt för att den lättflyktiga läsoplevelsen skall fördjupas till meningsfull kunnskap för lyssnaren.

Også for *leseutviklinga* er det vesentlig at vi snakker om det vi leser, fordi det er i samtalen vi får bekreftelse på vår lesning av teksten.

Ett av siktemålene med samtalen om litteratur, er å få eleven til å reflektere over det leste. En tar derfor utgangspunkt i elevens lesning og lar den være utgangspunkt for samtalen. At en i samtalen om litteratur tar utgangspunkt i elevens lesning av teksten, er for eleven en bekreftelse på at hans lesning duger, han blir respektert i sin lesning. Fordi elevene leser ut fra ulike rammer, får de under samtalen med de andre lytte til ulike lesninger, og disse kan være med på å øke forståelsen for teksten. Samtalen gir eleven termer og begrep å beskrive og snakke om tekst med, og bruk av disse termene fører igjen til større innsikt. Eleven prøver å formulere noe om sin opplevelse og oppfatning slik at de andre forstår, stiller spørsmål og legger fram sin undring om det han ikke skjønner. Læreren på sin side bruker sin kunnskap til å sette ord på det eleven tar fram og bidrar også sjøl ut fra sin lesning og sin kunnskap. En viktig effekt av sam-talen om litteratur er at elevens bilde av seg sjøl som *leser* forsterkes.

En av læringsteoretikerne som norskplanen i L97 bygger på, George Kelly (1955), sier:

Det som hender oss (det kan være det vi leser, undervisning, hendinger) er å se som råstoff. Det er den enkeltes bearbeiding av råstoffet, det vi gjør med det, det vi tenker om det, som fører til erfaring og læring.

Og til dette er samtalen om det leste unik.

10.1.2 Hvordan samtaler vi om litteratur?

Alltid når vi skal samtale om litteratur, må vi ha gjort et forarbeid for å sikre at elevene har oversikt over hva som har skjedd i teksten, og de må ha hatt *tid* til refleksjon. De må ha fått forberede seg, og vi må sørge for at alle har noe å snakke om. Dette kan vi gjøre ved å aktualisere teksten med for eksempel kort å summere opp innholdet. Om vi skal få en slik samtale til å fungere, må vi aldri falle for fristelsen til å la den bli en kontroll av om elevene har "lest" lekser. Vi legger heller ekstra arbeid i å sikre at alle elevene er koblet på.

En enkel måte å samle seg startkapital på kan være å streke under noe en synes er bra eller "sterkt" som elevene sier. Å lese høyt hva en har streket under, er en lite skremmende måte å begynne en samtale på for elevene. Vi kan så sammenlikne hva de forskjellige elevene har streket under og kanskje begrunne understrekinga også. Å notere kort i leselogg mens en leser, og så ta utgangspunkt i dette i samtalen, er en annen litt mer avansert mulighet. Bruk av lese-logg er viktig for elevene for å ta vare på tanker og reaksjoner de har underveis i lesinga. For læreren er elevens leselogg et vindu inn til elevens lesning og tenking rundt det han leser. Den åpner dører inn til en forståelse og innsikt læreren ikke hadde før og kan være en hjelp til å trekke nye tanker inn i samtalen. Både elevens leselogg og samtalen om det leste kan øke lærerens innsikt i elevenes ulike resepsjonsmønstre.

PISA-undersøkelsen (2001) viser at norske jenter hevder seg bra når det gjelder lesing og forståelse av skjønnlitteratur. Og det forteller oss igjen at det kanskje for guttenes leseutvikling kan være noe å hente hvis vi i større grad tar hensyn til vår viten om gutter i vår måte å nærme oss den leste teksten på i skrivning og samtale. Samtalen om det leste må forholde seg til hvilken type erfaringer elevene har med litteratur fra før, og de kan være svært ulikt kommet i sin måte å ta imot eller forholde seg til litteratur på. Er de på det stadium at det er opplevelsen av *spenning* som er sentral, eller kobler de også inn *følelser og moralske refleksjoner*? Eller er de kanskje kommet så langt at de også *reflekterer intellektuelt og tolker* det de leser? Lars-Göran Malmgren (1997) kaller ganske betegnende disse måtene å ta imot litteratur på for lesning med *ryggraden og innvollene*, lesning med *hjertet* og lesning med *hodet*.

Skal samtalen om litteratur kunne bli en videre hjelp inn i teksten for elevene, må de ha hjelp til et utgangspunkt de forstår noe av, og dette utgangspunktet må være rimelig konkret. En tekst er ikke en leseruavhengig størrelse. Vår litteraturpedagogikk er derfor elevorientert, og samtalen tar utgangspunkt i elevteksten som representerer elevens umiddelbare forståelse av teksten. Elevteksten er det *eleven har lest!* Særlig må en være oppmerksom på at guttene, som er noe mindre modne enn jentene, og ofte har mindre leseerfaring, må få starte svært konkret. De kan for eksempel lage en liste over de heltene de kjenner. Heltene på guttenes liste er gjerne fra tegneserier, video, film og idrett. Vi kan samtale om hva som kjennetegner guttenes helter, og la dette bli en bro over til hovedpersonen i boka de leser. Fra å være opptatt av spennings-opplevelser, dramatiske episoder og hvordan helten overvinne fare, ser vi på "hvordan helten *er*" og tar elevene med på detektivjakt i teksten. Så utvider vi jakten til å gjelde hvilke ord forfatteren bruker til å beskrive hovedpersonen, og så undersøker vi på

hvilke måter forfatteren gir oss informasjon om hvordan helten er. Nærlesing kan oppleves som den rene skattejakta. Elevene våre lette for eksempel etter signal om når noe skjedde, fant årstid ved å legge merke til at det ble plukket hvitveis, fant ut at noe skulle skje ved å tyde frampek, værerslag osv.

Det går an å gi elevene konkret hjelp til å ta inn mye av det teksten presenterer oss for. Vi kan sikre oss at det vi setter elevene i gang med, er *forståelig i øyeblikket* for dem, og at det samtidig på lengre sikt *fører til forståelse av teksten*.

Toleransegrensen for de utfordringene vi møter i en skjønnlitterær tekst, kan utvikles via samtale fordi forståelsen øker. Samtale om hvordan personer er, er et skritt mot å tåle personschildringer av sammensatte personer og ikke bare typer. Barn oppfatter tidlig at det er typer i eventyr, og tar etter hvert inn over seg at personer som blir fremstilt i bøker, kan være litt slemme og litt snille og litt morsomme og litt kjedelige, og litt lure og litt dumme akkurat som du og jeg. Leseforståelsen og toleransegrensen utvikles. Når elever skal karakterisere personer, er nærlesing en god strategi for å kunne begrunne ut fra teksten. De bruker egne ord på det de ser, og etter hvert hjelper vi dem å utvikle metabegreper. Toleransen for tekstens åpne rom utvides også via samtale om det leste.

Når elevene samtaler om litteratur i grupper, er det, som med responsamtalen, interessant å arbeide med rene jente- og guttegrupper i perioder. Samtalene utvikler seg ikke likt. Jentene uttaler seg friskere om tekstene når guttene ikke er i gruppa. Vi har sett tendenser til at dominerende gutter som er kommet kortere enn jentene i forhold til forståelse av tekst, kan hemme jentene i samtalen fordi de avviser en del av det jentene kommer med rett og slett fordi de ikke forstår. Andre gutter melder seg ut av samtalen av samme grunn. I guttegrupper snakker guttene sjøl om tekstene ut fra de leserfaringene de har, og de opplevelsene de har hatt under lesinga. Det er klart at det jeg sier her, er en forenkling av erfaringer. Vi har også svake jentelesere og avanserte guttelesere. Men kjønnsdelte grupper har i perioder så god virkning, at jeg mener det er vel verd å bruke av og til.

Å fortelle om det man har lest, er med på å fremme fortolkende lesning. Samtalen om litteratur er både en bekreftelse på egen lesning, en utvidelse av leseforståelsen og en utvikling av den litterære kompetansen. Litteraturpedagogen Wolfgang Iser (1978) er svært opptatt av tekstens tomme rom; "blanks" eller "gaps" som inviterer til meddikting og ulike lesninger. I samtalen er elevenes oppmerksomhet samlet om teksten og det de sjøl og kameratene har fått ut av den. For å få fram dette, vil vi lærere ta i bruk det vi har av teknikker for å lede en klassesamtale.

Læreren må utvikle gode lytte- og samtaleteknikker, vise tydelig at han lytter, ivareta turtaking, vise interesse, honorere at elever tar initiativ, sende spørsmål fra elever videre til andre og koble elevene sammen i samtale. Vi bruker *opptak* der vi inkorporerer og viderefører elevenes spørsmål og uttalelser i våre videre kommentarer. Vi sender elevutsagn videre til medelever med litt ekstra hjelp lagt til, vi verken avviser eller godkjenner, men lar elever reagere på det elever sier. Det er alltid en hjelp å gå til teksten igjen for å finne begrunnelser gjennom nærlesing. Ofte uttrykker eleven sin forståelse i spørsmål og undring, og vi gir positiv respons på at det spørres og undres. Vi honorerer elevenes åpenhet, undring, vurdering og eksperimentering og møter utsagna deres med *autentiske spørsmål* (ordentlige spørsmål, spørsmål ingen kjenner svaret på, stilt ut av nysgjerrighet). Vi viser vår interesse ved å bruke speiling, det vil si at vi gjentar det som er sagt, eller bruker oppklarende spørsmål for å forsikre oss om at vi har forstått. Disse teknikkene stiller krav til oss om å lytte ut det faglig

relevante, det konstruktive, det provoserende, det spørrende i det elevene sier. Elevenes utsagn, det de har lest ut av teksten, og det de er i ferd med å formulere og tenke, er ofte vagt og stiller store krav til vår faglige lytting. Se Ingrid Rygg Haanæs (2000): "Muntlig tekst".

Det er klart det er en svær utfordring for læreren å lede en faglig samtale med utgangspunkt i elevens tekst og samtidig bidra med sin egen faglighet til for eksempel å sette ord på elevens bidrag. Derfor må også læreren ha gjort et forarbeid, lagt en strategi for samtalen. Mange lærere synes det er slitsomt ikke å vite på forhånd hva elevene tar opp. Å bruke i samtalen det elevene kommer med, stiller krav om både fagkompetanse og åndsnærværelse. Men etter hvert blir vi vant til å være i utforskning sammen med elevene. Det er spennende og i grunnen slett ikke så farlig. En mulighet for læreren til å forberede seg mer konkret og likevel kunne ta utgangspunkt i elevenes lesning, har han selvfølgelig om han har lest elevenes leselogger på forhånd og styrer i forhold til hva elevene skal ta fram derfra. Elevenes leselogger kan også for læreren være en startkapital i samtalen.

10.1.3 Hva samtaler vi om?

Når vi skal samtale om tekst, er en hending, en replikkveksling, en scene, en personschildring, et kapittel ganske enkelt å starte med. Mulige spørsmål i en tidlig fase kan være om hva de likte, ikke likte, om det var noe de syntes var rart og liknende. Hvem i boka liker du? Hvorfor? Er det noen du ikke liker? Hvorfor ikke? Hvordan vet du at dette er en slem person? Det står ikke at han er det. Hvordan har forfatteren likevel vist oss det? Hvordan er faren i denne boka? Hvor-dan lar forfatteren oss få vite hvordan han er? Hva er det som gjør at du synes at denne boka er spennende? Via spørsmål i samtale om det leste kan vi hjelpe eleven videre i sin lesning.

Når vi samtaler om litteratur, har vi, i følge litteraturpedagogen Ulla Lundqvist (1985), tre hovedtyper av "store" spørsmål. Hun sier vi kan bruke *identifikasjonsspørsmål* for å engasjere elevene i *problemstillingen* i teksten. Vi prøver å finne identifikasjonspunkter for elevene i teksten, få fram det som kan skape subjektiv relevans, det som kan angå eleven på det personlige plan. Det vil si at vi knytter eleven til teksten. Om vi leser *Bröderna Lejonhjärta* og leser om Skorpanns redsel, er nærliggende spørsmål: Har du vært så redd noen gang? Har du vært redd for noe liknende? Har noen trøstet deg når du var redd?

Refleksjonsspørsmål får elevene til å reflektere over tekstens *innhold og formspråk*. Hensikten med dem er å få i gang refleksjon knyttet til det teksten handler om. Hvorfor forteller Jonathan eventyr til Karl? Hvorfor forteller Jonathan om Nangijala? Hvorfor må Jonathan dra fra Körs-bärsdalen? Hvorfor drar Karl etter når han er så redd? Vi stiller altså spørsmål som elevene må reflektere over. Vi vil også stille spørsmål ved formelement ved å ta utgangspunkt i miljø- eller personbeskrivelser. Ganske små barn kan være med på samtale om hvordan en personbeskrivelse er gjort.

Overføringsspørsmål stiller vi for å få eleven til å drøfte tekstens *overføringsverdi* til hans egen virkelighet, eller vi kan si at vi ser på tekstens allmenngyldighet. Disse spørsmålene ligger svært nær identifikasjonsspørsmålene, men utvider dem på en måte. De tar sikte på å knytte forbindelsen mellom fiksjonen, det som er oppdikta og virkeligheten. Vi stiller spørsmål om tema vi ønsker å utdype. Finnes det slike som Tengil i virkeligheten? Og dagens barn har dessverre ingen vansker med å finne kandidater.

Samtalen om litteratur er sentral i norskfaget. Men vi må alltid sørge for at elevene også får lese uten etterarbeid av ulike slag. Ikke alle litterære opplevelser skal omsettes i ord, ikke all

litteratur kan forstås med intellektet. Elevene skal oppleve å få dukke ned i bøker, sluke dem og lese bare for opplevelse.

10.2 Krav til skjønnlitterære bøker sett fra et leseutviklingsperspektiv

En del av lærernes jobb under prosjektet var å velge ut bøker for klassen og veilede det enkelte barn i bokvalget. Lærerne ga bedre og bedre veiledning i bokvalg og undervisning i lesing fordi de fikk større og større generell kunnskap og innsikt om lesing og leseutvikling, og fordi de utviklet større innsikt i hvordan den enkelte elev arbeidet og hvor langt han var kommet. Sett ut fra et leseutviklingsperspektiv var det da en del trekk ved barnelitteratur det var interessant å se på. Disse trekkene sammenholdt med hver enkelt elevs utviklingsnivå og leseerfaring hjalp lærerne når de skulle bistå elevene i bokvalg. Alt det forutsigbare i en tekst var med og lettet elevens leseforståelse, tekster som hadde en del som var gjenkjennbart, var godt lesestoff når vi tenkte leseutvikling. For at teksten skulle være godt lesbar og drive opp farten, måtte den ikke være for komplisert.

En del barnebokforfattere forsøker å veie opp for mindre erfaring og lavere språkkompetanse hos barn med å tydeliggjøre mer enn når de skriver for voksne. De gjentar, understreker, forstørker og kontrasterer for å være sikker på å nå fram. Skurken er ikke bare en skurk i handling, men han utstyres også med skurrende stemme, dårlige tenner og smakløse klær. Helten er ikke bare helt, men pen i tillegg. Tydeliggjøring er til en viss grad nødvendig, men det kunne også bli for mye av det gode (overtydliggjøring eller redundans), og da ble teksten dømt som kjede-lig og barnslig av elevene, og de gikk på jakt etter mer utfordrende litteratur. Dette er en natur-lig utvikling, og det er kjempeviktig at de bøkene som kan hjelpe elevene videre er der da. Å bruke barnesynsvinkel, er også en måte forfatteren benytter seg av for å nå barneleseren. Da kan han gjøre bruk av den felleserfaringen barn har, nemlig å være liten i en voksenverden, og det er jo slik at det vi umiddelbart forstår når vi leser, som oftest oppleves som interessant.

