

# PERLEJAKTEN

– på sporet av gode leseprosjekter i skolen



Redaktør og prosjektleder: Trude Hoel

Tekst: Lise Helgevold, Marit Vik og Trude Hoel

Utgitt i 2005 av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger

Telefon: 51 83 32 00

E-post: [post@lesesenteret.no](mailto:post@lesesenteret.no)

Hjemmeside: [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)

Layout: Melvær&Lien Idé-entreprenør

Illustrasjoner: Maria Raymondsdotter

ISBN 82-7649-036-0

Utdannings- og forskningsdepartementet har satt lesing på dagsorden. I planen *Gi rom for lesing!* (2005) skisseres en rekke tiltak for å øke elevens motivasjon for å lese og for å heve lesekompetansen.

Skoleeierne og skolene utfordres til systematisk og planmessig innsats på alle trinn i opplæringsløpet. Lesesenteret (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning) er gitt i oppgave å samle og formidle informasjon og erfaringer fra lokale og nasjonale leseprosjekter.

Takk til alle som har lest og kommet med gode innspill og eksempler.

# PERLejaktEN

– på sporet av gode leseprosjekter i skolen

| <b>Innhold</b>   | Side |
|--|------|
| <b>1 Innledning</b>  | 5    |
| Perlejakten  | 5    |
| Sammenhenger mellom leseerfaring,<br>leseferdighet og leseopplevelse | 5    |
| Leseprojekt – hvorfor det?   | 6    |
| Noen typiske mål ved leseprosjekter i skolen                         | 6    |
| <b>2 Den glade leseren</b>   | 7    |
| Motivasjon   | 7    |
| Lesestimulering og leseoppdragelse                                   | 8    |
| <b>3 Lærersens og elevenes ulike roller</b>                          | 9    |
| <b>4 Rammer</b>  | 10   |
| Formelle planer  | 10   |
| Tid  | 11   |
| Økonomi  | 11   |
| Samarbeidspartnere   | 11   |
| Tilgang til tekst  | 12   |
| Leserommet   | 13   |
| <b>5 Tekster i bruk</b>  | 14   |
| Teksten  | 14   |
| <i>Elevers valg av tekster</i>                                       | 14   |
| <i>Lærersens valg av tekster</i>                                     | 15   |
| <i>Sammensatte tekster</i>   | 16   |
| <i>Enkle eller krevende tekster</i>                                  | 16   |
| <i>Mengde</i>  | 16   |
| Overlevering av teksten  | 17   |
| <i>Formidling</i>  | 17   |
| <i>Felles eller individuell lesing?</i>                              | 17   |
| <i>Høytlesing</i>  | 18   |
| <i>Den lille samtalen om lesing</i>                                  | 18   |
| <i>Bokpresentasjon</i>   | 19   |
| <i>Forventninger og fokus</i>  | 19   |
| Bearbeiding av lesing  | 19   |
| <i>Muntlig</i>   | 19   |
| <i>Skriftlig</i>   | 20   |
| <i>Andre uttrykk</i>   | 21   |
| <b>6 Vurdering</b>   | 22   |
| <b>7 Litteratur</b>  | 25   |
| Indikatorskjema  | 26   |

## 1

# Innledning

---

**V**i leser for å orientere oss, for å lære, for å slappe av. Vi leser fordi noen har sagt vi bør, fordi noen har sagt vi kommer til å like det, fordi vi vil og fordi vi må. Vi leser, kort sagt, av ulike grunner og på ulike måter. Noen ganger leser vi av pur lyst: fengslet av fortellingen, språket eller bildene. Andre ganger leser vi for å finne fram til informasjon: årsaker til jordskjelv eller busstidene søndags ettermiddag. Vi leser også for å fordype oss i og reflektere over tekstens innhold eller tekstens strukturer. Noen ganger gir lesingen oss en opplevelse langt ut over teksten, språket og bildene. All lesing gjør oss flinkere til å lese, og vi skal med god samvittighet bruke tid på å lese.

## Perlejakten

*Perlejakten* er en presentasjon av særtrekk som kjennetegner leseprosjekter. Vi har valgt å kalle dem indikatorer, og håper de vil kunne være til nytte ved planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike leseprosjekter i skolen. Vi ønsker ikke å kategorisere leseprosjekter som gode eller dårlige, men å formidle *hvor forskjellige* leseprosjekter kan og skal være. *Perlejakten* er et redskap som henvender seg til alle som er involvert i arbeid med lesestimulering, særlig i, men også utenfor skolen. De perlene vi har valgt å trekke fram og ”pusse på”, hviler på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap.

*Perlejakten* er strukturert i seks hoveddeler, og hver del inneholder en oversikt over særtrekk, indikatorer. Disse er samlet i skjema helt bak i heftet og de blir presentert på Lesesenterets nettsider: [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no), slik at de kan brukes for flere leseprosjekter. Vi vil anbefale å bruke skjemaet både ved prosjektplanlegging og vurdering. Da vil forholdet mellom intensjon og resultat bli

tydelig. Hensikten er ikke å trekke fram rette og gale prioriteringer, men å øke bevisstheten om egne valg og peke på betydningen av variasjon.

*Perlejakten* avsluttes med en litteraturliste hvor de som er interesserte i å lese mer, kan få tips om gode og nyttige bøker om lesing og arbeid med tekst.

## Sammenhenger mellom leseerfaring, leseferdighet og leseopplevelse

Elevene har forskjellig kulturell og sosial bakgrunn, ulike leseerfaringer, leseferdigheter og leseopplevelser: Det Trine liker, liker ikke Line. Elevenes leseerfaring er med på å danne et forventningsmønster for framtidige leseopplevelser.

Leseopplevelsen strekker seg med andre ord utover selve lesingen. Den begynner når leseren får en forventning om at hun skal få høre eller lese en tekst. Opplevelsen av teksten avhenger av at leserne danner egne assosiasjoner og forestillinger som føles interessante og meningsfulle. Leseopplevelsen strekker seg dessuten over i refleksjonen som oppstår i etterkant av historien: ”Hvorfor gjorde personen slik? Hvordan gikk det videre?”

Det er ikke gitt at alle sitter igjen med en positiv opplevelse etter å ha lest en tekst, og at leseren utvikler lyst til å lese mer. Men for mange elever kan en middels leseopplevelse vendes til en mer positiv teksterfaring ved at de får formidle sin undring og sin forståelse av teksten til noen andre.

Det er viktig å gi rom for ulike typer lesing, og i hvert fall på høyere trinn i skolen, å

lære elevene at det er mulig å skille mellom ulike leseopplevelser. Nytelseslesing eller kunnskapslukning kan skilles fra analytisk lesing. Begge disse leseopplevelsene har stor verdi. Å erfare forskjellige typer lesing representerer et stort sprang både i leseforståelse og mestringsfølelse.

### Leseprojekt – hvorfor det?

Lesekompetanse er langt ifra ferdig utviklet straks vi har ”knekt lesekoden”, og leselyst vekkes ikke én gang for alle. Utvikling av lesekompetanse er en livslang prosess. Vi kan alltid bli flinkere, raskere og få bedre flyt i lesingen. Vi kan lære oss nye måter å lese på. Vi kan oppdage nye sjangrer og forfattere. Vi kan gjenoppdage bøker vi har lest tidligere. Vi må stadig stimulere leselysten gjennom gode leseopplevelser, ved å la oss friste og ved å snakke med andre om lesing. Lysten til å lese kan forsvinne dersom vi ikke vedlikeholder den. Derfor skal vi heller ikke slå oss til ro med at bare de svakeste elevene får avsatt tid til lesing, eller at enkelte elever ikke får være med på lesetimen fordi de skal ha oppfølging i andre fag. Målet er gode leseopplevelser for alle.

En viktig forutsetning for gode leseopplevelser er at vi setter av tid til lesing, både til lesing hver dag og til spesielle lesesatsinger i klassen. Vi trenger sammenhengende tid for å etablere et fokus og for å komme inn i teksten, og vi må få mulighet til å konsentrere oss om lesingen alene. Nettopp derfor er leseprosjekter så viktige - for da har vi ryddet tid!

