

Ane Aamodt

INN I TEKSTEN?

En evaluering av et litteraturformidlingsprosjekt
i Agder

Notat nr 48
Norsk kulturråd, 2002

Norsk kulturråd 2002

Norsk kulturråd - utredning
Arbeidsnotat nr 48
ISBN 82-7081-109-2
ISSN 0806-5802

Norsk kulturråd
Grev Wedels plass 1
0151 OSLO
Telefon 22 47 83 30
Telefaks 22 33 40 42
www.kulturrad.no
kultur@kulturrad.dep.no

Opplag: 500

Notatet er tilgjengelig i pdf-format på Norsk kulturråds hjemmeside

Norsk kulturråds notatserie omfatter skrifter av kulturforsknings- og utredningsmessig interesse. Notatserien skiller seg fra rapportserien ved å være mindre forskningsmessig ambisiøse, samt at de har et mer begrenset siktemål.

Notatserien redigeres av Norsk kulturråds utredningsenhet og utgis av Norsk kulturråd. De vurderinger og konklusjoner som kommer til uttrykk i notatene, står for den enkelte forfatters regning – og avspeiler ikke nødvendigvis Kulturrådets oppfatninger.

INNHold

1. INNLEDNING	5
Prosjektets mål	5
Den nyere barne- og ungdomslitteraturen	6
Kulturformidling	7
Demokratisering av kulturen og kulturelt demokrati	8
Kulturformidling i <i>Inn i teksten</i> – møte mellom barns og voksnes kultur	9
En ny lærerrolle?	10
Om å formidle litteratur	10
Hva skjer når barn leser?	12
Læreplanen	13
Hva sier L97 om lesning?	13
Evaluerings problemstillinger	14
Datagrunnlag og metode	14
2. ORGANISERING OG PROSJEKTAKTIVITETER	18
Hva er <i>Inn i teksten</i> ?	18
Norsk barnebokinstitutt	18
Prosjektlederens rolle	18
Plan- og prosjektgruppas rolle	19
Skolene som har vært med	19
Hvordan ble skolene valgt ut?	20
Bibliotekers og bokhandlers rolle	20
Prosjektaktiviteter	21
Formidlingsmetodene— hva består de i?	22
3. INNE I TEKSTEN?	26
Elevene som lesere	26
”Mamma, jeg har blitt så flink til å lese at jeg merker det selv”	27
Lesestrategier og leseferdigheter	29

Klasserommets demokrati	29
Spredning innad i klassene og mellom kjønn	33
Oppsummering elevene	34
Formidleren som formidler	35
To lærere – to eksempler	35
Arbeidsmetodene i praksis	37
Lese- og skrivetrening – et eksempel på arbeidsmetodene i praksis	38
Integrasjon av <i>Inn i teksten</i> i skolehverdagen	40
Samarbeid mellom lærere	42
Oppsummering lærerne	44
4. ORGANISERINGEN AV INN I TEKSTEN.....	45
Prosjektstart	45
Hvordan ble prosjektet tatt imot på skolene?	45
Hva med dem som ikke har fått delta?	46
Norsk barnebokinstitut	47
Plan- og prosjektgruppa	48
Prosjektlederens rolle	50
Samarbeid med kultursektor	51
”Det beste har vært all mediedekningen”	52
5. AVSLUTNING.....	55
Den nye lærerrollen	55
Utvelgelse og utjevning	56
Forankring av prosjektet	57
Integrasjon og informasjon	57
Videreføring	58
Litteratur	60
Utredninger fra Norsk kulturråd	62

1. INNLEDNING

Den norske innkjøpsordningen for barne- og ungdomslitteratur skal sikre at et bredt utvalg av den nye barne- og ungdomslitteraturen er tilgjengelig for denne målgruppen. Ordningen har vært avgjørende for å sikre en bredde i utgivelsene av barne- og ungdomslitteratur. At et bredt utvalg finnes, behøver derimot ikke bety at bøkene leses. Den norske barnelitteraturen favner så vidt at den kan nå de aller fleste. Likevel kan en del av den nye litteraturen virke vanskelig tilgjengelig for en urutinert barneleser. Leserene trenger formidlere som kan hjelpe dem *Inn i teksten*, det være seg foreldre, bibliotekarer eller lærere. Dette er noe av bakgrunnen for at Norsk barnebokinstitutt i 1999 satte i gang prosjektet *Inn i teksten*. *Inn i teksten* er et treårig informasjons- og litteraturformidlingsprosjekt som er støttet av Norsk kulturråd. Prosjektet har som formål å presentere den nyere barne- og ungdomslitteraturen for lærerne, samt å utvikle undervisningsformer som fremmer leselyst og litterær kompetanse hos elever på mellomtrinnet i skolen (5.–7. klasse). Barn i denne aldersgruppa er gjerne habile lesere som er motiverte for å lese og mottakelige for ulike litterære impulser. Målet for prosjektet har derfor vært å ”fange” barn i denne aldersgruppa for dermed å kunne skape aktive lesere også senere i livet.

Inn i teksten har funnet sted ved fem skoler i Agder. Agder-fylkene har markert seg med kulturpolitisk satsing på litteraturformidling, noe som ble et avgjørende argument for å velge Agder til prosjektet. Høgskolen i Agder er i tillegg profilert med kompetanse på området barnelitteratur.

Prosjektets mål

Den nye læreplanen (L97) har som mål for mellomtrinnet i skolen at elevene skal utvikle varierte lesestrategier, at de skal kunne lese tekster på både bokmål og nynorsk, og at de skal bli kjent med et bredt utvalg av skjønnlitteratur og sakprosa. En av årsakene til at prosjektet ble startet, var at man hadde erfart at lærere oppfatter den nyere barne- og ungdomslitteraturen som vanskelig tilgjengelig, og at de føler de kommer til kort når det gjelder metoder for formidling av denne litteratu-

ren. Målsettingen til *Inn i teksten* har vært å gjøre noe med dette, og prosjektet retter seg derfor, i motsetning til andre lesestimulerings tiltak, mot de profesjonelle formidlerne av litteratur, i første omgang lærerne: ”Dei har eit stort behov for informasjon, inspirasjon og fagleg rettleiing i arbeidet med den nye barne- og ungdomslitteraturen” (Årboka 2001). Prosjektet vil nå elevene gjennom å gi lærerne en bedre plattform for å undervise i litteratur, og har dermed en dobbel målgruppe: lærere og elever. Fokuset i prosjektet ligger på litteratur, og ikke kun på litteraturen i seg selv, men i særlig grad på formidling av den. Prosjektet søker å gå i dybden ved å videreutvikle nye undervisningsformer som kan åpne for nye leseopplevelser.

Inn i teksten har også som mål å tilrettelegge for et samarbeid mellom skole- og kultursektor når det gjelder litteraturformidlingsarbeid. Tanken er at litteratur ikke bare skal forbindes med skolen. Av den grunn samarbeider hver skole med en lokal bokhandel og det lokale biblioteket. I tillegg samarbeides det med kulturetaten i kommunene, Andøen litteratursenter og pedagogisk senter i Kristiansand.

Prosjektet har fire målsettinger:

- gi lærere og elever kunnskap om nyere barne- og ungdomslitteratur
- gi elevene leseopplevelse og stimulere til varig leselyst
- utvikle nyere metoder i litteraturformidling for å styrke elevenes litterære kompetanse slik at de kan ha glede av ulike typer litteratur
- tilrettelegge for samarbeid mellom skole og kultursektor når det gjelder litteraturformidlingsarbeid

Den nyere barne- og ungdomslitteraturen

Et premiss for prosjektet er at den nyere barne- og ungdomslitteraturen kan oppleves som vanskelig tilgjengelig for lærerne i barneskolen, og at det dermed er vanskelig å formidle den nyere litteraturen. Hva er det med den nyere barne- og ungdomslitteraturen som gjør den vanskelig for lærerne? Hva er det som skiller den nyere litteraturen fra ”den gamle” og mer tradisjonelle litteraturen? Jeg vil kort vise til trekk ved denne litteraturen som skiller den fra den gamle og kjente barnelitteraturen.

Litteraturen har beveget seg fra en harmoniserende og pedagogisk overtydelig litteratur og til litteratur med større kunstnerisk frihet. Barne- og ungdomsbøkene bar lenge preg av å være oppdragelseslitteratur. Flere forfattere har skrevet for både barn og voksne. Det har ført til at den kunstneriske frihet har økt, noe som

igjen krever en større litterær kompetanse hos mottakeren. Ifølge Tone Birkeland (Årbog for børnelitteratur 1998) har det skjedd et brudd med den barnelitterære tradisjonen. Både i barnebøkene og i ungdomsbøkene finner man i større grad mer åpne og eksperimenterende tekster og med en annen kompleksitet i tekstene. Tekstene er ikke i like stor grad basert på gjenkjennelse hos leseren. Rune Belsvik (som er en forfatter vi finner i *Inn i teksten*) er et eksempel på en som opererer innenfor denne nyere barne- og ungdomslitterære tradisjonen. Han forkaster et gammelt litteratursyn der litteraturen skal speile virkeligheten.

Som en feiende fanfare gir Rune Belsvik blaffen i alle etablerte innfallsvinkler, det være seg det kronologiske eventyret eller den forståelsesfulle, sosialrealistiske riktighet (Dagbladet 21. juli 1999).

I den nyskapende litteraturen er det en annen måte å beskrive barndommen på. Forholdet mellom foreldre og barn er ikke lenger preget av generasjonsmotsetninger. Fravær av voksenautoriteter er også tydeligere i romanene, og det pedagogiske grepet om litteraturen er ikke lenger like sterkt. Bøkene inneholder mer humor, vi finner sjeldnere den lykkelige slutten i boka, og det ligger ofte en pessimistisk undertone i teksten (Birkeland 1998).

Dette er trekk vi finner i den nyere litteraturen myntet på barn og ungdom, og som ligger som et premiss for at prosjektet ble startet. Ved å kjenne til den nyere litteraturens virkemidler vil deltakerne i prosjektet kunne være bedre i stand til å formidle denne litteraturen slik prosjektet har som mål.

Kulturformidling

Danbolt og Enerstvedt (1995) opererer med et skille mellom en *antropologisk* og en *klassisk-humanistisk* kulturforståelse. Disse to innfallsvinklene til å forstå kultur er avgjørende for å forstå hvilke syn som ligger til grunn for formidlingen av kultur. Innenfor den antropologiske kulturforståelsen ser man på kultur som *the whole way of life*, totaliteten av det mennesket skaper. Kultur er en del av levesettet og dermed vanskelig å være seg bevisst. Bevisstgjøring vil dermed kunne være en viktig kulturformidlingsoppgave. Innenfor den *klassisk-humanistiske* kulturforståelsen har begrepet kultur en snevrere betydning enn innenfor den antropologiske. Her står det enkelte individ og dets utvikling sentralt. Mennesket må formes og dannes gjennom tilgang til den kulturelle kanon og dermed få innsikt i det beste som er tenkt og gjort. Hensikten med kulturformidlingen innenfor dannelseskulturen er å forme og danne barnets eller mottakerens personlighet ved hjelp av kunsten. Disse kulturbegrepene står i et spenningsforhold til hverandre. På den ene side

er den kanoniserte kunsten uforanderlig, men forandrer seg gjennom endring i normer, forestillinger og fortolkninger av kunsten, noe som står sentralt i det antropologiske kulturbegrepet. På den annen side skal dannelseskulturen oppdra og danne og dermed virke overskridende på den tatt-for-gitte kulturen som finnes i den antropologiske kulturforståelsen. Dermed kan dannelseskulturen bidra til å forandre kulturen som man tar for gitt.

Hvordan er det så med kulturformidling til barn? Å formidle kultur til barn innebærer på den ene side å bevisstgjøre dem i forhold til den kulturen de er en del av. På den annen side har kulturformidlingen som oppgave å bevisstgjøre og utvikle barna. Dette skjer blant annet ved at de blir gjort delaktige i dannelseskulturen, i de tanker, forestillinger og holdninger som ligger i denne kulturen. Det er imidlertid først når dannelseskulturen blir en del av barnets personlighet, at det har noen betydning. Kulturen må med andre ord internaliseres i barnet.

Demokratisering av kulturen og kulturelt demokrati

De ovennevnte kulturbegrepene vil fungere som verktøy for å forstå hvordan ulike kulturformidlingsmodeller fungerer i praksis. Jeg vil i korte trekk gjengi to modeller for teaterformidling som Ellen K. Aslaksen har evaluert i rapporten *Teater ut til bygd og by* (2000), for dermed å se hvordan dilemmaer for formidling av kunst også berører prosjektet *Inn i teksten*. En grunnleggende forutsetning i norsk kulturpolitikk er at kunst er et gode som flest mulig mennesker skal få ta del i. Aslaksen peker på at denne målsettingen ikke er nådd, og at det særlig innenfor scenekunst har vært vanskelig å etablere ordninger som kan sikre et teatertilbud til hele den norske befolkning. Aslaksen beskriver utviklingen av formidlingstankegangen i den norske kulturpolitikken ved hjelp av begrepene *demokratisering av kulturen* og *kulturelt demokrati* (se også Mangset 1992). Ved opprettelsen av de tre R-ene (Riksteatret (1949), Riksgalleriet (1952) og Rikskonsertene (1968)) skjedde det en *demokratisering av kulturen*, hevder Aslaksen. Ambisjonene var å viske ut sosiale forskjeller ved å distribuere høykulturen til folket gjennom riksinstusjoner. Når det gjelder *kulturelt demokrati* bruker Aslaksen etableringen av regionteatrene på 1970- og 80-tallet som et eksempel. Ambisjonene var også å nå ut til nye publikumsgrupper, men med andre virkemidler, gjennom å forankre kulturen lokalt. Kunstformidlingen endret nå retning: istedenfor å distribuere nasjonal høykultur ble det nå vektlagt å utvikle lokalt forankrede kunstinstusjoner som regionteatre og kunstnersentra som skulle formidle kunsten. Når Aslaksen vender blikket mot hva som har skjedd innenfor formidling av scenekunst på 90-tallet, hevder hun at disse ulike formidlingsideologiene er forent. På den ene side skjer det et ønske om

å demokratisere kulturen, blant annet gjennom formidlingsprosjekter rettet mot skoleverket. På den annen side ser man derimot at mye av den kulturpolitiske virksomheten i kommuner og fylkeskommuner er forankret i ideer om et kulturelt demokrati. De to formidlingsprosjektene Aslaksen skriver om, er ”Teater for ungdom”, som ble drevet av Riksteatret i 1996–97, og ”Norsk scenekunstbruk”, som ble drevet av Danse- og teatersentrum i perioden 1995–99, og som nå er videreført. Begge prosjektene hadde som målsetting å øke det lokale scenekunsttilbudet og å forankre formidlingsarbeidet lokalt. Begge prosjektene kombinerte i sin formidlingsideologi kulturspredningstanken med den lokale medbestemmelsen. Når det gjelder gjennomføringen av prosjektene, var erfaringene svært ulike.

Om ikke disse begrepene er direkte overførbare til prosjektet *Inn i teksten*, så er det likevel visse fellestrekk særlig med Norsk scenekunstbruk når det gjelder formidlingstankegang. Både *Inn i teksten* og Norsk scenekunstbruk har en demokratisk forankring som tar utgangspunkt i likeverd i formidlingssituasjonen. Dette kommer til uttrykk gjennom ideer om at barnas egen kompetanse er like god som lærerens.

Kulturformidling i *Inn i teksten* – møte mellom barns og voksnes kultur

Både Danbolt/Enerstvedt og Aslaksen har pekt på utfordringer i formidlingssituasjonen som er interessante og relevante for *Inn i teksten*. Hva skal ligge til grunn for formidling, og hvilket kultursyn og hvilke ideologier er formidlingen basert på? Både Danbolt og Aslaksen viser hvordan ulike kultursyn vil gi seg utslag i ulike formidlingsmetoder og ideer. Til tross for at scenekunstheltet og litteraturfeltet inneholder en rekke strukturelle ulikheter, vil man likevel kunne se visse likheter innenfor ideene om formidling med de to prosjektene Aslaksen har belyst. I *Inn i teksten* finner vi også igjen ideene om spredning og lokal medbestemmelse. Prosjektets ansvarlige (NBI) er sentralt plassert, mens den daglige oppfølgingen og gjennomføringen er plassert i Agder.

Slik jeg ser det, ligger det også i prosjektet en idé om medbestemmelse‘innad i prosjektet, i møtet mellom lærer og elev. Sentrale begreper i *Inn i tekstens* formidlingsideologi er *medbestemmelse* og *elevmedvirkning* innad i klasserommet. Dette vil være begreper som er relevante verktøy for å se nærmere på hvordan *Inn i teksten* har fungert i skolehverdagen, og hvordan det har blitt tatt imot og blitt brukt i de ulike klasserommene. Disse perspektivene vil dermed kunne bidra til å kaste lys over hvilke verdier og ideologier som ligger til grunn for prosjektet *Inn i*

teksten, og hvordan disse verdiene spiller inn i prosjektgjennomføringen.

En ny lærerrolle?

I klasserommet møtes voksenkulturen og barnas kultur der både lærer og elev arbeider med en ny metode for å fortolke litteratur. De to partene skal i større grad enn tidligere sidestilles i arbeidet med å fortolke litteratur, og elevens deltakelse blir derfor sentral, noe som kan ses i lys av ideen om demokratisering av kulturen. Både elever og lærere skal kunne nærme seg den nyere barne- og ungdomslitteraturen på en annen måte enn gjennom den standardiserte klasseromsundervisningen. Prosjektet legger vekt på deltakelse fra elevene og samspill og dialog mellom lærere og elever. Prosjektarbeid og kombinasjon av litteratur og andre fag (blant annet forming og data) står også sentralt. I arbeidet med litteratur før *Inn i teksten* startet opp, var undervisningen i større grad preget av at elevene skulle få formidlet lærerens fortolkning av litteratur. Det var den voksnes fortolkning av litteratur som skulle være grunnleggende for elevens fortolkning av litteratur. Det har skjedd en endring i formidlingssituasjonen, og nå skal elevene og læreren sidestilles i arbeidet med litteratur, noe som utfordrer lærerens posisjon i klasserommet. Det skjer et brudd med den tradisjonelle kateterlærerrollen. I et intervju med ansatte på NBI understreker de at i den tradisjonelle klasseromsundervisningen forutsettes det at elevene ikke kan noe om litteratur, og at det er lærerens oppgave å lære dem hva god litteratur er. Videre peker de på at elevene ikke tas på alvor. I dette utsagnet ligger noe av det problematiske aspektet i en formidlingssituasjon. Jeg vil derfor anta at *Inn i teksten* vil by på utfordringer for lærere som er vant til at undervisningen foregår fra kateter til klasserom. Den hierarkiske strukturen mellom lærer og elev har blitt brutt ned, og medbestemmelse og deltakelse er nøkkelord for forholdet mellom dem i klasserommet.

Tanken bak prosjektet er at det ikke finnes én ferdig måte å fortolke litteratur på, men at hver leser fortolker en tekst ut fra sine forutsetninger. En elev vil derfor ha en like "riktig" fortolkning av romanen som formidleren. Utfordringen for formidleren i arbeidet med et slikt prosjekt vil være både å finne fram til elevenes stemmer og å hjelpe dem fram til å stole på sine fortolkninger av litteratur.

Om å formidle litteratur

Hvilke utfordringer ligger det i litteraturformidling? Jeg vil her redegjøre for noen perspektiver på litteraturformidling og lesekompetanse, som igjen kan brukes som et verktøy til å belyse utfordringer både formidlere og organisatorer av *Inn i teksten* har stått overfor. Formidlingen i klasserom vil avhenge av både elevenes og

lærerens kunnskaper og erfaringer med litteratur og dessuten sammensetningen av litterær ballast blant elevene innad i en klasse. Jeg vil her gjengi to undersøkelser/ artikler som kan bidra til å si noe om hvordan lesekompetanse og litteraturformidling henger sammen.