Hovedpersoner som langt på vei er typer, er lette å forholde seg til. Nyanserte personskildringer krever mer av leseren. Dette er kanskje en av årsakene til at barn en periode foretrekker serie-bøker. Personene er lite sammensatte. Lesere som strever med avkoding, trenger ikke bruke krefter på å forstå dem, men får tvert imot hjelp med forståelsen av at personene er så forutsig-bare. Personene er også tydelig kontrastert. Det er ingen tvil om hvem som er de snille og de slemme. Antall personer må ikke bli for stort å holde rede på. Interessant er det å se at mens mange voksne personer kan være en for stor utfordring for uerfarne lesere, kan det fungere med mange barn, særlig hvis de har fått visse funksjoner som den redde, han som alltid er sint, han som alltid kommer for seint, hun som alltid protesterer osv. Dette kan elevene knytte til egne erfaringer fra det virkelige liv.

Tekster med ytre handling og kronologi er lett å oppfatte for en ung leser. Retrospeksjon gjør straks strukturen litt vanskeligere, in medias res likedan. Selve handlingsstrukturen bør heller ikke bli for komplisert. En overordnet struktur er at problem skal løses. Dette kjenner barn fra eventyret og denne kunnskapen betyr hjelp til førforståelse. Leseforståelse krever en aktiv leser som støtter seg på det som er kjent, for eksempel erfaring med komposisjon. Seriebøker er ganske like og forstås på grunnlag av tidligere bøker. En bok med individuell struktur, krever mer nytolking og stiller større krav til leseren.

I barnelitteraturen vil forfattere stort sett vise gjennom tale og handling. Fortellerteknisk har vi fortelling/scene, dialog, skildring og refleksjon/tankereferat til rådighet. Fortelling og dialog blir vurdert som lett å oppfatte i barnelitteratur, det driver også handlingen framover og

opp-rettholder spenningen. I bøker der forfatteren snakker mye sjøl (telling), ser vi at teksten lett blir pedagogisk, og barna har selvfølgelig ikke så lett for å identifisere seg. Mer engasjerende blir teksten når forfatteren lener seg litt tilbake og lar personene leve og vise seg fram i scener og dialoger. Skildring og refleksjon blir vurdert som vanskeligere fordi det er stillestående. Men vi skal være oppmerksomme på den muligheten skildring gir til spenningskaping. Se bare Astrid Lindgrens skildring av det store snøfallet i Bakkebygrenda og naturskildringene i *"Bröderna Lejonhjärta"*. Forholdet er faktisk det at en riktig god forfatter får skildring til å fungere, det er også i forholdet til barnelesere spørsmål om det er *kvalitet* i skildringa, og om den har en viktig funksjon i teksten.

Åpne plasser i teksten oppleves som problematisk for uerfarne lesere. Barn som leser mye, tåler mer av åpne plasser før de blir irriterte. De er vant til mange tekstmønster og har også tilegnet seg overordna tekstmønster å organisere etter og å fantasere ut fra. Variert lesing letter til-egnelsen av ny litteratur. Elever blir bedre lesere når de leser også fordi de bygger opp sitt eget tekstunivers. Begynnelsen på bøker er en utfordring for uerfarne lesere. Elevene i prosjektet måtte få forskjellig hjelp til å opparbeide toleranse for begynnelsen på bøker og oppmuntring til å holde ut litt til før de ga opp. Lærerne var meget dyktige til å gi konkret, praktisk hjelp til å komme gjennom de første sidene, og så, plutselig, tok forfatteren over. Elever skal ellers selv-følgelig ha lov til å legge bort en bok som ikke fenger, men det er kjempeviktig at de som trenger det, får nødvendig hjelp inn i boka, så boka får en sjanse. Ikke alle interessante, mor-somme, spennende bøker fenger med en gang, dessverre.

10.2 Lesing og kjønnsforskjeller

Fra 1970 og utover ble det registrert en viss nedgang i boklesing for begge kjønn. De kjønnsforskjellene vi nå ser i forhold til lesing, oppstod også rundt 1970 og har økt fra 1980 og utover. Undersøkelser viser at gutter og unge menn leser mindre skjønnlitteratur enn jentene, og de viser også at flere gutter enn jenter strever med faglesinga på begynnelsen av mellomtrinnet.

Departementets handlingsplan for leseutvikling sier det er særlig viktig å stimulere gutter i 13 – 16 års alderen til lesing. Vår påstand er at storinnsatsen må komme mye tidligere, for det ser ut til at de lesevanene vi utvikler i tidlig alder, har en tendens til å følge oss resten av livet. Der-som tilstanden når det gjelder lesing ikke forandrer seg, innebærer det at vi står i fare for å få en hel generasjon av menn som i liten grad leser bøker. Og når vi så vet at foreldres holdninger spiller en stor rolle for barnas utvikling, er ikke utsiktene videre framover så lyse heller.

Da elevene skrev om bokpreferansene sine og laget liste over de beste bøkene de hadde lest, trakk de fram ikke bare morsomme, spennende og nifse bøker, men også triste. Barna vil engasjeres, de vil le, de vil oppslukes av hvordan det kommer til å gå, de vil grøsse og bli skremt, de vil bli sinte og de vil røres og gråte. Men materialet vårt viser også interessante kjønnsforskjeller når det gjelder bokvalg og toleranse overfor ulike aspekt ved litteratur.

Guttene er klart mer selektive enn jentene med hensyn til hva slags typer bøker de går med på å lese. Jentene er noe mer altetende. Guttene avviser lettere en del tema. Toleransen for personer som ikke er typer, men mer sammensatte personer, og toleransen for åpne rom i teksten er også større hos jentene. Dette siste har sannsynligvis sammenheng med at de jevnt over har større leseerfaring.

De fleste mellomtrinnslever er nysgjerrige på livet som ligger foran dem. De vil vite noe om hvordan det er å være ungdom. Vi rechnet derfor med at alle ville være interessert i å lese ungdomsbøker. Jentene var det, guttene i langt mindre grad. Vi antar denne forskjellen skyldes at svært mange ungdomsbøker har forelskelse og kjærlighet som tema. Guttene på barnetrinnet er noe mindre modne enn jentene, og dette temaet er derfor ikke interessant for dem. En del gutter var direkte flau når temaet forelskelse ble berørt. Undersøkelser viser dessuten at gutter generelt er mindre interessert i hverdagsrealisme enn jentene. Guttene i prosjektet leste samlet sett mer enn leseundersøkelser og særlig mer enn framstillingen av disse i medier gir inntrykk av. Men, det var en annen type lesestoff enn bøker de på eget initiativ dukket ned i. Og det er klart at hvis tema ikke engasjerer, og hovedpersonen ikke innbyr til identifisering, mangler en vesentlig begrunnelse for hvorfor de skal lese. Når guttene ikke finner identifikasjonslitteratur for sine interesser innenfor skjønnlitteratur, går de over til faktabøker, biografier, tegneserier, tekniske blad, sportsartikler, skjermtekster av ulike slag og møter dermed ikke nok neddyk-kingslitteratur, litteratur som kan slukes og slik drive opp lesefarten deres.

Trondheimsprosjektelevenenes leselogger, listene over leste bøker og lærernes leseundersøkelser viser at guttene i prosjektet i utgangspunktet leste mye mindre skjønnlitteratur enn jentene. I den klassen hvor de hadde opplegg med Scheen og Rowling, leste jentene over dobbelt så mange bøker som guttene i denne perioden, men gledelig er det at guttene etter opplegget gikk konstruktivt ut og ba om flere slike leseperioder og noen av dem foreslo sjøl Tolkien og Jan Fleming som forfattere. Guttene leste etter hvert også mer annen skjønnlitteratur enn fantastisk litteratur og grøssere da norsklærerne tok initiativ og organiserte lesing både på skolen og heime. At lærerne var oppmerksomme på at det var viktig å legge til rette for utvikling av et guttemiljø der det ble ansett som tøft å lese, var viktig.

I opplegget med forfatterskapslesing med bøker av Scheen og Rowling, leste bare to gutter bøker av Scheen, mens jentene leste nesten like mange Harry Potter-bøker som guttene. Hele materialet vårt viser tydelig de tendensene vi kjenner til, at guttene verdsetter humor, grøssere og spenning, og at jentene liker bøker med humor, kjærlighet og vennskap, men også spenningsbøker og grøssere.

Over lengre tid kan vi påvirke leseinteressen også med vår *måte* å arbeide med litteratur på, for eksempel med hva vi samtaler om og hvordan vi samtaler. Ikke all samtale etter lesing trenger å dreie seg om meningen med livet. Det kan bli litt slitsomt for umodne og sjenerte gutter. Lars Gøran Malmgren (1997) minner om at:

Det går an å bruke skjønnlitterære bøker som kunnskapskilde også. Gå til tema som demokrati, miljø, flyktninger, middelalder. Arbeidet rundt bøkene trenger ikke konsentrere seg om "knowledge of the human heart" og "personal growth".

Viktige påvirkningsfaktorer når det gjelder lesing, er venner/vennemiljø, skole og foreldre. Når foreldre bryr seg og deltar og er interesserte, får de betydning. At lærerens veiledning ikke verdsettes av elevene når det gjelder bokvalg, er ut fra det vi erfarte i Trondheimsprosjektet, det rene tøv. Læreren ble sett på som en kjempeinspirator av elevene. Det var jo nettopp læreren som sørget for å få tak i alle de spennende bøkene de nøt å lese. Av stor interesse for oss som arbeider med å opparbeide guttenes leseglede og lesekompetanse, er undersøkelser som viser at gutter i rene guttemiljø leser mer skjønnlitteratur enn gutter i blandet miljø. Det er ikke gjort undersøkelser om *hvorfor* det er slik, men vi kan tillate oss både å reflektere over fenomenet og framsette hypoteser når det gjelder årsaker, og vi kan

prøve ut tiltak som i perioder lar gutter arbeide med litteratur i rene guttemiljø og se hva som skjer.

Prosjektet viste at konteksten lesinga foregikk i, var viktig for alle, men den var spesielt viktig for de elevene som ikke var vant med å lese bøker. Det var nødvendig å arbeide bevisst med å skape en guttekultur for lesing samtidig med at en arbeidet med å utvikle en klasseromskultur som omfattet en lesekultur. Gutteres verdsetting av boklesing avhang ganske mye av om det å lese bøker kunne defineres inn i et viktig sosialt fellesskap. Vennemiljø var en viktig påvirkningsfaktor, klasse miljøet også. Gutter må få lese i en sosial kontekst der kameratene leser. Det er mulig å opprette leseklubber bare for gutter eller gutteklubber der lesing, boklån, og bokbytte er en av ingrediensene. Rammene må nok være litt tøffe. Etter endt lesing av ei bok må det være mulig av og til å legge opp til at guttene snakker alene om noen av bøkene.

Elevene kan samtale i rene gutte- og jentegrupper, og lærer kan samtale med grupper av bare ett kjønn i gangen. Begge kjønn kan ha utbytte av at ikke alt på skolen hele tida skal foregå i blandete grupper. Flere lærere konstaterte at det etter hvert ble akseptert å lese og være interesserert i samtale om bøker. I noen klasser nærmet det seg til tider å være kult å lese, og en lærer fortalte om ei guttegruppe der "inngangsbilletten" var å ha lest siste Harry Potter så de kunne være med og snakke om den.

Av betydning for både jenter og gutter er at de opplever å se viktige rollemodeller lese, og se at andre som de bryr seg om, leser. Hvordan kan vi tillate oss å tro at gutter skal verdsette å lese når ingen av deres mannlige rollemodeller leser?

10.2.1 Hvorfor leser gutter mindre bøker enn jenter?

Det ropes svært opp i diverse medier om guttenes manglende lesekompetanse, og jeg undres i mitt stille sinn på hva dette gjør med guttenes motivasjon for lesing. Noen av de som krisemaksimerer, har også irriterende enkle løsninger. Det eksisterer en viss mangel på forståelse av hvor sammensatt årsaken til guttenes manglende lesing av skjønnlitteratur og interesse for lesing og dårlige lesekompetanse egentlig er. Går vi ikke skikkelig inn i situasjonen og ser på hele årsaksområdet, får vi heller ikke gjort noe med situasjonen. Farlig enkle forklaringer fører til mangelfulle tiltak. Og det er selvfølgelig bra, men også bemerkelsesverdig hvordan det nå ropes opp når guttene ikke deltar og lykkes. Jentene har en lang historie bak seg som tause, ikkedeltakende elever i skolen uten at vi hørte så mange rop fra de bekymrede da. Da var det nærmest en medfødt kvinnelig egenskap å være taus, og alle skriveoppgavene uten subjektiv relevans for jenter ble nærmest sett på som en del av skjebnen. La oss nå passe på så vi ikke i all vår iver etter å hjelpe guttene mister jentene, som, på høy tid, har begynt å bli synlige i klasserommet.

Årsakene til at guttene presterer dårligere enn jentene, er også mange. Guttene er nok mer umodne enn jentene. Det kan spille en rolle. En annen årsak mener jeg bestemt, etter å ha vært med på dette toårige prosjektløpet, er at det er mangel på engasjerende bøker for gutter på mellom- og ungdomstrinnet. Det finnes ikke nok slukelestoff for gutter; disse engasjerende bøkene som hjelper dem å få opp farten og automatisere avkodinga, noe som skjer *når* de leser. En type spennende guttebøker som fantes før, er blitt borte, eller det er ikke nok av dem. Lærerne i prosjektet strevde mye mer med å finne nok lesestoff til guttene enn til jentene. Men fordi det var mange lærere som lette etter det samme, kunne de hjelpe hverandre.

Tre yngre norske forfattere, Arne Svingen, Sverre Henmo og Reidar Kjelsen, som skriver for barn, problematiserte i Dagbladet 12. juli 2003 voksnes bokinnkjøp til barn. De påstod at

voksne kjøper bøker fra sin barndom, ikke de nye. Det er kjempebra at det kommer nye bøker, de er viktige og tas imot med glede. Men det finnes ikke på langt nær mange nok av en type som kan få subjektiv relevans for guttene. Derfor tyr lærerne i leseopplegg også til bøker fra før i tida. Noen av dem er brukbare, andre er klart foreldet og fungerer derfor ikke. Og noe lesing av bøker fra foreldrenes barndom vil alltid interessere elevene og er også med på å gi en type forståelse og skal slik leses. Det bør kanskje sies at både i nyere og eldre ungdomslitteratur finner vi faktisk langt flere typiske jentebøker enn guttebøker.

Vi registrerte i prosjektet at mange av guttene leste mye mer enn dagens mytebefengte oppslag i media sier. De leste en del stoff som ikke fører til neddykking og sluking, men heller *ned-dykking* og *fundering*. De leste mye som innbød til *skumming*, og de leste tegneserier som krever spesielle strategier. Men før prosjektet tok til, leste de langt færre bøker enn jentene.

Hvorfor kan vi så ikke nøye oss med at guttene leser mest fagtekster, saktekster, tegneserier og skjermttekster? Hvorfor streve slik for å få gutter til å lese skjønnlitterære bøker? For det første er skjønnlitterære bøker den type litteratur som kan føre til at vi sluker lesestoffet og dermed får opp lesefarten. Bøker har en helt spesiell funksjon når det gjelder utvikling av lesekompetanse. For det andre har skjønnlitteraturen en egenverdi som kilde til refleksjon og innsikt i oss selv og omverdenen og for utvikling av empati. Ingenting av dette bør guttene gå glipp av.

Nedgangen i lesing ser faktisk ut til å ha noe sammenheng med all den organiserte fritidsvirksomheten mange barn er involvert i. Når elever ble intervjuet om lesinga si, sa mange av de som ikke leste bøker at de hadde i grunnen ikke noe imot å lese, det var bare det at de hadde det så travelt. Noen fortalte at de var med på opp til fire ulike avtalte fritidsaktiviteter i løpet av ei uke. Det ble lagt ned et stort arbeid i mange heimer i forhold til å organisere fritidsaktiviteter for barna, og foreldrene kjørte dem til de fleste. Skolen kan gjøre en innsats overfor foreldrene for å få dem til ikke å organisere *vekk* lesinga, men organisere den *inn*. Det bør være foreldrenes ansvar å sørge for at bibliotekbesøk blir en *vane*. Skolen tar elevene med dit og lar dem gjøre seg kjent, foreldrene må legge bibliotekrutiner inn i vanene heimen har. De må sørge for tid både til de nødvendige låneturene og til lesinga.

