

Adam Sheikh Ali Mahmoud

Tilpasset opplæring
og
bruk av skolebiblioteket som læringsarena

Masteroppgave
Våren 2009

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo

Sammendrag

Tema for denne avhandling er *Tilpasset opplæring og bruk av skolebiblioteket som læringsarena*. Jeg undersøker begrepet tilpasset opplæring og hvilken rolle bruk av skolebiblioteket som læringsarena har i realiseringen av tilpasset opplæring. Avhandlingen har følgende problemstilling: *Hvilken rolle spiller bruk av skolebiblioteket som læringsarena i lærerens arbeid med tilpasset opplæring? Hva gjør elevene på skolebiblioteket når de er der i undervisningstiden?* Jeg undersøker også folkebibliotekets rolle i undervisningen der det er relevant. Problemstillingene analyseres i et flerkulturelt pedagogisk perspektiv. Lærerne arbeider innenfor skolens rammer og er påvirket av ledelsens strategiske planer og prioriteringer. Jeg undersøker virkningen av disse prioriteringer på lærerens bruk av skolebiblioteket som læringsarena i arbeidet med tilpasset opplæring. Undersøkelsen er gjennomført i skoleåret 2007-2008 i en barnskole med 75 % minoritetsspråklige elever. Empirien er basert på kvalitative intervjuer med rektor, kontaktlærer på 3. trinn, morsmåls lærere på skolen, skolebibliotekar og bibliotekar i folkebibliotekets filial i tillegg til observasjoner av elever på 3. trinn på skolebiblioteket og i klasserommet.

Trollskogen skole har en internasjonal profil og definerer utvikling av positiv identitet hos elevene som et viktig element i realiseringen av tilpasset opplæring. Undersøkelsen viser at Trollskolen skole prioriterer morsmålsopplæring fra første til fjerde trinn og tospråklig fagopplæring på mellomtrinnet. Samtidig viser undersøkelsene at bruk av biblioteket som læringsarena ikke var en integrert del av lærerens arbeid med tilpasset opplæring skoleåret 2007-2008. Forskning viser at biblioteket er en differensiert læringsarena. Det gjør skolebiblioteket til et egnet sted for å tilpasse undervisning og læring til den enkelte elevs behov. Både ledelsen og lærere omtaler biblioteket som en ressurs, men mangel på kvalifisert bemanning på skolebiblioteket hindret lærerens bruk av skolebiblioteket som læringsarena og reduserte dets pedagogiske og kulturelle funksjon. Undersøkelsen viser også at bruk av folkebiblioteket ikke kan kompensere den pedagogiske funksjonen til skolebiblioteket. Det er behov for at skolen definerer skolebiblioteket som et integrert element i skolens planer og arbeid med tilpasset opplæring. Undersøkelsen viser at de majoritetsspråklige elevene hadde større tilgang på litteratur hjemme enn de minoritetsspråklige elevene. Dette gav de majoritetsspråklige elevene et fortrinn. For minoritetsspråklige elever blir det derfor særlig viktig å få tilgang til litteratur og læremidler gjennom skolebibliotek og folkebibliotek. Samtidig viser undersøkelsen at både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever trenger

veiledning fra en kvalifisert skolebibliotekar i forbindelse med utvikling av egen lystlesing og søk etter litteratur og læremidler på skolebiblioteket.

Abstract

The topic of this thesis is *adapted education (tilpasset opplæringt) and use of the school library as learning arena*. I examine the term adapted education and the role of the school library as learning arena in the realization of adapted education. The research questions are: *Which role does use of the library as learning arena play in the teachers work with adapted education? What activities do the pupils undertake while they are in the school library in school time?* I examine also the role of the public library in teaching where it is relevant to do so. The research questions are analysed in a multicultural pedagogical perspective. Teachers work within the school's framework, and they are influenced by the strategy plans and prioritizations of the school leadership. I examine the influence of these prioritizations on the teacher's use of the school library as learning arena to realise adapted education. The research is carried out in the school year 2007-2008 in a primary school with 75% minority language pupils and the data is based on qualitative interviews with the headmaster, the class teacher of a third grade class, pupils from third grade, first language teachers for minority pupils, the school librarian and a librarian from the public library in addition to observations of third grade pupils in the school library and in the classroom.