OECD Programme for International Student Assessment, PISA, gjennomførte en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse innenfor lesning og realfag. I undersøkelsen ble elever fra flere land i OECD og også elevgrupper innad i samme land sammenlignet. Resultatene er utarbeidet av Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling og er presentert i rapporten *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Her gjengis også funnene fra Norge¹. Målet for undersøkelsen var å se i hvilken grad elever tilegner seg de nødvendige kunnskapene og ferdighetene i skolen, og hvor godt skolen forbereder elevene på framtiden. Fokuset for undersøkelsen var: *Hva fører til god læring?* Testene la vekt på elevenes evne til 'å tolke og vurdere og hvordan elevene bruker denne kunnskapen. I PISA regnes lesning som en grunnleggende ferdighet og som et nødvendig utgangspunkt for all annen kompetanse. Erfarne lesere kjennetegnes ved at de blant annet er raske til å skille ut hva slags tekst de står overfor, om det er en skjønnlitterær tekst eller en faktabasert tekst. I undersøkelsen er det gjort et skille mellom *retrieve* (hente ut informasjon), *interpret* (tolke og trekke slutninger) og *reflect* (refleksjon over det man har lest). De ulike leseni-våene spenner fra å kunne hente ut enkeltopplysninger i en tekst til å kunne relatere teksten til egne tanker og erfaringer. Det er ikke nok å bare kunne avkode hva som står i en tekst. For at lesningen skal kunne regnes som fullverdig, må leseren kunne forstå og fortolke teksten, han må skape et innhold som gir mening. Leseforståelse er en aktiv og meningskonstruerende prosess som gjør at leseren klarer å fortolke teksten.

I undersøkelsen kommer det fram at det er en stor spredning i lesekompetanse mellom norske elever. Denne spredningen gjelder ikke store forskjeller *mellom* skoler, men mellom elever på *samme* skole, noe som vil si at det i hvert klasserom finnes elever med svært ulik lesekompetanse. Det betyr at lærere i norske skoler står overfor en utfordring når det gjelder å favne elever som ligger på ulike nivåer i lesningen. Når det gjelder *Inn i teksten*, er dette interessante funn, og det vil være vesentlig å se hvordan lærere som har deltatt i prosjektet, mener de har klart å

¹ Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2001.

fange alle elevene i klassen til tross for at de befinner seg på ulike nivåer.

Hva skjer når barn leser?

PISA-undersøkelsen har sett på spredningen i lesekompetanse som finnes innad i norske klasserom. En annen interessant innfallsvinkel når man skal se på lesekompetanse, er å se hvordan leserne og lesningen utvikler seg gjennom stadier. Dette er to tilnærminger til utvikling av litterær kompetanse som begge vil kunne bidra til å si noe om hvordan *Inn i teksten* vil kunne stå overfor ulike utfordringer.

Ifølge Appelyard (gjengitt i Sylvi Pennes artikkel ”Barns behov for bøker. Hva skjer når barnet er ”inne i teksten”?”) kan lesningen deles inn i fem faser: a) *den lekende leser* (førskole og småtrinn, b) *i heltens verden* (småtrinn og mellomtrinn), c) *den meningssøkende leser* (ungdomstrinnet og videregående skole), d) *den analyserende leseren* (høgskole og universitet) og e) *den pragmatiske leseren* (den voksne leseren). Som leser vil man gå fra en lekende til en pragmatisk leser. Jeg vil anta at leseferdighetene og bruken av litteratur ikke henger sammen med hvor man er i sin aldersmessige utvikling alene, men at man også vil finne elever som befinner seg på ulike nivåer inne i klasserommet, slik undersøkelsen fra PISA understreker. I klassene jeg besøkte, fant jeg elever som befant seg på ulike leseni-
våer, fra den lekende og kanskje helt opp til den pragmatiske leseren.

Sylvi Penne peker på at førskolebarnet blir lest for og ikke leser selv. Den lekende leser er knyttet til barnets konkrete tenkning og er uforutsigbar i sin opplevelse av teksten. Når barna har kommet opp i alderen 7–12 år, vil de etter hvert befinne seg i heltens verden, noe som vil si at lesningen har endret seg fra det konkrete til det eventyrlige, til lek og moro. Lesningen har nå kommet til det stadiet at handlingen kobles til leserens identitet. Leseren på mellomtrinnet identifiserer seg med heltene i bøkene. Fantastiske bøker appellerer til barn som befinner seg på dette leseni-
vået. Dette er bøker som minner om det klassiske eventyret. Barna på mellomtrinnet er eksperter på selv å fortelle og gjenfortelle historier med vanskelige plot. Barna i denne aldersgruppa kan, når de skriver selv, gjerne skifte mellom handling og dialog. Barna tegner personer som er forutsigbare og enkle, heltene er til å stole på. De beveger seg ikke inn på heltens psykologiske sider eller indre karaktertrekk. Sylvi Penne stiller spørsmålet om hva som skjer med lesningen av de barnebøkene som bevisst bryter med det tradisjonelle tekstmønsteret. Hun peker på at det fra skolens side er behov for å gjøre barn mer lesekyndige for å kunne fortolke denne typen litterære tekster. Dette er et aktuelt og interessant spørsmål når man skal se på hvordan arbeidet med *Inn i teksten* har fungert. Det er med andre ord to utfor-

dringer: å ta hensyn til at elever befinner seg på ulike nivåer når det gjelder lesning, og å finne metoder for å arbeide med nyere og mer ukjent barne- og ungdomslitteratur.

I *Inn i tekstens* målsettinger har, som tidligere nevnt, særlig den siste utfordringen blitt vektlagt: å opparbeide kompetanse og ferdighet til å fortolke nyere og ”annerledes” barne- og ungdomsromaner. Når det i norske skoler finnes så stor spredning i litterær kompetanse innad i klassene, så vil også forutsetningene for å forstå og arbeide med den nyere litteraturen være svært ulike. Dette vil til syvende og sist være utfordringer for læreren. Å skulle gjennomføre et prosjekt som *Inn i teksten*, der hver elevstemme skal bli hørt, vil by på utfordringer for lærere.

Læreplanen

En av læreplanens funksjoner er at den skal formidle samfunnets prioriteringer. Den skal gi informasjon om hvilke verdier og hvilket menneskesyn, læringssyn og vitenskapssyn samfunnet vil ha overført til oppvoksende generasjoner. Opplæringen i skolen skal ivareta progresjon og utvikling i det enkelte fag og på tvers av fagene. Innholdet og arbeidsmetodene skal utvikles etter hvert som elevene blir eldre. På bakgrunn av disse overordnede målene utarbeides fagplaner for hvert enkelt fag, og i utviklingen av disse fagplanene er det vektlagt at opplæringen skal fokusere på

- det meningssøkende mennesket (grunnleggende verdier, kulturarv og identitet)
- det skapende mennesket (skapende evner og kreativitet)
- det arbeidende mennesket (allsidig og praktisk dugleik)
- det allmenndannede mennesket (grunnleggende kunnskap og allmenn dannelselse)
- det samarbeidende mennesket (evne til samarbeid og selvstendighet)
- det miljøbevisste mennesket (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi) (læreplanen 97)

Hva sier L97 om lesning?

Som målsetting for mellomtrinnet i skolen ser man av L97 at elevene skal arbeide med nyere dikt, skjønnlitteratur og sakprosa. I tillegg til hva elevene skal arbeide med, kommer også læreplanen med føringer til arbeidsmetoder for å bli kjent med den nyere barne- og ungdomslitteraturen:

Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle. Faget skal utvikle gleden ved god form, forteljing og formidling, sansen for ord og uttrykk og evna til ryddig, variert og smidig framstilling. Arbeidsmåtene må fremje utfolding og refleksjon omkring lærestoffet. Ein skal ta omsyn til at elevane er ulike og lærer på ulike måtar. Opplæringa må sleppe elevane til som aktivt utforskande i si eiga læring og på

den måten stimulere dei til å bli meir forvitne, få større lærelyst og meir fantasi. Dei må få høve både til sjølvstendig arbeid og samarbeid. Arbeidsmåtene skal sikre at norsk er eit dynamisk, heilskapleg fag.

Fagplanen for mellomtrinnet nevner eksplisitt at elever skal arbeide med nyere barne- og ungdomslitteratur. I prosjektperioden har lærere og elever arbeidet utprøvende med litteraturen. Ved hjelp av ulike arbeidsmetoder har prosjektet hatt som mål å utvikle elevenes tekstforståelse. Ved hjelp av blant annet litterær samtale, korte dramatiseringer og meddiktende skriftlige oppgaver får elevene flere muligheter til å bli nysgjerrige på teksten – både på *hva* teksten sier, og på *hvordan* den sier det. Elevene skal også få bevissthet om at det går an å lese en tekst på flere måter, og gjennom arbeidet med bøkene skal elevene utvikle litterær kompetanse.

Evalueringens problemstillinger

Evalueringen tar utgangspunkt i prosjektets målsettinger. I evalueringen skiller jeg mellom 1) innholdet i prosjektet og 2) organiseringen av prosjektet. Som man ser av målsettingene fra Norsk barnebokinstitutt for prosjektet, så retter *Inn i teksten* seg i hovedsak mot formidlerne i skolen, og gjennom skolering av formidlerne skal elevene, mottakerne av litteraturen, få tilgang til litterære opplevelser. Evalueringen fokuserer i hovedsak på formidlerne, og gjennom dem har jeg også fått innsikt i hva elevene har fått ut av prosjektet.

1) *I hvilken grad opplever formidleren at prosjektet har bidratt til å stimulere leselyst blant barn og unge?* Her vil formidlerens vurderinger av elevene stå sentralt i få belyst hvordan interessen og også kompetansen blant barna har endret seg som følge av dette prosjektet. Hvordan har litteraturen blitt mottatt blant elevene? Målsettingen om å gjøre dem til aktive lesere senere i livet vil være vanskelig, for ikke å si umulig, å berøre i en evaluering.

2) *I hvilken grad har prosjektet styrket formidlerens kunnskap?* Hvilke nye metoder har formidleren blitt presentert for og benyttet seg av i formidling av litteratur? I hvilken grad har disse metodene gitt innsikt i ny barne- og ungdomslitteratur? Har den litterære kompetansen og interessen økt hos formidleren? Dette er spørsmål som berører denne problemstillingen. I denne sammenhengen vil det også være relevant å gå inn i hvilke eventuelle endringer prosjektet kan ha ført til hos formidleren. Hva representerer dette prosjektet av nye elementer innenfor formidling av litteratur til barn og unge, og hvordan har disse metodene fungert i praksis?

3) *Hvordan har organiseringen av prosjektet fungert?* Her vil det særlig være rele-

vant å se hvordan Norsk barnebokinstitutt har organisert prosjektet. Hvordan har samarbeidet mellom skole og kultursektor fungert? Evalueringen vil særlig fokusere på prosjektlederens rolle, hvordan hun har fungert som en formidler av prosjektet ut i skolene.

Datagrunnlag og metode

For å få svar på hvordan prosjektet har fungert, har jeg studert prosjektet på nært hold over tid. Jeg har hatt behov for ulike typer data, både skriftlig og muntlig og også gjennom deltakende observasjon. Den metodiske tilnærmingen har vært kvalitativ.

I løpet av prosjektperioden har jeg

- vært på fire besøk i Kristiansand, der jeg blant annet deltok på åpningen og avslutningen av prosjektet
- intervjuet prosjektlederen
- intervjuet ansatte ved Norsk barnebokinstitutt
- deltatt på ett prosjektgruppemøte
- intervjuet rektorer ved to av skolene
- gjennomført deltakende observasjon ved fire av skolene som deltar (Solholmen, Fagerhold, Ime og Evje)
- intervjuet lærere ved de samme fire skolene
- intervjuet ansatte ved biblioteket i Kristiansand
- intervjuet ansatte i bokhandler som deltar i prosjektet

Andre viktige kilder har vært

- sakslister og møtereferater fra plan- og prosjektgruppemøtene
- arbeid fra elever (anmeldelser, dikt, loggbøker)
- artikler i lokalaviser og innslag i NRK P2

Intervju og observasjon har vært godt egnet til å gi meg innsikt i ulike aspekter ved et prosjekt som *Inn i teksten*. Å møte lærere og andre involverte samt å observere arbeidsmetodene i klasserommet og å være til stede under prosjektgruppemøte har gitt meg verdifull innsikt i hvordan prosjektet har vært satt ut i livet. Å være til stede i de byene og tettstedene der prosjektet har blitt gjennomført, har også bidratt til en nærhet til prosjektet som har vært viktig for meg som evaluator. Gjennom flere intervjuer med prosjektlederen har jeg fått vite hvordan prosjektet har fungert og blitt mottatt av deltakerne ved de ulike skolene.

Informantene er valgt ut på bakgrunn av sin plassering i prosjektet og ut fra prosjektets målsettinger. De har blitt valgt ut i kraft av sin nære tilknytning til prosjektet, og de sitter på kunnskaper som er avgjørende for å belyse hvorvidt prosjektet har innfridd sine målsettinger. I et prosjekt som *Inn i teksten*, som retter seg mot barn i skolen, ville det også ha vært naturlig å intervju elever som har deltatt. Dette har jeg utelatt av ulike grunner, blant annet fordi NBI i sine målsettinger vektlegger at prosjektet i første omgang er rettet mot formidleren, men at elevene skal nås gjennom formidlerens økte kunnskap om litteratur. Jeg valgte å intervju lærere, fordi de kunne fortelle meg ikke bare om sine egne erfaringer med prosjektet, men også om elevenes opplevelse av og erfaring med prosjektet. Lærerne kan i større grad si noe om hvordan arbeidsmåtene har blitt tatt imot blant elevene, hvordan de fungert i klasserommet, og hvordan samarbeidet mellom elevene har vært. De har også kunnet bidra med å si noe om elevenes forhold til det å arbeide med litteraturen. Hvordan opplever elevene litteraturen de arbeider med, er det noen som leser mer eller mindre enn tidligere, osv. De lærerne som har hatt klasser over lengre tid, kan også, i større grad enn elevene selv, si noe om en generell utvikling innenfor forståelse og opplevelse av litteratur gjennom prosjektperioden. Når det er sagt, er jeg klar over at jeg kunne fått et utvidet perspektiv på prosjektet hvis elevene også hadde fått uttalt seg. Når det gjelder leselysten og forholdet til litteratur, kunne elevene ha bidratt med kunnskaper som lærerne ikke har i like stor grad.

Et element som kan ses på som problematisk rent metodisk, er at deltakerne jeg har intervjuet, kan tenkes å ha en egeninteresse i at prosjektet skal bli vellykket. Svarene kan dermed være farget av dette og gi skjevheter i mitt materiale. Det ville imidlertid vært større grunn til å reise kritikk mot mitt materiale hvis jeg kun hadde intervjuet representanter som har styrt prosjektet: prosjektleder, NBI, rektorer og plangruppe. Når jeg i tillegg har snakket med dem som har prosjektet som en del av sin skolehverdag, lærerne, så er også svarene preget av både misnøye med og begeistring for prosjektet. Dette vil man se senere i evalueringen, der lærerstemmene blir hørt. Jeg har ikke deltatt på noen plangruppemøter, kun hatt tilgang til sakslister og referater. 'Å være til stede på et plangruppemøte ville gitt meg et bedre grunnlag for å kunne si noe om hvordan organiseringen av prosjektet har fungert i praksis.

Siden jeg er ansatt i Norsk kulturråd, kan det være nærliggende å tenke at jeg som evaluator har vært for tett knyttet til prosjektet, i og med at prosjektet er finansiert av Kulturrådet. Kulturrådet har på sin side ikke noe med organiseringen eller gjennomføringen av prosjektet å gjøre. Det har Norsk barnebokinstitutt. På den måten

har ikke Kulturrådets utredningsseksjon noen egeninteresser i prosjektet, og evaluator står heller ikke nær dem som organiserer prosjektet. Det viktigste for Norsk kulturråd er å få systematisert kunnskapen om både positive og negative erfaringer med et prosjekt som dette, slik at kunnskapen kan komme formidling av litteratur og formidlingsprosjekter til gode også i andre sammenhenger.

2. ORGANISERING OG PROSJEKTAKTIVITETER

Hva er Inn i teksten?

Inn i teksten startet opp i 1999 og er som tidligere nevnt støttet av Norsk kulturråd med til sammen kr 1 330 000. Den opprinnelige tidsrammen for prosjektet var på tre år, fra 1999 til 2001. Prosjektet ble imidlertid forlenget ut våren 2002, slik at det fulgte elevene til skoleårets avslutning. Jeg vil i dette kapittelet presentere det organisatoriske perspektivet og redegjøre for hvilke arbeidsmetoder som har inngått i prosjektet.

Norsk barnebokinstitutt

Norsk barnebokinstitutt (NBI)² har gjennom hele prosjektperioden hatt ansvaret for *Inn i teksten*. Instituttet har vært igangsetter av prosjektet og har hatt et overordnet ansvar for drift, utvikling og gjennomføring. I den første søknaden sin la NBI imidlertid vekt på at prosjektet skulle være desentralisert, noe som forutsatte en lokal prosjektleder med et løpende ansvar for prosjektet. Prosjektlederen er ansatt av NBI. Videre var det NBI som satte sammen og opprettet en plangruppe, og de har selv hatt en representant i denne gruppa.

Prosjektlederens rolle

Inn i teksten ledes av en prosjektleder, Marianne Lillesvangstu, som er ansatt i halv stilling. Før hun begynte som prosjektleder, hadde hun 50 % stilling som lærer og 50 % stilling som skolebibliotekveileder ved Pedagogisk senter i Kristiansand. Prosjektlederen har beholdt sin stilling ved Pedagogisk senter gjennom prosjektperioden. Bakgrunnen for valget av prosjektleder var blant annet hennes sentrale plassering i skole- og kultursektoren i Kristiansand og i Agder for øvrig. I tillegg kjente

² NBI er det nasjonale informasjons- og dokumentasjonssenter for barne- og ungdomslitteratur. NBI er også et servicesenter for studenter og forskere, for læresteder i inn- og utland og for medier og allmennheten. NBI skal initiere til forskning på barne- og ungdomslitteratur. NBI er en stiftelse og ledes av et styre med rådet for NBI som øverste organ. NBI finansieres over statsbudsjettet og sorterer under Kulturdepartementet.

hun fra sin tid som lærer til hvordan klasserommet fungerer. Prosjektlederens mandat har vært å administrere prosjektet lokalt, arbeide med faglig og administrativ nettverksbygging og bidra med informasjons- og formidlingsarbeid utad. I løpet av prosjektperioden har prosjektlederen innlevert månedlig arbeidslogg, ledet alle plan- og prosjektgruppemøter, hatt veiledningstimer med de enkelte lærerne som har deltatt i prosjektet, og arbeidet med utadrettet formidling (slik som å holde foredrag og kurs i skolesektoren og være konferansier på kulturarrangementer). I tillegg har prosjektlederen informert på alle foreldremøter i én time.

Plan- og prosjektgruppas rolle

Det ble opprettet en plangruppe og en prosjektgruppe som har vært virksomme og fulgt prosjektet gjennom hele prosjektperioden. *Plangruppa* består blant annet av representanter fra Høgskolen i Agder og Kristiansand folkebibliotek. Gruppas oppgaver er å initiere til samarbeid med kultursektoren, legge til rette for kurs og samlinger for prosjeklærerne, innhente informasjon om barne- og ungdomslitteratur og utarbeide planer og undervisningsmateriale for prosjektets praktiske utprøving i skolen. De som har sittet i plangruppa, er: Hanne Kiil (Norsk barnebokinstitut), Hanne Dahl-Larsson (pedagogisk senter), Elise Seip Tønnessen (Høgskolen i Agder), Ole Kristian Strømme (Fagerholt skole) og Birgit Stallemo (Tingsaker skole). Prosjektlederen er sekretær for plangruppa.

Prosjektlederen opprettet en *prosjektgruppe* i samarbeid med NBI. Alle lærerne deltar i denne gruppa. Foruten idé- og erfaringsutveksling skal lærerne styrke sin egen kompetanse i litteraturformidling med sikte på å få fram relevant metode og litteratur, slik at intensjonene om litteraturarbeid i L97 kan virkeliggjøres. Gruppa innhenter elevenes forslag til litteratur og arbeidsmåter innenfor prosjektets rammer, slik at litteraturutvalget og arbeidsmetodene også baserer seg på elevenes ønsker. I prosjektgruppa arbeider lærerne utprøvende med litteratur. Møtedeltakelsen tas innenfor lærernes 190-timersramme. Prosjektlederen har ledet alle prosjektgruppemøtene.