En viktig funksjon skjønnlitteraturen har, er å gi tilbud om identifikasjon. Identifikasjon og engasjement under lesinga driver opp lesefarten. Jenter identifiserer seg med mye i bøkene gjennom gjenkjenning, og de kan finne litteratur som gir dette tilbudet. Guttene er mindre modne og opplever derfor sjelden gjenkjenning i bøker om tenåringsforelskelse og hverdagsrealisme. Det ser også ut til at guttenes identifikasjonsbehov kanskje ikke bare går på gjenkjenning. De identifiserer seg kanskje heller med dem de ønsker å *ligne*. Vi registrerte at mange gutter leste om sport, sikkert fordi det er et tema de er interessert i, men kanskje også fordi sportsstjerner er identifikasjonsmodeller for en del av dem?

Begge kjønn ønsker å oppleve noe nytt gjennom sin lesning, jentene gjerne på det personlige planet, guttene kanskje mer på handlingsplanet. Gutter snakker ikke så mye om nærhet og vennskap. Jens Christian Grøndahl sier i sin bok *"Hjertelyd"* fra 1999, der han snakker om guttevennskap:

Han var den beste vennen jeg noen gang har hatt, men vi var aldri særlig fortrolige. Vi var gutter, og gutter betror seg ikke til hverandre. De lider i stillhet, som tause og blyge vitner til hverandres lidelser, men av og til når det hele blir alt for trist, slår de den nedtrykte vennen på skulderen og trekker ham med seg ut på eventyr.

Guttenes sosiale liv på mellomtrinnet er mye preget av flokkaktivitet. De er opptatt av "helter", og det er viktig for dem å være aktive og utforskende, å utfolde seg fysisk, oppleve spenning. Bøkene må gjenspeile noe av dette. Forfattere må kanskje i større grad trekke på viten om gutters sosiale liv og skrive ut fra det. Det fantes før en type spennende guttebøker som vi ikke ser så mange av lenger. De fortalte om *aktive gutter*, venneflokker med ubrytelig vennskap, som sammen opplevde utfordringer og spennende hendinger, tok på seg oppgaver og ordnet opp i problemer og greide seg gjennom strabaser og løste mysterier. Disse bøkene representerte mulighet for en type identifisering med helten. Jeg har intervjuet en rekke voksne menn som var lesehester som barn om hva de likte å lese, og det er denne typen bøker mange trekker fram. Det var disse bøkene de slukte og drømte seg bort i.

Gutter flest *ligger* et år etter jentene i modning. Det er ikke noe vi kan forandre, men en kjensgjerning vi får ta inn over oss og innrette oss etter. Modningsforskjellen er egentlig ikke et problem; den er en utfordring. Men at vi ikke forholder oss til modningsforskjellen, er et problem. La guttene, som Malmgren sier, lese med innvollene mens jentene leser med hjertet (Malmgren 1997). Aksepter guttenes måte å lese på i måten vi arbeider på etter å ha lest bøker. Guttenes lesning må få lov å være gyldig for dem og akseptabel for oss. Gutter ser en periode ut til å være så fokusert på spenning at de leser spenning ut av eller inn i det meste. Malmgren sier det preger en del av dem så sterkt at vi faktisk kan snakke om at de har bestemte *leser-profiler*. Også for disse leserne er det viktig å få bekreftelse på sin lesning under etterarbeidet, samtidig som vi med klok veiledning kan la dem se andre sider ved en tekst. Med bøker, tid og fornuftig etterarbeid kommer mange av begge kjønn til å lese med forståelse med tida. Det virkelige problemet er hvis de ikke leser.

Elevenes logger om lesing, leseloggene deres, lærernes observasjoner, og leseundersøkelsene i dette prosjektet viser oss at konteksten lesinga skjer i, er meget vesentlig. Sosial sammenheng og trivsel er viktig når de skal oppleve og venne seg til å se lesing som en positiv aktivitet. Vår erfaring i dette prosjektet var at gutter, av mange årsaker, i langt større grad enn jenter hadde behov for iscenesetting av lesing for å komme i gang. De måtte blant annet finne fram til et guttelesefellesskap som i utgangspunktet ikke eksisterte.

11 Lesing av faglitteratur

11.1 Forhold rundt lesing av fagtekst

Lesestrategier er *bevisste planer* for hvordan en tekst kan angripes. Derfor går det an både å undervise i utvikling av lesestrategier når en arbeider med ulike tekster, og veilede den enkelte elev i bruk av lesestrategier i konkrete lesesituasjoner. Utvikling av lesestrategier forutsetter utvikling av metakognitiv bevissthet slik at eleven kan overvåke lesingen sin, og utvikle et metaperspektiv på den. Vår måte å lese både skjønnlitteratur og faglitteratur på, er tillært. Når vi snakker om utvikling av strategier, må vi ta med oss at lese måter og -strategier også til dels er lesevaner.

For å oppnå god leseutvikling må vi innse at lesing og utvikling av gode lesestrategier, ikke omfatter bare selve leseprosessen, men også det som skjer før og etter selve lesinga. God og bred førforståelse, hvor en tar inn hensikt med lesinga, type lesestoff, kontekst, kunnskap om sjanger osv., er viktig, likedan etterarbeidet der en samtaler om lesinga og får tilbakemelding på leseforståelse og utkrystalliserer og konsoliderer kunnskap.

På mellomtrinnet møter elevene mye forskjellig fagstoff, fortrinnsvis i lærebøker. Tungt fagstoff som krever mye ettertanke, og som elevene kanskje ikke har gode nok lesestrategier for, kan virke hemmende på utviklingen av lesefarten. Guttene er mer umodne enn jentene når de starter på mellomtrinnet. Vi kan derfor ikke utelukke at mengden fagstoff som møter elevene på dette trinnet, kan kjennes tyngre for gutter enn for jenter. En fagtekst med informasjon, forklaring, utredning og påpeking av årsakssammenhenger stiller krav til elevene om en annen type aktiv innsats i lesinga enn en skjønnlitterær tekst gjør. Fagteksten tilbyr ikke leseren så stor mulighet til å *leve med* som den skjønnlitterære teksten gjør, den er ikke så lett å komme i dialog med.

Samtalen om en fagtekst kunne vise hva eleven hadde forstått, og hvordan han arbeidet. Loggene med elevenes refleksjoner om fagtekstlesing viste oss igjen at bevisstgjøringa av elevene på det de gjorde, var meget viktig, og mange prøvde av seg sjøl mange relevante strategier. I en klasse ba læreren elevene uttale seg om hvilke "*knep*" de hadde for å forstå og lære det som stod i en læreboktekst. Elevene tenkte over hva de gjorde, og læreren fikk meget nyttig informasjon til sin veiledning, for noen av elevene prøvde ut ulike strategier, andre bare leste ganske ureflektert. For å hjelpe elevene å utvikle god fagtekstlesing, arbeidet lærerne med å få dem til å bidra aktivt med å konstruere mening under lesinga, med å danne hypoteser og få dem bekreftet eller avkreftet. Mange elever måtte hjelpes i gang med å bruke egne erfaringer og bakgrunnskunnskap når de forsøkte å forstå. De måtte settes på sporet med å koble det de visste fra før, med informasjon i teksten, og de måtte bevisstgjøres på at noe i en tekst er direkte sagt, og at noe må de slutte seg til sjøl. De fikk konkret hjelp med å bruke alle signalene en tekst gir; kontekst, sjanger, overskrifter, avsnitt, utheving av ord osv. De opplevde nytten av å snakke om hva som kunne være meningen med teksten (hovedtema), drøfte hva som var svært viktig og mindre viktig informasjon, i stedet for bare å memorere detaljkunnskap. Lærerne arbeidet bevisst med å utvikle både *sine egne tilretteleggingsstrategier* og med å *veilede eleven i utvikling av lese-/arbeidsstrategier* for fagstofflesing.

Det lærings- og kunnskapssynet læreren la til grunn, avgjorde hvordan han la opp arbeidet med faget, for eksempel hvordan elevene arbeidet med fagtekster. *De strategiene eleven utviklet for lesing av fagtekst, hadde nær sammenheng med lærerens undervisning.* Det klassen gjør med læreboktekstene elevene leser, spiller en rolle for hvordan de leser. Bruker de teksten til å svare på spørsmål fra læreren eller læreboka, eller tar de utgangspunkt i det de sjøl har med seg ut av teksten i en samtale? Blir det under en samtale tatt i bruk slike teknikker at alle deltar, så det ikke er bare noen av elevene som drøfter teksten? Drives det bare gjenfortelling av innholdet eller settes det fokus på forståelsen eleven har trukket ut? Forskjellen når det gjelder språkutvikling og leseutvikling ved bare *referering* av det som står, og når eleven formulerer egen oppfatning med egne ord, er stor. Hvis elevenes lesing delvis kobles med skriving, formulerer eleven da med egne ord, eller nøyer vi oss med refererende skriving, faktaopplysninger, fakta-setninger, stikkordlister, nøkkelsetninger? Alt dette er med og avgjør måten elevene leser på. Det var interessant å se hvilken ahaopplevelse dette med sammenhengen mellom undervisningsmåte og utvikling av lesestrategier var for mange lærere. Alle som var med i prosjektet, hadde sine øyeblikk når viktig innsikt plutselig lynte gjennom hodet og førte til omlegging av praksis.

Undersøkelser som er foretatt om utvikling av lesestrategier hos barn, viser at også foreldrenes kunnskapssyn, om det er statisk eller dynamisk, er med og påvirker barnas utvikling av lesestrategier. Foreldrene skulle *kunne* leksa, dagens skolebarn skal kunne *bruke kunnskapen*, til og med *vurdere* det som står i læreboka. Leseutviklinga til elevene har faktisk

til og med sam-menheng med hvordan barn har lært seg å snakke, med hvordan kulturen i familien er med hensyn til å ta barna med eller ikke i samtale. De færreste foreldre er oppmerksomme på i hvor stor grad det de gjør og ikke gjør er med og påvirker leseutviklinga hos barna. Lærere med innvandrerelever registrerte at kulturelle forhold spilte en stor rolle for hvordan barn leste og forholdt seg til tekst.

I norsk skole har vi en del måter å arbeide på som gjør at vi må holde et våkent øye med elevenes videre leseutvikling. Tema- og prosjektarbeid foregår i svært mye av skoletida. Dersom elevene under slikt arbeid stadig bare leser og skriver ned opplysninger uten å trekke mening ut av tekst, uten å samtale om og reflektere over det de har lest, er det viktige prosesser for leseutvikling som uteblir. Mangelen på konsoliderende virksomhet i forbindelse med for eksempel ukeplanarbeid er til dels alarmerende. Når elevene leser tekst, gjør oppgaver, krysser av for utført arbeid og går videre uten at noe mer blir gjort med det leste, kan læring utebli, og alt det tause arbeidet kan slå tilbake på leseutviklinga. Å samtale om en tekst er å utforske det skrevne på en annen måte, og denne utforskinga bekrefter eller avkrefter vår lesing. Samtale om det leste er en del av leseforståelsen og leseutviklinga.

Mange lærebøker er lagt opp slik at elevene først skal lese en tekst, og så skal de svare på spørsmål om teksten etterpå. Svært mange av svarene står i teksten, og vi ser at mange elever slett ikke leser teksten, de går rett på spørsmålene, det er det raskeste. Og når de har svart på spørsmålene, er de ferdige med arbeidet. De er jo ikke dumme, de er effektive. *Men de går glipp av viktig leseutvikling, når de ikke arbeider med å trekke mening ut av tekst.* Når elever stadig blir sendt til en tekst med spørsmål de skal finne svar på, forstyrres utviklingen av leseforståelse. Spørsmålene leder elevens fokus i en annen retning enn å finne mening og sammenheng i teksten, finne hva teksten egentlig handler om. Spørsmål styrer ofte oppmerksomheten over til å lete etter detaljopplysninger. Elevene leser ikke teksten, de leter etter svar på spørsmål. Det er klart at dette også er en strategi de skal lære, men det er bare én strategi, mange andre viktige må også ivaretas. Elevene må få slik veiledning at de retter oppmerksomheten mot høyere nivå enn ordnivået i teksten under lesinga, og læreren må i sin undervisning rette oppmerksomheten mot mer av innholdet enn faktaopplysninger og detaljer.

I prosjektet vektla vi at når vi arbeidet med å utvikle strategier for lesing av ulike typer stoff og sjangrer etter hensikt med lesinga, måtte vi ha for øye både at lærerne skulle utvikle sine egne tilretteleggingsstrategier for å lette elevenes forståelse, og å hjelpe elevene å utvikle egne lesestrategier, og slik hjelpe dem å trekke mening ut av tekst.

11.2 Strategier vi arbeidet med, en oversikt

- Vi så utstrakt lesing av skjønnlitteratur som et viktig grunnlag for lesing av fagtekst
- Bevisstgjøre elevene på alt lesing egentlig omfatter. Tenke over og samtale om sjølve lesinga, om egen leseprosess og leseutvikling, og om det leste
- Bevisstgjøre på at en god leser bruker ulike lesestrategier
- Klarlegge hensikten med lesinga og velge strategi etter stoff og hensikt
- Koble informasjon i teksten til det de vet fra før
- Hjelp elevene å *engasjere seg*. Det letter lesing og læring. Vi skal være oppmerksomme på følelsenes rolle i all lesing
- Bruke alle opplysninger som ligger rundt en tekst, benytte seg av alle tekstens informasjonskilder, se på forord, innholdsoversikt, overskrifter, innhold, sammenhengen teksten opptrer i, funksjonen den har. Tekst i kontekst. Teksten skal ikke dekontekstualiseres, vi arbeider med helhet

- Bruke sjangerkunnskap. Viten om sjanger hjelper eleven å antesipere. Se på struktur, inndelingen i avsnitt og opplysninger som ligger i det. Finne fram til litterære og språk-lige trekk som spisstilling, gjentakning, kontraster o.a. og forstå hva som ligger i det
- Danne antakelser, hypoteser, foregripe, gjette på bakgrunn av førforståelse, informasjon en har fått om teksten. Kontrollere om hypotesene gir mening, bekrefte eller avkrefte. Korrigere feilantakelser og feiltolkninger
- Innse at å *lese* fagtekster er å *lese og skrive og samtale*. Samtale om innholdet i det leste gir bekreftelse på selve lesinga og letter tilegningen av fagstoffet. En søker å finne hva som er hovedtema/meningen med teksten. Sammenholdning av ulike oppfatninger av innhold er fruktbart. Å samtale om fagstoffet, gjenfortelle det, bruke egne ord på det, er konsoliderende virksomhet. Elever i samtale om tekst har også en annen type konsen-trasjon om teksten enn når de leser. Det er en ekstra læringsvei. Vi la oss i prosjektet på ei linje med dialogisk undervisning med utgangspunkt i elevens forståelse av teksten
- Arbeide bevisst med å trekke ut informasjon, direkte og implisitt, se etter påstander og slutningsrekker. Hjelp elevene å finne informasjon som er direkte og indirekte uttrykt, vurdere hva som er sentral og mindre viktig informasjon. Dette sier svært mye om leseforståelse
- Hensikten med lesinga er med og avgjør hva som er vesentlig og mindre vesentlig informasjon i en tekst
- Sørge for erfaring med ulike tekster, veilede i å bruke bilder, grafiske framstillinger, tabeller, kart o. l. i den sammenhengen de opptrer
- Lese om igjen for å se hva som egentlig står. Nærlesing er en nyttig lesestrategi
- Lese med blyant i hand
 - understreke viktige, meningsbærende ord eller setninger, vesentlige påstander, nøkkelord
 - summere opp avsnittinnhold i margen av teksten. Det er en god hjelp til å finne hovedidéen og dermed lære det viktigste
 - skrive kommentarer i margen, egne reaksjoner, spørsmål, notater om videre lesing
 - summere opp hva hele teksten handler om. Korte nøkkelsetninger kan være enklere enn stikkord

Vi må nok si at læreboksituasjonen i skolen faktisk er med på å hindre elevene i å utvikle gode lesestrategier for fagtekst. Å lese fagtekster betyr å lese og *skrive* og samtale, men elevene får jo ikke lov å skrive i bøkene. Lærerne løste tidvis dette med å kopiere tekster fra lærebøkene slik at elevene kunne arbeide effektivt med lesinga si.