### Noen typiske mål ved leseprosjekter i skolen

Noen ganger er målet med lesesatsinger å øke forståelsen av komplekse litterære tekster, å bearbeide leseopplevelser og å etablere en felles referanseramme, altså leseopdragelse. Andre ganger er målet med lesesatsinger å gi elevene rom til å lese det de lyster uten tanke på læring eller bearbeiding. (Leseopplæring er ikke et tema i *Perlejakten*, men det finnes mye god litteratur for den som er interessert.) Hvis de ikke har leselyst, er målet å hjelpe dem å etablere slik lyst, altså lesestimulering. Et typisk mål ved mange av dagens leseprosjekter er gode og glade lesere – de som både kan og vil.

Den gode leseren har:

- tilstrekkelige språklige ferdigheter og automatiserte avkodingsferdigheter
- evne til å være i dialog med sine omgivelser; både mennesker og tekster
- evne til å kunne reflektere over egen læring

Er det realistisk å iverksette leseprosjekter med målsettingen om å utvikle både den gode og den glade leseren?

2

# Den glade leseren

---



## Motivasjon

**G**ode leseprosjekter i skolen stimulerer elevenes lyst til videre lesing. Det er umulig å peke på alle forutsetninger for dette, for leselyst omfatter flere faktorer som samvirker og påvirker hverandre. Rangeringer av suksesskriterier for lesestimulering vil variere fra satsing til satsing, men elevenes motivasjon er en forutsetning i alle leseprosjekter, og motivasjon er ofte også det fremste kjennetegnet ved den glade leseren.

Mange barn starter skolen med stor motivasjon og store forventninger til å lære å lese. Lesing er en høyt verdsatt ferdighet. Betydningen av å lykkes trer både tidlig og tydelig fram for eleven. Derfor er det viktig at følelsen av å lykkes blir dominerende i

elevenes lesesituasjoner. Ett av kriteriene for et vellykket leseprosjekt, er at det sørger for å gi gode lese- og mestringsopplevelser til alle elevene – uavhengig av ferdighetsnivå.

Motivasjon påvirkes av at leseren erfarer sin egen opplevelse som verdifull og viktig. Hvorvidt et leseprosjekt er vellykket eller ikke, kan ikke telles i antall leste sider. Det kan neppe karakteriseres som vellykket dersom elevene legger siste bok fra seg og tenker: ”Puh, endelig ferdig. Nå skal det bli lenge til neste gang jeg åpner en bok!” Et leseprosjekt kan sies å være vellykket i den grad det motiverer til videre lesing og skaper nysgjerrige lesere som finner glede i lesingen. Da vil elevene selv velge nye tekster å lese og møte nye leseaktiviteter med en positiv innstilling.

At eleven selv opplever at han eller hun blir bedre til å lese, og at det skjer en leseutvikling, kan også påvirke motivasjonen til å lese. Voksne vier oppmerksomhet til bestemte aktiviteter som skal gi bedre lesere. Et resultat av slike ytre forventninger er at elevene selv forventer og ønsker en ytre respons på hvorvidt de lykkes eller ikke med lesingen. Leseopplevelsen er dermed også påvirket av i hvilken grad leseren blir anerkjent. Å bli sett på som en god leser kan ha betydning for motivasjonen for å lese.

Bruk av ytre eller materiell belønning kan være motiverende i oppstarten av et leseprosjekt. Ytre belønning virker best dersom den introduseres for en tidsavgrenset periode: Det kan være ut fra antall leste bøker individuelt eller for hele klassen, at hver elev skal lese tusen sider eller at klassens bokorm skal rekke rundt hele klasserommet. Ytre belønning må kunne nås av alle som er med på leseprosjektet. Det kan være vanskelig å bruke ytre belønning hvis noen elever faller utenfor, og det må lages spesialregler. Det er også et problem dersom materiell belønning deles ut individuelt i en gruppesammenheng. Det må vurderes om belønningen passer for alle i gruppen. Hvilke følger kan det få for gruppen om noen ikke oppnår belønning?

| Indikatorer for elevenes motivasjon                                | Ja                       | Nei                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Legger prosjektet til rette for individuelle mestringsopplevelser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vektlegger prosjektet individuelle leseopplevelser?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Åpner prosjektet for anerkjennende respons til elevene?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er ytre belønning et virkemiddel i prosjektgjennomføringen?        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Når målet er nådd, når tiden er brukt opp eller det ønskede antallet sider er lest, må opphøret av belønningen markeres tydelig. Elevene må få en følelse av at det var kjekt med belønningen, men at den ikke er nødvendig for å opprettholde lesingen. Ytre

belønning er sjelden nok for å skape varig motivasjon. Det er den indre motivasjonen som påvirker den videre lesingen. Derfor må vi i tillegg til ytre belønning, arbeide ut fra den enkelte elevs grunnleggende mestringsbehov.

## Lesestimulering og leseoppdragelse

Både lesestimulering og leseoppdragelse kan være mål i skolens leseprosjekter, men de kan også oppfattes som motsetninger. I lesestimuleringsprosatsinger er det viktig å fokusere på frivillighet og selvstendige impulser. I et leseoppdragelsesperspektiv er derimot fokuset en felles tekstforståelse og erfaring med tekstens mønstre. Det er likevel ikke slik at det ene opptrer uavhengig av det andre. Lesing er læring også når vi ikke leser for å lære, og tekstens tilbud om læring hører uløselig sammen med lystopplevelse.

Det er med andre ord ikke slik at lesestimulering alene er veien fram mot den kvalifiserte lesingen: at det ene er middelet mens det andre er målet. Forholdet mellom lesestimulering og leseoppdragelse er ikke et skille mellom mer eller mindre "verdifulle" lesing, eller mellom barns lesing og voksnes lesing. Verken lesestimulering eller leseoppdragelse skal være enerådende, for både lesestimulering og leseoppdragelse er viktig i seg selv og har en naturlig plass i skolen. Vi trenger både lyst og danning. Er det da realistisk å ha både lesestimulering og leseoppdragelse som mål for ett og samme leseprosjekt?

| Indikatorer for prosjektets hovedmål                  | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Er prosjektet i hovedsak et lesestimuleringsprosjekt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er prosjektet i hovedsak et leseoppdragelsesprosjekt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## 3

# Læreren og elevenes ulike roller

**B**egreper som elevstyring og elevmedvirkning er aktuelle i prosjektarbeid. Hvem som formulerer målet for et leseprosjekt og hvem som styrer aktivitetene, har stor innvirkning på prosjektets karakter. I et leseprosjekt hvor elevenes vilje til å lese er en forutsetning og elevenes lyst til å lese er et mål, bør elevene også ha en rolle i utformingen av prosjektet.

Hvilke roller læreren skal innta og hva som er elevenes oppgave, må avklares i god tid før prosjektgjennomføring. Hvem har for eksempel ansvar for litteraturvalg, lærer eller elev? Kan lærer sensurere tekster elevene har valgt selv? Bør elevene få komme med innspill til hva de ser på som en meningsfull ytre belønning? Kan elevene selv få ansvar for å utarbeide og oppdatere bokutstillinger?

| Indikatorer for rollefordeling            | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Formulerer læreren mål for prosjektet?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formulerer elevene mål for prosjektet?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styrer læreren aktivitetene i prosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styrer elevene aktivitetene i prosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## 4

# Rammer

---



## Formelle planer

**A**lt arbeid i skolen er underlagt og styrt av ulike planer, først og fremst læreplanen. En ny læreplan trer i kraft i 2006. I denne planen er det særlig ett forslag til endring som har skapt offentlig oppmerksomhet, og som kan komme til å påvirke tekstlesingen i skolen. Skjønnlitterære forfattere og titler er ikke nevnt eksplisitt i utkastet til den nye læreplanen. Den litterære kanon er ikke spesifisert, og den nye læreplanen ansvarliggjør lærerne i tekstvalgssammenheng. Dette

vil kunne komme til å ha innvirkning både på leseoppdragelse og lesestimulering i skolen. Valg av tekst skal ikke skje bare med utgangspunkt i en fastspikret og klassisk leseliste - det er mange flere hensyn å ta, som for eksempel elevenes lesekompetanse og tekstenes aktualitet for den enkelte eleven.

Tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* (2005) oppfordrer alle skoler til å lage en egen plan for leseopplæring og lesing på alle årstrinn. Det har mange skoler allerede gjort, andre er midt i planprosessen. Flere kommuner og

fylkeskommuner har også utviklet egne politisk vedtatte planer for lesing. Slike planer sier ofte at leseprosjekter skal gjennomføres på bestemte klassetrinn.

satsingen kan ha. Det er en ekstraressurs å gjennomføre leseprosjektet i sammenheng med andre skoleaktiviteter, for lesing i alle fag er en realitet, det vil si både leseutvikling, leseferdigheter og leselyst.

| Indikator for rammer                     | Ja                       | Nei                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Har prosjektet støtte i formelle planer? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Indikator for rammer   | Ja                       | Nei                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Er det satt av sammenhengende tid til gjennomføringen av leseprosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Tid

Leseprosjekter kan være alt fra et forfatterbesøk til organisering av lesesirkel, bokmesse, temafest eller leseuker. Å planlegge leseuker innebærer for eksempel at vi planlegger leseaktiviteter for hver dag, vi planlegger en motivasjonsfase, gjerne en markering for oppstart og en temafest som avslutning. Vi setter av tid til bokvalg og ønsker kanskje til og med å gjennomføre leseukene som et samarbeid mellom alle klassene på samme trinn. Dette innebærer også koordineringsmøter. I grunnskolen planlegger vi selvsagt også hvordan vi best kan involvere foreldrene til oppfølging hjemme, og hvor mye tid vi forventer brukt på dette.

Spesielle lesesatsinger organisert som tidsavgrensede prosjekter, kommer i tillegg til leseaktivitetene som pågår gjennom hele skoleåret. Leseprosjekter må planlegges i god tid, det vil si at vi må sette av tid i forkant til planlegging og forarbeid, tid som brukes på selve gjennomføringen og tid til etterarbeid og vurdering. En tommelfingerregel for prosjektarbeid er å starte planleggingen tre måneder før igangsetting. Dette vil selvsagt være avhengig av hvor omfattende satsingen skal være, hvor lang tid den skal strekke seg over, hvor mange samarbeidspartnere som er involvert og hvor mange ganger vi med suksess har gjennomført liknende satsinger tidligere.

Dersom leseprosjektet får status som en ”øy”, løstrevet fra andre fag og andre aktiviteter i skolen, går vi glipp av de overføringsverdiene

## Økonomi

Det finnes muligheter til å søke om eksterne midler for å gjennomføre leseprosjekter i skolen, for eksempel gjennom Den kulturelle skolesekken eller som prosjektmidler fra utdanningsdirektøren eller kommunen. Penger utenfra kan gi andre og nye muligheter, men hvorvidt vi velger å gjennomføre leseprosjekter, bør ikke være avhengig av eksterne tilskudd.

| Indikator for rammer                                   | Ja                       | Nei                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Er prosjektet støttet av eksterne økonomiske tilskudd? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Samarbeidspartnere

Et vellykket leseprosjekt kan være tjent med et samarbeid mellom for eksempel både lærere, elever, skoleledelse, foreldre og bibliotek. I noen leseprosjekter kan vi også invitere utøvende kunstnere, både forfattere og andre kunstnere, til å gå inn som samarbeidspartnere.

I et samarbeid må alle involverte enes om målsettingen med prosjektet og hvorfor det er verdt å satse på. De beste resultatene

oppnår vi dersom skolen klarer å etablere en felles plattform, som i en plan for lesing, og øke kompetansen på området for alle som er involverte.

Å bruke tid på motivasjon blant samarbeidspartene, er viktig. Vi skal oppmuntre hverandre og hjelpe hverandre til å opprettholde fokus og engasjement. I grunnskolen må vi for eksempel ha foreldrene med oss for å få en best mulig leseutvikling hos elevene. Foreldrene må få kunnskap om hvordan de best kan hjelpe elevene til å bli engasjerte og aktive lesere, og på denne måten ta aktiv del i satsingen. Motivasjon innad i lærerkollegiet er også viktig. Lesesatsinger er skolens fellesanliggende, og vi skal kunne dra nytte av hverandres engasjement og kompetanse.

| Indikatorer for rammer                                      | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Involverer prosjektet samarbeidspartnere internt på skolen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Involverer prosjektet eksterne samarbeidspartnere?          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Involverer prosjektet foreldre som samarbeidspartnere?      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Tilgang til tekst

Bøkene må være der elevene er, de må være tilgjengelige i klasserommet. Et klassebibliotek kan settes sammen på ulike måter, for eksempel som en kombinasjon av bibliotekbøker, private bøker og egenproduserte bøker. Skolebiblioteket er en naturlig bidragsyter til klassebiblioteket. Bøkene på skolebiblioteket er i de fleste tilfeller mer tilgjengelige for elevene om de er i klasserommet enn på skolebiblioteket. I og med at skolebibliotekets boksamling skal brukes av mer enn én klasse, må klassebiblioteksdepotene skiftes ut ofte. Det er mulig å inngå avtaler om depotordninger, for eksempel to bokkasser med tre måneders lånetid, med et offentlig bibliotek. Noen offentlige bibliotek har egne skolebiblioteksentraler som jobber med å supplere bokutvalget i skolen.

Pengestøtte til innkjøp av bøker eller bokdonasjoner kan komme godt med, men er ingen forutsetning for å bygge opp et fyldig, aktuelt og attraktivt klassebibliotek. Det kan være mulig å skaffe midler til innkjøp av bøker ved å søke samarbeid med lokalt næringsliv og ved å søke ulike stipend. Dersom det blir mulig å kjøpe bøker, kan det være viktig å involvere både elever og lærere i valg av bøker, for dette vil skape et eierforhold til boksamlingen. På de laveste klassetrinnene kan det være populært å inkludere bøker som elevene lager selv, i klassebiblioteket. Egenproduserte bøker stimulerer både leselysten og skrivelysten. Klassebiblioteket kan også inneholde noen bøker fra elevenes hjem. De yngste elevene liker å få ta med seg ting for å vise fram i klassen, men også på høyere klassetrinn kan private bøker som elevene har et godt forhold til, gi elevene en funksjon som aktive litteraturformidlere.

Bøkene bør presenteres på en måte som gjør at elevene får lyst til å se og lese i dem. Det er en fordel om vi klarer å stille ut bøkene slik at elevene får se framsiden og ikke bare bokryggen. Bokkasser kan gjøre det vanskelig å få oversikt, særlig om bøkene står tett. Ved bruk av utstilling i stedet for bokkasser, kan vi rette større oppmerksomhet mot illustrasjoner og billedkunst. Omslaget har en god del å si for bokvalget, særlig for yngre lesere.

| Indikatorer for rammer                                  | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Har elevene tilgang til tekster i klasserommet?         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bidrar skolebiblioteket med tekster til leseprosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bidrar folkebiblioteket med tekster til leseprosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Leserommet

Hvor vi leser, påvirker hvordan vi leser. I og med at hverdagslesingen vil ha klasserommet som hovedarena, kan det være et poeng å flytte lesingen ut av klasserommet under et leseprosjekt. Vi kan for eksempel innta nye rom som skolebiblioteket, skolekjøkkenet eller den lokale bokhandelen. Vi kan også forme klasserommet til et helt nytt leserom, for å markere at noe spesielt er på gang og for å skape en arena for lesere og trivsel. Dette krever først og fremst målrettet satsing. Ikke alle vil sitte ved pulen når de leser, noen vil kanskje helst ligge under. Helt uten ekstraressurser er det mulig å lage en lesestol i klasserommet. Alt som trengs er en stol, og så kan elevene ta med puter eller tepper eller det de synes er viktige effekter for komfort. Vante lesere vet hvordan de skal legge forholdene til rette for den maksimale leseopplevelsen, og uerfarne lesere kan ha mye å lære av å observere de mer erfarne.

Å dekorere klasserommet med plakater og illustrasjoner basert på tekster som blir lest, er med på å sette lesing i fokus: "I dette rommet leser vi!" Synliggjøring kan motivere elevene til å lese, og det finnes ikke noen fast mal for hvordan. Dekorelementer bør fokusere på elevenes egne leseopplevelser. Fristende bokutstillinger i hvert klasserom og der hvor elevene ellers ferdes, kan også virke positivt, særlig i prosjektperioder. Utstillingene må være der elevene er. Vi kan ikke forvente at elevene skal oppsøke plassene der utstillingene er, hvis ikke plassen er attraktiv i seg selv.

### Indikator for rammer

Ja Nei

Innebærer prosjektet utvikling av et eget leserom?



## 5

# Tekster i bruk

---



## Teksten

### *Elevers valg av tekster*

I leseprosjekter er det viktig å godta ulike interesser og valg. Ingen har rett til å opphøye sin litterære smak til norm. En litteraturformidler kan ikke bruke egne opplevelser som mal for andres og forvente at de skal oppleve det samme. I leseprosjekter oppsøker ikke elevene tekster på den erfarne leserens premisser, men på sine egne.