Skolene som har vært med

Det var viktig at skolene som skulle være med, var spredt rundt i fylket. Noen skulle være fra Kristiansand, men samtidig var det viktig at ikke alle var fra byen. Noen skoler skulle være fra omkringliggende byer. I tillegg skulle det være med en nynorskklasse. Fem skoler (og til sammen elleve lærere) i Vest-Agder deltok: Fagerholt skole (Kristiansand), Solholmen skole (Kristiansand), Ime skole (Mandal), Tingsaker skole (Lillesand) og Evje barneskole (Evje). Det var to klasser med på

alle skolene bortsett fra Evje skole. Klassen som var med fra Evje, var en nynorskklasse.

Hvordan ble skolene valgt ut?

Flere elementer var viktige for at prosjektet skulle få plass i skolen: læreplanen, rektorene og lærerne. *Inn i teksten* måtte bygge på læreplanens prinsipper, slik at rektorene så nytten av å ha prosjektet på sin skole. Gjennom sin stilling på Pedagogisk senter kjente prosjektlederen til skoler i Kristiansand. Rektorene var nøkkelpersoner for å komme inn i skolen. De måtte se nytten og verdien av prosjektet; det var en forutsetning for at prosjektet kom inn i skolen. Prosjektlederen gikk med andre ord via rektorer på skoler hun kjente til. Forutsetningen for å være med var at lærerne som skulle drive prosjektet, skulle være ”vanlige lærere”, det vil si at de ikke trengte en spesialutdannelse innenfor norsk eller litteraturkunnskap. Andre krav som ble stilt for å kunne delta, var at de måtte være interesserte i barne- og ungdomslitteratur og våge å være med på noe nytt, og rektor måtte være villig til å gi av skolens tid og å se verdien av den kompetansehevingen lærerne får av å delta i prosjektet.

For å få tid til å fordype seg i prosjektet måtte lærerne bruke av 190-timersrammen. Dette er en ramme som er satt av til planlegging og kompetanseheving. Tiden som ble brukt på prosjektgruppemøtene, skulle også tas av denne rammen. Å lese bøker som inngår i prosjektet, måtte lærerne gjøre utenom skoletiden. Prosjektlederen påpeker at veien fra plan til handling var lang.

Prosjektlederen gjennomførte intervjuer med rektorer og lærere på aktuelle skoler. Prinsippet var at det fra hver skole skulle delta to klasser, slik at lærerne kunne samarbeide. Etter intervjuene med aktuelle skoler ble sju-åtte skoler forkastet. Prosjektlederen påpeker i en samtale at det var viktig å ha lærere som kunne holde ut gjennom hele prosjektperioden.

Bibliotekers og bokhandleres rolle

Ett av prosjektets mål er å tilrettelegge for et samarbeid mellom skole og kultursektor når det gjelder formidling av litteratur. På hvert av stedene prosjektet er forankret, er skolene tilknyttet det lokale folkebiblioteket og den lokale bokhandleren. Bibliotekarene og bokhandlerne sitter på ulike og utfyllende kunnskaper om hva barn leser, og hva som er en god bok. Både folke- og skolebibliotekarere har fått kunnskap om den nyere barne- og ungdomslitteraturen, slik at også de kan formidle og veilede barn om denne litteraturen. Noe av hensikten med samarbeidet er at

elevene skal bli kjent i bibliotek og bokhandel, bli kjent der litteraturen finnes. Samtidig skal kultursektoren kjenne til hvordan skolene arbeider med litteratur. Dette samarbeidet har bidratt til å synliggjøre prosjektet i den byen eller på det stedet prosjektet er forankret. Det er flere arrangementer som har foregått utenfor skolen, på biblioteket eller i den lokale bokhandelen. Blant annet har det blitt arrangert vårveld på biblioteket og forfatterkvelder i bokhandelen, der elever som deltar i prosjektet, har hatt en sentral rolle. Klassene som deltar, har også hatt utstillinger i bokhandel og bibliotek. I tillegg kan det nevnes at elevene i prosjektet har anmeldt bøker både i lokale aviser og på nettsidene til NRK.

Prosjektaktiviteter

Det er den nyeste litteraturen som formidles, og arbeidsmåtene i tilknytning til *Inn i teksten* er utviklet med sikte på å oppfylle læreplanens intensjoner. Læreren kan derfor nedfelle sin litteraturundervisning i klassens halvårsplaner. Våren 2000 ble fortrinnsvis brukt til kompetansebygging i litteraturformidling, selvstudier og kurs for lærerne, da de hadde uttrykt et spesielt ønske om kursing i litterære virkemidler i den nyeste barne- og ungdomslitteraturen. Enkelte av de månedlige prosjektmøtene gikk blant annet med til utprøvende virksomhet hvor lærerne selv arbeidet med metoder og tekster som skulle formidles til elevene fra skoleårets begynnelse høsten 2000. Medlemmer fra plangruppa deltok med ulike innlegg. I tillegg ble det trukket inn eksterne forelesere fra Pedagogisk Universitet i Danmark (Vibeke Hetmar: "Litterære tekster i klasserommet") og Høgskolen i Agder (Svein Slettan: "Litterære virkemidler i den nye barne- og ungdomslitteraturen"). Våren 2001 ble brukt til leseverksted og loggbokskriving samt *korttekster* og *eleven som formidler*. Elevene skrev blant annet en fortsettelsesfortelling til lørdagsbilaget i Fædrelandsvennen, de opptrådte på «Vårveld i biblioteket», og de laget utstillinger med tegninger og bokanbefalinger. Høsten 2001 holdt Gro Dahle kurs for prosjektets lærere og et totimers skriveverksted for hver klasse. Hun tok utgangspunkt i bildeboka *Bak Mumme bor Moni*. I tillegg fikk lærere delta på et heldagskurs med Barbro Erichsen i litterær storyline. Hovedtemaet for våren 2002 var bok og film. I tillegg ble litterær storyline prøvd ut i klassene. Under arbeidet med bok og film arbeidet de på Tingsaker skole med filmen *Markus og Diana* av Klaus Hagerup.

Da jeg besøkte klassene høsten 2001, arbeidet de fleste med litterær storyline. Klassene forholdt seg mer eller mindre fritt til Mari Osmundsens bok. Noen skoler valgte å bruke storylinemetoden til å fordype seg i middelalderen, mens andre holdt seg til skjema og brukte boka *Byen under byen*. I noen klasser brukte de andre kunstarter når de arbeidet med litterær storyline, og i andre klasser koblet de

norskundervisningen sammen med samfunnslære og naturvitenskap.

Tre lærere fra prosjektgruppa, Laila Stølen (Ime skole), Berit Østerhus (Evje barneskole) og Birgit Stallemo (Tingsaker skole) reiste sammen med prosjektlederen til Holsbergskolen i København på studiereise februar 2001. Tema for reisen var å se hvordan de arbeidet med litteratur på mellomtrinnet ved denne skolen, da særlig korttekster. Hensikten med reisen var blant annet å hente ideer og utveksle erfaringer med litteraturformidling for elever på mellomtrinnet. Tilbakemeldingen fra lærerne etter turen var at dette var svært positivt og nyttig for deres arbeid med *Inn i teksten*.

Formidlingsmetodene – hva består de i?

Hva består formidlingsmetodene i prosjektet i? Tanken bak prosjektet fra NBI sin side var ikke å skape helt nye metoder for formidling, men snarere å utvikle de metodene som allerede eksisterer. I korte trekk vektlegges arbeidet med å få fram elevenes nysgjerrighet og kompetanse i forhold til den nyere barne- og ungdomslitteraturen. Den litterære samtalen har stått sentralt, der alle spørsmål om teksten er like interessante. Målet er å få til gode leseopplevelser for barna og å hjelpe barna med å åpne tekster. Dette innebærer at læreren må trekke seg litt tilbake og slippe elevene til i større grad enn i den mer tradisjonelle klasseromsundervisningen. Den nye undervisningsformen som prøves ut i *Inn i teksten*, har et læringsteoretisk grunnlag som kan karakteriseres ved at læring er en prosess der eleven oppdager ny kunnskap gjennom både egenaktivitet og formidling. Læring etableres i dialog med andre (Hetmar 2001). I arbeidet med litteratur kan ikke læreren planlegge og forutse forløpet i undervisningen. Elevenes lesninger av tekstene vil danne utgangspunktet for hvordan læreren arbeider med litteraturen. Læreren har retningslinjer å forholde seg til, men ikke et gitt undervisningsforløp. Læreren må forholde seg til at undervisningen først kan gå videre når elevene på en eller annen måte har gitt respons på det de har lest. Læreren må også finne elevenes *vekstpunkter*. Vekstpunkter henviser til den litterære kompetansen en elev til enhver tid sitter inne med. Det som står sentralt i undervisningsformen som *Inn i teksten* prøver ut, er at formidleren skal finne fram til det som kan bringe eleven videre, og ikke til huller og mangler hos elevene.

Synet på den litterære teksten har endret seg i løpet av det siste århundret. Fokus har endret seg fra teksten til leseren. Hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, er et av de sentrale spørsmålene i de leserorienterte litteraturteoriene. Leseren blir ikke lenger sett på som en passiv mottaker av teksten, teksten er isteden åpen for

flere fortolkninger, og leseren er en aktiv meddikter. Leserens forutsetninger og bakgrunn vil være bestemmende for hans fortolkning av litteratur. Litteraturundervisningen i skolen må derfor kunne ta høyde for at hver leser vil fortolke skjønnlitteraturen ulikt. Å se hver leser som en aktiv meddikter er en utfordring for formidleren av litteratur. Det finnes på den annen side en rekke kulturelle konvensjoner som gjør at leseren blir i stand til å lese og fortolke litteratur. Det er med andre ord en dobbelt oppgave for en formidler av litteratur. På den ene side skal de kulturelle konvensjonene læres, slik at eleven kan bli i stand til å fortolke litteratur, og på den annen side skal det tas individuelle hensyn når elevene leser. Å være en aktiv meddikter av en tekst kan gi seg utslag i arbeidet med litteratur på ulike måter. Eleven kan bli bedt om å dikte videre på en tekst, han kan bruke andre kunstneriske virkemidler til å illustrere en tekst han har lest, eller han kan tydeliggjøre hovedpersonen i en tekst gjennom for eksempel farger. På samme måte som voksne lesere bruker litteratur forskjellig, så gjør også elevene det. Noen leser for underholdningens del, andre for å lære, og andre igjen for å drømme seg bort. Det vil være utfordrende for læreren å arbeide ut fra slike teoretiske prinsipper, fordi han må forholde seg til elevenes utspill. Det krever derfor at læreren formidler litteratur på nye måter, noe som ligger til grunn for prosjektet *Inn i teksten*. Jeg vil i korte trekk gjengi de ulike arbeidsmetodene i prosjektet.³

Høytlesning

I prosjektperioden har blant annet høytlesning i klasserommet blitt vektlagt. Tanken bak høytlesningen er at elevene skal ha mulighet til å få en felles opplevelse av boka. Elever som befinner seg på ulike lesenivåer, skal lytte til lærerens opplesning og dermed også få et felles grunnlag for å kunne diskutere boka. I tillegg til at de får en felles lesestund, får de også tilgang til bøker som ellers kunne vært vanskelig tilgjengelig for de av elevene som ikke leser godt selv. Elevene får også innsikt i romaner som de ikke ville valgt å lese selv, og dermed kan høytlesningen bidra til at interesse- og kunnskapsfeltet til elevene utvides.

Dialogen

I dialogen møtes lærerens og elevenes ulike måter å lese bøker på. Alle møter boka med ulike forutsetninger, ulike historier for fortolkning av bøkene de leser. Til forskjell fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen, der læreren forteller om bøker, er dialogen basert på samtalen mellom lærer og elever. Undervisningen er

³ Disse opplysningene er i tillegg til opplysninger fra prosjektleder basert på artikkelen "Å lede elever Inn i teksten" av Elise Seip Tønnessen.

tilrettelagt på en slik måte at elevene slipper til med sine synspunkter. I klasserommet skjer det et møte mellom lærers og elevs litterære kompetanse. 'Å inneha litterær kompetanse vil si at elevene er i stand til å skille mellom hva en bok handler om, og hva den dreier seg om.

Loggbok og leseverksted

Prosjektlederen og informasjonskonsulentene på NBI har sammen utarbeidet lister med bøker som skal inngå i prosjektet (vedlegg). Lærerens oppgave er å omtale noen av disse bøkene, slik at elevene får en smakebit på hva som er tilgjengelig. Når lærerne velger bøker til leseverkstedet, må de ta hensyn til elever på alle nivåer. Det rådende prinsippet er at barna får velge bøker ut fra sine behov og interesser og ikke få dem dyttet på seg ovenfra. Elevene velger hver sin bok fra et utvalg lærerne har satt sammen, og det blir satt av tid til å lese bøkene på skolen. Etter at elevene har valgt bøker, kan de begynne å lese med en gang. Leseverkstedet er et utgangspunkt for å skape en følelse av fellesskap rundt litteraturen og for å kunne snakke om bøkene de leser. Dialogen rundt bøkene som inngår i verkstedet, foregår i en "loggbok"⁴. Læreren har på den måten anledning til å se hva eleven fester seg ved i en tekst, og hvilke refleksjoner eleven gjør seg. Med dette som utgangspunkt finner læreren fram til elevens vekstpunkter, og han eller hun kan komme med kommentarer og spørsmål som får eleven til å videreutvikle sin tekstkunnskap. Et viktig element i lesningen er at elevene skal lære å begrunne det de sier. Hvorfor liker de eller liker de ikke en bok? Hva synes de om hovedpersonene? Og så videre. Loggboka fungerer dermed som et hjelpemiddel til å få fram elevens meninger om den teksten de leser.

Loggskrivningen kan ta utgangspunkt i:

- Dette la jeg merke til i teksten
- Andre tekster/bøker jeg har lest, som minner meg om denne
- Noen meninger om det jeg har lest
- Noe jeg la spesielt merke til
- Dette synes jeg var godt skrevet
- Noe jeg ikke likte
- Dette forsto jeg ikke
- Dette lurer jeg på

Arbeid med korttekster

Elevene som har deltatt i prosjektet, har arbeidet med korttekster, blant annet noveller. Utfordringene med å arbeide med korttekster er å finne tekster som er gjenkjennelige for elevene samtidig som de er utfordrende. Tekstene bør appellere til

⁴ En loggbok er en bok der eleven kan føre en skriftlig dialog med læreren eller andre elever, da som regel læreren.

elevenes evne til fortolkninger og kreative lesninger. Innenfor arbeidet med korttekster har prosjektet jobbet med blant annet *meddikting* og *biodikt*. Meddikting vil si at læreren leser høyt fra tekstene og stopper ved fortellingens vendepunkt eller høydepunkt. Elevene blir deretter bedt om å dikte videre, enten individuelt eller i små grupper. De ulike alternativene diskuteres i klasserommet og sammenlignes med forfatterens versjon. Biodikt er et redskap for å karakterisere personer i teksten. Elevene skriver dikt for å karakterisere hvordan personen er i begynnelsen av en tekst og i slutten av teksten.

Litterær storyline

Storyline inngår som et svar på utfordringene i den nye læreplanen. Kort fortalt legger metoden vekt på elevaktiv læring. Metoden bygger på barns fortellerkompetanse. Gjennom storyline åpner man for at elevene kan tre inn i fortellingen og i personene og miljøet som beskrives. Metoden åpner på den måten for nærheten til teksten. Helt konkret arbeidet elevene som deltok i prosjektet, med boka *Byen under byen* av Mari Osmundsen. Etter at læreren hadde lest ett kapittel høyt, fikk elevene (i små grupper) i oppgave å skape byen under byen, først miljøet og personene som bor der. Deretter måtte hver gruppe skrive sin fortelling. Læreren vendte så tilbake til Mari Osmundsens bok, og elevene diktet videre i "sine bøker". På den måten pendlet elevene mellom forfatterens tekst og sine egne tekster. I litterær storyline har elevene kombinert arbeidet med litteratur med andre kunstarter. De har tegnet, bygd byen og spilt handlingen i sine fortellinger.

I tillegg til disse arbeidsformene, som er arbeid med litteratur i klasserommet, kan det nevnes at elevene har vært med på ulike litterære arrangementer, og at de har vært på skrivekurs med forfatteren Gro Dahle. På dette skrivekurset lærte elevene teknikker for å sette ord på følelser og gi dem en form. Diktene har vært et redskap til å klare 'å uttrykke følelser og erfaringer.

I prosjektets arbeidsmetoder ser vi i praksis hvordan elevenes stemmer er viktige for fortolkningen av litteratur. Vi ser blant annet gjennom arbeidet med loggbok og storyline at deltakelse og dialog står sentralt. I arbeidsmetodene ser vi hvordan prosjektets ideer om demokrati i klasserommet er synlige.

3. INNE I TEKSTEN?

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på de innholdsmessige sidene ved prosjektet, på hvordan lærere og elever har arbeidet innenfor prosjektets rammer, og hvordan prosjektet er gjennomført. Både lærere og elever har måttet forholde seg til nye arbeidsformer, og det har oppstått nye måter å samarbeide på i klasserommet.

Elevene som lesere

I hvilken grad opplever formidleren at prosjektet har bidratt til å stimulere lese lyst blant barn og unge?

Dette er hovedproblemstillingen når det gjelder å se hvilket utbytte elevene har hatt av å delta i dette prosjektet. Denne problemstillingen er ikke lett å håndtere, det er lærernes forståelse og fortolkning av elevene som skal kunne gi meg svar på hvordan prosjektet har fungert. Jeg vil se om barnas litterære kompetanse har endret seg i løpet av prosjektperioden, og eventuelt i hvilken retning. Gjennom samtaler med lærere og prosjektleder har jeg etter hvert dannet meg et bilde av hva *Inn i teksten* betyr for deltakerne i klasserommet.

Bakgrunnen for at prosjektet er lagt til mellomtrinnet, er tanken om at 10–13-åringer er habile lesere som fremdeles er mottagelige for litteratur, og som har motivasjon for å lese. Men ikke alle barn på mellomtrinnet har et lystbetont forhold til litteratur, og ikke alle som leser i denne alderen, vil fortsette å lese som ungdommer. Målet med prosjektet har vært å få elevene til å bli aktive lesere også senere i livet. For å nå dette målet brukes ulike virkemidler: formidleren åpner for ulike leseopplevelser og fortolkninger av litteratur, han lar elevene arbeide med bøker på en ny måte. Elevene blir i stand til å beherske forskjellige typer tekster, både sakprosa og skjønnlitteratur.

Slik jeg ser det, er det både langsiktige og kortsiktige målsettinger med dette prosjektet. De kortsiktige består i å se virkningene og effektene av *Inn i teksten* i

prosjektets prøveperiode. Dette vil være det som er enklest for læreren å måle, for eksempel ved å se at elevene faktisk leser bøker, hvordan de leser, og hvordan de arbeider med litteratur. De vil også kunne si noe om utviklingen til hver enkelt elev i løpet av prosjektets tid, blant annet gjennom å se hva elevene skriver om litteratur i loggbøkene, og i hvilken grad holdningene til litteratur har endret seg i løpet av disse treårene. De langsiktige effektene er på sin side knyttet til målsettinger om at leserne skal *forbli* lesere utover i prosjektperioden. Å si noe om effektene av et litteraturformidlingstiltak på lang sikt er vanskelig. Effekter og utbytte er ikke målbart når det gjelder å lese bøker senere i livet. Noen elever har aldri lest eller blitt lest for før prosjektets start. Til tross for at elevene har arbeidet med litteratur, er det vanskelig å si om elevenes interesse og engasjement for litteraturen har endret seg på sikt. At de dermed skal forbli lesere som voksne, vil være vanskelig å forutse, selv om man kan anta at sjansen for at de fortsetter å lese etter å ha fått et positivt forhold til bøker, er stor. Det kan også tenkes at man ikke kan se umiddelbare effekter av prosjektet, men at det likevel har bidratt til å skape eller øke interessen for litteratur, noe man ikke kan se før om flere år. Evalueringen tar dermed utgangspunkt i de endringene lærerne kan se har skjedd i løpet av disse årene de har arbeidet med litteratur på en ny måte.

”Mamma, jeg har blitt så flink til å lese at jeg merker det selv”⁵

Jeg vil nå se nærmere på hva prosjektet har gjort med elevene som lesere. Leser de mer, og leser de på en annen måte? Sitatet i overskriften er fra en elev på Solholmen skole og sier at i hvert fall noen leser mer. Hanne Kiil (informasjonskonsulent i Norsk barnebokinstitutt) sier i et debattinnlegg i Aftenposten:

Både lærere og foreldre er så langt overrasket over prosjektelevenes utvikling som lesere. Barna leser og leser, også de som knapt har åpnet en bok før. De har rett og slett fått kontakt med lesningens fascinasjon, og de har funnet ”sine tekster” og fått tillit til at det finnes flere.