- Hensikt og stoff avgjør strategi
 - skumlese - se om det er noe av interesse (er dette det stoffet jeg er ute etter?)
 - lete etter spesiell informasjon. Å finne eksakte opplysninger eller svar på spørsmål er en strategi, men styrer hva eleven oppfatter av mening i tekst (utplukklesing)
 - lese og gjengi/presentere med egne ord
 - lese og memorere, høre seg sjøl (dette skal jeg huske)
 - lese og vurdere. Utforskende lesing. Er dette korrekt?
- Rette oppmerksomheten mot høyere nivå enn ordnivå i teksten
- Gjennomgå ny lekse før elevene leser, gi dem førforståelse og bakgrunnsskunnskap. Å forklare begreper er en meget god strategi som gir elevene mulighet til å oppleve gjen-

kjenning under lesinga. ”Når jeg leser noe jeg kjenner, tar jeg med meg ordene mine til sida, og da blir det lettere”, skriver en av elevene i loggen sin om lesinga si. Lesing som meningssøking bygger på de ordene og begrepene vi har på lager. Det hjelper på avkoding og forståelse om vi har snakket om teksten. En sikrer seg ordforståelse, fagut-trykk er forklart. Svake lesere lyderer ofte nye ord, og for lange sekvenser med lydering går ut over innholdsforståelsen pga. begrensninger i korttidsminnet. Derfor bør det ikke være for mange ukjente ord i en lekse på mellomtrinnet

- Felleslese fagtekst, "pratlesing" av tekstene i grupper er en variant av leksegjennomgåinga

Kunnskaper på et område, interesse for tema, motivasjon betyr mye for leseforståelsen, om lesekompetansen hos elever ellers er ganske lik. Det kom tydelig fram der prosjektelever vurderte lærebokteksters vanskegrad, og det utbyttet de hadde av å lese dem. En tekst om vikingtida ble, særlig av guttene, rangert som lettere og mer interessant enn andre tekster i samme bok. En av guttene begrunnet det i loggen sin med at det var fordi han visste mye om vikingene fra før og gjerne ville vite mer. Forhåndskunnskap om tema er viktig for forståelsen, i tillegg kom i dette tilfellet motivasjonen inn. Når det gjelder vikingteksten, kan nok en medvirkende årsak til at den var lett å forstå, også være at en del av kunnskapsstoffet her ble formidlet via fortelling.

Under arbeid med utvikling av *lesestrategier*, er det klart at en vil knytte det til for eksempel kunnskap om struktur i tekst. Dermed har en også knyttet an til undervisning i elevens egen sakpregaskrivning. Kunnskap om signal i en fagtekst en skal lese, er samtidig kunnskap en bruker i egen skriving.

11.3 Krav til faglitteratur, vurdering av lærebøker

Det eksisterer forbausende lite vurdering av lærebøker i Norge. Det er rent unntaksvis at en lærebok blir anmeldt i ”*Undervisning*” eller ”*Norsklæreren*”. Det er faktisk også først i den senere tid vi har fått en litteraturhistorie for sakprosa (Johnsen 1995). Sakprosaen har, til tross for at det er den litteraturen som dekker storparten av vår nasjonale tekstproduksjon, vært forsømt av litteraturforskerne.

Vår gjennomgang av en del lærebøker i dette prosjektet viser klart at det er behov for en problematisering og bevisstgjøring rundt temaet lærebok. Da vi i prosjektet begynte å arbeide systematisk med å hjelpe elevene å utvikle gode strategier for lesing av fagtekster, så vi fort at vi først måtte vurdere tekstene. Det var en del krav til teksten som måtte være oppfylt, dersom den skulle kunne brukes i lesestrategiundervisning. Var ikke teksten god nok, bar det rent galt av sted for eleven.

Fagstoffet elevene blir presentert for på skolen, er i nokså stor grad lærebøker. Derfor må vi kunne stille store krav til dem. Læreboka skal *skape mening i lærestoffet*, og det medfører krav til den av både innholdsmessig og strukturell art. Da vi skulle vurdere lærebøker, måtte vi klarlegge hva vi definerte som lærebok. Verken M87 eller L97 sier noe om hva lærebøker er, men når lærere snakker om lærebøker, tenker de nok i hovedsak på kunnskapsbøker/tekstbøker gitt ut med det mål for øye at de skal brukes i undervisningen. Det var disse tekstbøkene vi konsentrerte oss om. Arbeidsbøker/oppgavehefter kan kanskje også defineres som lærebøker, men i Trondheimsprosjektet definerte vi det ikke slik. Det eksisterer også rene øvingshefter med isolerte deløvninger, men det er neppe noen som definerer dem som lærebøker ettersom de presenterer lærestoffet oppstykket og løsrevet fra sammenheng. Både stoffutvalget i slike bøker og måten det blir behandlet på, svekker sammenheng og

mening. Disse heftene *beskjeftiger* elevene, de legger også opp til drill, og lærings- og kunnskapssynet som ligger bak dem, er klart i strid med grunnlagstenkinga i L97 som blant annet forutsetter at alt språkarbeid skal ha et innhold.

Mange ulike hensyn spilte en rolle da vi vurderte lærebøker. Det var en del generelle og en del spesielle/individuelle krav som måtte oppfylles, samt selvfølgelig vanlige krav til god tekst. Den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker er opphørt. Norskplanen i L97 åpner uten tvil for mer løsriving fra lærebøkene; plantolkningen er flyttet fra forlagene til lærer og elever. Det er ganske interessant å se at utdanningspolitikk faktisk er med på å avgjøre hva som er tekstkvalitet i lærebøker. Tenk bare på hva det dynamiske kunnskapssynet som er allment akseptert av de som arbeider med utdanning på alle nivå, spiller for rolle for vår lærebok-vurdering. Lærebøkene skal altså for det første være i tråd med det lærings-, kunnskaps- og elevsynet L97 bygger på. Planen aksepterer at læring er individuell, og legger til rette for en aktiv, utforskende elev med kunnskapende evner. Dette må læreboka ta hensyn til. Kravet om faktakunnskap er erstattet av forventning om forståelse, om å kunne se sammenheng og vurdere. Kunnskap er ikke lenger bare noe vi har, men også noe vi gjør. Og det er klart at det får konsekvenser for innhold og oppbygging av lærebøker at elevens skriftlige tekst og elevens lesetekst er utgangspunkt for skrive-, lese- og litteraturundervisning, og at klasserommet i større grad enn før er et dialogisk klasserom med en langt mer sosial skrive- og litteraturpedagogikk enn tidligere.

Elevene skal lese mange lærebøker. Hvis alle er like, skal det godt gjøres å beholde interessen, så ett av de punktene vi vurderte, var om læreboka hadde en form for profil, og om det var et gjennomført, overordnet prinsipp å få øye på. Et eller noen få gjennomgående mønster burde være der, så elevene kunne oppleve at noe var kjent og få en følelse av å være i et slags system.

Ulike lærebøker består ikke bare av forskjellige tema formidlet i et spesielt språk. De består også av bestemte *tenkemåter*, og dette kan være en utfordring for elevene som har mange fag. Vi så også at noen lærebøker som ga seg ut for å gå ett ærend, å formidle kunnskaper, i virkeligheten gikk to. De formidlet *informasjon* koblet med *holdninger*, og det kunne være komplisert. Vi fant dette for eksempel i naturfagtekster som tok for seg rovdyrpolitikk, energipolitikk, oljeutvinning, miljøvern o.l. Innholdet i disse bøkene har faktisk forandret seg de siste årene. De tar ikke bare opp kunnskap om naturen og naturen som en ressurs, men har et fokus på alt som truer naturen, og holdninger skinner klart gjennom. Holdninger koblet til informasjon ser vi en del av i historie-, samfunnsfags- og KRL-bøker også, og en må vurdere om det er akseptable holdninger eller om det er ideologisk slagside.

Når det gjaldt innholdet, vurderte vi selvfølgelig om det var valgt kunnskapsområder som burde være med i faget. Videre så vi på om faktautvalget var relevant, faglig korrekt med god tematisk sammenheng, relevant rekkefølge på stoff og nødvendige forklaringer. Et viktig krav når det gjaldt struktur, var korrekt avsnittbruk. Inngangen til et avsnitt skal gi signal om hva avsnittet handler om. Ett avsnitt skal dreie seg om en side ved en sak. Dersom noe utheves i et avsnitt, gir det signal om hva som er viktig i avsnittet, og avsnittet, eller deler av det, må dreie seg om det som er uthevet. En kan ikke gi strukturelle signal som ikke følges opp innholdsmessig. I vår analyse av lærebøker fant vi dessverre flere tekster der lærebokforfatterne neglisjerte helt grunnleggende krav til strukturering av tekst. Faktaopplysninger ble presentert uten logisk sammenheng og god tekstbinding, og varierende strukturingsmåter forvirret faktisk både voksne lesere og barn. Vi fant for eksempel tekster hvor tre ulike systemer for å presentere

og utdype informasjon var brukt, og elevene greide selvfølgelig ikke å finne mening i de tekstene.

Vi venter at *språket* er entydig, at nye begreper blir forklart, at det er god setningsbygging med rimelig lengde og variert lokal tekstbinding. Forskjellige sammenhengsmarkører er med på å fremme forståelsen, og det skal være nok bindingsmekanismer til at teksten ikke underfor-klarer. Sparsomt med bindingsmekanismer er faktisk verre for den som lite vet, enn den som vet mye. Men det er også en grense for hvor mye sammenbinding med konjunksjoner, prono-men og pekere teksten tåler; den kan bli overtydelig og kjedelig for flinke lesere. De har behov for *funksjonelle tomrom* så de kan trekke slutninger sjøl. Gode, relevante virkemidler hever kvaliteten på teksten og gjør den mer interessant og bedre å lese. Selve ordvalget bør ikke by på for store utfordringer for gjennomsnittseleven.

En vurdering av innholdet sett opp mot elevenes gjennomsnittlige nivå var nødvendig. Tekstene har ofte stor informasjonsmengde, og de forutsetter en del bakgrunnskunnskap hos eleven for at han skal kunne forstå teksten. Lærerne vurderte om det som ble forutsatt kjent for å forstå teksten, virkelig var kjent. Det fungerte stort sett bra, sjøl om vi fant tekster i samfunnsfagbøker der nye, ukjente begrep ble forklart med andre like ukjente begrep.

Vi så på en del lærebøker der teksten sjøl var lite utfyllende og ikketekstlige element tok over utdypingsfunksjonen. Dette stilte nye krav om kombinerer til elevene for at de skulle forstå. Leseren måtte sortere stoffet på en annen måte enn ved lineær lesing, det krevde veiledning. Et klart krav til denne form for utdyping ble at ulik dokumentasjon og illustrasjoner skulle inn-ordnes en overordnet tenking, forfatteren burde vurdere hvordan alt samlet fungerte. Lærerne så på kvaliteten på illustrasjonene, relevansen av dem, om tekst og bilder eller illustrasjoner hang sammen, om de var utdypende i forhold til teksten, om de ga mer informasjon, var eksemplifiserende, motiverende, hadde et selvstendig budskap, nye perspektiv o.a. Vi måtte vurdere om bildestoff, grafiske figurer o. a. styrket elevenes forståelse eller forvirret. Forbausende mange elever hoppet i utgangspunktet over alt såkalt utstyr til teksten, og det er klart at lesinga og forståelsen da ble mangelfull hvis teksten baserte seg på at det skulle brukes. Veiledning i lesestrategier for bruk av dette fagstoffet var nødvendig.

Vi vet enda ganske lite om effekten av illustrasjoner, om utfordringene og de pedagogiske mulighetene som ligger i bildemateriale. Det vi klart så, var at vi måtte hjelpe elevene å gå aktivt inn og bruke det. Noen få bøker har så mye forskjellig på ei side at det er meget vanskelig å få med seg innholdet. Det er vel dette Egil Børre Johnsen har opplevd når han sier at noen bøker framstår som faglige mannekenger (Johnsen 1995). For mange virkemidler kan utmatte i stedet for å opplyse elevene.

Vi vurderte nøye hvordan det var lagt opp til at innholdet i boka skulle *bearbeides*, hvilke undervisningsmetoder som kunne anvendes, og dette måtte selvfølgelig vurderes ut fra det behovet vi kjente hos elevene våre. Vesentlig var det om vi så for oss at boka skulle brukes primært på skolen eller også til å lese i heime. Da var det vesentlig om elevene kunne bruke boka sjølstendig, eller om det lå an til at lærer stadig måtte veilede. Lærerne vurderte nøye hvilke *typer* oppgaver som dominerte og hva slags *spørsmål* som ble stilt. De hadde erfaring med hvordan dette er med og styrer leseutvikling og læringsprosess og hva *slags* kunnskap elevene kommer ut med. Spørsmål der elevene ikke trenger forstå teksten, men kan hente ut ferdige biter som svar, spørsmål som går på ordforrådet i teksten og faktaspørsmål fremmer ikke leseforståelse. Er det lagt opp til mer utfordrende arbeid med *sammenhengsspørsmål* der

elevene må trekke konklusjoner sjøl, *inferensspørsmål* der elevene må kunne lese mellom linjene, *erfaringsspørsmål* der de må koble til egen virkelighet, hjelper også spørsmålene elevene å trekke mening ut av tekst. De tre siste spørsmålstypene er viktige for leseutvikling og leseforståelse, og for at vi skal få en autentisk respons på teksten, det vil si elevens reaksjon på den. En gjennomgang av en del av lærebøkene på mellomtrinnet ga oss den erfaringen at oppgavene i tekstbøkene nok var mer konserverende enn læreboktekstene, og en del av oppgavene var faktisk laget slik at de ofte virket forstyrrende når eleven sjøl skulle trekke mening ut av tekst og formulere hva teksten handlet om. De styrte lesinga, og de fleste elevene leser oppgavene før de leser teksten. I en klasse hvor vi prøvde ut dette, leste 80% av elevene oppgavene før de leste teksten.

Spørsmålet om mulighet for *tilpasset opplæring* og varierte arbeidsmåter for elever på ulike nivå, var ivaretatt, ble sterkt vektlagt. Det var sjelden vi så lærebøkene by på lærestoff av ulik vanskegrad, og nesten aldri så vi lærebøker for barne- og ungdomstrinnet gi elevene konkrete forslag til videre lesing. Det er en alvorlig mangel. Mange lærebøker hadde lagt mulighetene for tilpasset undervisning bare i oppgavene, og der bestod tilbudet stort sett av at de fikk gjøre færre eller flere oppgaver. At tilpasset opplæring for de flinke skal bestå i stadig å gjøre flere oppgaver fordi de arbeider fort, er en gedigen misforståelse. Tilleggsoppgavene opplevdes ofte som en straff dersom de ikke var utfordrende og ledet til ny litteratur og førte til ny innsikt. Stadig å gjøre mer av det samme er drepende kjedelig og lite læringsfremmende

De fleste forfatterne orienterer lite om bøkene sine og det stoffet de formidler, de er lite i dialog med elevene om hva boka dreier seg om og hvordan den kan brukes. Forfatteren av ei lærebok må helt klart ha gjort seg viktige tanker om bruken av boka. Læreren og elevene kunne hatt nytte av å få del i disse. Noen bøker har lærerveiledning, men forfatteren kunne også snakke med eleven i et forord og kanskje videre utover i boka også. Mangelen på dialog om hvordan boka kunne brukes, førte til dels til en vaklende tilnærming til boka i klasserommene. Det er klart at ei bok elevene er tenkt å bruke mye alene, vil være annerledes enn ei hvor mye lærer-styring er tenkt lagt inn. Vår konklusjon er at lærebøker lages og brukes for mye i blinde. Det eksisterer en slags uuttalt overenskomst om hva ei lærebok er, der forfatter og bruker ikke kjenner hverandres premisser og behov. I tillegg eksisterer det en del lærebøker hvor plan-intensjonene ikke er tatt på alvor, de er laget etter gammel lest.