Leseglede stimuleres gjennom opplevelsen av å bli ”fanget” av en tekst, enten dette er fagtekster, hobbybøker, avisartikler, tegneserier eller skjønnlitterære sjangrer, for eksempel historiske romaner eller grøsserhistorier. En viktig del av leseopplevelsen består i å

”snuse” på ulike tekster tilrettelagt for ulike lesergrupper, og så velge og vrake i det man vil oppleve mer av.

Gode leseopplevelser krever reelle valgmuligheter, og vi skal hjelpe uerfarne lesere til å finne fram til tekster som passer nettopp for dem. Erfarne lesere er flinke til å velge det de vil ha. Men det finnes mange muligheter for lystlesing også for de uerfarne leserne og leserne som strever med lesingen. Et bibliotekbesøk sammen med en litteraturformidler, et klassebibliotek eller to bokkasser håndplukket av læreren kan gi mange idéer til hva det går an å lese. Men for alle som skal lese, følger usikkerhet ved valg av tekst: Er den kjedelig? Er den vanskelig? Klarer jeg å lese den ferdig? Kommer jeg til å forstå den?

Forutsetningen for å kunne gjennomføre individtilpasset tekstformidling, er at lærerne kjenner – og ser – elevene sine. Det å ha et blikk for enkeltelevers behov, er én av mange kvalitetsindikatorer for et leseprosjekt. Reelle valg forutsetter tilgang til store mengder litteratur, og utvalget må speile mangfoldet i elevgruppen. Ingen lærer kan fullt ut bedømme hvilken tekst som tilfredsstillende en elevs behov. Vi må bruke vår kunnskap om elevene, deres interesser og forutsetninger, for å gjøre tekstvalget så tilpasset som mulig. Elevenes forutsetninger varierer, og variasjonen er ikke i hovedsak aldersbetinget. Det har derfor mye for seg å bruke elevenes leseerfaring og ikke alder, som kriterium for bokvalg. Bøker kan være så mangt, og et leseprosjekt bør tilby tekster med ulike vanskegrader og av ulik lengde.

Lærere kan hjelpe elevene å velge tekst ved å skape forventninger. Her finnes en rekke ulike framgangsmåter. For eksempel vet lærere at verdien av å vise elevene personlig interesse, er stor: ”Morten, du som likte den verdensrommet-boken så godt. Nå er det kommet en ny! Den bør du teste ut.”, eller: ”Mette, driver ikke du med kampsport? Jeg leste i avisen at det er gitt ut en faktabok som handler om kampsport. Kanskje det er noe for deg?” Forventningene kan formidles gjennom småprat eller i mer formelle foreldresamtaler. At læreren viser personlig engasjement, har stor overføringsverdi til både elever og foreldre.

Noen elever synes det er slitsomt å gjøre valg, andre trenger hjelp til å finne tekster som er tilpasset deres leseferdigheter. Som lærere kan vi noen ganger velge tekst for elevene: ”Denne boken vil jeg gjerne lese høyt for dere.”, ”Denne boken tror jeg du vil like godt. Kan du lese noen sider og gi meg respons?” Vi kan også la elevene velge selv, og forsøke å sikre en god leseopplevelse ved å godkjenne valgene deres: ”Ja, her tror jeg du har funnet en bok som passer for deg.”, ”Denne boken ser litt lang ut, men les de fem første sidene og fortell meg hva du synes.” Vi kan styre elevenes valg ved å for eksempel styre tilgjengeligheten: ”Her har jeg plukket ut tre bøker som jeg har lyst å lese høyt for dere, og dere skal få bestemme hvilken.”, ”Dere får velge fritt fra de bøkene jeg har stilt ut og presentert.” Eller vi kan

stole på elevenes egne valg (men la dem ha en rettetmulighet): ”Den boken så spennende ut. Fortell meg om du liker den når du har lest første kapittel.”

### **Lærers valg av tekster**

En viktig del av tekstkompetansen er sjangerkunnskap: erfaring med ulike knipper av tekstkonvensjoner. Sjangrene fungerer både som forventninger og begrensninger i lærers formidlingsarbeid. Sjangrene kan dessuten representere ulike tekstpreferanser. For at alle skal få frihet til å velge tekst, bør flere sjangrer være representert også i leseprosjekter.

I leseoppdragelsesperspektiv blir tekster med mulighet for dypdykk ofte foretrukket. Tekstvalget blir påvirket av tanker om hvilken litteratur skolen bør formidle. Det er da også etablert en tradisjon for å overbringe den klassiske, litterære kulturarven gjennom skolelesingen. I et lesestimuleringsperspektiv er dette ikke uproblematisk. Det kan være på sin plass å vurdere konsekvensene av at elever kanskje får i oppgave å lese bøker som de ikke har forutsetninger for, som kanskje ikke bygger på deres tidligere leseerfaringer, og som ligger utenfor deres referanserammer. Resultatet kan bli negative leseopplevelser og nederlagsfølelse, som igjen kan få varig innvirkning på leselysten. Litteratur fra andre tider krever mer for- og etterarbeid dersom den skal vekke leselyst blant uerfarne lesere.

Det er ikke alltid overensstemmelse mellom hva elevene synes er bra bøker, og hva voksne synes er bra bøker for elevene. Enkelte lærere er bekymret for at elevene skal lese bøker som verken hører hjemme i skole eller på bibliotek. Det er imidlertid liten grunn til slik bekymring, for all lesing gir leseerfaring, og det finnes mye god litteratur som ennå ikke har funnet veien til skolen.

Noen hevder at barn og unge i dag mangler fundament for vesentlige deler av kunnskapsbyggingen sin. I det mangfoldige samfunnet vårt er det da kanskje ikke så rart at det oppstår en viss frykt for at kulturarven skal gå tapt. I stedet for å ta utgangspunkt i et klasesett av en klassiker og la hele klassen lese den samme boken, uavhengig av elevenes svært ulike forutsetninger, bør vi

kanskje heller satse på høytlesing eller dramatisering? Lesing av klassiske tekster kan gi store leseopplevelser.

### **Sammensatte tekster**

I leseprosjekter er det viktig å prøve nye tekster, tekster hentet fra andre medier enn bøker, og sammensatte tekster hvor både bilde og tekst er viktige for leseforståelsen. Trenden endres, også innen barne- og ungdomslitteraturen, og tekster som blir publisert nå, er ofte tilpasset samtidens krav. Enkelte lærere og foreldre vil kanskje oppleve det som tidkrevende å følge med i den stadig akselererende og omfangsrike utgivelsen av aktuelle tekster. Her spiller selvfølgelig egen leseinteresse en viktig rolle. Det er viktig for utviklingen av leselysten at vi har kjennskap til litteratur som elevene opplever som aktuell, nyskapende og spennende. Kanskje skal neste leseprosjekt ta utgangspunkt i faktaorienterte tidsskrifter?

### **Enkle eller krevende tekster**

Noen tekster trenger aktiv formidling, mens andre "selger" seg selv. Som litteraturformidlere trenger vi ikke å bruke mye energi på å formidle tekster som inngår i et stort kommersielt markedsapparat med medieoppslag, offisielle og uoffisielle nettsider, filmatisering og tilhørende spin off-effekter som dataspill og sengetøy. Enkelte tekster formidler også seg selv fordi de inngår i en serie som leserne følger. Andre tekster bør introduseres. Ved å bli ledet gjennom slike tekster, kan elevene erfare at lesing og forståelse av tekster foregår på flere plan enn de selv umiddelbart erkjenner. Skal elevene jobbe seg gjennom en vanskelig tilgjengelig tekst og bruke mye tid sammen med en lærer som veileder, får de naturligvis et leseprosjekt av en helt annen karakter enn ved leseprosjekter hvor målet er å lese mange sider.

### **Mengde**

I mange leseprosjekter vil kvantitet være et mål: å få elevene til å lese så mange bøker som mulig eller så mange sider som mulig. Dette henger gjerne sammen med fokus på økt lesehastighet eller et ønske om å gi elevene mange leseopplevelser. Å kvantifisere lesingen kan ha både positive og negative konsekvenser, alt etter hvordan vi velger å gjøre det.