Nivået på barn i denne aldersgruppa er svært forskjellig når det gjelder den litterære kompetansen. Dette vil være, og har vært, utfordringer for læreren i formidling av litteratur. Noen elever må fortsatt bli lest for, mens andre leser romaner beregnet på voksne. Noen elever kjenner til mange både norske og utenlandske forfattere og til ulike litterære sjangrer og litterære virkemidler, og de beveger seg på ulike forståelsesnivåer i romanene de leser. Andre igjen kan ha skrive- og lesevaner. Jeg

⁵ Sitat fra en av elevene på Solholmen skole.

møtte elever på alle disse nivåene i klassene. Elevenes litterære bagasje er med andre ord svært ulik.

Interessen for det med å lese og lese bøker har blitt større. Om ikke for alle, så i hvert fall for noen av dem. Det gir de uttrykk for sjøl også (lærer).

Ifølge lærerne har elevene jevnt over blitt mer engasjert i litteratur. Dette begrunner de blant annet med at elevene selv er med på å skape personer (i for eksempel byen under byen), og at de lever seg inn i de personene de skaper. Elevene har fått et annet forhold til litteratur, fordi de selv er med på å dramatisere, skape og skrive. Dette har blant annet ført til at mange av elevene har blomstret opp. Flere lærere kom med eksempler på at svake elever har hatt nytte av å være med på prosjektet. Dette mener de kan henge sammen med det muntlige aspektet ved arbeidsmetodene. Lærerne trekker fram arbeidsmetodene som forklaring på hvorfor elevene har endret interessen for litteratur. Særlig trekkes dialogen mellom elev og lærer og gruppearbeid mellom elever fram som eksempler på faktorer som ligger til grunn for at interessen og kompetansen er styrket. Ved hjelp av disse arbeidsmetodene slipper elevene å bli testet i sine kunnskaper i skriftlig norsk, men kan likevel delta i arbeidet med litteratur. En lærer kan fortelle meg om en elev med dysleksi som tidligere hadde kommet til kort i norskfaget. I arbeidet med storyline skulle klassen diskutere seg fram til en fortsettelse på en historie basert på arbeidet som hadde blitt gjort i mindre grupper. Klassen valgte denne elevens forslag til historie. Gjennom en slik muntlig måte å arbeide med litteratur på fikk eleven brukt sitt fortellertalent og sin fantasi uten å måtte skrive eller lese. Ifølge læreren gjorde dette noe med elevens selvtillit. Andre lærere har fortalt lignende historier om elever som har fått vist seg i norskundervisningen på grunn av de nye måtene å arbeide med litteratur på. Dette viser hvordan prosjektet har lokket fram interessen for litteratur med andre virkemidler enn det den tradisjonelle undervisningen har gjort.

Jeg kan med hånda på hjertet si at prosjektet har gjort masse. Det er en hel del både gutter og jenter som aldri ville lest en hel bok. Det at vi begynte i fjor med å skrive logg kontinuerlig ... Kontinuerlig prosess over lang tid, det forplikter jo. De måtte jo lese videre til neste uke. Så jeg tror de kom inn i gode vaner (i vår). Vi har ikke vært så flinke til å følge dem opp nå i høst, har hatt så mye annet å gjøre, men jeg ser jo at bøker byttes, og at det leses mye.

Flere lærere kan fortelle at elevene deres har fått en økt interesse for litteratur, noen har lest sin første bok, og noen har blitt lesehester. Utsagn som ”det var gøy å lese. Jeg leste mange bøker” og ”Jeg har lest mange bøker for jeg liker det kjempegodt, hvis jeg begynner på en god bok klarer jeg ikke å legge den fra meg før jeg er

ferdig. En god bok er en opplevelse” understreker at elevene har interesse for litteratur.

Lesestrategier og leseferdigheter

Den tidligere nevnte PISA-undersøkelsen vektlegger forskjellen mellom lesestrategier og leseforståelse. I arbeidet med litteratur i *Inn i tekstens* forsøksperiode har de enkelte elevenes lesestrategier stått i sentrum. Hver enkelt leser innehar en bevisst strategi for hvordan han eller hun skal angripe en tekst. Lesestrategi koblet sammen med teksten og konteksten er det som ligger til grunn for fortolkningen av en roman. I loggbøkene og i samtalene om bøker vil formidlerne avdekke elevenes lesestrategier. Lesestrategier innebærer at leseren bruker kritisk tenkning og resonnering når vedkommende konstruerer mening ut av en tekst. Strategiene er fleksible i forhold til form og innhold i teksten. Leserens har et bevisst forhold til sin egen lesning. Mye av hensikten med *Inn i teksten* er å få fram den enkeltes bevissthet om sine egne lesestrategier. Det å være flink til å lese er ikke det samme som å ha bevissthet om sine egne lesestrategier. Svake lesere har hatt en tendens til å tro at det å forstå en tekst handler om å stave ordene riktig. I den norske skolen vektlegges evnen til selvstendig tenkning og problemløsning. PISA-undersøkelsen viser imidlertid at den tradisjonelle leseopplæringen i norsk skole er basert på at lærere i hovedsak oppfatter leseopplæring som teknisk avkoding og regner med at når den er tilegnet, kommer resten av seg selv etter hvert som elevene leser selv og får mer trening. Til tross for at L97 vektlegger arbeidet med litteratur i stor grad, står det lite om selve leseopplæringen i læreplanen. Det har derfor vært opp til den enkelte skole å utarbeide planer for leseopplæring. Det er i denne henseende *Inn i teksten* representerer en ny måte å arbeide med og forholde seg til litteratur på. Prosjektet tar ikke for gitt at leseferdighet gir gode fortolkere, men går ut fra at man må gå inn i den enkelte elevs strategier for å kunne utvikle reflekterte lesere.

Slik jeg ser det, vil *Inn i tekstens* arbeidsmåter stå svært sentralt i å utvikle og videreutvikle den enkelte leserens lesestrategier, skape et forhold til litteratur som er basert på at hver og en elev stoler på sin egen fortolkning av en tekst, og skape en trygghet rundt det å kommunisere om litteratur. Dette er basert på kunnskap om arbeidsmetodene som er brukt i prosjektet, og på lærerens opplevelser av hvordan elevene har endret sitt forhold til litteratur.

Klasserommets demokrati

Ja, for det er ikke min stemme som skal komme fram. Det er: ”hva mener den eleven?”, ”hva mener Trine?”. Hun skal begrunne hvorfor hun mener det hun mener. Det er hennes mening som skal telle. Og det synes jeg har vært veldig flott. Jeg husker da

jeg gikk på skolen kan jeg huske at vi fikk beskjed om at vi ikke burde skrive litterære stiler. Ikke tolkningsoppgaver, man kunne ta helt feil. La elevene få tolke diktet eller teksten på sin måte.

Innenfor leserorienterte retninger i litteratursosiologien skjer fortolkningen av en tekst i interaksjonen mellom leseren og de lesestrategiene leseren behersker, teksten og konteksten leseren og teksten befinner seg innenfor. Tekstens mening ligger ikke i teksten selv, men i leserens evne til å fortolke teksten. Klasserommet er en kontekst for fortolkning, og i klasserommet møtes lærerstemmen og elevstemmene. Her er det et samspill mellom elevenes måte å lese bøker på og lærerens litteraturfaglige og formidlingsmessige utfordringer. Litteraturens mange aspekter skal avdekkes av formidlerne, slik at de kan hjelpe elevene *Inn i teksten* og til et samspill med den teksten de leser. De skal åpne tekster for elevene, men ikke fortolke dem ferdig for dem. Hvis denne interaksjonen mellom lærer og elev er i balanse, vil sannsynligvis den litterære kompetansen hos elevene øke. Hvis vi ser på dialogen lærer og elev fører i loggboka, ser vi hvordan læreren åpner dører for elevene og tar tak i elevenes vekstpunkter og ser hver enkelt elevs behov for å hjelpes *Inn i teksten*.

I loggbøkene må elevene begrunne det de synes om en bok. I tillegg får de trening i å skrive. Ideen med loggboka er at læreren skal utfordre elevene som lesere. I artikkelen *"Jeg vidste ikke at stjernene kunne le" – om litteraturundervisning på mellomtrinnet* forteller Vibeke Hetmar hvordan læreren gjennom arbeidet med loggbøker har lært å kjenne sine elever bedre. Den samme erfaringen har lærerne som deltar i *Inn i teksten*. Dialogen nedenfor er tatt fra en loggbok på Evje barne-skole, der eleven Trine diskuterer boka *Ulvenatt i Berardenga* med sin lærer Berit.

Hallo Berit!

Eg likar boka veldig godt fordi ho er gøy og spennande. Men det var litt rart at pappa-en ikkje tok det flyet mora til Jonas jobba på men, men slik er det. Eg lurar på kva som hender når dei kjem til Italia. Helsing Trine

Hei Trine!

Så fint at du likar boka. Eg er og spent på kva som kjem til å hende i Italia. Ja, kvifor vil han ikkje ta flyet som mora til Jonas jobba på trur du? Helsing Berit.

Hei Berit

Eg har tenkt på det at kanskje Per syntes det var flaut å komme med Katinka på flyet. Det trur eg nok det var. Eg la merke til at kanskje Julie liker Jonas og kanskje Jonas liker Julie. Men det er noko eg lurar på. Kvifor heiter boka det om ulvar, med det handlar ikkje akkurat om ulvar. Helsing Trine

Hei Trine

Eg er einig med deg i at Per nok tykte det var flautt å ha med seg Katinka på det flyet. Det var fint at du tenkte på det. Det var også fint at du la merke til at Jonas og Julie kanskje likar kvarandre ekstra godt. Vi får prøve å legge merke til kva som hender vidare med den saka. Etter kvart som vi les meir i boka skjønar vi kanskje kvifor boka heiter "Ulvenatt i Berardenga". Helsing Berit

Læreren svarer Trine, og hjelper også Trine framover i hennes videre lesning av boka. Det overordnede målet med loggboka er å skape en så fruktbar dialog som mulig mellom elevene og teksten, slik at elevene får økt innsikt i både språk og litteratur. Loggboka er elevenes ”tenkebok”, og i loggboka åpner læreren for å vise elevene litteraturens muligheter. Vi ser at det er Trine som stiller spørsmålene og viser sider av teksten som hun har lagt merke til, og som hun ønsker å diskutere med Berit. Det er med andre ord eleven som driver dialogen videre, og man ser her at fortolkningen er en dynamisk og aktiv prosess der Trine får tilgang til nye sider ved boka hun holder på å lese. I denne dialogen ser vi i praksis hvordan fortolkningsdemokratiet fungerer. Berit og Trine er sidestilte fortolkere av romanen, Trine leter ikke etter en fasit læreren sitter inne med.

Loggboka er ett eksempel på hvordan lærerne som deltar i *Inn i teksten*, arbeider med litteratur på nye måter. *Inn i teksten* har videreutviklet undervisningsformer som er et alternativ til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Litteraturundervisningen tar utgangspunkt i elevenes lesninger og fortolkninger av litteratur, der lærernes fortolkninger ikke nødvendigvis er de riktige svarene. Deres stemmer inngår i klasserommet, der det finnes mange stemmer med mange ulike fortolkninger av litteraturen. Som deltakere i denne dialogen må elevene lære seg både å lytte til andre og å begrunne sine egne synspunkter for de andre deltakerne som deltar i samtalen. Nivået på elevene i klassene jeg har vært i, er svært variert. I noen av klassene som er med i prosjektet, finner vi det Appleyard kaller den lekende leser. Dette er barn som må bli lest for selv om de går i 6.–7. klasse, og som ikke har noen tidligere erfaring med å bli lest for. Man kan si at disse elevene begynner sitt lesende liv i dette prosjektet. Videre finner vi lesere som er prototypen på en leser på mellomtrinnet. Disse tegner enkle og forutsigbare helter uten indre karakteristikk. Dette viste seg særlig i arbeidet med storyline, der elevene selv skapte heltene. Flere av heltene hadde voldelige trekk, og de var stiliserte i den forstand at de hadde typiske helte- og skurketrekk. Dette kommenterte også flere av lærerne på prosjektgruppmøtet i oktober.

Å lese er blant annet å avdekke litterære konvensjoner. Barn har ikke tilegnet seg de samme litterære konvensjoner som de voksne har når de leser bøker. Noen elever vil lete etter de voksnes tolkning av en roman og se den som en fasit. Det er særlig de flinke elevene som leter etter lærerens fortolkninger. Litteraturundervisningen i *Inn i teksten* skal snarere hjelpe til med å utvikle gode litteraturlesere som fortolker bøker ut fra sine egne forutsetninger. Lærerens oppgave er å hjelpe elevene til å finne fram til en fortolkning av en bok, og ikke å fortelle hvordan boka

skal leses. Ved å bli tatt alvorlig i arbeidet med litteraturen får elevene utviklet sin litterære kompetanse. Som prosjektlederen uttrykte det: ”Vi vil heller ha ærlige elever enn lydige elever.”

Inn i teksten er fundert på en ideologi der det forutsettes likestilling og medbestemmelse i klasserommet. Å innfri dette målet kan være en av de sidene ved prosjektet som kan være problematisk. Og kanskje prosjektet har vært vanskeligst for de elevene som er vant til å godta en hierarkisk rolledeling mellom lærer og elev. De elevene som er vant til å innordne seg lærerens fortolkninger av litteratur, kan ha funnet det vanskelig å arbeide med litteratur på denne nye måten. Likeledes ser det ut til at det har vært krevende for de lærerne som har hatt problemer med å slippe til elevstemmene i klasserommet. Å trekke seg tilbake og å slippe til elevenes fortolkninger er en utfordring for særlig de lærerne som styrer undervisningen fra kateteret og ikke fra gulvet. For både lærere og elever har det vært utfordringer i selve metoden, å forstå at litterær kompetanse ikke handler om å finne en fasit, men å begrunne sine fortolkninger og å lytte til de ulike fortolkningene som finnes i klasserommet. Den som skal formidle, er ingen forståelsegiver, men selv en deltaker uten fasitsvar.

I gruppearbeidet, som er en av arbeidsmetodene til *Inn i teksten*, ser vi den demokratiske tanken bak prosjektet i praksis. Elevene diskuterer litteratur i mindre grupper og får større muligheter for å komme med egne meninger om og synspunkter på litteraturen de leser. Ifølge flere lærere har gruppearbeid vært en god metode for å øke leselysten blant flere av elevene.

Ved noen av skolene jeg var på, fikk jeg se hvordan elevene arbeidet med litteratur i grupper. På Fagerholt skole fikk jeg blant annet være med på oppstarten til storyline. Ved to andre skoler jobbet elevene også i grupper da jeg var til stede. Begge disse klassene holdt på lenger med storyline, og jeg fikk høre lærernes erfaringer med gruppearbeidet. Når elevene diskuterer hvordan de skal arbeide videre med teksten, går lærerne rundt og snakker med elevene i gruppene. Når man arbeider på denne måten, får alle elevstemmene i klassen komme til uttrykk gjennom gruppearbeidet.

Samarbeidet fungerer ikke alltid like godt i gruppene. Da jeg var på besøk i klassene, spurte jeg gjerne lærerne om hvordan gruppene var satt sammen. Enkelte lærere hadde tenkt nøye gjennom sammensetningene av typer og egenskaper ved personene: en flink, en tegner, en rotete, en ukonsentrert, en pratmaker osv. I andre

klasser var ikke sammensetningen av grupper like gjennomtenkt, og elevene hadde selv fått velge hvilken gruppe de ville delta i. I disse klassene var det gjerne rene jente-/venninnegrupper og gutte-/kameratgrupper. Engasjementet hos elevene var derfor også blandet. Det er med andre ord i de gruppene lærerne har konstruert på bakgrunn av kjennetegn ved elevene, at gruppene ble drevet framover. Det var prosjektet som forente personene og ikke utenomskoleting. Dette viser igjen at læreren må legge forholdene til rette for at elevene skal få mest mulig ut av arbeidet med litteratur.

Lærerne kunne fortelle meg at i arbeidet med blant annet storyline kunne temperaturen bli høy mellom elevene. Flere av samarbeidskonfliktene innad i gruppene kan karakteriseres som sunne. Dette er for eksempel konflikter som oppstår når en gruppe skal forenes om en historie. Alle vil ha sitt å si, men alle kan ikke få viljen sin gjennom. De blir sure fordi deres innspill ikke blir fulgt i storyline. Dette er former for konflikt som etter mitt syn kan ses på som fruktbare sett innenfor et litteraturprosjekt, fordi elevene er engasjert i å skape fortellingen, innholdet, selv. Dette handler igjen om ansvarliggjøring av den enkelte elev og at hver enkelt elev er en aktiv bidragsyter. Elevene får et forhold til arbeidet, og det er ikke et pliktlop som må bli fortest mulig ferdig. Lærerne så hvordan elevene ble oppslukt når de samarbeidet i grupper, og flere kunne fortelle meg at det blant mange av elevene hadde skjedd en utvikling både når det gjaldt forståelsen og forholdet til litteratur, og i deres evne og lyst til å snakke i timene.

Spredning innad i klassene og mellom kjønn

Bli alle elevene i klassen sett? I hver klasse befinner det seg flere elevtyper, og en lærers utfordring er å kunne se de ulike elevtypene. Dette er en utfordring i undervisningen generelt og for *Inn i teksten* spesielt. I *Inn i teksten* er det viktig å høre og se de ulike elevene, slik at deres fortolkninger av litteratur kan bli best mulig. Ifølge prosjektlederen har det vært en utfordring i *Inn i teksten* å være seg bevisst at det er mange læringsprofiler i en gruppe. Dette henger sammen med det jeg påpekte ovenfor, at sammensetningen i en gruppe må være basert på lærerens kunnskap om de ulike elevtypene. Er ikke gruppa satt sammen ut fra denne tanken, vil den fungere dårligere. Når klasserommet brytes opp til mindre grupper, må hensikten være å ansvarliggjøre de enkelte elevene i større grad enn det som blir gjort i klasserommet, der det er lettere å gjemme seg bort. Evnen til å se de ulike elevprofilene i prosjektet varierte fra lærer til lærer.

Som nevnt er det ifølge PISA-undersøkelsen stor spredning innad på skoler og i

klasser når det gjelder leseferdigheter og lesestrategier i norske skoler. Det er også spredning mellom kjønn. Å klare å fange opp hvilket nivå elevene befinner seg på, er en utfordring for lærerne i *Inn i teksten*. Dette er selvsagt en utfordring for alle lærere i den norske skolen, der nivået varierer i så stor grad fra elev til elev. Både lærerne og prosjektlederen kunne bekrefte at det var stor spredning i både kompetanse og interesse blant elevene i klassen innenfor norskfaget. Dette har vært en av prosjektets største utfordringer.

Uansett hva årsaken til spredningen både mellom elever av samme kjønn og mellom kjønnene er, vil jeg anta at dette står sentralt for hvordan *Inn i tekstens* arbeidsmetoder utformes og utprøves på de enkelte skolene. Som nevnt skal hver enkelt elev utvikle sitt forhold til litteratur, og det betyr at disse spredningene må reflekteres i boklistene som velges ut av prosjektlederen og NBI, og at lærere må velge bøker som passer til både de flinkeste og de svakeste elevene. Lærerne har fortalt meg at det har vært en utfordring å tilrettelegge litteratur slik at elevene deltar ut fra sine forutsetninger både i klasserommet og når de arbeider i mindre grupper.