En god lærebokforfatter vil bruke ulike grep for å *bringe elevene i dialog med fagstoffet*. Når vi hjelper dem i dialog med fagstoffet, skaper vi læringsrom fordi eleven engasjeres og forståelsen lettes. At noe av fagstoffet er i *fortellende form*, er en god hjelp for eleven. Det er selvfølgelig en utfordring for forfatteren ikke å blande fortelling og beskrivelse, men vise hva som er fik-sjon og fakta. Er han utydelig på dette punktet, får eleven vansker. Noe fagstoff kan presenteres i *dialog*, forfatteren kan henvende seg direkte til eleven med *retoriske spørsmål*. Konkreti-sering, eksempel, utdyping, forklaring fungerer også som viktige tilknyttingsmekanismer.

Det er ikke så at ei lærebok er en gitt størrelse. Det potensialet den har, utvikles i dialog med lærer og elever. Vi så fort i vurderingsarbeidet vårt at forventningene til ei lærebok ikke var de samme for ulike lærere. De hadde sammenheng med hvordan læreren arbeidet sammen med elevene sine, hva slags lærer han var, og hvordan elevene var. Det varierte hva i faget lærerne ønsket lærebok til og ikke. Noen ønsket en bok som skulle styre undervisningen, andre en bok som skulle fungere som støtte/opplagsverk. Men lærebøker kan fort komme til å styre vår undervisning og elevenes arbeid om vi ikke vil det også. Nå er det er ikke bare bøkene som dirigerer lærerne; det er også noe med lærerstilen som avgjør hvordan bøkene blir

brukt, og hvordan bøkene vil fungere. Nyutdannede lærere uttrykte at de både hadde større behov for lærebok og større forventninger til styring enn de med lang erfaring, og det fant vi naturlig. Interessant var det da å se at i oppleggene i klasserommene var de unge lærerne minst like eksperimenterende og lærebokavhengige som de mer erfarne.

Fagtekstene skal også være gode modeller for elevenes egen sakpregaskrivning. Det er faktisk læreboktekstene som er de modellene elevene har. Da trenger vi tekster med god sammenheng og tydelig struktur. Og under vår vurdering, fant vi selvfølgelig fagtekster som var gode modeller, men alt for mange var heller problematiske. Tekstkritikken fra lærerne gikk mest på dårlig struktur, mangel på logisk sammenheng og mangel på god lokal tekstbinding.

En kompetent vurdering av lærebøker forutsetter arbeid med lærebokvurdering i lærerutdanninga slik at lærerne har utdanningsmessige forutsetninger for å velge og bruke lærebøker. Det er også en forutsetning at det blir satt av tid til lærerne til å studere lærebøker før de kjøpes inn.

12 Heimens betydning for leseutvikling

Levekårs- og mediebruksundersøkelser og lærernes erfaringer viser at foreldrenes holdninger og atferd i forhold til lesing generelt og til egne barns lesing spesielt, har stor betydning. Dersom skolen skal ha en utjevne funksjon mht. elevens mulighet for leseutvikling, må den søke å involvere foreldrene i oppleggene på en slik måte at alle foreldre forstår hvor viktige de er for barnas leseutvikling. Lærerne i Trondheimsprosjektet orienterte foreldrene om satsingen fra skolens side og klargjorde hvor viktig foreldrenes deltaking var. Deres ansvar for å legge til rette for lesing heime og betydningen av å vise interesse for barnas lesing og for det de leste, ble vektlagt. Det enkelte barns leseutvikling ble tatt opp under foreldresamtalen hvor lese-mappa var et naturlig utgangspunkt. Mange foreldre i dette prosjektet ble viktige medspillere.

I en del klasser hadde også hver elev en "*lesebok*" med registrering av mengde lesing heime. I en del klasser undertegnet foreldrene boka etter hver lesestund. Dette vil helst fungere bare for svært unge elever, det er en type kontroll som kan kjennes feil for litt eldre elever.

Atferdsmønsteret i familien, holdningen til bøker og lesing spiller en rolle. Det er viktig

- at det blir fortalt fortellinger i familien
- at det finnes bøker i heimen
- at familien går på biblioteket
- at barna får bøker i gave
- at barna kjøper bøker for egne penger
- at foreldrene selv leser, at det er tradisjon for å lese
- at å lese og skrive er selvfølgelig aktiviteter i heimen
- at det er ro til å lese
- at foreldrene leser høyt for barna
- at en snakker i familien om det en leser
- at foreldrene gir råd om valg av lesestoff
- at foreldrene oppmuntrer barna til å lese, verdsetter det, er interessert i barnas lesing
- at foreldre lytter til barnas lesing
- at lesing blir sett på som en fornøyelse
- at lesing settes inn i en trivselssammenheng

Punktene ovenfor er klargjørende for oss, men ikke alle foreldre kan bakke opp barna sine så mye som dette. Lærerne orienterte, gjorde et utvalg og involverte og ansvarliggjorde foreldrene i rimelig grad. For det stod helt klart for oss at det er ikke var nok at elevene leste på skolen. Tida vi har til rådighet til lesing der, kan aldri bli nok. Derfor må skolen og heimen inn i et samarbeid der *elevenes leseutvikling er en gjensidig forpliktelse*. Og god leseutvikling har dessuten klar sammenheng med utstrakt fritidslesing.

Skolens utjevne funksjon består i å sørge for gode leseforhold på skolen og sørge for at elevene får begynt å lese bøker på skolen og så fortsette heime. Men skolens utjevne funksjon består også i bevisst å trekke inn og hjelpe de foreldrene som trenger veiledning og oppmuntring i forhold til hvordan de kan støtte barna sine om de sjøl ikke er gode til å lese, eller pleier å lese mye. Mange lærere la ned et stort arbeid i å orientere foreldrene om leseprosjektet og oppdatere dem ganske mye i forhold til hva lesing er og hva som må til for å utvikle den. I foreldresamtalene ble det lagt stor vekt på barnets leseutvikling. Alt dette er viktig, for leseutviklingen til barnet skal og kan ikke være bare skolens ansvar.

13 Hva skjedde med elevene?

13.1 Leseutvikling

I prosjektet drøftet vi hvordan vi skulle kunne registrere virkelig *leseutvikling* hos elevene. Å registrere *genuin leseutvikling*, er ikke så enkelt. For den er mer altomfattende enn dette å mestre avkodning. Å bruke eksisterende lesetester som måleinstrument, holdt ikke. Det er ikke alltid sammenheng mellom leseutvikling sett i et bredt perspektiv, og det som blir målt i lesetester. I det vi hittil har hatt av lesetester og leseundersøkelser, er interessen for *forståelsen* og hvordan en *måler* den, kraftig underdimensjonert. PISA-undersøkelsen (2001) skiller seg noe ut i så måte. Det vi i prosjektet kom fram til kunne signalisere genuin leseutvikling, var følgende:

- mengden lesing øker
- farten på lesinga øker
- mer leselyst hos barna
- uttrykk for glede ved å lese
- uttrykk for mestringsglede
- økt interesse for bøker generelt
- *lysten* til å samtale om det leste kan øke
- *evnen* til å meddele seg om det leste kan øke
- elevens leselogg om det leste kan si noe om utvikling
- elevens leselogg om lesinga sier noe om leseutviklinga
- korte vurderinger, noen få bokmeldinger kan si noe om utvikling
- lærerens iakttagelser kan si noe
- foreldrenes iakttagelser kan si noe

13.2 Gjennomgående tendenser

Det faktum at det ble satt et så sterkt fokus på lesing og leseutvikling, så i seg sjøl ut til å virke befordrende på leseinteressen. Elevene merket vår interesse for lesinga deres. Det førte til at de sjøl begynte å rette oppmerksomheten mot den, og når de både var oppmerksomme på den og opplevde vår interesse for den, utviklet lesinga seg. Meget vesentlig i slike

sammenhenger er at en ikke driver forsøk *med* elevene, men *sammen med* elevene. De skal være bevisste deltakere. Elevene ble mer bevisste på egen lesing og hvor viktig det er å lese. Noen lærere sier at *bevisst-hetsnivået på lesing* var påtagelig hos en del av elevene, både bevissthet om lesing generelt, og egen lesing av ulik litteratur spesielt. Forståelsen av at de stadig skulle utvikle seg videre i sin lesing, at dette var pågående prosess, festet seg, og det kom selvfølgelig til å lette arbeidet mye.

Tilbakemeldingene om utvikling av *leseglede* var unisone og svært sterke. De fleste melder at leseinteressen øker hos alle elevene i klassen. Interessen for å lese er spesielt stor i intense leseperioder; *leselyst*, *leseglede* og *leseinteresse* øker betydelig da.

Leseopplevelsen blir beskrevet på ulike måter. Lærerne bruker uttrykk som "Leseglede", "enorm leseglede", "veldig stor leseglede", "lyst til og glede ved å lese og lytte til lesing", "kanskje det viktigste er at også svake elever har utviklet *leseglede*". Sammenhengen mellom holdninger til lesing og ferdighetsnivå er godt dokumentert i faglitteraturen. Vi tillater oss derfor å tro at når elevene i loggene sine sjøl stadig gir uttrykk for at det er artigere å lese enn før, er det et av mange signal på at det vi kalte genuin leseutvikling er i gang.

Ei jente i 5. klasse sier:

Å åpne en bok er som å åpne porten til en ny verden. Jeg elsker å lese. Faktabøker er veldig intresant - men best er spennende bøker - best er bøker du lever deg inn i, spennende bøker hvor et skip går under i en storm. Jules Werne er min yndlingsforfatter.

Ei anna jente i 5. sier:

Jeg har lest 17 bøker etter lesegledeuka. Jeg tror at jeg leser flere bøker nå fordi at jeg viste ikke at det var så artig og lese.

Elevenes holdninger til lesing forandret seg. Elevene anbefalte stadig bøker for hverandre, de snakket om bøker.

En lærer med mange gutter i klassen sier:

Nå er det aksept i klassen for at det er OK å være interessert i litteratur

Andre lærere sier:

- Evnen til å vurdere litteratur og reflektere over bøker øker, kjennskapen til forfattere bedres
- Elevene inspirerer hverandre til å lese, de snakker om bøker. Bøker er et tema!
- Elevene er mye mer bevisst på hva slags bøker de vil lese
- Tegneserieleserne leser nå etter hvert også bøker

Det enkleste å dokumentere, var at *lesemengden* samlet sett økte enormt. Elevene leste svært mye mer på skolen og mer heime. Først og fremst ble det lest mange bøker fra klassebiblioteket, men bruken av skolebiblioteket og utlånet der økte også. Alle elevene lånte bøker i skole- og klassebiblioteket, flere meldte om at de hadde bøker på ønskelista til jul og bursdager, og foreldrene meldte om påtagelig leseinteresse og mer tid brukt til lesing. Lærerne rapporterte at *lesehastigheten* etter hvert økte, det er jo en logisk konsekvens av mye lesing med passe utfordrende lesestoff. Vi så at hastigheten økte ut fra hvor mye mengden økte, og vi så det på lese-prøver, antall ord i minuttet hadde samlet sett økt svært.

Leseforståelsen ble bedre. Dette kom fram i samtaler om det leste, i leselogg og bokmeldinger. Lærerne rapporterer om stor framgang:

- Evnen til å lese mer variert stoff er blitt bedre
- Det er større leseferdighet hos barna, bedre innholdsforståelse, avkodingsfart og evne til førforståelse
- De leser mer, fortære, med bedre leseforståelse og har strategier for fagstoff

- Elevene utvikler seg til mer oppmerksomme lesere
- De er blitt flinkere til å samtale om deler av en fortelling, de uttrykker seg mer tekstspesifikt, ser virkemidler, for eksempel hvordan miljø og personer er skildret
- Mye høytlesing fører også til bedre lytting, og utvikling av egen fortellingsevne
- Elevene lytter mer oppmerksomt til høytlesing også fordi de etter hvert får mer erfaring med litteratur

Lærerne kommenterer om *lesing av faglitteratur og utvikling av strategier*.

- Elevene angriper lekse bedre, og jeg er bedre til å skape førforståelse
- Elevene har utviklet god kunnskap om ulike måter å lese på for å lære
- Vi ser mer bevisst bruk av ulike lesestrategier for ulikt fagstoff
- Leselogg, lesemappe og bokmelding er meget gode redskaper for bevisstgjøring av elevene av hva de har lest, det gir oss lærere større innsikt i elevenes arbeid

Meget viktig er selvfølgelig lærernes tilbakemelding om leseutviklingen for de svake. Nesten alle presiserer at også de svake har framgang. Det er så enormt viktig at svake lesere får oppleve lese glede. Og lærerne var omtenkssomme og oppfinnsomme og la til rette med stor innsikt.

En sier:

De lesesvake har framgang, og flere lesesvake enn før har *god* framgang

Og elevenes leselogger viser at elevene sjøl opplever framgangen. Vi tar med et sitat fra en som uttrykker seg forsiktig, men klart:

Nå begynner det å bli artigere å lese på grunn av at jeg klarer å lese helt riktig

Det skinner en sterk *mestringsglede* ut av en mengde av elevenes logger. De kan! De får det til! De har tro på seg sjøl! Det, kanskje mer enn noe annet viser hvor viktig lesinga er blitt for elevene.

Tilbakemeldingene fra lærerne fortalte om utrolig mye aktivitet som hadde sitt *utspring i utstrakt lesning*. Elevene leste og skrev og snakket om tekst, tekstkompetansen deres ble utviklet og elevenes evne og vilje til å gi respons, blomstret opp. Lærerne sier de så klare tegn på mer konstruktiv og tekstspesifikk respons enn de hadde erfart var vanlig på trinnet.

Lesinga har vært en motor for skrivinga. Lærerne fortalte at skrivelysten økte etter en tid med lesing også uten at lærerne satte i gang skriving. Elevene hadde modeller, de leste tekster og ble inspirert. Tor Åge Bringsværd (1991) sier det slik: "Det er fordi vi leser bøker at vi har lyst til å skrive bøker".

Lærerne meldte om bedre skriftlig formuleringsevne, kreativitet og mer bevisst språkbruk:

- Gjennom lesing og samtale er elevene blitt mer bevisst virkemidler og greier i større grad enn før å overføre dette til egen skriving.
- Lesing og samtale om det de leser, har ført til mer oppmerksomhet på virkemidler og mer bevisst bruk av det i egen skriving. Prosjektet har klar overføringsverdi til egen skriving.

Elevene skrev ikke for å øve seg, de hadde helt andre hensikter. De skrev for å bli synlige som skribenter! De hadde oppdaget noe vesentlig under lesinga si og all vektlegginga av lesing i klassen, nemlig at dette å være en forfatter faktisk var innenfor deres rekkevidde. De skrev egne varianter av Harry Potter, de skrev fortellinger, noen skrev hele bøker, på to skoler skrev elevene bok sammen (ei bok verden aldri har sett før, sa læreren) og arrangerte lansering på folebiblioteket hvor Torvald Sund sjøsatte boka og også leste et kapittel fra *sin* nyeste bok. Og Adresseavisen og NRK laget reportasje om bokprosjektet. Snakk om at elever blir forfattergjort! Lesing dreier seg ikke bare om å lese og utvikle egen lesekompetanse, men også om å

lese som en forfatter, se hva forfattere gjør og så å våge å prøve ut noe av det i egen skriving. At all lesinga førte til skriveglede, ble også *fysisk* tydelig for meg som fagansvarlig for prosjektet. Tekstene flommet i perioder inn til meg fra en del av skolene. Elevene og jeg hadde ikke møttes, men lærerne hadde fortalt at jeg eksisterte, og tekstene kom.