Å ha lest mange bøker, og ha fått "smaken" på litteratur, gir både stor leseerfaring og kjennskap til hva som finnes av aktuelle bøker. Det gir også kompetanse i å velge bøker. Men ved å velge kvantitet som mål, kan vi også påvirke både elevenes bokvalg og motivasjonen for lesing på en lite ønskelig måte. Når antall titler er et mål i seg selv, vil enkelte elever velge velkjente og enkle bøker. Elevene strekker seg kanskje ensidig mot det som gir oppmerksomhet og belønning fra læreren. Bøker som er valgt nettopp fordi de er enkle, vil gjerne framstå som for banale og velkjente, og vi blir bekymret for at elevene ikke vil vokse som lesere. Vi er redde for at det kan bli langt mellom de gode og utfordrende leseopplevelsene, og at lesingen ikke vil inneholde element av læring og refleksjon. På den andre siden kan det å lese gjenkjennelig litteratur også gi stor leselyst.

| Indikatorer for tekstvalg og -presentasjon                        | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Styrer elevene tekstvalget selv?                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes leseerfaring?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes leseferdigheter? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes interesser?      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Har elevene tilgang til tekster fra ulike sjangrer og medier?     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Har eleven tilgang til sammensatte tekster?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er prosjektet basert på tekst som trenger formidling?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er det et mål at elevene skal lese mest mulig?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Mange skoler har erfart at lesekonkurranser kan være motiverende for lesing. Å være en bedre leser enn andre, kan stimulere til jobbing for å bli en enda bedre leser. Men å lese fort, er ikke nødvendigvis å lese godt, og hvordan vet vi om noe "sitter igjen"? I mange leseprosjekter blir antall leste sider



notert ned. Et spørsmål som aktualiseres her, er hvordan elevene som opplever at de er dårligere lesere enn andre kan motiveres i slike prosjekter. Kan lesekonkurranser som baseres på antall sider, virke tilsvarende umotiverende for elever som ikke når til topps i konkurransen? Fokus i leserkonkurranser kan fort flyttes fra lesingen og den individuelle leseopplevelsen, mot en elite-tenkning av ”flinkiser”. Man skal heller ikke underslå den forstyrrende effekten det er ”å måtte bla” i samme takt som naboeleven for å ikke sakke akterut i antall leste sider.

### Overlevering av teksten

Lærere er forbilder for elevene sine, også lesende forbilder. Heldigvis er det aldri for sent å opparbeide lyst til å lese, og det er aldri for sent å starte sin egen leserhistorie.

#### Formidling

Det er viktig at læreren aktivt formidler tekster til elevene, men det er også viktig å involvere andre. Ved å bruke forskjellige formidlere sikrer vi en større bredde i tekstutvalget. For å finne tilgjengelige formidlere utenfor skolen, gjelder det å bruke nettverket sitt: både naboer, politikere og brannmenn kan være formidlere med appell. Det er et poeng at formidleren velger å presentere tekster som hun selv har hatt gode leseopplevelser med. Det er også da overføringen av leselyst er størst. Som formidlere kan vi også lære oss å formidle ulike tekster, nettopp fordi vi ønsker å nå ut til flest mulig. Det viktigste kriteriet for en formidler er i alle tilfeller at hun viser ekte engasjement, for det er engasjementet som gir troverdighet. Elever avslører fort om engasjementet er påtatt spill.

Barn og unge er i en fase av livet der de ofte ser opp til dem som er noen få år eldre. Det viser seg derfor å være virkningsfullt å la eldre elever lese for dem som er yngre. Dette virker lesestimulerende både for dem som leser, fordi de opplever høytlesingen som en meningsfull oppgave, og for dem som blir lest for. Ved noen skoler blir dette kalt for ”fadderlesing”. Fadderne leser høyt fra selvvalgte bøker, enten i små grupper eller en til en, og tar rollen som sekretærer når de yngre elevene vil skrive ned ting. På denne måten

fungerer fadderne som gode lesende og skrivende forbilder. Faddere kan brukes både i leseprosjekter og ellers. Elever kan også presentere bøker for dem på samme klassetrinn, for eksempel i parallellklasser. Elevene må få øve seg før de presenterer bøker for andre. Tekster kan også presenteres for elevene i form av film, teater og drama.

Et forfatterbesøk kan være med på å redusere avstanden mellom elever og tekster. Det er viktig at vi legger til rette for et besøk som ivaretar at forfatteren ikke er en fagutdannet pedagog (noen forfattere er forresten lærere), men en forteller som primært formidler skriftlig. Forfatterbesøket må forberedes på samme måte som andre leseprosjekter: Vi må sette av tid, vi må lese noe forfatteren har skrevet, vi må bygge opp forventninger, og på de lavere klassetrinnene kan vi også forme leserommet. Vi må involvere elevene i forberedelsene slik at de møter forfatteren med sine egne forventninger og spørsmål. Det å ha hatt en god leseopplevelse og få besøk av forfatteren, er en unik mulighet, men det er ingen garanti for at møtet mellom forfatter og elever vil føre til videre leselyst.

Litteratur kan også formidles via litteraturlister. Vi bør ta oss tid til å gi kortfattede og fristende beskrivelser av bøkene som er på listen. Dette er selvfølgelig noe mer arbeidskrevende enn bare å skrive ned forfatterens navn og bokens tittel, men det øker litteraturlistens bruksverdi. Det er også mulig å få tak i ferdig utformede litteraturlister fra for eksempel bibliotek og forlag. Mot slike ferdiglister taler det faktum at enhver lærer må ta utgangspunkt i sine elever og velge bøker som vil vekke deres interesse. Litteraturlister bør ikke inneholde for mange titler, for det kan virke mot sin hensikt: ”Er det virkelig meningen at jeg skal lese alt dette?” Eller: ”Jeg vet rett og slett ikke hvor jeg skal begynne.” Utvalget og antallet titler avhenger av hvem som er mottakere av listen og på hvilken måte den blir distribuert.

#### Felles eller individuell lesing?

I leseprosjekter må vi også ta stilling til hvorvidt lesingen skal være felles, individuell eller i grupper. I noen prosjekter velger vi å ha felles lesing der alle får høre eller lese de samme tekstene, mens i andre prosjekter velger vi å ha individuell lesing der elevene

leser forskjellige tekster. Om lærer velger å satse på felles lesing av en tekst, kan hun i større grad legge føringer i prosjektet. Læreren kan lage leseprosjekter som handler om sjangerfordypning i for eksempel lyrikk-sjangeren, bestemme hvor mange og hvilke dikt som skal leses, bestemme arbeidsmåter og gi oppgaver eller forslag til vinklinger.

Fordelen med prosjekter som er knyttet til felles lesing, er at prosjektet kan knyttes nært opp til opplæringen. Elevene får en opplevelse som kan være med på å påvirke læringsmønsteret deres og bidra til å utvikle gode lesestrategier. En ulempe ved felles lesing er at tekstene ikke representerer like stor utfordring for alle elevene. Et alternativ kan derfor være felles lesing i grupper, hvor tekstvalget i større grad kan tilpasses gruppen.

Dersom lærer i et prosjekt velger å konsentrere seg om leseoppdragelse knyttet til et felles tekstvalg, kan det skapes variasjon ved at læreren i neste prosjekt velger å legge vekten på den individuelle leseopplevelsen. Det er viktig å ivareta både den felles leseoppdragelsen og den individuelle leseopplevelsen.

### Høytlesing

Høytlesing er ofte en god måte å bringe teksten inn i klasserommet på fordi høytlesing gir noe til både den som leser og den som lytter. Høytlesing gir elevene gode lesemodeller i tillegg til glede ved selve lesestunden. Høytlesing har en sosialt sammenveisende funksjon. De som leser sammen, er en del av et fellesskap gjennom en felles opplevelse:

- høytlesing er inkluderende og gir rom for store og viktige fellesopplevelser
- høytlesing tar like lang tid for alle
- høytlesing avhenger ikke av elevenes vilje og evne til å lese selv
- høytlesing gir felles referanserammer som kan være viktige både sosialt og litterært

Under høytlesing må vi ta høyde for at elever kommer til skolen med svært forskjellig "fortellingsbagasje", med de følgene det får for evne til konsentrasjon og evne til å oppfatte innhold når læreren forteller eller leser for dem. Gjennom høytlesing og fortelling

får elever gode mønstre for å utvikle tekstkompetanse, og de opplever gode modeller for å utvikle fortellerkompetansen.