Oppsummering elevene

Innledningsvis i dette kapittelet stilte jeg spørsmålet om hvordan elevenes litterære kompetanse og deres leselyst har utviklet seg. Jeg har forsøkt å belyse denne problemstillingen ved hjelp av lærernes fortellinger om elevene som har deltatt. Lærerne har kunnet fortelle at det har skjedd en endring hos elevene i klassene de har ansvar for. Det samme har prosjektlederen kunnet fortelle. Deres forklaring er at de nye metodene inspirerer elevene til å arbeide med litteratur. Å arbeide med og fortolke litteratur er ingen endimensjonal prosess. Når man leser, utvikler man seg, i større eller mindre grad. Noen behøver lang tid, mens hos andre vil man se endring etter kort tid. Derfor er det vanskelig å si noe om hva og hvordan *Inn i teksten* kan ha endret elevenes forhold til og fortolkning av litteratur. Men vi vet at noen leser som aldri har lest før, og vi vet også at de som har lest før, har endret sitt forhold til litteratur. De har måttet arbeide med teksten på nye og til dels utfordrende måter som har satt andre og nye krav til dem som lesere. Elevene har fått større selvstendighet i klasserommet etter at de ble med i *Inn i teksten*. Hver enkelt elevs fortolkning av en litterær tekst skal tas alvorlig fra læreren. Læreren skal finne elevenes vekstpunkter, noe som vil si at hver lærer har et ansvar for å se alle elevene i klassen. Dette innebærer en endring i den mer tradisjonelle klasseromssituasjonen, der læreren forteller elevene hva bøkene handler om, og hvordan de bør fortolkes. Det har i større grad blitt en likestilling mellom lærer og elev, noe som er en grunnleggende målsetting for prosjektet. Et prosjekt basert på demokrati i klas-

serommet, medbestemmelse og elevmedvirkning vil nok være mest utfordrende for formidleren. Elevene på sin side møter litteraturen på måter de ikke har gjort før. De har også møtt forfattere bak litteraturen, de har selv fått anmelde romaner de liker, og de har fått delta på litterære arrangementer. Samlet sett er dette elementer som har bidratt til å endre elevenes forhold til litteratur.

Formidleren som formidler

I hvilken grad har prosjektet styrket formidlerens kunnskap?

Som vi har sett, har prosjektet som mål å styrke ”vanlige” læreres kunnskap om den nyere barne- og ungdomslitteraturen og å utvikle metoder for å formidle denne litteraturen. Det kan synes som om noen av lærerne kan ha opplevd prosjektet som både vanskelig og tidkrevende. Metodene i prosjektet er nye, og prosjektet er tuftet på noen grunnleggende ideer om formidling som avviker fra den mer tradisjonelle undervisningen som flere av lærerne som deltar, er vant til å forholde seg til og å arbeide ut fra. Jeg stiller derfor spørsmålet om i hvilken grad formidlerens kunnskap er styrket gjennom den tiden prosjektet har funnet sted i Kristiansand og omegn. Jeg søker etter å få svar på hvordan lærerne har forholdt seg til prosjektet som prosjekt, til litteraturen som inngår i prosjektet, og til metodene for å formidle denne litteraturen. Innledningsvis belyste jeg ulike ideer om formidling, blant annet ideen om det sidestilte forholdet mellom formidler og mottaker. Dette er ideer jeg ønsker å se i sammenheng med hvordan prosjektet er satt ut i livet i klasserommet. Fungerer prosjektets ideer i praksis? Hvis ikke de fungerer for alle, hva kan årsakene til det være? Den grunnleggende ideen om formidling vil være avgjørende for gjennomføringen av et prosjekt i praksis. Det som ser flott ut i teorien, kan vise seg svært vanskelig å arbeide med i praksis. For å kunne si noe om hvordan prosjektet er gjennomført i hvert enkelt klasserom, baserer jeg meg på lærernes erfaringer med prosjektet og intervjuer med prosjektlederen.

To lærere – to eksempler

I dette underkapittelet skal jeg beskrive to ulike måter å forholde seg til prosjektet på og hvilke konsekvenser dette har fått for arbeidet med *Inn i teksten*. Det er viktig å understreke at dette ikke er faktiske lærere, men trekk ved noen av lærerne jeg har møtt i prosjektperioden. Disse stiliserte typene skal bidra til å belyse prosjektet i praksis.

Før jeg deltok i klasserommene, hadde jeg en antagelse om at lærertypene ville være utslagsgivende for hvordan arbeidet med prosjektet fungerte. Var det slik at

eldre lærere hadde vanskeligere for å innrette seg etter de nyere metodene enn de yngre? Har kvinner lettere for å integrere slike prosjekter i undervisningen enn menn? Disse spørsmålene baserer seg på noen stereotype holdninger til lærerrollen. Kan spørsmål av denne art fungere som et utgangspunkt for å forstå hvordan prosjektet er gjennomført på de ulike deltakerskolene? Som i skoleverket for øvrig finnes det engasjerte lærere og uengasjerte lærere, det er lærere som aktivt vil forsøke nye ting, og andre som ikke ønsker det nye i større grad.

Lærer 1: Hun har ikke hatt så mange klasser før hun startet med denne klassen på mellomtrinnet. Hun ble med på prosjektet litt tilfeldig, men tente raskt på de nye metodene for å arbeide med litteraturen. Hun så dem som et middel til å åpne opp for at elever som har vært vanskelige å få til å delta i klasserommet, nå kunne få vist mer av sine kunnskaper, innenfor både tegning, fortellerkunst og musikk. Læreren bruker litteraturen bevisst i samarbeid med andre fag, og på den måten får elevene brukt flere sider av seg selv i arbeidet med litteratur. Lærer 1 har turt å slippe til elevene og har sett verdien av den likestilte dialogen i klasserommet. Prosjektet er forankret i halvårsplanen, og den justerer hun underveis, ettersom hun ser at prosjektet endrer retning, eller at ting tar mer tid enn hun hadde regnet med. Arbeidsmetodene i Inn i teksten er et redskap for å bli kjent med litteratur, og disse metodene utgjør en del av hennes øvrige arbeid i klassen. Som lærer 1 selv uttrykker det, så har hun "blitt tatt av prosjektet".

Lærer 2 har i mindre grad klart å sette av tid til prosjektet, hun har ikke gitt det plass i skoledagen sin. Prosjektet kommer derfor på toppen av det andre arbeidet i klassene, noe som gjør at arbeidsmetodene i mindre grad er integrert i det øvrige arbeidet hennes. Hun er usikker på hvordan metodene skal settes ut i praksis, og har slitt med rollen som likestilt med elevene i arbeidet med å fortolke litteratur. Lærer 2 justerer ikke halvårsplanen selv om Inn i teksten endrer karakter, og derfor tar prosjektet mer (eller mindre) tid enn det hun hadde planlagt. Lærer 2 kan styre sin begeistring for å få presset nok et prosjekt nedover hodet og ser fram til at prosjektperioden er over.

Dette er to ytterpunkter av formidlere i arbeidet med *Inn i teksten*. Hos begge lærerne kan vi se hvordan særlig tre elementer utmerker seg: i) holdningen til sin egen rolle som formidler, ii) fortolkningen av de nye metodene (metodene slik de er i praksis) og iii) organiseringen av sitt eget arbeid, evnen til å integrere prosjektet i sitt øvrige arbeid. Det siste punktet innebærer tiden den enkelte lærer setter av til prosjektet, om prosjektet føyer seg inn i lærerens øvrige undervisning, eller om det

legger seg på toppen av det andre arbeidet i klasserommet. Lærerens rolle er i all hovedsak belyst i det foregående kapittelet om elevene, og jeg vil derfor nå konsentrere meg om de to siste elementene. Begge disse punktene bidrar til å belyse hvordan prosjektet er operasjonalisert av lærerne som deltar.

Arbeidsmetodene i praksis

Metodene er like for alle lærerne, men bruken av dem er forskjellig. Erfaringene med arbeidsmetodene varierer fra lærer til lærer, men kort fortalt kan man si at lærerne både har fått noe og har måttet gi noe for prosjektet. Det er flere elementer som må være til stede for at et prosjekt skal fungere i klasserommet. Det var stor variasjon blant lærerne i klassene når det gjelder hvordan de arbeidet, og det var stor variasjon i holdningene til lærerne da jeg intervjuet dem. Til tross for at det jevnt over er en entusiasme i forhold til de nye måtene å arbeide med litteratur på, så varierer det fra lærer til lærer hvordan de bruker de nye metodene i arbeidet med litteraturen.

Det å lære seg en ny måte å nærme seg litteraturen på har vært noe av det mest spennende. Oppdage at det er andre måter enn å bare sitte og lese tekster. Det har jo blitt mye høytlesning, de skal jo ha lesetrening også. Men nå oppdager de at de får lesetrening hvis de leser bøker de har lyst til å lese. Det å oppdage de nye arbeidsformene har vært veldig fint (lærer).

De skrev logg til meg, og jeg skulle svare dem. Det var mye arbeid, for det var en ny arbeidsmåte for meg. Da måtte jeg tenke og jobbe med meg selv og den teksten som elevene skrev. Prøve å finne de såkalte vekstpunktene til elevene. Jeg skulle svare elevene. Det var en overgang for meg og krevde ganske mye. Men det gikk lettere etter hvert. Fordi jeg lærte meg etter hvert å finne vekstpunktene lettere. Men det syntes ungene var gøy. De var fryktelig spent da de fikk igjen loggboka. Den arbeidsmetoden synes jeg var helt topp (lærer).

Lærerne opplever de nye arbeidsmetodene som både interessante og krevende. Flere lærere peker på at det har vært spennende og utfordrende måter å undervise på, blant annet det å tørre å slippe læreboka. Å kunne stole på at de nye arbeidsmetodene gir elevene nok kunnskaper, har vært et element som trekkes fram av flere av lærerne jeg intervjuet. I og med at undervisningsformene er nye, ser man at det er usikkert om de klarer å følge læreplanen i sitt daglige arbeid med *Inn i teksten*.

L97 er så viktig, og Marianne (prosjektleder) har hjulpet oss å finne ting i L97 som *Inn i teksten* dekker. Som eksempel på det tverrfaglige: Vi har hatt et teknologiprojekt der vi brukte flere fag. Prosjektet lar seg så lett putte inn i mange fag (lærer ved Fagerholt skole).

I læreplanens overordnede del står det at elevene skal utvikle seg gjennom å arbeide

de med kunstneriske virkemidler, og at elevene skal gis mulighet til å arbeide med sine skapende evner. Da jeg var på besøk i noen klasser, kunne jeg se hvordan elevene arbeidet på tvers av ulike kunstformer. For eksempel hadde elevene i en av klassene bygd og skapt en middelalderby ved hjelp av ulike materialer. I en annen klasse tegnet elevene personer fra boka *Byen under byen*. De brukte med andre ord flere kunstarter til å arbeide med litteratur. Teknologiprojektet læreren refererer til, var et prosjekt elevene på Fagerholt skole har arbeidet med, som gikk under navnet ”Teknologi og formgivning”. Dette var et flerfaglig prosjekt som skulle være et bindeledd mellom teori og praksis, og der elevene skulle bruke kunnskaper både fra naturvitenskap og håndverksfag. Det estetiske var et viktig element i arbeidet med dette prosjektet. Dette er et prosjekt som ligger tett inntil arbeidsmetodene som befinner seg innenfor rammene av *Inn i teksten*.

Fordi prosjektet representerer nye måter å tenke på, hadde flere lærere behov for å få understreket at de befant seg innenfor læreplanen.

Inn i teksten er et supplement til norskundervisningen, og gjennom intervjuer har jeg fått understreket at lærerne i prosjektet lurer på om elevene lærer nok, og blant annet i hvilken grad *Inn i teksten* klarer å fange opp ortografiopplæring og grammatikk. Jeg vil bruke dette som eksempel som kan belyse hvordan nye måter å forholde seg til litteratur på er av betydning for lærernes arbeid i klasserommet.

Lese- og skrivetrening – et eksempel på arbeidsmetodene i praksis

I *Inn i teksten* skal lese- og skrivetrening kobles sammen. Alle sitatene er fra lærere som deltar i prosjektet.

Men jeg drar den enda lenger, for jeg går så langt som å si at gjennom å lese og å skrive så mye som vi gjør, så lærer ungene å bli flinkere til å lese og skrive norsk. Vi har veldig få rettskrivingsoppgaver sånn og/å. Noe må vi jo ha, men vi bruker mest ferdige tekster og egne tekster når vi jobber med norsk.

Også dette her med å jobbe med tekster, det med rettskrivning. Jeg har tenkt litt på dette: lærer de nok? Men de lærer jo mye av å lese, se ordene og formulere seg.

Formaltreningen innenfor ortografi er vanligvis ikke slik jeg har drevet det vanligvis. Det har havnet i bakgrunnen, den tradisjonelle norskundervisningen.

Elevene skriver selv, og på den måten blir de bedre i norsk grammatikk og språk. Noen lærere har, som man ser av sitatene, opplevd dette som en utfordring. Frykten for at elevene ikke lærte nok, fikk de imidlertid korrigert underveis ved hjelp

av tester. De viste at elevene behersket grammatikken til tross for at lærerne hadde tatt i bruk de nye arbeidsmetodene og ikke pugget grammatikk slik de hadde gjort tidligere. Lærere har dermed brukt prosjektet til mer enn bare å arbeide med litterære tekster. Skjønnlitteraturen og elevenes egne tekster egner seg til å frigjøre seg fra tradisjonelle undervisningsformer og likevel få skrivetrening og grammatikkopplæring. Dette har sammenheng med at lærerne må kunne stole på de nye arbeidsmetodene. Noen lærere har sett denne metoden som en mulighet til å frigjøre seg fra grammatikkboka og heller arbeide med grammatikken på andre måter. Språk og grammatikk er to sider av samme sak, noe som understrekes i læreplanen, som sier at lese- og skrivekunnskap er mer enn å forstå enkeltord og bokstaver. Og denne måten å arbeide med språket på, der ord er mer enn ord og bokstaver, er slik jeg ser det, styrken ved prosjektet *Inn i teksten*. Prosjektet lar elevene finne fram til sine egne måter å knekke språklige koder på, gjennom å fortelle, skrive selv, dramatisere eller tegne det litterære budskapet i en tekst. Flere av lærerne kunne fortelle meg at elevene har blitt bedre til å uttrykke seg skriftlig.

Jeg vil her komme med et konkret eksempel på hvordan elevene har blitt flinkere til å bruke språket gjennom arbeidet med litteratur på denne måten. På en av skole-ene som deltar, har de hatt et opplegg for skolemegling. En lærer skulle inn i både 5., 6. og 7. klasse og ha et kurs for å lære elevene å bli skolemeglere. En av klassene som deltok, er med i *Inn i teksten*. Kursholderen kunne fortelle at hun hadde blitt imponert over elevenes evne til å uttrykke seg, sette ord på tankene sine og vise hvilke meninger de har om for eksempel en konfliktsituasjon. Kursholderen mente dette var en konsekvens av å delta i prosjektet, og hun understreket at det var stor forskjell på elevene i denne klassen og elevene i de tre andre klassene i hvordan de uttrykte seg.

Slike eksempler som dette kan fortelle noe både om hvordan lærerne har vært usikre i møtet med en ny arbeidsmetode, og om hvordan metodene i noen av klassene har blitt en del av undervisningen. At lærerne som bruker metodene, har fortolket dem i lys av sin øvrige undervisning og sett hvordan de kan dra nytte av prosjektet. Metodene finner sin plass, og gjennom arbeidet med litteraturen får lærerne og elevene en rekke andre elementer med på kjøpet. Slik vi ser av utsagnene fra lærerne og fra eksemplene som er nevnt, handler det om å stole på at metodene kan brukes til mer enn bare å forstå litteratur. De eksemplene jeg har kommet med, er i stor grad små solskinnshistorier som understreker hvordan noen lærere fortolker og operasjonaliserer metodene på en måte som kommer læringsprosessen til gode. Lærerne får noe gratis når de har lært seg de nye teknikkene.

Det kan synes som om det er bred enighet blant lærerne om at selve metodene er interessante å arbeide med. Innholdet i *Inn i teksten* framstår som utfordrende og berikende verktøy i arbeidet med den nyere barne- og ungdomslitteraturen. Lærerne har flere eksempler på at elevene liker å arbeide med litteratur på denne måten, og at metodene har ført til at flere har deltatt i klasserommet. Innholdet i metodene oppleves med andre ord som gjennomgående positivt blant deltakerne i prosjektet, til tross for at det har vært flere utfordringer knyttet til å lære metodene. Det som er mer problematisk, er bruken av metodene, tiden som går med til arbeidet med *Inn i teksten*, og *Inn i teksten* i forhold til den øvrige undervisningen. Det handler med andre ord om evnen til å integrere prosjektet og å bli eiere av metodene.

Integrasjon av *Inn i teksten* i skolehverdagen

Et helt sentralt spørsmål er hvilken plass *Inn i teksten* får i lærernes arbeidsplan. Er prosjektet integrert i lærerens undervisning, eller oppleves disse arbeidsmetodene som tidkrevende og vanskelige, noe som kommer i tillegg til den tradisjonelle undervisningen som finner sted i klasserommet?

Ikke uventet er det et gap mellom holdningene til prosjektet hos lærerne som deltar. Det vil det være i såpass omfattende prosjekter som det *Inn i teksten* er. På hver skole utarbeides det lokale lærerplaner for hvert fag. Lærernes arbeidsplaner er knyttet opp mot læreplanens overordnede målsettinger. I skolehverdagen er det viktig for lærerne å kunne ha rom for å handle innenfor sine planer. I planene finner man blant annet konkretiseringer, vektninger og koordineringer av innholdet i arbeidet, valg av arbeidsmetoder, tidsbruk i de ulike fagene og planer for temaarbeid og prosjektarbeid.

Inn i teksten er skrevet inn i lærernes arbeidsplaner. Som vi så av beskrivelsene av de to lærertypene, er det en stor bredde når det gjelder å integrere de nye arbeidsmetodene i norskundervisningen. Noen lærere opplever at prosjektet kommer på toppen av resten av undervisningen, mens andre i større grad integrerer metodene i undervisningen sin og dermed gjør seg til eiere av prosjektet. Å se nærmere på de ulike måtene å integrere prosjektet på vil bidra til å belyse problemstillingen om hva lærerne har fått igjen for å delta i dette prosjektet. Det sentrale spørsmålet i denne forbindelsen er: Har prosjektet fått plass i skolehverdagen?

Ifølge prosjektlederen er det viktig at lærerne endrer sine holdninger til både undervisningen og planleggingen av undervisningen. For å kunne integrere *Inn i teksten* i skolen må lærerne være villig til å ta ut noe annet. Hvis de ikke gjør det, vil

prosjektet legge seg på toppen av det andre arbeidet de har, og det vil oppleves som arbeidskrevende. Veien fra planlegging til praksis kan være lang for noen og enklere for andre. Det å sette et prosjekt ut i det virkelige liv i hver enkelt klasse krever at lærerne lager realistiske arbeidsplaner, halvårsplaner, som de følger og justerer underveis i skoleåret. Erfaringene fra prosjektet er at alle lærerne har lagt *Inn i teksten* inn i arbeidsplanene sine, men at det er stor variasjon fra lærer til lærer når det gjelder å følge opp disse planene. Noen lærere har planene i permen eller på pc-en; det er kun teoretiske dokumenter som ikke blir fulgt i skolehverdagen. Prosjektet oppleves som spesielt vanskelig for disse lærerne. Blant enkelte lærere er det et gap mellom hva de sier de har gjort, og hva de faktisk har gjort. Det vil være viktig å justere planen i forhold til virkeligheten.

Jeg har følt at alt skal prøves. Vi har en arbeidsplan, og så tar det mer tid enn det jeg hadde regnet med. Da føler jeg av og til at det kan bli litt heseblesende. Om jeg skulle starte nå med en klasse igjen (jeg kommer helt sikkert til å bruke dette i andre klasser i perioder), så ville jeg roet det mye mer. Jeg føler ofte: nå må jeg gjøre det, og nå må jeg gjøre det, og så blir det litt overflatisk.

Her ser vi hvordan en av lærerne peker på dette problemet. Hun opplever tidvis arbeidet som stressende, at hun skal gjennom altfor mye i forhold til hva hun og klassen har kapasitet til. Men hun ser videre at dette ville hun endret på hvis hun skulle brukt tilsvarende metode på en ny klasse. En annen gruppe lærere er de som har gitt prosjektet rom og bruker arbeidsmetodene som redskaper for sin egen undervisning. Disse lærerne har også møtt på problemer i arbeidet, men ikke problemer som dreier seg om å integrere arbeidet i undervisningen.

Jeg tror det kommer inn i min måte å fortsette å jobbe på, på den måten at jeg kommer til å legge vekk en stor del av den vanlige leseboka. Jeg tror jeg kommer til å konsentrere meg mye mer om litteratur. Mye av det vi driver med i *Inn i teksten*, kan vi og bruke i den vanlige leseboka. Det er tekster der som man kan bruke. Jeg kommer ikke til å bruke alt. Det kommer sikkert litt an på klassene og. Ikke hvert år, men at jeg kommer til å bruke det, og at jeg selv har fått et helt annet syn ... Jeg kommer til å bruke det for min egen del, så tror jeg at jeg leser tekster på en annen måte nå enn jeg gjorde før.