Elevene i svært mange av klassene ble spurt av lærerne sine om de leste mer enn før, og i fall hvorfor, og om de ikke leste mer enn før, i fall hvorfor. Nesten alle sa de leste mer enn før, og vi ser på noen begrunnelser:

- Det er artigere
- Jeg er flinkere enn før
- Jeg har fått interesse for å lese
- Det er mer morsomt og spennende enn før
- Jeg leser fortere og får mer tid
- Jeg leser for å bli en bedre leser
- Det har vært veldig bra i år og jeg ser fram til neste år. Da skal jeg lese mer enn før
- Jeg leser mer nå enn jeg gjorde før. Fordi Jeg synes det er mer spennende nå enn før

En elev sa han ikke leste mer enn før fordi det var mer ukeplanarbeid enn før. Det er viktig med sånne tilbakemeldinger, lærer måtte samtale med eleven og veilede om omprioritering.

En annen gutt sa:

Det er kjedelig og lese fordi det er vanskelig og finne morsomme bøker.

Hjelpe kom.

Vi tar med noen foreldrerøster også:

Hva har skjedd med ungene våre? Nå koser de seg med bøker og leser seint og tidlig. Ingen sukk over leseleksa lenger.

Elevenes leselogger, logger om lesing, tekster de skrev, spørreundersøkelser og boklister utgjør et unikt materiale. Et utrolig mangfold er representert. Sammenholdt med lærernes observa-sjoner, notater, tekstvurderinger, spørreundersøkelser, utlansstatistikker osv. gir dette et meget interessant innblikk i elevens leseutvikling og hva de sjøl tenker om sin lesing og lesning. Materialet gir en interessant oversikt over bredden og omfanget av leseutviklingen til en ganske stor gruppe mellomtrinnslever.

En del av lærerne var i utgangspunktet urolige over å skulle bruke mer tid på skjønnlitterær lesing, leseundervisning, samtale om lesing og om det leste enn de var vant til å gjøre. Det er alltid så mye som skal gjøres i løpet av et skoleår. Men vi hadde forpliktet oss på å prioritere lesinga, og ved endt prosjektløp ser jeg da at de fleste lærerne i sin oppsummering er inne på alt lesinga hadde satt i gang og hjulpet framover, for eksempel i skriving. Mange lærere melder om god formuleringsevne både skriftlig og muntlig hos en større andel av elevene:

De gir mer kompetent respons og har utvidet sin forståelse av litteratur ved siden av at selve lesinga hadde utviklet seg.

Elevene hadde utviklet kompetanse på en del andre fagområder ved å prioritere lesinga, og slik også vunnet noe tid.

14 Hva skjedde med lærerne?

Ved prosjektstart fikk lærerne følgende oppfordring fra faglig leder, som tror det er et godt råd for lærere generelt:

For at vi skal komme ut av dette med større viten, må vi observere, registrere, se hva som skjer, reflektere, diskutere. *Da er vi nødt til å notere - med dato*, vi husker ikke så godt som vi håper og tror. Hva for noe viktig opplever vi? Hva skjer med den enkelte eleven? Hva må vi følge med på videre? Hva bør vi problematisere og drøfte med eleven eller foreldrene eller andre lærere?

Lærerne ble ved prosjektslutt spurt om på hvilken måte de sjøl hadde utviklet seg gjennom prosjektet, og hva de ville vektlegge av det vi hadde vært gjennom. De trekker fram betydningen av egen bevisstgjøring, påfylling av nytt stoff, tilegning av kunnskaper om lesing og leseutvikling og barns forhold til lesing. Forståelsen for betydningen skjønnlitteratur har for leseutvikling er stor.

Utvikling av strategier for lesing av fagtekst og å se dette arbeidet i sammenheng med vurdering av kvaliteten på lærebøker blir pekt på som viktig. Arbeid med muntlig fortelling sett i sammenheng med leseutvikling vektlegges. Mange ser betydningen av å se faget som en helhet. De verdsetter å ha et faglig forum for samtale med drøfting av idéer og utveksling av erfaringer. De er blitt tryggere lærere som tør prioritere og kan begrunne sine valg faglig. Det er alltid viktig å høre hva de opplevde de som konkretiserte i klasserommet det vi tok opp på kursdagene, og lærernes egne stemmer er de som best kan si noe om den utviklingen de så hos seg sjøl.

14.1 Lærernes oppsummering

- Lesegleden er satt på dagsordenen. Jeg er mer bevisst hele tida på at vi leser bøker og snakker om bøker og forfattere og registrerer det elever sier og gjør i forhold til lesing. En sterk bevisstgjøring er på gang hos meg og hos elevene. Vi er i forandring. Jeg kjenner jeg har dette med lesing og litteratur i bakhodet hele tida. Vi har en skjerpet mental beredskap. Det skjer noe, og vi ser det som skjer. Vi holder ikke opp å følge med.
- Jeg er mer bevisst på norskfaget som en helhet og opplevelsesaspektet ved lest og skrevet tekst. Kurset har satt i gang nye tankeprosesser og jeg har lagt om arbeidet i klassen en hel del, ser flere muligheter i norskfaget, og ser at den muntlige delen av faget er viktig. Lesing må vektlegges i langt større grad enn det som har vært vanlig på mellomtrinnet. Jeg har utviklet kunnskap om strategier for å tilegne seg fagstoff, og er mer kritisk vurderende til lærebøker og bruken av dem. Økt kompetanse har ført til økt bevissthet, jeg er tryggere faglig og gir bedre undervisning. Viktigst av alt for meg er kunnskapen om hvor viktig det er at unge leser mye. Nettverksgruppene har vært viktige å benytte seg av, viktige faglige forum for oss.
- Jeg har utviklet kunnskap og innsikt om hva, hvordan og hvorfor innenfor, for meg, nye områder av norskfaget. Økt kompetanse, økt bevissthet har ført til bedre undervisning. Den teoretiske kunnskapen og forståelsen jeg har tilegnet meg sammen med den praktiske utprøvinga har gjort det lettere for meg å begrunne og forsvare valg jeg har tatt. Jeg har utviklet større trygghet i forhold til egne valg.
- Jeg er blitt bevisst på lærebøker og hvordan jeg bruker dem, og når de er nødvendige og ikke. At min undervisning er med og avgjør med hvilke strategier eleven leser læreboka, var en utenkt tanke. Jeg ser at elevene ofte må få mer hjelp inn i læreboka og til å utvikle lesestrategier for fagstoff. Jeg ser bedre betydningen av å gi førforståelse for fagstoffet de skal gjennom. Jeg er mer bevisst på språk og tekst i fagbøker og bevisst på bruk av lærebøker.
- Prosjektet har vært med på å skape et spennende, inspirerende og faglig miljø på mellomtrinnet.
- Det har vært så gledesfylt et prosjekt. Det er så tydelig at det vi satte oss fore, går an!
- For oss lærerne var det meget viktig med begrunning i teori og konkretisering gjennom utprøving.
- Sammenhengen mellom teori og praksis er blitt tydeligere for meg. Det er lettere å forsvare det jeg gjør.
- Kursdager og nettverksmøter et viktige faglige forum for oss lærerne. Lærere mangler ofte et sted der det er legitimt å drøfte faglige spørsmål, og det skorter på tid til dette.

- Ny kunnskap, inspirasjon, spennende utprøving, også bekreftelse på det vi gjør, har vi fått med oss.
 - Jeg er tryggere faglig. Økt kompetanse → økt bevissthet → bedre undervisning.
 - Refleksjon, bevissthet på hva som skjedde, en tolkende holdning i arbeidet mitt
 - NB utprøving under veiledning gir trygghet også for lærere, og gjør det lettere både å begynne og å holde ut.
-
- Elevene skal være i et skriftspråkstimulerende miljø. Jeg har foretatt en varig omlegging av min praksis. Elevene skal fremdeles oppleve at læreren og foreldrene bryr seg om leseutviklinga deres
 - Viktigst for meg: den enorme leseglede elevene har utviklet, også de svake. Elevene er blitt meget flinke til å gi positiv begrunnet respons
 - Noe av det viktigste som skjedde med oss lærere er at vi har utvidet vår forståelse av hva lesing er. For tidligere har vi ikke sett eller tatt hensyn til hele bredden av det vi må ivareta for å sikre god leseutvikling.
 - Jeg har utviklet mange strategier for å få elever i gang med lesing. Ser at mange elever må hjelpes inn i boka.
-
- Stort utbytte av alle emner, lært mye, føler meg inspirert i forhold til faget. Aller viktigst for meg: Fortelling og fagstofflesing
 - Viktigst for meg og mine elever: Den muntlige fortellinga og lesing av skjønnlitteratur.
 - Arbeidet med skjønnlitteratur med *både leseglede og leseutvikling som mål*, leseloggen, bokmeldinga, den viktige samtalen.
 - Jeg har utviklet kunnskaper om alt rundt lesinga som spiller en avgjørende rolle. Jeg er blitt veldig opptatt av opplevelsesaspektets betydning for utvikling av lesinga.
 - Jeg underviser i litteratur på en annen måte, med større forståelse for å ta utgangspunkt i elevens tekst. Jeg hjelper elevene å se koblinger i teksten, det letter forståelsen.
 - Fagstofflesinga, utviklingen av lesestrategiene, frigjøring i forhold til lærebøker. Bevisstgjøring og mye ny kunnskap. Kriterier for å vurdere lærebøker.
 - Viktigst av alt er kunnskapen om hvor viktig det er at unge leser mye.
-
- Jeg har utviklet forståelse for hvor viktig det er at unger leser mye.
 - Jeg ser at lesing må vektlegges i langt større grad enn før.
 - Oppmerksomhet mot opplevelsesaspektet ved tekst.
 - Større viten om *barns lesing* og barns *forhold til lesing* hos oss lærere
 - Større viten hos oss lærere om hva som *fremmer* lesing og leseglede
 - Bevisst holdning til og mye mer kunnskap om elevenes leseutvikling
 - Jeg har mye større forståelse nå for at også lesing skjer i en kontekst
 - Bevisst holdning til og mye mer kunnskap om elevenes leseutvikling.

På nettverksamlingene orienterte skolene om det de hadde utprøving på, diskuterte seg imellom og fikk veiledning. De redegjorde for utprøving, reflekterte over egen praksis, så hva som hendte, summerte opp, fikk tilbakemelding, utvekslet idéer, byttet boktips, inspirerte hverandre og viktig konsoliderende aktivitet foregikk. Av stor betydning var det også å vite mer om hva som foregikk på de ulike skolene. Det er faglig leders klare overbevisning at det ville være utbytterikt for skolene å holde på nettverkene som er opprettet og legge til rette for at lærerne fikk bruke tid på dette.

15 Hva utpekte seg som svært viktig for god leseutvikling?

Innledningsvis må vi nok si at alt vi gjorde, var viktig og nødvendig. Vi kommenterer her det som var helt avgjørende for framgangen, og det som kom til å overraske oss litt. Meget vesentlig er at vi hele tida arbeidet med å utvikle sjølve LESINGA.

15.1 Nok bøker

En betingelse for å få til å arbeide slik vi ville, var at vi skulle opprette *klassebibliotek*. Og vi ser at det var en riktig betingelse. Opprettelsen av klassebibliotek har vært meget viktig. Det har vært en sterkt medvirkende årsak til den enorme leseleden og økningen i lesing vi har sett. Alle elevene framhever betydningen av klassebiblioteket. De berømmer utvalget; at det er tykke, tynne, nye, gamle, spennende, morsomme, triste, nifse bøker. De berømmer mengden bøker; at det stadig er utskifting, at de er der til å få tak i bare ved å strekke ut handa. Og jeg ser at lærerne er meget klare på at klassebiblioteket skal opprettholdes. Hvor kom bøkene fra?

Fra skolebiblioteket, folkebiblioteket (ikke hele klassesett, men noen bøker fra mange sett), filialer nær skolen, fra heimene, fra lærerens egne hyller. Det pågikk en prosess med bokutbytting. Vi tror faktisk det sosialt sett spilte en rolle at elevene også hadde med egne bøker.

Jeg har lyst til å si at dersom en skal få gjort noe grunnleggende og vedvarende nyttig i forhold til leseutvikling, må en oppdatere skolebibliotekene og sørge for en form for sirkulering av bøker mellom skolene i for eksempel et distrikt. Loggene fra alle disse unge elevene som var med på dette prosjektet, ga entydig beskjed om at lett tilgang på mye spennende, morsom, engasjerende litteratur var helt avgjørende for den voldsomme framgangen og interessen for og gleden ved lesing som vi opplevde. L97 har vært gjeldende plan i seks år nå, og den har vekt-lagt skolebiblioteket gjennom hele grunnskoletida. Skolebibliotekene må oppjusteres og til-godeses. Mange skolebibliotek har verken engasjerende bøker eller trivelige rom. Å innbille seg at skolen skal kunne hjelpe elever å bli gode lesere uten at vi har gode bøker å tilby, er å tro at det går an å sy uten nål og tråd. Vi må også holde oss orientert om hva som til enhver tid er å få tak i av nye bøker. Vi skal jo veilede elevene i bokvalg!

15.2 Bevisstgjøring og synliggjøring av leseren

Det som nok kom til å overraske oss mest, var å se hvor veldig stor rolle *bevisstgjøring* av elevene på egen språk- og leseutvikling spilte. Bevisstgjøringa på språk og tekst og egen leseutvikling ble sterkt vektlagt under hele prosjektida. Norskplanen i L97 ser bevisstgjøringa som så sentral at det er nedfelt i "Felles mål for faget" nummer fire: "...gjere elevane til medvitne deltakarar i sin eigen læringsprosess, gi dei innsikt i si eiga språkutvikling..." Bare det at vi tydelig satte fokus på lesinga deres, satte dem i gang med en viktig utviklingsprosess. De lente seg på en måte litt tilbake, så på seg sjøl og begynte å tenke over hva de gjorde når de leste ulike sakprega og skjønnlitterære tekste. De fortalte oss hva de tenkte om lesing i det hele tatt, og i leselogg reflekterte de over det leste.

Ei jente i 5. klasse sier i den første loggen sin om lesing:

Når jeg leser faglitteratur da følger jeg til punkt og prikke med det jeg leser, men når jeg leser skjønnlitteratur koser jeg meg med ordene.

Vi ser tydelig også at leselogg og samtalen om litteratur og bokmeldingene har vært med og gjort elevene til mer oppmerksomme lesere. Flere lærere framhever også at lesing av skjønnlitteratur, bruk av leselogg og samtale om det leste til sammen har gjort elevene til mye dyktig-ere responsgivere. Tekstkompetansen deres har tydelig økt så mye at det resulterer i mer tekst-spesifikk respons. I tillegg kommer evnen til å lese/høre en tekst, de oppfatter også elevtekster bedre.

Viktig var det å vise eleven at lesekompetansen økte. Lærerne synliggjorde aktivt elevens lese-utvikling med å snakke med den enkelte om hva han fikk til, trekke inn de heime og få dem til å følge med og uttale seg. Barnas leseutvikling ble tatt opp på foreldremøtene, lærerne viste til at dette var et svært prosjekt. Den enkeltes leseutvikling var utgangspunktet for samtalen på foreldrekonferansen. Mengden lest litteratur ble notert på liste i lesemappa. Lærerne viste hele tida at de fulgte med og brydde seg. Lese mappa hjalp hver elev å dokumentere og *synliggjøre for seg sjøl og andre* lesinga og leseutviklinga si. Betydningen av lese mappa som synliggjøring av leseren, lesinga og lesningen er stor.