Trollskogen primary school has an international profile. The school defines developing a positive identity for pupils as an important element for the realisation of adapted education. The research shows that Trollskogen primary school prioritizes mother language teaching from 1st to 4th grade. The school gives also bilingual teaching in subjects from 5th to 7th grade. At the same time, the research shows that use of the library as learning arena was not integrated into the teachers work with adapted education in the school year 2007-2008. Research has shown that the library is a differentiated learning arena. That makes the school library a suitable place to adapt and adjust instructions to the needs of the individual pupil. The school leadership and the teachers describe the library as a resource, but the lack of a qualified librarian in the school library hinders the teacher's use of the school library as learning arena and reduces it's pedagogical and cultural function. The research shows that using the public library can not compensate the pedagogical function of the school library. There is need for the school to define the school library as an integral part of teachers' work with adapted learning.

The research shows that the majority language pupils had greater access to literature at home than their minority language fellows. This gives the majority language pupils an advantage. Therefore it is important for minority language pupil to get access to literature through the school library and the public library. The research shows also that both majority and minority pupils need the guidance and advice of a qualified school librarian in developing their desire for reading and in their search for literature and other sources of learning.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	8
1.1. BAKGRUNN	9
1.2. PROBLEMSTILLING	9
1.3. BEGREPSBRUK	11
1.3.1. Minoritets elever	11
1.3.2. Majoritets elever	11
1.3.3. Flerkulturell skole	12
1.4. DISPOSISJON	12
2. TILPASSET OPPLÆRING	14
2.1. NORSKE ELEVER I INTERNASJONAL SAMMENHENG	14
2.2. UTDANNINGSPOLITISK BETYDNING AV TILPASSET OPPLÆRING	16
2.3. FORSKNING OM TILPASSET OPPLÆRING	21
2.3.1. Et didaktisk perspektiv	21
2.3.2. Et flerkulturelt perspektiv	26
2.3.2.1. Første lese- og skriveopplæring	33
2.3.2.2. Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring	33
2.3.3. Sammenfatning	34
2.4. BIBLIOTEKETS POTENSIAL I REALISERINGEN AV TILPASSET OPPLÆRING	35
2.4.1. Bibliotekets rolle i utdanningspolitisk kontekst	35
2.4.2. Forskning om bibliotek	38
2.4.3. Sammenfatning	42
3. METODE	44
3.1. CASE STUDIE	46
3.2. FORSKERROLLEN	47
3.3. TILGANG	49
3.4. UTVALG	50
3.5. ANONYMITET	52
3.6. INTERVJU OG OBSERVASJON	53
3.6.1. Bibliotekritualet	54
3.6.2. Observasjonene	54
3.6.3. Intervjuene	56
3.6.4. Transkribering, notater og logg	57
3.7. ANALYSE AV EMPIRIEN	58
3.8. ETISKE BETRAKTNINGER	60
3.9. RELIABILITET, VALIDITET OG BRUKBARHET	62
4. TILPASSET OPPLÆRING VED TROLLSKOGEN SKOLE	64
4.1. TROLLSKOGEN SKOLE	64
4.1.1. Skolens profil	65
4.1.2. Klassen	66
4.2. LEDELSENS PEDAGOGISK VISJON OG STRATEGI	67
4.2.1. Identitetsbegrepet	69
4.2.2. Ledelsens tilnærming til tilpasset opplæring	70
4.2.3. "Closing the gap"	71
4.3. KONTAKTLÆRERENS TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING	72
4.4. MORSMÅLSLÆRERENS TILNÆRMING TIL TILPASSET OPPLÆRING	73
4.4.1. Identitetsbegrepet	73