De lærerne som bruker *Inn i teksten* som en ressurs i undervisningen, har vist stor begeistring for prosjektet. Det å kunne jobbe med litteratur på denne måten har gitt dem anledning til å bruke sider av seg selv som lærer som de ikke har fått brukt tidligere. Disse lærerne har integrert prosjektet i arbeidet sitt, de endrer både innholdet i prosjektet og halvårsplanen etter hvert som de ser hvordan klassen arbeider med litteraturen.

Et element som kan ses i sammenheng med hvordan prosjektet integreres i lærernes undervisning, er hvordan lærerne samarbeider om prosjektet. Jeg vil anta at de lærerne som evner å bruke hverandre som ressurs i undervisningen, også vil kunne få mer ut av arbeidet med litteraturen. Samarbeidet mellom lærere vil være en faktor til å belyse problemstillingen om lærerens økte kompetanse innenfor formidling av den nyere barne- og ungdomslitteraturen.

Samarbeid mellom lærere

En av målsettingene med å velge ut to klasser på hver deltakerskole, bortsett fra Evje barneskole, var at hver lærer skulle ha en annen lærer å diskutere med; de skulle utveksle erfaringer og formidle litteratur til hverandre. Hver skole deltar med én klasse fra hvert trinn og ikke to parallellklasser. Det har vært en utfordring for lærerne å samarbeide på tvers av klassetrinnene, og flere lærere har pekt på at selv om hensikten med prosjektet er at det skal kunne brukes i aldersblandede grupper, så er det vanskelig å gjennomføre i praksis. På flere av skolene finnes det ikke noe samarbeid på tvers av verken klassene eller klassetrinnene. De eneste gangene lærerne diskuterer prosjektet med de andre lærerne på den samme skolen, er på prosjektgruppemøtene. Dette kan ses i sammenheng med hvordan lærerne integrerer prosjektet i undervisningen. Jeg vil anta at lærere som får til et samarbeid, vil få et annet forhold til de innholdsmessige sidene ved prosjektet. Gjennom et samarbeid på skolene kunne lærerne justert både retning på og innhold i prosjektet. Prosjektet ville med andre ord lettere kunne integreres i deres øvrige undervisning ved hjelp av impulser og oppfølging fra andre prosjektdeltakere på samme skole.

Slik jeg ser det, er det to ytterpunkter i grad av samarbeid ved prosjektskolene. Jeg vil nå vise to eksempler på hvordan samarbeid innad på skolene har tatt ulike retninger.

Ved Evje barneskole, som er den eneste skolen der det bare var én lærer som deltok, har det blitt opprettet et samarbeid med læreren i parallellklassen, som er en bokmålsklasse, til tross for at Evje barneskole kun deltar med én klasse. Læreren på Evje forteller meg at hun har opplevd det som et minus å være den eneste deltakeren på skolen. Hun understreker imidlertid at hun har diskutert prosjektet med prosjektlederen, og at hun også har fått tilbud om å samarbeide med de andre lærerne på de andre skolene. Uansett så er det den daglige kontakten med andre som arbeider med det samme, hun finner viktigst. Hun trekker derfor læreren i parallellklassen med på kurs i storyline. Dette er en interessant måte å løse noe på som

kunne blitt problematisk for gjennomføringen av prosjektet. I stedet for å være alene om prosjektet har hun opprettet et samarbeid med læreren i den andre klassen og dermed fått en diskusjonspartner i det daglige arbeidet med *Inn i teksten*. Et samarbeid utover de klassene som deltar i prosjektet, finner vi også tilløp til på andre skoler, om enn ikke så tydelig som på Evje. På andre skoler er det noen lærere som har vært nysgjerrige på prosjektet, og som har ønsket å vite mer om hva det går ut på, og hvordan det er utformet. Disse lærerne jobber litt med noen av arbeidsmetodene som inngår i prosjektet, uten at det er et formelt samarbeid med prosjektklassene.

I noen tilfeller har *Inn i teksten* også bidratt til å synliggjøre og utløse konflikter som hadde ligget latent i lærergruppa før skolen ble med i prosjektet. Dette er et eksempel på en utilsiktet konsekvens av et prosjekt som i så stor grad vektlegger samarbeid mellom lærere. *Inn i teksten* har pirket i problemer som allerede lå der, og i noen tilfeller har det oppstått konflikter mellom lærere som prosjektlederen har måttet gå inn i og løse. Andre eksempler kan være at enkelte lærere har blitt konkurrenter framfor samarbeidspartnere. Det gjelder særlig på én skole, hvor prosjektet har hatt svært ulik virkning på to lærere som deltar: Der den ene har fått mye igjen for å delta, har den andre slitt mer og mer med å få en form på prosjektet som vedkommende kan ha noe nytte av. Disse to lærerne har også helt forskjellige opplevelser av prosjektet. Den ene opplever det som tidkrevende og vanskelig, mens den andre ser det som en ressurs hun kan bruke for å endre norskundervisningen.

Begge disse eksemplene peker på sentrale og utfordrende trekk ved *Inn i teksten*. Målsettingen om samarbeid har hatt andre utfall enn det som var hensikten. På den ene side kan man se hvordan Evje skole har skapt et fruktbart samarbeid med parallellklasselæreren. På den annen side har man de skolene der prosjektet isteden har bidratt til å synliggjøre konflikter og problemer som har ligget latent i lærergruppene. Dette er elementer som er utfordrende innenfor organiseringen av et prosjekt, men også innenfor den enkelte lærers forhold til og bruk av prosjektet. Gjennom et vellykket samarbeid vil prosjektet kunne få en integrert plass ikke bare i undervisningen, men også på skolen som helhet. Dette er elementer som er vanskelige å forutsi før et prosjektarbeid er i gang. I ettertid ville nok prosjektet vært tjent med å ha lærere på samme klassetrinn framfor å ha klasser på hvert sitt klassetrinn som faglig befinner seg på ulike nivåer.

Disse to eksemplene har bidratt til å belyse hvordan blant annet samarbeid mellom

lærere på samme skole kan være årsak til at både gjennomføringen av prosjektet og også resultatene av prosjektet har variert på skolene som er med. Graden av samarbeid mellom lærere på samme skole er viktig for utfallet av prosjektet.

Oppsummering lærerne

Jeg har nå sett på hvordan lærerne har arbeidet med *Inn i teksten*. Jeg har belyst hva som har vært utfordringene, hvordan lærerne har inkludert prosjektet i undervisningen sin, og hvordan prosjektet er integrert på skolene. Jeg har fokusert på både innhold og arbeidsmåter og på samarbeid mellom lærere. Prosjektet har bydd på ulike innholdsmessige utfordringer, både forståelsen av hva litteraturen inneholder, forståelsen og bruken av de nyere metodene og det å organisere plass til prosjektet i undervisningen.

Gjennom prosjektet har lærerne blitt tvunget til å lese nyere barne- og ungdomslitteratur. Flere har derfor endret sine holdninger til den og påpeker at de ikke kan formidle litteratur som de ikke selv har lest og har et forhold til. Som basis for metodene må det med andre ord ligge en forståelse av hva som er spesielt for den nyere litteraturen.

Lærerens rolle som formidler har blitt utfordret på ulike nivåer gjennom prosjektperioden, det har skjedd en endring både innad i klasserommet og i lærernes syn på og organisering av sin egen undervisning. Gjennom eksempler på arbeidsmetoder i praksis og integrasjon av disse metodene og ved å se hvordan ulike samarbeidsformer har vokst fram gjennom prosjektperioden, har formidlerens rolle i prosjektet blitt belyst.

4. ORGANISERINGEN AV INN I TEKSTEN

Hittil har jeg sett på hvordan innholdet i prosjektet, arbeidet med å formidle barne- og ungdomslitteratur, har fungert. I dette kapitlet er spørsmålet: *Hvordan har organiseringen av Inn i teksten fungert?* Jeg vil se nærmere på organiseringen av *Inn i teksten*, både hvordan prosjektet er organisert innenfor den enkelte skole, og hvordan det er organisert fra Norsk barnebokinstituttets side. Prosjektlederens arbeid og hvordan samarbeidet mellom skole og kultursektor har fungert, står også sentralt i dette kapitlet.

Prosjektstart

Sett fra skolens side representerer prosjektet *Inn i teksten* nye arbeidsoppgaver og nye arbeidsmåter. En viktig utfordring og et viktig mål for prosjekter av denne typen er å få dem til å fungere innenfor rammene av den virksomheten de skal inn i. I denne sammenhengen gjelder det skoleverket. I prosessen med å integrere prosjekter i allerede etablerte virksomheter er oppstarten av stor betydning. Det er i denne fasen de nye prosjektdeltakerne skal gjøre seg kjent med prosjektet og gjøre det til "sitt".

Hvordan ble prosjektet tatt imot på skolene?

Inn i teksten er et prosjekt som favner bredt, og det kan kanskje se ut til at det forsøker å gape over mer enn det kan klare. Derfor er det ikke rart om det kan ha vært startvansker ved noen skoler. I kapittel II viste jeg hvordan prosjektet kom inn i klasserommet: prosjektet ble godkjent av rektor, som plukket ut hvilke klasser hun eller han ønsket å delta med. Altså er det ikke alle lærerne som selv har valgt å være med i *Inn i teksten*. Dette understrekes også i intervjuer med lærerne som er med. Å bli med i prosjektet har ikke vært like enkelt for alle.

Jeg tror vi sløyfer det spørsmålet. Problemet var at jeg snubla litt tilfeldig inn i det. Jeg var *overhodet* ikke klar over omfanget. Det meste var *meget* uklart for å si det forsiktig, pent og diplomatisk.

Det kan synes som om det er særlig to problemer knyttet til oppstarten av prosjektet: lærerne visste ikke hva de gikk til, eller de ”arvet” prosjektet av en annen lærer som sluttet. I begge disse tilfellene handler det om at lærerne ikke vet nok om hva de går til når de blir med. Prosjektet virker uklart, noe som bidrar til usikkerhet blant lærerne. Flere av lærerne trekker fram i intervjuene at det har vært en ulempe å ikke være med fra prosjektets start. Prosjektet har gjennomgående blitt opplevd som mer tidkrevende og omfattende enn forventet, og det har tidvis vært tungt å arbeide med *Inn i teksten*. Dette er interessante opplysninger, fordi de peker på problemet med at prosjektet har kommet inn på skolene via andre enn dem som faktisk skal arbeide med det i løpet av prosjektperioden.

Hva med dem som ikke har fått delta?

Et annet element som er vesentlig å trekke fram når det gjelder oppstarten, er hvordan prosjektet blir presentert og integrert på skolen. Prosjektet involverer ikke bare de lærerne som arbeider med *Inn i teksten*, men også de andre ansatte ved skolen. Flere av lærerne uttrykte i intervjuer at de andre lærerne på skolen kan bli og til dels har blitt skadelidende når noen skal delta i et såpass omfattende prosjekt. Dette fordi de involverte lærerne bruker alle sine timer innefor 190-timersrammen på prosjektet, mens andre lærere på skolen må ta uforutsette oppgaver.

Et *Inn i teksten*-prosjekt på en skole som er så omfattende, og som krever så store ressurser, gjør at det må tas opp i personalgruppa i tillegg til administrasjonen. Selvfølgelig. Hvis en gruppe lærere blir satt på så mange timer på ett prosjekt, så må de andre lærerne gi sin velsignelse. Så det blir en sak for hele skolen. Det er *ikke* en liten privatsak som kan kjøres på siden. De andre ser at det er så store ressurser på en skole som går til ett bestemt prosjekt, en bestemt gruppe. Dette må de vite om. De må strø sand over det.

Hvordan lærere som ikke deltar, tar imot prosjektet, handler i hovedsak om i hvilken grad de får informasjon om prosjektet. Graden av informasjon varierer mellom de forskjellige skolene som deltar. På noen skoler er informasjon om *Inn i teksten* integrert på fellesmøter, mens på andre av deltakerskolene er informasjonen mer vilkårlig. Dårlig informasjon til andre lærere kan gi seg utslag i misnøye blant de lærerne som ikke deltar. Noen prosjektlærere har vært flinke til å gi informasjon om *Inn i teksten* uavhengig av fellesmøter, mens andre ikke har vektlagt dette i like stor grad.

Da det ble kjent ved de utvalgte skolene at *Inn i teksten* skulle inn i undervisningen, var det på flere av skolene flere lærere enn det det var plass til, som ønsket å delta. Lærerne fant ideene bak prosjektet interessante og utfordrende og ønsket å

delta med sin klasse. Når jeg spør om interessen er vedvarende også etter at prosjektet har foregått en tid, får jeg vite at det er den ikke. De andre lærerne er nokså lunkne, og det er ikke noen misunnelse når de ser hvor mye arbeid som ligger i prosjektet.

Prosjektet hadde en trang fødsel blant noen av lærerne. Dette er viktige elementer å ta med seg når det gjelder en mulig videreføring av prosjektet andre steder og til andre klassetrinn. Hvis ikke de som skal jobbe med prosjektet, føler at de har noe å si, vil dette virke inn på formidlingen, innholdet, i prosjektet. Dette gjelder særlig når nye prosjekter skal i gang på skolen, men også underveis i prosjektet. Får lærerne den informasjonen de skal ha? Får de gi informasjon til andre ved skolene? Hvor stor grad av frihet gir prosjektet den enkelte lærer? Og hvordan stiller skolens ledelse seg til prosjektet?

Som jeg nevnte ovenfor, er det viktig å understreke at flere lærere som ikke selv valgte å delta i prosjektet, og som fant starten vanskelig, etter hvert har fått mye igjen for å delta i *Inn i teksten*. Dette blir understreket i flere av intervjuene. Til tross for at oppstarten på et prosjekt kan være vanskelig, behøver ikke det å bety at prosjektet blir mislykket i alle klassene. Jeg har pekt på at med informasjon og integrasjon kunne prosjektets start vært mer positivt for noen av deltakerne.

I tillegg er også rektorenes rolle viktig, både når det gjelder å få prosjektet inn i skolen, og for gjennomføringen av prosjektet. Det er avgjørende for prosjektet at rektor finner det interessant og ønsker å la skolen delta. Rektorene må se verdien av prosjektet for sin skole. Når prosjektet først har kommet inn i skolen, har rektor et ansvar for å følge opp lærerne som deltar. Hvis rektor engasjerer seg i prosjektet og i de lærerne som arbeider med det, og dessuten sørger for at lærerne får informasjon om prosjektet på fellesmøter, vil også de lærerne på skolen som ikke deltar, få en økt forståelse for hva prosjektet handler om.

Norsk barnebokinstitutt

Inn i teksten er et omfattende prosjekt som krever at mange parter er involvert. Når et prosjekt som dette først er oppe og står, slik det har vært i disse årene i Kristiansand, er det resultat av blant annet god organisering. Norsk barnebokinstitutt har som ambisjon å være tilgjengelig og å være synlig. For NBI har det å drive et prosjekt som *Inn i teksten* bidratt til en slik synliggjøring som ligger i instituttets målsettinger. Å formidle til formidlerne har vært en prioritert sak for NBI i flere år. Karin Beate Vold kan fortelle meg at gjennom *Inn i teksten*, som baserer seg på

opplæring av formidlerne, har NBI fått styrket sin interne kompetanse, og de har i større grad fått målrettet sitt arbeid med formidling av barne- og ungdomslitteratur. Gjennom prosjektperioden har de ansatte fått kunnskap og erfaring fra praksisfeltet, de har sett hvordan opplæring av formidlere og formidlingen foregår i praksis. Denne erfaringen har vært kompetansegivende for instituttet.

Karin Beate Vold sitter i plangruppa for prosjektet, mens Hanne Kiil sitter i prosjektgruppa. NBI har vært med på å styre prosjektet, men ikke detaljstyre det. Slik jeg ser det, har også NBI og prosjektlederen hatt et godt samarbeid.

Plan- og prosjektgruppa

I tillegg til prosjektlederen har plangruppa og prosjektgruppa stått sentralt i organiseringen av prosjektet. Som nevnt skulle plangruppa være en instans for å tilrettelegge arbeidet for prosjektgruppelærerne når det gjelder både innhold og organisering av *Inn i teksten*. Ifølge prosjektlederen har det i plangruppa blitt diskutert og satt ut i livet en rekke gode ideer til samarbeid med kultursektor, gruppa har tilrettelagt for kurs og samlinger, og medlemmene har lest og kommet med innspill til barne- og ungdomslitteraturen som skal brukes på skolen. Mye av arbeidet medlemmene av plangruppa skulle gjøre, har imidlertid falt på prosjektlederen, blant annet kunne medlemmene av plangruppa i større grad deltatt i arbeidet i prosjektskolene. Plangruppas medlemmer burde i større grad hatt kjennskap til hva som har skjedd i klasserommene, til prosjeklærerne og deres klasser og arbeidssituasjon. Slik jeg ser det, er det viktig at de to styrende gruppene i *Inn i teksten* – plangruppa og prosjektgruppa – burde samarbeidet mer. Isteden har prosjektlederen blitt en mellommann mellom disse to gruppene, noe som har ført til at hun har fått mer å gjøre.

Bakgrunnen for prosjektgruppa var at den skulle jobbe utprøvende. Å jobbe utprøvende vil si at prosjektlederen ikke foreleser for deltakerne i gruppa, men at alle arbeider praktisk med litteraturen. Det som ble prøvd ut på lærerne i prosjektgruppa, skulle i neste omgang prøves på elevene. Å jobbe utprøvende har ifølge prosjektlederen vært ”en bøyg å få til”. Bakgrunnen for å velge en slik form var at deltakelse fra lærerne på møtene i større grad ville sikre at prosjektet ble nedfelt i skolene enn om forelesningsvarianten ble brukt fra prosjektlederens side. Gjennom deltakelse og utprøving har også lærerne fått oppleve prosjektet på samme måte som elevene har opplevd det. I prosjektgruppa var det visse startvansker knyttet til denne måten å organisere møtene på, men etter hvert har møtene vært svært fruktbare for deltakerne i prosjektgruppa. I gruppa har lærerne fått presentert bø-

ker, de har fortalt hva de har gjort i klassene, og de har arbeidet med litteratur sammen med andre formidlere. Prosjektgruppemøtene har, i tillegg til å gi kjennskap til litteratur og formidlingsmetoder, vært et møtested for lærerne. I forbindelse med det å se prosjektgruppemøtene som et møtested, og hvordan samarbeidet mellom lærere på tvers av skoler har fungert, ønsker jeg å trekke fram ett element som kom fram i intervjuene med lærerne.

Gjennom intervjuer med lærerne møtte jeg en uttalt usikkerhet. Usikkerheten gjaldt både selve innholdet i prosjektet og deres egen plass i prosjektet i forhold til lærerne på de andre skolene. Jeg er ikke selv pedagog og kan derfor ikke vurdere det konkrete arbeidet som ble gjort i klassene, men jeg var til stede og så hvordan klassene arbeidet. Jeg så samspillet mellom elever og lærere, og jeg har hørt hva prosjektlederen har sagt om de enkelte lærerne. Kort fortalt er det hos flere av lærerne et stort gap mellom hva de gjør, og hva de sier de gjør. Jeg har sittet i klasserom der jeg har hørt elever uttrykke seg med et språk som er imponerende for denne aldersgruppa, jeg har hørt lærere diskutere litteratur med elevene, og jeg har sett stor entusiasme hos elevene i klasserommet. Prosjektlederens vurdering av lærerne var også svært positiv. Hun kunne fortelle om en stor faglig styrke blant deltakerne i prosjektet, om en sikkerhet i formidlingsmetodene og en trygghet i dialogen med elevene. Lærerne på sin side kunne fortelle at de ikke fikk det helt til, at det er vanskelig å jobbe med litteratur, at de andre lærerne helt sikkert er mye flinkere enn dem, og at de har kommet mye lenger når det gjelder arbeidet.