Den som skal lese høyt, bør selv like teksten for å være en entusiastisk formidler. Når vi selv er begeistret, ønsker vi å dele begeistringen med andre, og det merker tilhørerne. Noen ganger vil vi kanskje forenkle enkeltord, eller forklare dem, og da er det greit å være forberedt på det, slik at det ikke hemmer lesingen. Det er også viktig at den som skal lese høyt, kjenner hendelsesforløpet. Fortolkningen som skjer gjennom høytlesingen, kan dermed tilpasses, for eksempel ved at vi markerer høydepunkt og bruker stemmen for å forsterke innholdet.



En bok som egner seg for høytlesing, er gjerne basert på et episodisk og dramatisk hendelsesforløp, ved at det finnes naturlige steder i teksten å begynne og avslutte en høytlesingssekvens. Litteraturen som blir brukt til høytlesing kan gjerne representere ulike sjangrer og vanskegrader. Slik får alle elevene noe å strekke seg etter, og alle elevene får mulighet til å være responsgivere i etterkant. Dersom det skulle skje at vi har valgt feil bok, er det bedre å avslutte høytlesingen enn å insistere på å fullføre, for dårlige leseopplevelser kan ta knekken på mye leselyst.

### Den lille samtalen om lesing

Hverdagssamtalen er trolig den vanligste arenaen for litteraturformidling og respons på leseopplevelsen. I hverdagssamtalen utveksler vi leseerfaringer: Vi gir uttrykk for begeistring, vansker, løsninger, hva vi liker og ikke liker, og vi sammenlikner med virkeligheten og med andre tekster vi har lest. Et svært viktig utgangspunkt for

samtaler om tekster med elever, er at de har like varierende leseopplevelser som det voksne har. Leseopplevelsene varierer fra person til person. Den uformelle småprat i forbifarten og den spontane samtalen om lesing i klasserommet, er de fremste kjennetegnene ved "den lille samtalen om lesing": "Jeg var på biblioteket i går og da så jeg at...", eller: "Var det noen som leste avisa i går? Jeg leste noe interessant om..." Slik får læreren modellere en leseratferd.

Ubevisst blottlegger vi hvilken plass lesing har i våre egne liv. Derfor bør alle som jobber med lesing og leselyst, ha tenkt igjennom sin egen lesehistorie for å bli kjent med seg selv som lesere. I våre lesehistorier vil vi også finne våre styrker og svakheter som formidlere av leselyst. Læreres egne leseerfaringer har stor betydning for elevenes lesing. En lærer uten leselyst kan vanskelig skape leselyst blant elevene i sin klasse.

### Bokpresentasjon

I en bokpresentasjon går formidleren aktivt inn for å dele sine leseopplevelser med lyst til å lese som mål. Dette kan være en ren presentasjon av et utvalg tekster eller en kombinasjon av presentasjon og samtale. Det avhenger av hvor godt formidleren kjenner gruppen hun formidler til, og hvorvidt hun er interessert i å diskutere sine leseopplevelser. En bokpresentasjon kan forekomme i alle sammenhenger, både som en del av den vanlige skoledagen og særlig i innledende fase av et leseprosjekt.

Presentasjonen kan bygges opp tematisk, for eksempel knyttet til ulike fag, emner eller forfatterskap, eller den kan gjennomgående handle om "Kjære bøker som jeg gjerne vil fortelle om". Formidleren søker å tilpasse seg tilhørerne, enten det er klassen, foreldrene eller for eksempel kolleger. I sine forberedelser skal formidleren tenke på tilhørernes interesser, vaner og lesekompetanse: Både Henriette og Rune skal få lyst til å lese noe, og derfor krever en bokpresentasjon en del forarbeid. Formidleren bør ha lest tekstene som presenteres og ha plukket ut avsnitt som passer for høytlesing. Poenget er å fortelle akkurat så mye at lysten til å lese blir vekket. Dessuten må formidleren sørge for at tekstene er tilgjengelige for dem som vil lese dem, aller helst umiddelbart.

### Forventninger og fokus

Vi kan hjelpe elevene å bygge opp forventninger og etablere fokus i forkant av et leseprosjekt, eller før de skal lese en gitt tekst. Ved for eksempel å bygge opp et klassebibliotek gradvis før leseprosjektet starter, noen få bøker hver dag, men uten å røpe for mye av handlingen, pirrer vi elevenes nysgjerrighet, og de vil fokusere ubevisst på dette nye elementet i klasserommet. For å bygge opp forventninger og etablere fokus for en utvalgt tekst, kan læreren for eksempel ta med seg noen få gjenstander som har en sentral posisjon i teksten, og la elevenes fantasi gjøre resten. Elevene vil da også kunne få en følelse av gjenkjenning når de leser teksten. Dette passer best for grunnskolen, men kan tilpasses videregående skole også.

| Indikatorer for overlevering av tekst                               | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Bringer læreren tekster inn i leserommet?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bringer elevene tekster inn i leserommet?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bringer andre tekster inn i leserommet?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er prosjektet basert på lesing av individuelle tekster?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er prosjektet basert på lesing av felles tekster?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er høytlesing tenkt som metode for å bringe tekst inn i leserommet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gir prosjektet rom for "den lille samtalen om lesing"?              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er bokpresentasjon tenkt som metode?                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Får elevene hjelp til å etablere fokus?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### Bearbeiding av lesing

#### Muntlig

Eleven lærer best ved å være aktivt deltakende i det å utvikle tekstforståelse. Når elevene er deltakere i samtaler hvor de får anledning til å komme med egne innspill, fakta, meninger

eller emosjonelle ytringer om tekstene de har lest, kan samtalen være med på å gi engasjement. Dette fremmer forståelsen og opplevelsen av tekster, enten de er skjønnlitterære eller informasjonsbaserte. Elevene må oppleve at de innspillene de kommer med, har betydning for dem selv, for medelever og for læreren. Da skapes et dialogisk klasserom, som er preget av åpne spørsmål som: ”Hva tror du skjer ...” og ”Hvilke tanker får du når...”, og opplæringen nærmer seg en naturlig form for samtale.

Samtalen er en vesentlig tilnæringsmåte i det å bearbeide tekster. Om elevene henter ut fakta fra teksten eller om de deler opplevelser fra innholdet, erfarer de at teksten gir mulighet for sosial aktivitet. Samtalen fungerer som et interaktivt medium og gir elevene et språk om tekster.

### **Skriftlig**

Å skrive er en måte å tenke på. Teksten vi leser gir mange spørsmål, svar og problemstillinger. For å forstå, prøver vi å strukturere og samordne tidligere erfaringer og forestillinger med det nye vi har fått gjennom lesingen. Skriftbildet gir tankene konkrete holddepunkt, og flyktige tanker kan bli varige.

Loggskrivning er et begrep som omfatter mange former for skriving og kan tilpasses og styrke de fleste leseprosjekter. Loggen kan være en slags elevjournal med tilknytning til elevenes erfaringer på skolen. Oftest er loggskrivningen et ”fristet” der elevene kan gi uttrykk for tanker og meninger uten at de blir rettet på eller vurdert på noen måte. Da åpner loggen for elevens mulighet til å gi innspill vi ellers ikke ville fått. Loggen har ofte en uformell form. De formelle kravene kan settes litt til side, og det skriftlige uttrykket kan få et personlig og ekspressivt preg. Ufullstendige setninger blir et uttrykk for ufullstendige tanker, og når de festes til papiret, danner de grunnlag for videre bearbeiding. Teksten blir en dialogpartner hvor tanker og idéer spilles ut. Eleven selv, medelever eller lærer kan fungere som dialogpartnere, og ikke som evalueringsansvarlige.

Leseloggen er en ”deltaker” under lesingen. Begrunnelsen for å bruke loggskrivning under lesing, er enkel: Elevene blir flinkere å

reflektere over det de leser når de må klargjøre sine egne tanker i skriveprosessen. De kan skrive kommentarer til arbeidet sitt, og de kan dvele ved momenter de mener er viktige. Loggen kan også være en dialog om tekst mellom elev og lærer. Det er viktig at eleven ikke skal skrive referat i loggen, men heller fokusere på det som engasjerer, skremmer, kjeder og lignende. Det kan være formålstjenlig å bruke ulike igangsettere, for eksempel: ”Jeg ble irritert da...”, ”Jeg lo da jeg leste at...”. Gjennom loggen kan læreren også drive tekstnær og elevnær opplæring ved å utfordre elevens tekstkompetanse, for eksempel: ”Hva er det i teksten som gjør at du synes den er spennende?”, ”Er det noe ved språket?” Slik kan loggskrivningen, når den er vellykket, øke elevens tekstkompetanse.