Elevene i vårt prosjekt ble motiverte av at de opplevde så stor interesse for lesinga si, og de ble motivert av at læreren så tydelig *visste* at når de arbeidet slik med lesing, ville elevene bli bedre til å lese. Elevene fikk tro på at de ville lykkes i å bli bedre lesere. I elevenes logger ser vi tydelig både når de ser framover, og når de ser bakover (det kan være på det første året, på de siste månedene, på de to siste årene) og hvor viktig dette med å lykkes var for motivasjonen.

Læreren interesse og kvalifiserte veiledning var viktig. Dette å bli sett, og vissheten hos eleven om at han ikke var latt alene med ansvaret for leseprosjektet sitt, at læreren var der og fulgte med og forstod og hjalp ham, var vesentlig for tryggheten hos eleven og for hans tro på at han ville lykkes. Ettersom elevene investerte så mye i å bli gode lesere, var det desto viktigere for dem at de lyktes. Med stor innsats blir et nederlag så mye større. Da er det farlig lett for eleven å konkludere med at han er dum, dårligere enn de andre osv, i stedet for å fortsette å arbeide konstruktivt og se på hva han kan gjøre annerledes, hvilke strategier han videre kan benytte for å lykkes bedre. Veilederen og veiledningen på slike tidspunkt er ganske avgjørende. Å få snakke med eller skrive om lesinga si til en som forstod og var interessert, var meget vesentlig for å greie å ta inn over seg at å utvikle egen lesing var noe som skulle pågå og pågå i år framover, akkurat som skriveutviklinga. NB! Bevisstgjøringa på at de skal fortsette å lære å lese er både betryggende og overveldende. For de fleste har tenkt at å lese, det er noe de nå har lært.

15.3 Elevloggene

Elevloggene var et meget viktig redskap til bevisstgjøring for både elevene og lærerne. Via loggene fikk vi informasjon om hva som foregikk. Vi ser i loggene hvordan en hel del elever går fra å ha et nokså ubevisst forhold til lesing etter hvert utvikler et perspektiv på sin egen lesing og begynner å se seg sjøl som en leser. Noe som var uhyre spennende å se, var hvordan det smått om senn gikk opp for mange elever at de var både ønskete og respekterte deltakere i vår skriftkultur. Samtalene med elevene viste at de ble tryggere på at i vår varierte tekstverden hadde deres forståelse og opplevelse av teksten interesse og betydning.

Elevloggene viser at rammene rundt lesinga spiller en stor rolle både på skolen og i heimen. At kameratene, som er det George Herbert Mead (1934) kaller *signifikante andre*, leser bøker sammen og hygger seg med bøker og snakker om bøker, er viktige signal. Lesinga ble satt inn i en viktig sosial kontekst, og for mange barn var det tydelig at den sosiale interaksjonen rundt teksten, var en viktig del av teksten. Det var ikke bare et spørsmål om at de enkelte tekstene kom til å bety noe for elevene. Hele settingen rundt lesinga betydde noe, samtalene og skrivninga inkludert. Helhetstenkinga i forhold til lesing, tekst i kontekst, så ut til å være meget viktig. Måten møtet med boka skjer på, er av stor betydning for mange elever. Dette at lærerne iscenesatte lesesituasjoner, sa selvfølgelig elevene noe om betydningen av lesing samtidig som det førte til at lesinga ikke ble en så ensom aktivitet. At lærerne brydde seg så

mye om og fulgte med i og gledet seg over barnas lesing, fikk konsekvenser for leseutviklinga deres.

15.4 Forankring i teori

Teoribruken, forankringen i teori var bevisstgjørende for lærerne, og teorien konkretiserte seg i klasserommet. Lærernes egen bevisste refleksjon over det som skjedde i klasserommet utviklet teorien videre. De så, lyttet, registrerte, analyserte det som skjedde, reflekterte, inntok en *undersøkende holdning*. Etterutdanninga av lærere foregikk også i klasserommet, og det var de sjøl som sammen med elevene ledet aktiviteten. De brukte teori fra kursforelesningene å tenke med, de konkretiserte den gjennom utprøving, de summerte opp alt som skjedde, og de drøftet med hverandre på kursdager og nettverksamlinger. De utviklet ny kunnskap og innsikt.

Forankringen i teori var meget viktig: Metode uten forståelse står ikke trygt nok, og prosjektet innebar ikke bare utprøving av metode. Det lærerne gjorde, hadde et teorifundament, de hadde begrunnelser for sine valg. Svært mange lærere påpekte i sin oppsummering hvor trygt det kjentes og hvor viktig det var å ha gjennomtenkte valg de kunne begrunne i teori både for seg sjøl og andre. Og at lærerne utviklet innsikt i sine elevers lesing, lettet veiledningsarbeidet deres.

Viktig vil det så være at fokuset på lesing og leseundervisning vedvarer. *Dette prosjektet var ikke en happening; det var en omlegging.* Om en etter å ha arbeidet målbevisst med leseutvikling i to år, slapper av igjen, er en raskt tilbake til gamle tilstander. Det er med leseundervisning som med skriveundervisning: Det er en vedvarende prosess, og det må hele tida settes av tid og krefter til vedlikehold og videreutvikling.

16 Spredning av prosjekterfaringer

Av stor interesse er hvordan innhold og resultater i et slikt prosjekt blir brukt både av den enkelte grunnskole til utvikling av hele personalet og av Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling lærer- og tolkeutdanning til erfaringsspredning til folk under utdanning og etterutdanning. Departementet konstaterer at behovet for oppdatering når det gjelder kompetanse på leseutvikling er stort, og alle pålegges å benytte seg konstruktivt av de mulighetene til faglig utvikling som tilbys.

16.1 Spredning innenfor deltakerskolene

Etter fullgått prosjektid summerte de deltakende lærerne blant annet opp spredningen og tilretteleggingen for spredning på egen skole etter følgende spørsmål:

- Hvordan har erfaringsspredningen til det øvrige personalet ved din skole foregått?
- Hva spesielt er videreført på din skole?
- Hvordan legges erfaringsspredning inn i neste års planer?

Svarene viser at det er svært stor forskjell på hvordan ledelsen ved de ulike skolene har grepet den muligheten til å videreutdanne et helt personale som lå i dette prosjektet, og det er interessant å se på hvilke måter de har funnet den tiden som trengs til kunnskaps- og erfaringsspredning.

Noen skoler har fra første stund organisert presentasjoner rett etter kursdager slik at deltakerne fikk videreføre erfaringer mens alt var ferskt og i grunnen ikke kostet all verdens forberedelse for dem. En fordel med å gjøre det slik var at flere lærere på samme skole da raskt kunne bli med i løpet. Ganske avgjørende for resultatet ble det om det bare var satt av tid til orientering av personalet eller om det også var lagt opp en organisert involvering av resten av personalet, med en gang. Vesentlig var det også om og hvordan det var sørget for tid til deltakerne som tok på seg arbeidet med videreføring av erfaringer til kolleger.

Noen lar deltakerne holde kursdager for de andre lærerne på skolen:

- Korte kurs og diskusjoner etter samlinger i Pedagogisk forum
- Framlegging i Pedagogisk forum. Vekt på leseglede og praktiske tiltak
- Starter neste skoleår med kursdag om muntlig arbeid for resten av personalet

Noen nøyer seg med å organisere overføring fra 5. klasselærere til nye 5. klasselærere ved skoleårsslutt eller skoleårsstart: Spredning via:

- Hva gjorde dere i fjor-samtaler.
- Infoutveksling til trinnet under oss ved skoleårets slutt.
- Vi prosjektlærerne tar sjøl kontakt med neste års 5. klasselærere.

Noen har lagt opp til en progresjon i spredningen, de går fra å videreføre til trinnet under, til å videreføre til resten av personalet:

- I vårt andre år hadde vi samtaler med 5. klassetrinns lærerne om hva vi gjorde i fjor. Neste år står spredning til hele personalet på programmet
- Videreformidling på storsteam i år. Vi som deltok, er ansvarlige for spredning til alle neste år

Noen skoler driver langtidsplanlegging for utnytting av prosjektlærernes kompetanse og sørger for å legge bevisst arbeid med muntlig inn i planene:

- Vi utarbeider nå en plan for vår skole for hvordan vi skal arbeide med muntlig norsk på mellomtrinnet.
- Vi legger erfaringene fra prosjektet inn i planlegginga for neste års 5. klasser
- Neste år er norsk et satsingsområde, og spredningen vil gå til hele personalet

Noen få sier at det er dårlig lagt til rette fra skolens side for spredning:

- På vår skole er det ikke lagt noe til rette fra skolens side for spredning.
- Vi har ikke gitt oss tid til å videreføre det vi sitter inne med
- Forholdene ikke lagt til rette for spredning av det vi har lært, det er ikke satt av tid til videreføring. ½ dag skal settes av neste år

I lærenes oppsummerende vurdering lå også dette spørsmålet:

Hva av det vi har arbeidet med disse to årene, ser du det er vesentlig å legge inn i planene / følge opp videre på 7. trinn (eventuelt det trinnet du har neste år)?

Dette framhever da lærerne de vil ivareta i egen klasse neste år. Fordi det er deres egen klasse det gjelder, er dette meget viktige signal:

- Klassebiblioteket skal vedlikeholdes!!!!!!!!!!!!
- Ivareta leseglede, vektlegge lesing generelt, ha perioder med fokus på lesing, leseverksted, leseprosjekt, bruke leselogg, ivareta høytlesing
- Høytlesing, bokpresentasjon, leseverksted, lesevake, lyrikkverksted, leselogg, samtale om bøker med jevnaldringer, lesing for fadderbarn, SYNLIGGJØRE litteraturen
- Leselogg til både skjønnlitterære og sakprega tekster
- Jevnlig lesing lagt inn i planene og sterkt fokus på lesing i perioder
- Synliggjøre litteraturen, velge arbeidsmåter som gir rom for samtale og utvikle lyttestrategier videre
- Diskusjoner om hva som står i teksten. Nærlesing
- Utvikle evne til å vurdere litteratur

- Sette av tid, rom, skape muligheter for samtale
- Forfatterskapslesing
- Bokmeldinger
- Utvikle strategier for å lytte
- Mer bruk av lydbok – lytting
- Lesing for vennskapsklasse og yngre elever
- Tekstskaping med vennskapsklasse
- Utvikle lesestrategier for fagstoff, arbeid med ulike teksttyper,
- Videreutvikle relevante lesestrategier for ulike typer stoff, særlig strategier for å lære. Ha fokus på argumentering, skriftlig og muntlig
- Lesestrategier for fagstofflesing, utvikle lesestrategier for læring
- Fokus på argumentering
- Arbeide prosessorientert, utvikle både lærer- og elevrespons og slik videreutvikle elevenes skrivekompetanse
- Responsarbeid, lærer og elever
- Ivareta skriveleden

16.2 Spredning via fagansvarlig fra HiST ALT

Faglig ansvarlig, Ingrid Rygg Haanæs, har presentert hele eller ulike deler av prosjektet og de erfaringene som er gjort, i flere faglige sammenhenger:

- viktige erfaringer blir presentert i artikkel om muntlig arbeid i lærebok for norskundervisning for lærerhøgskoler. Den går i trykken januar 2004
- erfaringene fra prosjektet er ved fagansvarlig lagt inn i fagplanene for et videreutdanningstilbud med fokus på ungdomstrinnselevs videre lese- og skriveutvikling og bruk av IKT. Videreutdanningstilbudet er initiert av Departementet, fagansvarlig for prosjektet var engasjert til planarbeidet. Forelå våren 2002
- i flere forelesningsrekker på ulike nivå i ovennevnte videreutdanningstilbud 2002-2004
- NOII om "Lese- og skriveutvikling og bruk av IKT på mellomtrinnet" (SOFF)
- NOII om "Lese- og skriveutvikling og bruk av IKT på ungdomstrinnet" (SOFF)
- NOIII videreutdanninga "Lese- og skriveutvikling og bruk av IKT" (SOFF)
- i videreføring av ovennevnte tilbud i ny kursrekke 2003 - 2004
- NOII om "Lese- og skriveutvikling og bruk av IKT på mellomtrinnet" (Nettnorsk)
- NOII om "Lese- og skriveutvikling og bruk av IKT på ungdomstrinnet" (Nettnorsk)
- på Nordisk Samhandlingskonferanse i Trondheim for lærerhøgskoler og universitet 2002. Der deltok også Sissel Thoresen Busch i en del av framlegget.
- på kurs ved andre lærerhøgskoler i landet 2002 og 2003
- på kurs for sensorer i grunnskolen i Finnmark, Nordland, Troms, Hedmark, Nord- og Sør-Trøndelag 2001, 2002 og 2003
- for studentene på grunnutdanninga på HiST ALT 2001, 2002 og 2003
- i forelesningsrekke for studentene på videreutdanninga på HiST ALT 2001 og 2003
- for øvingslærerne på HiST ALT 2002
- på praksisseminar ved ved HiST ALT for hele personalet på en prosjektskole på barnetrinnet (om bruk av IKT i skriveopplæringa i småskolen) 2002
- i orientering for rektorene i Trondheim kommune 2003
- i kursrekke for ungdomsskolelærere i Trondheim kommune 2003 - 2004
- på endagskurs for hele personalet ved grunnskoler i Trondheim 2002 - 2003
- i kursrekke på grunnskole utenom kommunen 2003 - 2004
- på enkeltkurs ved barne- og ungdomsskoler utenfor kommunen 2001 - 2003

Erfaringene som er gjort under dette toårige prosjektet, er svært oppmuntrende mht. barns leseutvikling og har vakt stor interesse i ulike norskfaglige miljø. Det viser jo også etterspørselen etter kurs og forelesninger i kjølvatnet av dette prosjektet.

17 Konklusjon

Selvfølgelig nytter det!

Selvfølgelig kan skolen gjøre noe i forhold til elevenes lesekompetanse!

- **Gjennom målrettet innsats får vi flere barn til å lese**
- **Gjennom målrettet innsats får vi barn til å lese mer**
- **Gjennom målrettet innsats opplever flere barn gleden ved å lese**

Vi viste dessuten elevene at vi synes lesing er viktig, og at vi interesserte oss for deres lesing:

- **Vi fikk dem til å sette blikket på egen lesing, se seg sjøl som lesere**
- **Vi aksepterte at elevene skal ha stor oppmerksomhet og støtte om lesinga si hele skoletida**
- **Vi sørget for tilgang på bøker**
- **Vi satte av tid til lesing**

Vår klare konklusjon er altså at det nytter. Det er ikke en gang så vanskelig, men vi må akseptere at å bli en god leser, krever tid, veiledning, oppmerksomhet og en forståelse av at virkelig å lese er noe mye mer enn avkodning og av at lesing skjer i en kontekst.

Leseutviklingen skjer på mange områder over lang tid.

Mye av det som hendte, var forventet. Vi *visste* at en del tiltak ville få utslag. Vårt utgangspunkt var at den såkalte lesekrisen på mellom- og ungdomstrinnet ikke beror på manglende avkodingskompetanse hos elevene. Den beror mest på kulturelle, sosiale og institusjonelle faktorer. Og før skolen innser det og tar konsekvensene av det, får vi neppe opp farten og kvaliteten i leseutviklinga noe særlig. Det er fokusering på helt andre sider ved lesinga enn avkodning som har fått slik fart på den videre leseutviklinga. Vi satte også kreftene inn på å utvikle lærernes kunnskap om lesing og leseutvikling i vid forstand. Det er en forutsetning for god leseutvikling hos elevene at lærerne har innsikt i det de holder på med.