Uansett hva årsaken til usikkerheten er, så er det interessant å trekke den fram. Dette fordi det ved senere arbeid med prosjekter av denne art bør legges inn tid til å høre hvordan de andre lærerne opplever skolehverdagen med prosjektet. Som en av lærerne sa: "Jeg har følelsen av at alle dere har kommet mye lenger enn meg og er mye flinkere enn meg." Og det er kanskje akkurat dette prosjektet må ta seg tid til, muntlige og uformelle evalueringer underveis blant lærerne som deltar i arbeidet med et så omfattende prosjekt. Dette er et prosjekt der lærerne skal jobbe utprøvende, og det er nytt for alle som deltar, også for de sentrale aktørene, NBI og prosjektlederen. Slik utprøvende virksomhet vil kunne skape både sikkerhet og usikkerhet blant deltakerne, noe jeg ser som et av prosjektets største utfordringer. Prosjektgruppa bør kunne fungere som et forum for å luften erfaringer blant lærere ved prosjektskolene.

Prosjektlederens rolle

Prosjektlederens rolle i *Inn i teksten* har vært sentral, for ikke å si avgjørende for prosjektet. Hun har arbeidet utprøvende med arbeidsmetodene og veiledet lærerne i deres arbeid i klassene. Både lærerne og ansatte på NBI trekker fram prosjektlederens arbeid som uvurderlig. Hun har vært en ressurs for alle de deltagende lærerne og har brukt tid og krefter for å få dette prosjektet til å fungere. Flere forteller meg at det har vært inspirerende å snakke med henne, og at de har fått masse hjelp til å arbeide med litteratur. Hun har hjulpet lærere til å finne fram til hva *Inn i teksten* dekker i læreplanen, hun har vikariert i klasser der lærere har blitt syke, og i tillegg har hun bidratt til å synliggjøre prosjektet i pressen og andre medier. Sannsynligheten for at noen klasser hadde falt av underveis hvis det ikke hadde vært for hennes innsats, er stor. Som tidligere nevnt er det kun satt av 50 % tid til *Inn i teksten*. Hennes øvrige virke er på Pedagogisk senter, noe som gjør henne fleksibel med hensyn til å disponere de 50 % hun skal bruke på *Inn i teksten*. Hadde hun hatt 50 % stilling som lærer, ville prosjektlederjobben vært bundet mer opp tidsmessig og dermed vært mindre fleksibel. Prosjektlederen har gjort prosjektet til sitt prosjekt og lagt svært mye prestisje i å få det til å fungere på hver enkelt skole. Hver skole og hver lærer har fått tilrettelagt og justert prosjektet etter hvert som tiden har gått, og utfallene har vært ulike. Dette er også et av prosjektets mest utfordrende sider, at det er demokratisk bygd opp og hviler på hver enkelt lærers evne, lyst og mulighet til å sette det ut i livet. Prosjektlederen har i denne prosessen vært tydelig til stede gjennom veiledning av hver enkelt lærer. På samme måte som det har vært utfordrende for lærerne å se hver enkelt elev, har prosjektlederen måttet se hver enkelt lærer, hvor de er i arbeidet, og hvilke endringer som må til for at prosjektet skal bli gjennomført enda bedre i klasserommet.

Når det er sagt, kan man stille spørsmål ved om 50 % er nok for å lede et prosjekt som er så stort og ambisiøst som det *Inn i teksten* er. Slik jeg ser det, burde prosjektlederansvaret utvides til 100 % hvis prosjektet skal føres videre andre steder. Dette forslaget baserer jeg på at man i Agder har vært heldige med hensyn til hvordan prosjektlederen har vært plassert i det pedagogiske miljøet. Hun har hatt kjennskap til skoler og rektorer gjennom stillingen på Pedagogisk senter og har dermed spart mye arbeid når det gjelder å finne ut hvilke skoler som burde bli med i *Inn i teksten*. Dessuten har hun kjennskap til skolene fra innsiden, hun har selv vært lærer, og hun kjenner læreplanen. Dette er kunnskaper man ikke kan ta for gitt at prosjektledere andre steder har, noe som vil kreve flere ressurser fra prosjektlederens side.

Samarbeid med kultursektor

I arbeidet med barn og unge er det viktig å drive en aktiv formidlingsvirksomhet som både gir kunnskap om de ulike tilbudene og letter tilgangen til tiltak og aktiviteter. Dette vil i praksis bety at vi både må bringe institusjonene og organisasjonene til barn og unge, og bringe barn og unge til institusjonene og organisasjonene (Kultur i tiden:91).

I kapittel II nevnte jeg at formidlingsarbeidet ikke bare har foregått i skolen. *Inn i teksten* har som målsetting å styrke samarbeidet mellom skole og kultursektor. Derfor er hver skole tilknyttet et folkebibliotek og en lokal bokhandel, som elevene har brukt som arenaer for litterære arrangementer. Samarbeidet med kultursektoren er også i tråd med læreplanen, der det står at skolen skal inn i samfunnet og samfunnet inn i skolen. I tillegg til at elevene får være med på litterære arrangementer utenfor skolen, skriver de litteraturanmeldelser og fortsettelsesfortellinger i lokalavisene. Slik styrker elevene sin litterære kompetanse samtidig som de bidrar til å synliggjøre den nyere norske barne- og ungdomslitteraturen.

Det å bringe elevstemmer inn i biblioteket er ikke noe nytt, men det som er nytt med dette prosjektet, er at det er systematisert. Å legge arrangementer til biblioteket har bidratt til å vise at biblioteket er et møtested. Det har også vært vesentlig for barnas forhold til bøker at de har fått treffe bibliotekarene. På biblioteket treffer de personer som kjenner til den nyeste barne- og ungdomslitteraturen, personer de kan diskutere bøker med. Samlet sett vil dette bidra til å påvirke barnas leseopplevelser og forhold til bøker.

Samarbeidet med og oppfølgingen av bibliotek og bokhandel er avhengig av lærernes innsats, og både innsatsen, interessen og tiden til å følge opp har variert fra lærer til lærer. Noen av deltakerne i prosjektet har hevdet at det har vært uvant å tenke samarbeid utenfor skolen. Lærere påpeker at de er vant til at alt skal skje i skolen, og at de ikke alltid har klart å holde seg i rute med å lage avtaler med bibliotek og bokhandel. Dette henger også sammen med hvordan lærerne bruker og justerer sine halvårsplaner. Hvis ikke kontakten med bibliotek og bokhandel er lagt inn i planen som en del av skolehverdagen, kan det være lett å stå over besøket hvis det er mye annet å gjøre på skolen. Stort sett er lærerne svært fornøyd med kontakten de har hatt med bibliotek og bokhandel. Noen har som nevnt følt at de kunne gjort mer, og at tiden ikke alltid strekker til.

Bokhandel og bibliotek er bra, de har vært så velvillige. Det har heller vært oss som ikke klarer å lage alt. Skolebiblioteket er også veldig bra. Bibliotekar har vært interessert i prosjektet og hengt opp ting vi har laget. Det er viktig å gjøre seg kjent på

egen skole. Men jeg kunne gjort mye mer ut av det. Selv om prosjektet slutter til våren, så kommer jeg til å fortsette. At jeg kommer til å ha små utstillinger og plakater på biblioteket

På de fleste stedene har det lokale biblioteket og den lokale bokhandelen vært initiativrike og villige til å samarbeide med lærerne om barne- og ungdomslitteratur. Ved en av prosjektskolene har kontakten vært mindre god. Dette henger i hovedsak sammen med at aktiviteten og interessen hos de lokale instansene ikke har vært så stor. Samarbeidet med bibliotek og bokhandel representerer noe nytt i litteraturformidlingen, som krever mer av lærerne fordi de må være aktive i forhold til bokhandel og bibliotek. De må se ut av klasserommet og se hvilke muligheter som ligger i et samarbeid med kultursektoren. Det hviler med andre ord et ansvar på lærerne som de ikke har hatt før. Om dette har vært krevende for lærerne, både når det gjelder å sette av tid og å tenke nytt, så har elevene fått mye igjen for et slikt samarbeid. Elevene har deltatt på en rekke arrangementer i regi av prosjektet, slik at de har synliggjort prosjektet utover skolen de går på. Jeg vil anta at dette kan gjøre noe med elevenes holdninger til litteratur og med lysten til å lese.

”Det beste har vært all mediedekningen”

Prosjektet har vektlagt at elevene skal formidle litteratur. De har fått prøve seg på ulike arenaer, de har formidlet litteratur til andre barn, til foreldre, til rektorer og til allmennheten. Å gjøre prosjektet kjent er viktig for dem som arbeider med det, og samtidig får elevene bekreftet at det de arbeider med, er noe de kan presentere for andre. Det å stå på en scene og lese noe en har skrevet selv, har vært en utfordring for flere av elevene. Jeg fikk blant annet høre en historie om en elev som har gått fra å ikke delta på arrangementer til å stå på scenen. En annen elev som nektet å lese høyt i klassen, har etter å ha vært på kurs med Gro Dahle bedt om å få lese diktene sine høyt. Dette sier noe om at elevene i tillegg til å få et annet forhold til litteratur også behersker det å framføre det de har skrevet selv.

Sitatet i overskriften er fra en av elevene på Tingsaker skole fra avslutningsarrangementet til *Inn i teksten*. I tillegg til at elevene har deltatt på ulike lokale arrangementer, har de vært synlige i mediene, de har skrevet føljetonger i lørdagsbilaget til Fædrelandsvennen, *God tid*, de har anmeldt bøker på NRKs nettsider, og de har vært på radio og i aviser flere ganger. De opptrer i bokhandel og på bibliotek, og de snakker med andre elever som ikke er med i prosjektet. Lærerne blir på denne måten formidlere av metodene, mens elevene viser resultatene utenfor skolen. Gjennom en så stor grad av synliggjøring av prosjektet har også symbolverdien ved prosjektet økt. At skolene har blitt synlige gjennom prosjektet, antar jeg gjør noe

med skolene som er med. De får vist hva de arbeider med, de kommer på kartet, og de blir med andre ord en ressurs når det gjelder å arbeide med litteratur.

Jeg ønsker å trekke fram to eksempler på at elevene har vist fram sine egne arbeider. I Fædrelandsvennens lørdagsbilag, God tid, 20. oktober finner man en dobbeltside med tittelen: *Dikt med smak, lukt og lyd*. Her har noen elever fra *Inn i teksten* fått presentere dikt de selv har skrevet etter at de har vært på kurs med Gro Dahle. I diktene forteller elevene om hvordan ulike følelser smaker, lukter og ser ut.

GLEDE

Lukter som en fornøylespark og sukkerspinn
19 makrell i en båt
lukten av at du er overlegen og vinner!
glede ser ut som at de andre ikke har fått noe fisk og du har
glede høres ut som at du ikke trengte høreapparat
når du har trodd på forhånd at de måtte ha høreapparat
gleder smaker COLA! Og indrefilet og rødvinsaus
og fløtegratinerte poteter
glede kjennes som å sitte i godstolen
og se på reklame og syng litt,
og bare slenge rundt på ting
og gjerne sitte i en litt MaChO stilling
Gustav O. Gunvaldsen, 7. klasse, Solholmen skole

RASERI

Lukter svidd gummi
En full olding
tordenvær og knurr!
smaker saltvann
et varmt bål!
Kjetil Thoresen, 6. klasse, Evje barneskule

Dette er ett eksempel på mediedekningen elevene fra *Inn i teksten* har fått. Et annet eksempel er fortsettelsesfortellingen i God tid. Forfatter Marit Nicolaysen hadde spesialskrevet historien *Den nye gutten i klassen* til avisen, og elevene fra prosjektet fortsatte på hennes historie. Elevenes bidrag ble presentert over flere uker i avisen. Lørdag 9. juni får elevene nok en dobbeltside i Fædrelandsvennen, denne gangen for å anbefale sommerlektyre for andre barn. Elever fra Tingsaker skole får en hel side i Agderposten 12. januar, der de også anmelder bøker de har lest. Dette viser hvordan prosjektet har vært synlig utenfor skolen og klasserommet, og jeg vil anta at arbeidet med litteratur er desto mer inspirerende for elevene når det vet det skal presenteres for andre.

Innledningsvis trakk jeg fram det problematiske i målsettingen om at elevene skal bli og forbli lesere. Hvis jeg skal trekke fram ett element, uten å ha teoretisk dek-

ning for det, når det gjelder hva som kan gjøre ikke-lesere til lesere og varige lesere, så må det være denne måten å arbeide med litteratur på: å bli tatt på alvor i klasserommet i formidlingssituasjonen, skape litteratur selv og ikke minst få presentere det man selv har skapt for andre. Og dette er, slik jeg ser det, kjernen i *Inn i teksten*: å legge veien til rette for selvstendig fortolkning og selvstendig arbeid med litteratur.

5. AVSLUTNING

Jeg har i denne evalueringen tatt for meg ulike sider av prosjektet *Inn i teksten*. Jeg har vist at det er flere utfordringer knyttet til både oppstart og gjennomføring av et litteraturformidlingsprosjekt som er såpass omfattende som dette. Jeg har pekt på utfordringer i formidlingssituasjonen, og jeg har vist hvilket syn på formidling som har ligget til grunn for prosjektet.

Evalueringen viser at *Inn i teksten* er gjennomført ulikt i de klasserommene det har funnet sted. Det at hver lærer fortolker prosjektet ulikt, nedfelles videre i hvordan prosjektet har fått plass i lærerens øvrige undervisning. Det som har stått sentralt i mine vurderinger av prosjektet, er i hvilken grad lærerne har fått et eierskap til prosjektet. Det har vist seg at lærere som ikke setter av tid til prosjektet eller overfører og gjør arbeidsmetodene til en del av sin øvrige undervisning, har hatt større problemer med gjennomføringen av og holdningene til prosjektet.

Inn i teksten er tuftet på en formidlingsmodell som kan overføres til andre skoler. Arbeidsmetodene lar seg inkorporere i lærernes øvrige arbeid, og både lærerne og elevene har jevnt over hatt mye igjen for å delta. Jeg vil se hvordan *Inn i teksten*, som formidlingsmodell og arbeidsverktøy, kan videreføres andre steder. Hvilke grep må gjøres for at dette prosjektet kan overføres til andre fylker, byer og skoler? I en slik vurdering står *den nye lærerrollen, utvelgelse og utjevning, forankring av prosjektet* samt *integrasjon og informasjon* sentralt. Jeg vil også se nærmere på hvordan *Inn i teksten* kan brukes i forbindelse med regjeringens satsing på Den kulturelle skolesekken.

Den nye lærerrollen

I *Inn i tekstens* arbeidsmetoder ligger særlig ideen om den demokratiske formidlingssituasjonen i klasserommet til grunn. I møtet mellom lærer og elev i formidlingen av litteratur ser man at tanken om medbestemmelse og likestilling mellom disse to partene står sentralt. Lærer og elev går i dialog om litterære tekster, og det

er ikke lærerens oppgave å skulle fortelle hvordan litteraturen skal fortolkes. Dette er elementer ved prosjektet som har utfordret den tradisjonelle lærerrollen, fordi det har skjedd et brudd med kateterlærerrollen. Jeg har vist hvordan elev og lærer samtaler om litteratur, hvordan elevene arbeider i mindre grupper og lager egne litterære fortellinger, og hvordan elevene bruker andre kunstarter til å uttrykke seg litterært. Dette er noen eksempler på at læreren har fått endret innholdet i sin rolle i løpet av prosjektperioden. *Inn i teksten* stiller derfor krav til lærerne som deltar, som for noen kan være vanskelige å innrette seg etter.

Inn i teksten er basert på prosjektarbeid i klasserommet. Organiseringen og gjennomføringen av prosjektarbeid hviler på et samspill mellom læreren og elevene. Innholdet i *Inn i teksten* må justeres etter hvert som man ser hvordan elevene arbeider med prosjektet. Slik jeg har vist, er lærernes bruk og justering av sine arbeidsplaner derfor avgjørende for hvordan prosjektet gjennomføres i hvert av klasserommene. Hvis prosjektet blir gitt tid og rom, vil både elever og lærere få mer igjen for denne måten å arbeide med litteratur på.

Utvelgelse og utjevning

Evalueringen refererer til funn i PISA-undersøkelsen. Blant annet har vi sett hvordan det i norske skoler er store skjevheter innad i klasserommet. I skolen ser man hvordan elever med ulik litterær kompetanse har ulike forutsetninger for å fortolke litteratur. Spørsmålet som er interessant å stille i denne sammenhengen, er: Kan et prosjekt som *Inn i teksten* bidra til å utjevne noen av forskjellene mellom dem som har litteraturballast fra hjemmet, og dem som ikke har det?

Uten at dette var en målsetting for prosjektet, viser lærerne til flere eksempler på at prosjektet har bidratt til at svake elever har kommet mer på banen gjennom prosjektperioden. Fordi elevene som deltar, har fått muligheten til å arbeide med litteratur på andre måter enn den tradisjonelle kunnskapstestende måten, har de også fått vist sine sterke sider. I prosjektet måles ikke prestasjoner. Det betyr at en elev som i utgangspunktet ikke er vant til å lese, likevel vil kunne bidra med noe når det arbeides med litteratur i mindre grupper der elevene ikke må beherske språkkoder eller litterære konvensjoner ut fra tradisjonelle målingskriterier. Med dette mener jeg at en elev kan vise sin styrke innenfor forming, musikk og fortellerkunst og dermed bidra med noe i arbeidet med litteratur i en gruppe. Slik jeg ser det, er dette en uintendert konsekvens av prosjektet, men det er et viktig funn når man skal arbeide videre med *Inn i teksten*.

Noe som kan være interessant'å se nærmere på i forbindelse med ideen om utjevning, er å nedfelle arbeidsmetodene i lærerutdanningen. På samme måte som prosjektlærere har fått kurs i formidling, bør det kurses for lærere som snart skal ut i de norske skolene. Hvis arbeidsmetodene integreres i lærerutdanningen, vil flere elever få opplæring i den nyere barne- og ungdomslitteraturen. Arbeidsmetodene i *Inn i teksten* gir gode resultater i klasserommene. De representerer en ny og annerledes måte å nærme seg litterære tekster på og er også mer i tråd med den nye prosjektbaserte undervisningen i norske skoler.

Forankring av prosjektet

I evalueringen har jeg vist betydningen av at prosjektet er forankret i den enkelte prosjektskole. Det kan skje ved at man etablerer gode oppstartsrutiner, der rektor og aktuelle lærere involveres tidlig. I denne fasen må de grunnleggende ideene med prosjektet og de utfordringene disse ideene representerer, synliggjøres. De organisasjonsmessige rammene er satt, men utformingen i de enkelte klasserom hviler på lærerne som deltar. Hvis de tidlig ser verdien av å delta i *Inn i teksten*, vil de også gjennomføre prosjektet på en måte som gjør at både skolen og klassen deres får mest mulig igjen for å delta. Å forankre prosjektet vil også være viktig for rektorene. Det er ikke bare lærerne som bør føle et ansvar for at prosjektet blir gjennomført best mulig, også rektorene har et ansvar for å følge opp noe de har sagt ja til å delta i. Det bør gjennomføres kurs i både organisasjon og formidlingsmetoder for rektorene. Rektorene bør være med på ett eller to prosjektgruppemøter. Slik får de se hvordan lærerne arbeider, og de blir kjent med bøkene som er med i prosjektet. I tillegg får de høre om hvilke problemer lærerne møter i det daglige arbeidet med prosjektet. Kunnskap om innholdet kan i neste omgang føre til større interesse og ansvar for prosjektet blant rektorene som deltar.

Integrasjon og informasjon

Når det gjelder betydningen av informasjon om og integrasjon av et prosjekt som *Inn i teksten*, har vi sett at dette har vært avgjørende for gjennomføringen av prosjektet i praksis. Ansvarliggjøring av lærere handler om å legge prosjektet inn i sin egen undervisning og skolehverdag. I tillegg til at hver enkelt lærer må integrere prosjektet i undervisningen sin, må prosjektet også integreres i skolen for øvrig. Hvor mye kjenner andre lærere på skolen til prosjektet? Samarbeid og informasjon er derfor nøkkelord for å få *Inn i teksten* til å fungere i praksis. Hvis de øvrige lærerne kun fungerer som brannslukkere for uforutsette ting som dukker opp i skolen, sier det seg selv at deres innstilling til *Inn i teksten* ikke blir positiv. Hvis de derimot får delta på uformell basis, slik at de lærer metodene, får være med på

arrangementer og får noe igjen for at prosjektet finner sted på akkurat deres skole, vil antagelig velviljen både til prosjektet og til å slukke branner for prosjektlærerne være større.