Elevene kan skrive frilog for å hente fram bakgrunnskunnskaper før lesing. Noen ganger kan de stoppe midt i lesingen og stille seg en del ”hvorfor”-spørsmål. Loggen kan også brukes som en oppsummering av teksten elevene har lest.

Når elevene er fortrolige med loggskrivning, kan loggen bli dialoger mellom elevene. Dialogloggene gir elevene et konstruktivt redskap i en samtale med hverandre. Medelevers respons på loggen er nok like meningsfull for eleven som de innspillene læreren kan gi. En enkel og spennende måte å skrive dialoglogg på, er å samle alle elevene i en ring med hvert sitt ark. Alle gir respons på noe av det de har lest, skriver det ned og sender arket til den som sitter på høyre side. Arket leveres videre, til læreren sier stopp. De leser en annens elevs tanker, føyer til egne innspill og sender arket videre. Alle elevene er aktive både med skriving, lesing og refleksjon.

Loggskrivning er både lærerrikt og kjekt. Men det kan være viktig at en ikke drar ut tiden med loggbøkene, de er bare en liten brikke i elevens tekstbearbeiding og i den sosiale læringen. Det er viktig at fokus holdes på teksten og leseaktiviteten. Det er ikke loggskrivningen som er målet; hovedpoenget er at elevene leser en tekst.

Å la elevene lage bokomtaler kan være en flott aktivitet for å la elevene bearbeide leseopplevelsene sine. Bokomtaler åpner for

både skriftlige og skapende utfordringer, hvor leseopplevelsen blir arbeidet videre med mens elevene enda er interesserte. Under arbeid med bokomtaler kan elevene få respons og veiledning fra lærer. Bokomtalene kan brukes til dekorering av klasserommet, til utstilling og til formidling av bøker på skolebiblioteket og i andre klasser. Stadig flere nettsteder og aviser tar imot bokomtaler fra elever.

Det finnes en rekke ferdige maler for bokomtaler, hvor det skriftlige arbeidet består i å fylle ut tittel på boken, navn på forfatter og hvor elevene skal gi en kort beskrivelse av tema, handling og eventuelle personer. Det er ofte også satt av plass der elevene i stikkordsform skriver om hva de likte eller ikke likte når det gjelder tema, tekst og illustrasjoner. Disse malene kan være et godt utgangspunkt, men vi må passe på at aktiviteten ikke blir så regelstyrt at lysten og engasjementet forsvinner. Bokomtalene skal ikke bare være en dokumentasjon av antall leste bøker. En motiverende igangsetter kan være: "Hvordan skal jeg skrive en bokomtale slik at andre får lyst til å lese den?" For elever på høyere klassetrinn kan det være en idé å lese noen bokomtaler, for eksempel på nettet, før skrivingen. Slik får de tekstmønstre. Eller de kan skrive anmeldelser rettet mot spesielle mottakergrupper – for eksempel pensjonister, ungdom i andre land eller kongehuset i Danmark.

### Andre uttrykk

En god tekst eller en sterk leseopplevelse gjør ofte noe med oss. Vi kan bearbeide inntrykk lenge etter at lesingen er ferdig. Litteraturen har latt oss ta del i en estetisk opplevelse som kan invitere til å utforske inntrykk gjennom andre skapende aktiviteter. Det kan være noe av grunnen til at leseprosjekter ofte generer annen kunstnerisk aktivitet. Ikke sjelden har leseopplevelser endt opp i store eller små dramatiseringer. På samme måte kan litteraturopplevelser finne nye uttrykksformer gjennom for eksempel bilde, musikk eller dans.

Tekst kan også skape nye og andre tekster. Eksempelvis kan elevene intervju personer i boken, lage sanger om bokpersoner og lignende. Det blir en annen bearbeiding av det leste, men samtidig innenfor rammene av fiksjonen.

Det finnes ikke grenser for hvilke aktiviteter vi kan velge å satse på i tilknytning til bearbeiding av lesing. Elevene kan male ny forside til boken, slik de ville hatt den, en tegning er også en tolking. De kan gjennomføre formingsaktiviteter i ulikt materiell hvor personer, dyr, miljøer og hendelser fra boken kan lages i leire, plastilina, naturmateriale eller av søppel - og produktene kan brukes enten til lek, hvis det er på barnetrinnet, eller utstilling. De kan enkeltvis eller i grupper lage tegneserie fra bokens innhold. De kan velge ut en sekvens fra boken og tegne den på lysark. De kan gjenfortelle eller skrive av fra boken på pc. De kan også dramatisere en sekvens fra boken som de kan vise for klassen eller andre. I et leseprosjekt er det uansett lesingen og tekstene som skal ha hovedfokus.

| Indikatorer for bearbeiding av lesing                                   | Ja                       | Nei                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Gir prosjektet rom for uformelle samtaler om lesing og leseopplevelser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Er formelle samtaler om lesing en del av prosjektgjennomføringen?       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Har skriving en plass i leseprosjektet?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skal elevene bearbeide lesingen gjennom andre skapende aktiviteter?     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## 6

# Vurdering

---

Mange av de resultatene vi ønsker at leseprosjekter skal generere, er vanskelig målbare størrelser. Begeistring registreres best ved observasjon. Noen ganger opplever læreren at elevene kaster seg over tekstene i prosjektet, andre ganger opplever læreren at elevene går ivrig og aktivt deltagende inn i en litterær samtale.

Et springende punkt i vurderingen av hvorvidt et prosjekt er vellykket eller ikke, er å se på hvilke ringvirkninger prosjektet får for elevenes videre lesing. Dersom registreringer av lån på skolebiblioteket øker merkbart, kan dette for eksempel indikere at leseprosjektet har hatt en positiv effekt på elevenes leselyst. Utlån fra skolebiblioteket kan gi en pekepinn på hvilke tekstformer leselysten er knyttet til. Dersom romanene blir utlånt like før påske, og elevene kommer og leverer disse tekstene like over ferien, har man kanskje klart å ”kapre” noen nye fritidslesere.

I vurderingsøyemed kan det også være aktuelt å etablere rutiner for å dokumentere elevenes lesehistorier skriftlig: elevene, eller lærer, skriver titler de leser, dato for fullført lesing og et par stikkord om hvordan elevene likte teksten. Målet med å kartlegge elevenes lesehistorie er ikke å bedømme dem. Lesehistoriene får funksjon som et ”album”, for her bli elevene bevisste sin egen lesing. Lesehistoriene er også verdifulle i et pedagogisk øyemed, fordi vi får en mulighet til å følge elevenes leseutvikling.

I skolen er det læreren som er den kvalifiserte og som innehar kompetanse til å vurdere

elevenes arbeidsprosesser og prestasjoner. Slik er det også i leseprosjekter: Læreren ser når elevene begynner å vri seg på stolene og kikke på klokken hvis de kjeder seg. Læreren ser også når elevene er totalt oppslukte av lesingen, og ikke vil snakke om annet enn det de leser.

Når vi stiller kritiske spørsmål til prosjektets design og gjennomføring, må vi våge å innrømme at enkelte prosjekter kan være feilslåtte. Er det virkelig slik at alle elevene opplever at leseprosjektet er motiverende og at de blir mer nysgjerrige lesere? Må alle elevene oppleve at leseprosjektet skal være motiverende til enhver tid i prosjektet for at det skal kunne regnes for å være vellykket, eller er det tilstrekkelig at noen av elevene får en noe mer positiv holdning til lesing?

Et hovedmål med leseprosjekter er at elevene skal sitte igjen med gode leseopplevelser. Derfor er elevens egen vurdering av prosjektet verdifull: Elevene er selv de nærmeste til å vurdere hvorvidt de har fått noe ut av lesingen. Har de fått tilgang til tekster som de opplever som meningsfulle? Elevenes vurdering av eget utbytte er dermed en av de viktigste indikatorene for hvorvidt leseprosjektet er vellykket eller ikke. At den enkelte elev får vurdere sin egen lesing, representerer et kvantesprang for mange i deres refleksjon over egen tenking og forståelse: ”Hvordan har jeg forstått teksten? Kunne jeg ha forstått dette på en annen måte?”

Læreren bør benytte elevenes vurdering av lesingen som et grunnlag for egen vurdering av prosjektet. Fikk elevene lyst til å lese mer



etter et slikt prosjekt? Låner de nye bøker på biblioteket når de leverer inn bøkene etter leseprosjektet? Læreren må vurdere i hvilken grad elevenes motivasjon for å lese er blitt bedret i løpet av prosjektet.