4.4.2. Kartlegging og oppfølging av elever.....	77
4.4.3. Lese- og skriveopplæring av minoritetsspråklige elever på Trollskogen skole.....	79
5. BRUK AV SKOLEBIBLIOTEKET I UNDERVISNINGEN	84
5.1. SKOLEBIBLIOTEKETS RESSURSER.....	84
5.2. PRAKTISK BRUK AV BIBLIOTEKET	86
5.2.1. Skolebiblioteket.....	86
5.2.2. Folkebiblioteket.....	89
5.3. ELEVENES AKTIVITETER PÅ SKOLEBIBLIOTEKET	91
5.3.1. Majoritets elever	95
5.3.2. Minoritetsspråklige elever	100
5.4. MESTRING OG MYNDIGGJØRING.....	104
5.5. AVSLUTNING	108
LITTERATUR:	111
VEDLEGG	120

1. INNLEDNING

I skoleåret 2006/07 hadde Norge 619038 elever i grunnskoleutdanning (Udir 2007). Alle disse elevene kan ha ambisjoner, forventninger og et håp om et godt liv etter skolealder, men ikke alle har samme forutsetninger og/ eller evner. Siden begrepet tilpasset opplæring dukket opp i offentlig bruk i midten av 70-årene og ble introdusert i læreplansammenheng fra M87 og senere reformer har det vært et mål for utdanningen at alle elever, uansett forutsetninger og evner, får et opplæringstilbud som er tilpasset den enkelte individuelle elev. Dette stiller store krav ikke bare til lærere og pedagoger, men også til de lærende og til skolen som institusjon og system.

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjonen mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger. (St. m. nr 30, 2003-2004:86)

Høgskolen i Oslo i samarbeid med Høgskolen i Buskerud har satt i gang et FoU forskningsprosjekt i 2007 under tittelen **Mangfold, Myndiggjøring, Medborgerskap**¹.

Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena. Prosjektet sikter mot utvikling av literacy og inkludering gjennom stimulering av leselyst ved utvidet bruk av skjønnlitteratur og faglitteratur i undervisningen på grunnlag av tverrfaglig samarbeid mellom forskere, lærere og bibliotekarer om bruk av biblioteket som læringsarena.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er å belyse bibliotekets rolle og potensial i forhold til tilpasset opplæring og differensiering av undervisningen. Undersøkelsene er knyttet til lese- og skriveopplæring og elevgruppen jeg baserer mine funn på går på 3. trinn.

Biblioteket som en lav intensiv læringsarena (Audunsen 2003, 2005) gir flere muligheter og større utvalg av både fag- og skjønnlitterært lesestoff enn det et klasserom og en lærebok kan gi. Det gir også et bredere kulturtilbud enn et klasserom og ikke minst et tilbud som er tilpasset de voksne borgernes interesser. Både skolebiblioteket og folkebiblioteket er sett på som viktige læringsarenaer, men med forskjellige funksjoner i samfunnet, i denne sammenhengen. Jeg vil fokusere på hva læreren bruker skolebiblioteket til og hva elevene gjør på biblioteket i undervisningstiden.

¹ Prosjektets navn ble endret i 2008 til Multiplisitet, myndiggjøring og medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena

1.1. Bakgrunn

Læreplanen pålegger skolen å gi elever en opplæring tilpasset til den enkelte elevens evner og forutsetninger.