Hvis prosjektet skal videreføres til andre skoler, vil det tjene på noen endringer i informasjonsrutinene innad på skolene. Endringer i samarbeidet mellom deltakerlærere er også viktig for prosjektet. Prosjektet vil blant annet være tjent med å bruke parallellklasser for å styrke samarbeidet mellom prosjektlærerne. Det ligger allerede en rekke naturlige samarbeidspunkter mellom lærere som befinner seg på samme klassetrinn, og *Inn i teksten* vil kunne gli mer naturlig inn i dette samarbeidet.

Videreføring

Skolene er styrket som kulturformidlere, noe opprettelsen av *Den kulturelle skolesekken* (DKS) er et eksempel på. DKS er et samarbeid mellom Kultur- og kirkedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet og er et tiltak for å integrere kunst og kultur i den norske skolen. Målsettingen er å legge til rette for at elever i den norske grunnskolen skal få et aktivt og positivt forhold til kunst og kultur av alle slag. Det lokale arbeidet med L97 skal være basis for Den kulturelle skolesekken.

Jeg vil se på tre dimensjoner som trekkes fram i Den kulturelle skolesekkens utviklingsplan fra 4. oktober 2001, for deretter å peke på grunnleggende ideologier ved *Inn i teksten* som kan være sammenfallende med DKS sine målsettinger:

Den *konseptuelle dimensjonen* består i at kunstneriske og kulturelle verdier skal innlemmes i skolens læringsmål, blant annet ved å trekke inn kunstneres og kulturarbeideres kompetanse i skolens virksomhet. I *mulighetens dimensjon* ligger det en tanke om at den enkelte lærer skal få tilfang av innhold og arbeidsformer av kunstnerisk og kulturell art som vedkommende kan anvende i sitt pedagogiske arbeid. Den siste dimensjonen i DKS sin utviklingsplan kalles en *sikringsdimensjon*. I dette ligger at sentrale og regionale myndigheter skal etablere ordninger for å sikre at alle barn får møte kunstuttrykk av høy kvalitet innenfor rammen av sin skolegang.

I disse tre dimensjonene ligger det prinsipper for utvikling av metoder, informasjon og kompetanseutvikling hos lærere og skoleledere. Barn i skolen skal få møte kunstnere av høy kvalitet, og det skal fra sentralt og regionalt hold tilrettelegges for

et samarbeid mellom kunst- og kulturinstitusjoner og skolesektor. Hvis vi vender tilbake til *Inn i teksten*, vil vi finne igjen de samme målsettingene: opplæring av litteraturformidling til lærere, samarbeid mellom skole- og kultursektor, elevene skal arbeide med den nyere barne- og ungdomslitteraturen. I tillegg er *Inn i teksten* tilrettelagt fra sentralt hold, men med lokal tilpasning. Slik jeg ser det, vil *Inn i teksten* være et prosjekt som både innholds- og organisasjonsmessig passer inn i den kulturelle skolesekken.

Å skulle finne opp nye formidlingsmetoder og nye modeller for formidling hver gang man skal opprette et prosjekt, er både ressurs- og tidkrevende. Det er derfor viktig å bygge videre på og justere de modellene som allerede foreligger. *Inn i teksten* er et svært godt prosjekt å bygge videre på. Dette prosjektet har vist seg å gi resultater blant både lærere og elever som har deltatt i løpet av prosjektperioden. Både interessen for og kompetansen i litteratur har endret seg, og økt, både hos formidlere og hos elever som har deltatt. I løpet av høsten 2002 starter *Inn i teksten* opp på ungdomstrinnet i skoler i Agder. Dette viser at modellen for formidling i prosjektet lar seg flytte ut av det enkelte klasserom og benyttes i andre klasser, på andre klassetrinn og også andre steder i landet.

LITTERATUR

Aftenposten tirsdag 16. oktober 2001

Aslaksen, Ellen K.: *Teater ut til bygd og by?* Scenekunstformidling på 90-tallet – to forsøksprosjekt og to tenkemåter, 2000, 106 sider, rapport nr. 16 i Kulturrådets skriftserie

Birkeland, Tone: ”Norsk barnelitteratur – myndig og ny”, i Sønsthagen, Kai (red.) og Weinreich, Torben: *Årbog for børnelitteratur 1998*. Høst & Søn 1998

Dagbladet 21. juli 2001

Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. En evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Rapport nr. 2 i Kulturrådets skriftserie, 1995

Hetmar, Vibeke: ”Hvad døde Mary af? Om litteraturundervisning på mellomtrinnet”. (I: *Litteraturpædagogik*. Dansk lærerforeningens Fællesskrift 1999)

Hetmar, Vibeke: «Jeg vidste ikke at stjernene kunne le»– om litteraturundervisning på mellomtrinnet. (I: *Årboka Litteratur for barn og unge 2001*. Samlaget 2001)

Kiil, Hanne: ”En historie har ofte flere sannheter”. Nedslag i barne- og ungdomsutgivelsene i 1999. I Kaldestad, Per Olav og Vold, Karin Beate (red.): *Årboka 2000, litteratur for barn og unge*. Det Norske Samlaget, 2000

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4 (2001). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Lærerplanen (L97): <http://skolenettet3.ls.no/planer/laereplaner.grunnskole.html>

Mangset, Per: *Kulturliv og forvaltning: innføring i kulturpolitikk*, Universitetsforlaget 1992

Penne, Sylvi: ”Barns behov for bøker. Hva skjer når barnet er ”inne i teksten”?

Pollen, Andrine: Om livet for barn og andre i 90-åras norske barne- og ungdomslitteratur, i *Forankring og fornying. Nordiske ungdomsromaner fram mot år 2000*. Cappelen Akademisk Forlag/Landslaget for norskundervisning, 1999

Svensen, Åsfrid: ”Å hakke seg ut av egget og møte en større verden. Kompleksitet i barnebøker” i Kaldestad, Per Olav og Vold, Karin Beate (red): *Litteratur for barn og unge*, Årboka 2000, Det Norske Samlaget, 2000

Tønnessen, Elise Seip:

Å lede elever inn i teksten, i Bjorvand, Anne-Margrethe (red.), kommer ut høsten 2002, Universitetsforlaget

UTREDNINGER FRA NORSK KULTURRÅD

Norsk kulturråd utgir utredninger i to skriftserier:

Rapporter: Her utgis hovedsaklig sluttrapporter fra utrednings- eller evalueringsprosjekter av et visst omfang, og som har potensielt bred interesse for norsk kulturliv.

Notater: Her utgis arbeider av mindre omfang eller av mer foreløpig karakter.

Noen utgivelser er ikke lenger å få tak i.

Rapportserien

- Rapport nr. 31: Jørgen Langdalen: *Musikkliv og musikkpolitikk - en utredning om musikk ensemblene i Norge*, 2002
- Rapport nr. 30: Jostein Gripsrud: *Populærmusikken i kulturpolitikken*, 2002
- Rapport nr. 29: Bergljot Baklien og Unni Krogh: *Evaluering av Mosaikk – et program under Norsk kulturråd*, 2002
- Rapport nr. 28: Anne-Britt Gran: *Mosaikk – når forskjellen forener*. En evaluering av programmet for kunst og det flerkulturelle samfunn, 2002
- Rapport nr. 27: Georg Arnestad: *”Men vi skal koma i hug at tradisjonen alltid vert oppløyst og omskapt...”* Om folkemusikk og folkedans i det seinmoderne Noreg, 2001
- Rapport nr. 26: Halfdan W. Freihow: *Den edle hensikt – heller den midlene?* En utredning om statens innkjøpsordninger for litteratur, 2001
- Rapport nr. 25: Geir Vestheim: *Ni liv*. Om legitimitet og overlevingsevne i innkjøpsordningane for norsk skjønnlitteratur, 2001
- Rapport nr. 24: Anton Fjeldstad: *Å sette pris på bøker*. Om prissystema i ein del vesteuropeiske land, 2001,
- Rapport nr. 23: Nils Asle Bergsgard og Sigrid Røyseng:—*Ny støtteordning*

- *gamle skillelinjer*. Evaluering av ordningen med tilskudd til fri scenekunst, 2001, 139 sider.
- Rapport nr. 22: Christian Lund, Per Mangset og Ane Aamodt (red.) *Kunst, kvalitet og politikk*. Rapport fra Norsk kulturråds årskonferanse 2000, 2001, 158 sider
- Rapport nr. 21: Cecilie Wright Lund: *Kritikkens rom – rom for kritikk?* Kulturstoffets rolle i dagspressen, 2000, 139 sider.
- Rapport nr. 20: Pernille Haugen: *Litterær mediedebatt 1998*, 2000, 187 sider.
- Rapport nr. 19: Jorid Vaagland, Halvor Fauske, Hilde Lidén, Roel Puijk og Hanne Riese: *Kulturpolitikken og de unge*, 2000, 344 sider
- Rapport nr. 18: Ellen K. Aslaksen og Christian Lund: *Grenseløs utkant?* Norsk kulturliv mellom sentrum og periferi, 2000, 129 sider.
- Rapport nr. 17: Sigrid Røyseng: *Operadebatten*. Kampen om kulturpolitisk legitimitet, 2000, 147 sider
- Rapport nr. 16: Ellen K. Aslaksen: *Teater ut til bygd og by?* Scenekunstformidling på 90-tallet - to forsøksprosjekt og to tenkemåter, 2000, 106 sider.
- Rapport nr. 15: Tom Eldegard: *Kunstnere og trygd*. Om konsekvenser av kunstnerens arbeids- og lønnsvilkår for de pensjons- og trygdeytelser de oppnår, 1999, 84 sider.
- Rapport nr. 14: Jørgen Langdalen, Christian Lund og Per Mangset (red.): *Institusjon eller prosjekt - organisering av kunstnerisk virksomhet*. Rapport fra kulturrådets årskonferanse 1998, 1999, 128 sider.
- Rapport nr. 13: Anne-Britt Gran: *uLike barn leker best*. En evaluering av prosjektet "Teater for alle", 1999, 111 sider.
- Rapport nr. 12: Svein Bjørkås: *Det muliges kunst. Arbeidsvilkår blant utøvende frilanskunstnere*, 1998, 148 sider.
- Rapport nr. 11: Per Mangset: *Kunstnerne i sentrum*. Om sentraliseringsprosesser og desentraliseringspolitikk innen kunstfeltet, 1998, 280 sider.
- Rapport nr. 10: Knut Løyland: *Produksjon av nynorsk litteratur*. En vurdering av noen statlige virkemidler, 1997, 75 sider.
- Rapport nr. 9: Per Mangset: *Kulturskiller i kultursamarbeid*. Om norsk kultursamarbeid med utlandet, 1997, 362 sider.
- Rapport nr. 8: Ellen Aslaksen: *Ung og lovende*. 90-tallets unge kunstnere -

- erfaringer og arbeidsvilkår, 1997, 167 sider.
- Rapport nr. 7: Odd Skaarberg: *Evaluering av prosjektet «Aktiv musikk for alle»*, 1996, 109 sider.
- Rapport nr. 6: Georg Arnestad & Per Mangset (red.): *Kulturfeltet i storbyene*. Rapport fra en konferanse i Trondheim 19.-20. juni 1995, 1996, 111 sider.
- Rapport nr. 5: Einar Harboe, Advokatfirmaet Bugge, Arentz-Hansen & Rasmussen: *Kunstneres skatte- og trygdeforhold*, 1996, 90 sider.
- Rapport nr. 4: *Improvisasjon sett i system - om etablering av Norsk jazzforum*. Utgreiing frå ei arbeidsgruppe oppnemnd av Norsk kulturråd, 1995, 62 sider.
- Rapport nr. 3: Lidvin M. Osland og Per Mangset: *Norwegian Cultural Policy. Characteristics and Trends*, 1995, 21 sider.
- Rapport nr. 2: Gunnar Danbolt og Åse Enerstvedt: *Når voksenkultur og barns kultur møte*. En evaluerings rapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang, 1995, 134 sider.
- Rapport nr. 1: Mie Berg Simonsen: *Evaluering av Landsdelsmusikerordningen i Nord-Norge*, 1995, 90 sider.

Notatserien

- Arbeidsnotat nr. 47: Geir Møller: *Evaluering av Fond for lyd og bilde (Kassettavgiftsfondet)*, 2002.
- Arbeidsnotat nr. 46: Odd Are Berkaak: *Fri for fremmede*. En evaluering av signalprosjektet Open Scene, 2002.
- Arbeidsnotat nr. 45: Rikke Gürgens: *Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst?* Evaluering av Det norske Tegnspråkteater, 2001.
- Arbeidsnotat nr. 44: Shanti Brachamachari (ed.): *New Stages*. Conference at Norsk kulturråd, February 2001.
- Arbeidsnotat nr. 43: Jorunn Spord Borgen: *Møter med publikum*. Formidling av nyskapende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel, 2001
- Arbeidsnotat nr. 42: Odd Are Berkaak: *Serios og beskyttet*. En evaluering av Norsk musikkinformasjon, 2001, 85 sider
- Arbeidsnotat nr. 41: Anne-Britt Gran: *Produksjon og formidling av opera og ballett i Norge*. Rapport fra konferanse i Haugesund mars 2000, 2000, 96 sider.

- Arbeidsnotat nr. 40: Jöran Lindvall: *Utredning om norsk arkitekturmuseums utveckling*, 2000, 116 sider.
- Arbeidsnotat nr. 39: Eivind Smith: *Inhabil eller inkompetent? Om kravene til habilitet i Norsk kulturråd*. 2000, 40 sider.
- Arbeidsnotat nr. 38: Lars Marius Ulfrstad: *Evaluering av Kritikerakademiet*. 2000, 61 sider.
- Arbeidsnotat nr.37: Odd Are Berkaak: *Evaluering av Norsk Kassettagiftsfonds internasjonale lanseringsstipendfor musikere/artister 1998 - 1998*, 2000, 84 sider
- Arbeidsnotat nr.36: Ellen Os: *Klangfugl - kulturformidling med de minste*. Rapport fra et forprosjekt i regi av Norsk kulturråd, 2000.
- Arbeidsnotat nr.35: Kristin Ellefsen, Christian Lund, Ane Aamodt (red.): *Rom for kunst*. Rapport fra dagsseminar i regi Norsk kulturråd, 2000.
- Arbeidsnotat nr.34: Svein Bjørkås: *Danse med ulver*. En analyse av virksomheten ved Nye Carte Blanche Danseteater AS 1996-1999. 1999, 29 sider.
- Arbeidsnotat nr.33: Jørgen Langdalen og Per Mangset (red.): *Kultursektor i endring*. Rapport fra et forskningsseminar om kommunal kultursektor, 1999, 66 sider.
- Arbeidsnotat nr.32: Halvor Fauske og Roel Pujik: *Ungdommens kulturmønstring og andre kulturtiltak for barn og unge – et kommuneperspektiv*, 1999, 95 sider.
- Arbeidsnotat nr.31: Anne Wiland: *Skjønnheten og utstyret. Produsjonsnettverk for elektronisk basert billedkunst*. Innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Norsk kulturråd 1997, 1999, 54 sider.
- Arbeidsnotat nr.30: Anton Fjeldstad: *Norsk kulturråds innkjøpsordning for ny norsk faglitteratur for barn og ungdom 1996–1998 – ei evaluering*, 1999, 45 sider.
- Arbeidsnotat nr.29: Dag Grønnestad: *Distribusjon og markedsføring av norske fonogrammer i de smale genrene*, 1999, 79 sider.
- Arbeidsnotat nr.28: Anton Fjelstad: *På ramnevengar til utlandet? MUNIN og faglitteraturen 1996-1998*, 1998, 36 sider
- Arbeidsnotat nr.27: Halvard Vike og Erik Henningsen: *Evaluering av "Nasjonalt nettverk for dokumentasjon av barns kultur*, 1998, 31 sider.
- Arbeidsnotat nr.26: Jorid Vaagland: *Norsk kulturråds innkjøpsordning for samtidskunst og kunsthåndverk*, 1998, 68 sider.

- Arbeidsnotat nr.25: Nils Asle Bergsgard, Erik Henningsen og Joar Sannes: *En evaluering av prøveprosjektet "Alternativ musikkundervisning" ved Dissimilis Kultur- og Kompetansesenter*, 1998, 60 sider.
- Arbeidsnotat nr.24: Hilde Rudlang: *Barn og unges boklesing - en kunnskapsoversikt*, 1998, 44 sider.
- Arbeidsnotat nr.23: Einar Økland: *Lynnesvägar - ein tøddel kystkultur*, 1998, 14 sider.
- Arbeidsnotat nr.22: Sigurd Allern, Nils Asle Bergsgard og Brynjulv Eika: *Evaluering av tidsskriftet Kulturnytt*, 1997, 48 sider.
- Arbeidsnotat nr.21: Arnfinn Åslund: *Bjørnstjerne Bjørnson og norsk kulturpolitikk*, 1997, 15 sider.
- Arbeidsnotat nr.20: Øivind Danielsen: *Kommunale og fylkeskommunale utgifter til kulturformål 1991-95*, 1997, 48 sider.
- Arbeidsnotat nr.19: Ellen Aslaksen: *Flerkulturelle tiltak i kultursektoren*, 1997, 46 sider.
- Arbeidsnotat nr.18: Mie Berg Simonsen: *Musikkdilla*. Evaluering av et samarbeidsprosjekt mellom Norsk kulturråd, NRK og Rikskonserterne, 1997, 36 sider.
- Arbeidsnotat nr.17: Aslaksen, Bjørkås, Mangset, Rønning: *Om St meld nr 47 (1996-97) "Kunstnarane"*, 1997, 30 sider.
- Arbeidsnotat nr.16: Erling E. Guldbrandsen: *Evaluering av Oslo Sinfonietta*, 1997, 89 sider.
- Arbeidsnotat nr.15: Georg Arnestad og Ove Osland: *Fritidskulturlivet i Norge - ein forstudie*, 1997, 63 sider.
- Arbeidsnotat nr.14: Nils Asle Bergsgard: *Kunstskoleforsøket for barn og unge, 1994-96*. En oppsummering av erfaringer, 1997, 30 sider.
- Arbeidsnotat nr.13: Ellen K. Aslaksen: *Evaluering av Kulturdepartementets utstillingstipend for billedkunstnere, kunsthåndverkere og frie fotografer, og Norsk kulturråds debutant- og utstyrstøtte*, 1997, 43 sider.
- Arbeidsnotat nr.12: Jon Bing: *Rettslige aspekter ved elektronisk formidling av materiale fra arkiv, museum, bibliotek, universitet og visse andre institusjoner*, 1996, 24 sider.
- Arbeidsnotat nr.11: Georg Arnestad og Lidvin M. Osland: *Norsk kulturråd og det frivillige kulturlivet*, 1996, 10 sider.
- Arbeidsnotat nr.10: Ellen Aslaksen, Svein Bjørkås og Per Mangset: *Kunstnerkår og kunstner politikk*. Tre prosjektbeskrivelser, 1996, 43

sider.

- Arbeidsnotat nr. 9: Viggo Vestel: *Evaluering av «Oslo Groove Company»*, 1996, 38 sider. Arbeidsnotat nr. 8: Jon Bing: *Gjenbruk av Norsk rikskringkastings arkivmateriale*, 1996, 11 sider.
- Arbeidsnotat nr. 7: Arvid O. Vollsnes: *Fonogramproduksjon og -distribusjon i Norge*, 1996, 54 sider.
- Arbeidsnotat nr. 6: Geir O. Rønning: *Evaluering av opplæringsprogrammet KULTUR OG REISELIV*, 1995, 37 sider.
- Arbeidsnotat nr. 5: Knut-Arne Futsæther: *Kartlegging av programinnholdet i P4*, 1995, 21 sider.
- Arbeidsnotat nr. 4: Knut-Arne Futsæther: *Kartlegging av programinnholdet i nærradioer*, 1995, 78 sider.
- Arbeidsnotat nr. 3: Geir H. Moshuus: *Kulturentreprenører i det flerkulturelle Norge. En evaluering av Internasjonalt Kultursenter og Museum*, 1995, 47 sider.
- Arbeidsnotat nr. 2: Geir R. Johansen: *Evaluering av BIT 20 Ensemble*, 1995, 34 sider.
- Arbeidsnotat nr. 1: Geir O. Rønning (red.): *Evaluering av prosjekter i Norsk kulturråd*, 1995, 27 sider.