Ikke alle elever er like trente til å reflektere over egen lesing. I innledning og avslutning av et leseprosjekt er det mulig å utarbeide spørre- eller refleksjonsskjema som kan gi en oversikt over elevenes motivasjon, lesevaner og -interesser og prosjektets måloppnåelse. Et spørreskjema må tilpasses det enkelte prosjektet og prosjektdeltakerne, og det kan sjelden bli utfyllende nok, men det kan være til hjelp for å planlegge og vurdere et leseprosjekt. Det er også viktig å ta høyde for at egenrapportering i spørreskjema åpner for ettergivende svar, ikke minst i skolesammenheng.

Skjemaet kan for eksempel inneholde spørsmål som:

1. Hvilke tema interesserer du deg for? (I stedet for; "Liker du å lese?" Et spørsmål som kan besvares med et nei. De som ikke liker å lese har bare ikke funnet den rette teksten ennå!)
2. Hvordan har leseprosjektet påvirket lesevanene dine? (I stedet for; "Har leseprosjektet påvirket lesevanene dine?" Et spørsmål som kan besvares med et nei. Her bevisstgjøres både lærer og elev på lesevaner.)
3. Hvordan har leseprosjektet påvirket synet ditt på egen lesing?

Kan de gjennomførte leseprosjektene spores i bedre resultat på de nasjonale prøvene eller kartleggingsprøvene? De nasjonale og internasjonale leseprøvene og kartleggingsprøvene måler andre delferdigheter av lesekompetansen enn de leseprosjektene som har engasjement eller leselyst som mål. Leseprosjekter har en verdi i seg selv, så får vi heller se på en bedre uttelling på de nasjonale prøvene som en bonus.

På høyere trinn kan det framstå som et paradoks å benytte karakterer for å vurdere virkningen av et leseprosjekt, for leseprosjekter skal preges av frivillighet og engasjement. Likevel er det ikke uvanlig at leseprosjekter vurderes i form av prøver eller andre innleveringsoppgaver, både med og uten karakter, for en prøve fungerer som en oppsummering, særlig på høyere trinn. Karakterer kan fort få et stort fokus, og med det kan det skapes en ettergivende lesing der resultatet blir et hovedmål for elevene, istedenfor selve lesingen. Det sier seg selv at følgene for leselysten kan være store. På den andre siden blir ofte særremner i skolen avsluttet med karakterevaluering. Likevel sier de fleste elever i ettertid at særmelesingen opplevdes positivt – først og fremst fordi de får velge bøker selv og får anledning til fordypning.

| Indikatorer for vurdering av prosess og resultat   | Ja                       | Nei                      |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Skal prosjektet bruke observasjon, og registrering av observasjoner, som metode for vurdering? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skal vurderingen av prosjektet koples opp til utlån ved skolebiblioteket?                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skal elevene gi en egen vurdering av prosjektet?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## 7

# Litteratur

---

For mer utfyllende lesing viser vi til:

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Slettan, Svein (red.) (2004): *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norsk-undervisning.

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnessen, Elise Seip (red.) (2002): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørkeng, Peer Harry (2001): *Klassesamtalen om litteratur. I: Moslet, Inge (red.): Norskdidaktikk - ei grunnbok*, Oslo, Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, Lise Iversen og Jacobsen, Anne Lillevold (2005): *Leseløft med Lesekvarteret. I Kaldestad, Per Olav og Karin Beate Vold (red.): Årboka Litteratur for barn og unge*. Oslo: Norsk barnebokinstitutt.

Kulbrandstad, Lise (2003): *Utvikling av lesekyndighet. I Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norsk-undervisning.

Pennac, Daniel (1999): *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Tano Aschehoug.

Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (2001): *Praktisk arbeid med litteratur. I Moslet, Inge (red.) (2001): Norskdidaktikk - ei grunnbok*, Universitetsforlaget.

Smidt, Jon (2004): *Sjangerer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Susegg, Brit Arna (2003): *Verket – leseren – livet. En ny litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag..

Stuestøl, Liv (2002): *Lesesiesta. Et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. Oslo: Damm.

Torsen, Elanor (2001): *Litteraturpedagogikk. I Moslet, Inge (red.): Norskdidaktikk – ei grunnbok*, Universitetsforlaget.

Tønnessen, Elise Seip (2005): *Å bygge kultur for lesing. I Kaldestad, Per Olav og Karin Beate Vold (red.): Årboka Litteratur for barn og unge*. Oslo: Norsk barnebokinstitutt.

Nettsteder:  
[www.barnebok.no](http://www.barnebok.no)  
[www.barnebokkritikk.no](http://www.barnebokkritikk.no)  
[www.trolliord.org](http://www.trolliord.org)



# Indikatorskjema

## Den glade leseren

| Indikatorer for elevenes motivasjon                                | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Legger prosjektet til rette for individuelle mestringsopplevelser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Vektlegger prosjektet individuelle leseopplevelser?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Åpner prosjektet for anerkjennende respons til elevene?            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er ytre belønning et virkemiddel i prosjektgjennomføringen?        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

| Indikatorer for prosjektets hovedmål                  | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Er prosjektet i hovedsak et lesestimuleringsprosjekt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er prosjektet i hovedsak et leseoppdragelsesprosjekt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

## Lærerens og elevenes ulike roller

| Indikatorer for rollefordeling            | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Formulerer læreren mål for prosjektet?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Formulerer elevene mål for prosjektet?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Styrer læreren aktivitetene i prosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Styrer elevene aktivitetene i prosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

## Rammer

| Indikatorer for rammer   | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Har prosjektet støtte i formelle planer?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er det satt av sammenhengende tid til gjennomføringen av leseprosjektet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er prosjektet støttet av eksterne økonomiske tilskudd?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Involverer prosjektet samarbeidspartnere internt på skolen?              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Involverer prosjektet eksterne samarbeidspartnere?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Involverer prosjektet foreldre som samarbeidspartnere?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Har elevene tilgang til tekster i klasserommet?                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Bidrar skolebiblioteket med tekster til leseprosjektet?                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Bidrar folkebiblioteket med tekster til leseprosjektet?                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Innebærer prosjektet utvikling av et eget leserom?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

## Tekster i bruk

| Indikatorer for tekstvalg og -presentasjon                        | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Styrer elevene tekstvalget selv?                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes leseerfaring?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes leseferdigheter? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Styres tekstvalget ut fra kjennskap til elevenes interesser?      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Har elevene tilgang til tekster fra ulike sjangrer og medier?     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Har eleven tilgang til sammensatte tekster?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er prosjektet basert på tekst som trenger formidling?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er det et mål at elevene skal lese mest mulig?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

| Indikatorer for overlevering av tekst                               | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Bringer læreren tekster inn i leserommet?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Bringer elevene tekster inn i leserommet?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Bringer andre tekster inn i leserommet?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er prosjektet basert på lesing av individuelle tekster?             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er prosjektet basert på lesing av felles tekster?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er høytlesing tenkt som metode for å bringe tekst inn i leserommet? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Gir prosjektet rom for "den lille samtalen om lesing"?              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er bokpresentasjon tenkt som metode?                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Får elevene hjelp til å etablere fokus?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

## Indikatorskjema

| Indikatorer for bearbeiding av lesing                                   | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Gir prosjektet rom for uformelle samtaler om lesing og leseopplevelser? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Er formelle samtaler om lesing en del av prosjektgjennomføringen?       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Har skrivning en plass i leseprosjektet?                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Skal elevene bearbeide lesingen gjennom andre skapende aktiviteter?     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

## Vurdering

| Indikatorer for vurdering av prosess og resultat   | Ja                       | Nei                      | Egne merknader |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------|
| Skal prosjektet bruke observasjon, og registrering av observasjoner, som metode for vurdering? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Skal vurderingen av prosjektet koples opp til utlån ved skolebiblioteket?                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |
| Skal elevene gi en egen vurdering av prosjektet?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                |

Indikatorskjemaene finnes også på Lesesenterets nettsider:

[www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)

Skjemaene kan brukes for flere leseprosjekter. Vi vil anbefale å bruke skjemaet både ved prosjektplanlegging og vurdering. Da vil forholdet mellom intensjon og resultat bli tydelig. Hensikten er ikke å trekke fram rette og gale prioriteringer, men å øke bevisstheten om egne valg og peke på betydningen av variasjon.



# PERLejaktEN

– på sporet av gode leseprosjekter i skolen