Vi gjorde også en del erfaringer som overrasket oss noe. Det ene var den tydelige *mestringsgleden* elevene ga uttrykk for. Det andre var i hvor stor grad elevene verdsatte og brukte *bokmeldingene*. Det tredje var *skriveeksplosjonen*. Men selvfølgelig har Tor Åge Bringsværd rett når han sier: ”Vi ønsker å skrive bøker fordi vi leser bøker” (1991:23). Det fjerde var det merkbare utslaget lesinga, leseloggene og samtalene fikk på *kvaliteten av elevresponsen*.

En av årsakene til at så stor utvikling med hensyn til leseglede, leseinteresse og lesemengde viste seg i disse klassene, var at lærerne ikke bare gikk på et kurs og lyttet til en foredragsholder. De deltok i et utviklingsprosjekt der de forpliktet seg på å prøve ut det vi tok opp. De satte et skikkelig fokus på leseutvikling, prioriterte den og lot arbeidet med lesing få tid og rom. De forstod og tok konsekvensen av at dersom lesing skal utvikle seg, må den settes inn i en meningsfull sammenheng, både faglig og sosialt. Vi leser ikke i et tomrom.

Det ene som sitter så sterkt i meg etter dette prosjektet, er en stille glede over samarbeidet med en interessert, inspirerende og faglig sterk lærergruppe. Det er gjerne de interesserte og dyktige som gir seg i kast med krevende og langvarige utviklingsprosjekt. For det er de som klart ser at vi må videre. Det var en samling godt kvalifiserte lærere med stor innsikt og

klare forventninger til utvikling som møtte, og egen innsikt utviklet de synlig i løpet av prosjektperioden. Jeg vil berømme lærernes vilje til og innsats i forhold til å se på og vurdere egen praksis og prøve ut nytt. Jeg vil berømme lærernes innsats for å skaffe mye og god litteratur til elevene. Sissel Thoresen Busch var en strukturert og innsiktsfull prosjektorganisator som ordnet med god praktisk tilrettelegging av bortreiseseminarene og var en nyttig samtalepartner under planlegging av kursdagene på Rotvoll.

Fra høyskolens side sett, var det av avgjørende betydning at vi fikk inn materiale fra elevene og lærerne for å kunne analysere og systematisere og se hva som skjedde. Jeg sjøl går derfor ut av dette prosjektet med ny bekreftelse på hva som virker befordrende på barns leseutvikling, med ny bekreftelse på at norskfagets ulike områder støtter og utfyller hverandre og med ny innsikt i hvor mye unge elever kan utvikle av forståelse for egen lesing og lesning.

Og så dette andre; en slags blanding av takknemlighet til og respekt for den vesle eleven som så tillitsfullt har gått i tospann med oss og latt oss lese loggene sine der han legger fram om opplevelsene sine med bøker, forteller hva han tenker om lesinga si, hva som er slitsomt og hva han er glad for, hva han greier og hva han strever med. Engstelsen og håpet og motet og utholdenheten og også veldig ofte gleden som kommer til syne i loggene, har rørt meg dypt og vist meg at vi må bli dyktige på å legge til rette så elevene kan bli gode lesere. Det betyr så mye for dem. Dess mer vekt vi legger på lesing i skolen, dess viktigere opplever elevene at den er, og dess større ansvar får vi for å hjelpe dem å mestre dette.

Det er en sorg at den personen som satte i gang dette prosjektet, Eilif Olsen, ikke får se hvor mye vi oppnådde. For vi oppnådde nok mer enn vi hadde våget å håpe på, både når det gjelder elevenes utvikling av leseglede og lesekompetanse, og lærernes innsikt i barns lesing.

Vi startet litteraturdelen av vårt prosjekt med Astrid Lindgrens bønn til féene om hva hun mest av alt ønsket for sitt barn. La oss nå slutte rapporten med den.

O mäktiga féer, ge mitt barn i faddergåva inte bara hälsa, skönhet, rikedom och allt det där ni brukar komma stickande med - ge mitt barn läshunger, det ber jag om med brinnande hjärta! Jo, för jag vill så gärna att mitt barn ska få i sin hand nyckeln till det förtrollade landet, där man kan hämta den sällsammaste av all glädje!"

Så borde varenda mamma tänka - och sedan tillägga: Böckerna skal jag försöka skaffa fram själv, man kan inte begära allt av féer. Och, det finns ju bibliotek.

En barndom utan böcker, det vore ingen barndom. Det vore att vara utestängd från det förtrollade landet där man kan hämta den sällsammaste av all glädje. Ditt barns lycka eller olycka kann du inte göra så verst mycket åt. Men en sak kan du göra. Du kan visa honom var det finns tröst att få, när han är ledsen, och glädje och skönhet, när han tycker livet är grått, du kan ge honom vänner som aldrig sviker ... Ja, du kan visa honom vägen till boken.

Litteraturliste

Denne lista er både en oversikt over teoritilfanget vi brukte i prosjektet, og en referanseliste for denne rapporten. Etter avtale med lærerne er de bøkene det kan være aktuelt å starte med, merket med stjerne.

Asdal, Fred Arthur (1999):

”Fabel fra klasserommet”. I: *Norsklæreren*, nr 1

Aubert, Vera Grønberg (1996):

”Ungdomslitteratur - en jentesak?” I: *Norsklæreren*, nr 3

Bakhtin, M.M. (1981):

The Dialogic Imagination. Four essays. University of Texas Press

* Bjørkeng, Peer Harry (1999):

”Klassesamtalen om litteratur”. I: Moslet, Inge (red.): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. 2.utg. Universitetsforlaget

Bleich, David (1978):

Subjective Criticism. The Johns Hopkins University Press

Bringsværd, Tor Åge (1991):

Det eventyrlige. Cappelen forlag.

* Dysthe, Olga (1995):

Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære. ad Notam Gyldendal

Elley, W.B. (1992):

How in the World do Students Read? International Association for the evaluation of Educational Achievement / Pergamon.

Erbo Jensen, Karin (1998):

Eleven som leser – læreren som underviser. Studie og Erhverv

Evensen, Lars Sigfred (1991):

”Skriving - mer enn den glemte ferdighet”. *Språk og språkundervisning*, nr 3.

Fish, Stanley (1980):

Is there a Text in this Class? Harvard University Press

Fry, Donald (1985).

Children talk about books: seeing themselves as readers. Open University Press.

Halliday, M.A.K. (1973):

Explorations in the functions of language. Edward Arnold

Heath, Shirley Brice (1983):

Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms.

Cambridge University Press

* Hetmar, Vibeke (2000):

Elevens projekt – lærerens utfordringer. Om skriveundervisning og skriveutvikling i folkeskolen. Daneklærerforeningen

Hongset, Herborg og Lau, Jytte (red.)(1992):

Lyttelesing. Samlaget

* Haanæs, Ingrid Rygg (2000):

”Muntlig tekst”. I: Moslet, Inge og Bjørkeng, Peer Harry (red.): *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*. Universitetsforlaget

* Haanæs, Ingrid Rygg (2001):

”Skrivepedagogikk”. I Moslet, Inge (red.): *Norskdidaktikk. Ei grunnbok*. 2. utg. Universitetsforlaget

* Haanæs, Ingrid Rygg (2002):

”Om utvikling av lærerrespons. Eksempeldrøfting”. *Norsk. Veiledning i arbeid med elevtekster*. Læringscenteret

- Iser, Wolfgang (1978):
The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response. John Hopkins University Press.
- Johnsen, Egil Børre (1995):
Den andre litteraturen. Hva sakprosa er. Cappelen akademisk forlag
- Kelly, George A. (1955):
The psychology of personal constructs. A theory of personality. [Volume 1.] Norton
- L 97 (1996):
Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Langer, Judith A. (1986):
Children reading and writing : structures and strategies. Ablex.
- * Lindgren, John Erik Bøe (1999):
 ”Kan man lære å lese?” I: *Norsklæreren*, nr .1
- * Lundqvist, Ulla (1985):
Litteraturundervisning : modeller och uppslag för lärare. Liber
- * Malmgren, Lars-Göran (1997):
Åtta läsare på mellanstadiet. Studentlitteratur
- Mead, George Herbert (1934):
Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist, The University of Chicago Press
- Meek, Margaret (1988):
How texts teach what readers learn. Thimble Press
- Meek, Margaret (1991):
On being literate. Heinemann
- Mjør, Ingeborg (1998):
 ”Frå Peter Pan til Jente i bitar - modernitet og barnelitteratur”. I: *Årboka. Litteratur for barn og unge.* Samlaget
- * Molloy, Gunilla (1996):
Reflekterande läsning och skrivning. Studentlitteratur
- Moslet, Inge (2000):
 ”Tankeordnere”, ”Tekstbinding”, ”Dempere”, ”Stiltrekk”. I Moslet, Inge og Bjørkeng, Peer Harry (red.): *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning.* Universitetsforlaget
- * Maagerø, Eva (2002):
 ”Utvikling av sjangerkompetanse”. I: Bjorvand og Tønnesen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge.* Universitetsforlaget
- Oakhill, Jane og Garnham, Alan (1988):
Becoming a skilled reader. Blackwell
- * Ongstad, Sigmund (1997):
 ”Det utvidete sjangerbegrep og vår norskpraksis”. I: Ongstad, S. (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss?* LNU/ Cappelen
- Otnes, Hildegunn og Ture Schwebs (2001):
tekst.no. LNU/Cappelen
- * Risa, Gunvor (1990):
 ”Lesing som sosial og kulturell praksis”. I: *Barn*, nr 4
- * Roe, Astrid (2002):
 ”Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner?” I: Bjorvand og Tønnesen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge.* Universitetsforlaget.

- Rudlang, Hilde (1998):
 ”Bøker - mest for jenter”. I: *Samfunnsspeilet*, nr 4
- * Smith, Frank (1991):
 ”Å lese som en forfatter”. I: Bjørkvold, Eva og Penne, Sylvi (red.) *Skriveteori*.
 LNU/ Cappelen
- Smith, Frank (1994):
Writing and the writer- [2nd ed] Lawrence Erlbaum
- * Steffensen, Bo (2000):
Når barn læser fiktion. Grunlaget for den ny litteraturpædagogikk Akademisk forlag
- * Sørensen, Birte (2001):
 ”Om arbeidet med fiktion” I: *Litteratur – forståelse og fortolkning*. Alinea
- Thorson, Staffan (1995):
 ”Högläsning är inte bara att läsa högt”. I: Larsson-Krieg, Susanne (red.): *Myter och motiv. Essäer om litteratur*. Svänsläraryrskriftens årsskrift
- * Tønnesen, Elise Seip (2002):
 ”Å lede elever inn i teksten”. I: Bjorvand, Agnes Margrethe og Elise Seip Tønnesen (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*.
 Universitetsforlaget.
- Uhrenholdt, Gorm (1992):
Læsning. Kvalificerende praksis på forskjellige alderstrin. Kroghs forlag
- Vygotsky, Lev S. (1962):
Thought and language. The M.I.T Press
- Vygotsky, Lev S. (1978):
Mind in Society. The Development og Higher Pscyhlogical Processes. Harvard
 University press
- * Weinreich, Torben (1999):
 ”En ny litteraturpædagogik”. I: *Norsklæreren*, nr 1
- * Ärnström, Ulf og Hagberg, Peter (1991):
Berättarboken. En bok om att berätta med egna ord. Kulturkemi Förlag
 Årboka. *Litteratur for barn og unge ... Samlaget : Norsk barnebokinstitutt*

Bøker og forfattere anbefalt av elever og lærere

Denne lista framstår slik idéene ble presentert av elevene og lærerne i begynnelsen av bokprosjektet. Lista er på ingen måte komplett, mengden leste bøker ble etter hvert så enorm at det var ikke mulig å registrere sentralt alle titlene. Vi har én rekke med forfatter og boktittel, én rekke med forfattere uten bokforslag og til slutt én med boktitler der forfatter mangler. Mange av disse bøkene fungerte godt som høytlesingsbøker, men var for avanserte for de fleste til individuell lesing.

Forfattere og boktitler:

Ambjørnsen, Ingvar: *Pelle og Proffen*

Bache-Wiig: *Det aller fineste*

Belsvik, Rune: *Sommarjubel og Verdas mest forelska par*

Bing, Jon: *Azur – Kapteinens planet*

Bringsværd, Tor Åge: *Norrøn mytologi – Vår gamle gudelære* (12 bind)

Burnett, Frances Hodgson: *Den hemmelige hagen*

Christensen, Lars Saabye: *Beatles*

Dahl, Roald - over 20 bøker.

Jentene anbefaler *Heksene*, guttene *Dustene* og *Den fantastiske Mikkel rev*

Defoe, Daniel: *Robinson Crusoe*

Ende, Michael: *Den uendelige historien*

Enzenberger, H. M.: *Talldjevelen*

Evjenth, Håkon: *Tre på to og to på fire*

Gaarder, Jostein: *Hallo! Er Det noen her?*

Hagerup, Hilde: *Løvetannsang*

Hagerup, Klaus: *Markus og Diana, Høyere enn himmelen, Kaninene synger i gresset* – en del elever anbefaler denne til høytlesing

Hamre, Leif : *Otter tre to kaller*

Haslund, Ebba: *Barskinger på Brånåsen*

Hauger, Torill Torstad: *Det kom et skip til Bjørgvin og Røvet av vikinger*

Hjort, Vigdis: *Jørgen og Anne = sant*

Ingebrigtsen, Dagfinn: *Skogmus går ikke i feller*

Jensen, Eva: *Denne guten har brune kne*

Kirkegaard, Ole Lund: *Gummitarzan* o.a.

Knutsen, Per: *Hilsen en som elsker deg*

Lagerløf, Selma: *Julelegender*

Lewis, C. S.: *Drømmen om Narnia*

Lian, Torun: *Bare skyer beveger stjernene og Frida med Hånden i hjertet*

Lie, Sissel: *Bøkene om pusegutten*

Lindgren, Astrid: *Bröderna Lejonhjärta, Mio min Mio* og en lang rekke andre bøker

Loe, Erlend: *Kurt koker hodet* og flere

Milne, J. A.: *Ole Brumm*

Nicolaysen, Marit: *Svein og rotta*. Mange bøker

Nilsson-Brännström, Monni: *Tsatsikibøkene*

Nilsson, Per: *Piken jeg elsker, heter Milena*

Ott, Estrid: *Inga islandsfarer*

Rowling, J. K.: *Harry Potter-bøkene*

Sommerfeldt, A.: *Veien til Agra*

Spyri, Johanna: *Heidi*

Svingen, Arne: *De tøffeste gutta*

Stine, R. L.: *Grøsserne*

Stokke, Bernhard: *Dag fra skogene, Bjørneklo, o. a.*
Sund, Torvald: *Onkel Oskarbøkene, Guten som song så stygt o.a.*
Staaese, Gunnar: *Vikingskattens hemmelighet*
Swift, Jonathan: *Gullivers reiser*
Tolkien, J. R. R. *Ringenes herre, Hobbiten*
Twain, Mark: *Huckleberry Finn*
Wilder, Dora Ingalls: *Det vesle huset – mange bøker*

Boktitler uten forfatternavn:

[Jubileumsheftet for skolebibliotekarforeningen 1998 har forfatterkalender og litteraturforslag for ulike klassetrinn.]

Animorphserien
Blant hodejegere i Zobrante
Den norske Robinson
Det egyptiske mysteriet
Elling
Flink bisk, pus
Frøken detektiv
Furcy og de magiske gymnastikkskoene
Helen Keller
Helter og monstre på himmelvelvinhen
Indianerbøker
Levende monstre
Stygge hunders forening
Omin Hambe i Slettkøping
Rolf i jungelen
Robin Hood
Solens datter
Sommerleirens forbannelse
Stressa jenter
Strupetaket
Søndagsbarn
!les
tXt.no

Anbefalte forfattere uten boktitler

Eliassen, Ruben
Ewo, Jon
Gripe, Maria
Kjelsen, Reidar
Mathisen, Mathis
Ragde, Anne B.
Salvesen, Paul Leer
Scheen, Kjersti
Torkildsen, Tor
Verne, Jules