Alle elevane, også dei med særlege vansker eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarar til føresetnadene deira. (L97:58)

Alle elevane skal få møte oppgaver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på som dei maktar å meistre. (L97:68)

Dette prinsippet er også videreført i Kunnskapsløftet (LK06). Mer enn noen gang før bruker skolen tid og ressurser på å dokumentere at dette er realisert i praksis og at elevene får denne opplæringen. I en skole med stadig økende andel minoritets elever blir forståelsen av begrepet tilpasset opplæring og operasjonaliseringen av dette begrepet i skolen av avgjørende betydning for elevenes læring og trivsel på skolen. Min bakgrunn som minoritetsforelder og min yrkeserfaring som faglærer i vanlige klasser og tospråklig lærer med flere språkgrupper har gitt meg muligheten for å se på den flerkulturelle skolen fra flere innfallsvinkler, noe som påvirket min valg av tema. Lese- og skriveopplæring og videre leseutvikling er grunnlaget for all læring. Skolens tilrettelegging og gjennomføring av lese- og skriveopplæring og lesestimulering på småskoletrinnene har stor betydning for elevenes leseutvikling og prosessorientert lesing (Frost 2003). Frost mener at grunnlaget for en god leseutvikling lages på det han kaller det 3. aktivitetsnivået som tilsvarer 3. og 4. trinns alder. Mitt arbeid med elever på ungdomstrinnet har vist en direkte sammenheng mellom elevenes lesing og leseforståelse på den ene siden og elevenes læring på den andre. Det gjorde undersøkelsen av 3. trinns lesing og bibliotekbruk enda viktigere for meg.

1.2. Problemstilling.

Hovedproblemstillingen i prosjektet **Mangfold, Myndiggjøring, Medborgerskap.**

Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena er:

- På hvilke betingelser kan inkluderende undervisning utvikles gjennom systematisk samarbeid mellom lærere, bibliotekarer og forskere i en flerkulturell kontekst?

- På hvilke betingelser kan samarbeid mellom skolen som en høy-intensiv arena og biblioteket som lav-intensiv arena bidra til literacy, myndiggjøring og medborgerskap?

Masteroppgaven min er et arbeid innenfor dette hovedprosjektet. Det er et bidrag til prosjektets første fase som tar for seg en statusbeskrivelse av hva bibliotekets rolle er i undervisningen.

Jeg undersøker følgende problemstillinger:

- Hvilken rolle spiller bruk av skolebiblioteket i lærerens arbeid med tilpasset opplæring?
- Hva gjør elevene på skolebiblioteket når de er der i undervisningstiden?

Målet med denne undersøkelsen er å kartlegge hvordan læreren bruker skolebiblioteket i praksis gjennom observasjoner og samtaler med både lærer og elever, og hva elevene gjør og hva de leser i den tiden de befinner seg på skolebiblioteket.

Jeg har analysert skolens dokumenter når det gjelder mål, organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring og hvorvidt biblioteket er integrert i dette arbeidet. Jeg har også samlet data fra det praktiske pedagogiske arbeidet i klassen og bibliotekets rolle i det. Jeg har undersøkt brukerperspektivet og sett på hvordan elever bruker bibliotekets ressurser. Jeg har også samlet data fra morsmålslærere og sett på deres meninger om opplæringstilbudet og bibliotekets rolle i den forbindelse.

Pedagogisk bruk av biblioteket som lav-intensiv læringsarena i forbindelse med tilpasset opplæring og differensiering skal, i denne avhandlingen, drøftes fra et flerkulturelt perspektiv. Begrepet flerkulturell brukes i offentlige dokumenter i den betydning at skolen har elever fra forskjellige etniske grupper. Begrepet reflekterer ikke hvilke forhold som gjelder mellom undervisningen og elevenes forskjellige kulturer. Pihl (2000a) skiller mellom interkulturell og multikulturell undervisning på den måten at en interkulturell undervisningsmodell satser på å gi elever kunnskaper om de forskjellige kulturene de kommer fra slik at de aksepterer hverandres forskjeller på en positiv måte, mens en flerkulturell undervisningsmodell satser på å gi elevene muligheten til å utvikle sin kultur og identitet i et gruppepluralistisk

skolesamfunn. Begrepet gruppepluralisme har jeg hentet fra NOU 1995 12 (Opplæring i et flerkulturelt Norge, kap.2.3.3.). Engen (1996), i sin bruk av begrepet gruppepluralisme, fokusere på minoritetenes grupperettigheter og særlig utdanningsrettigheter (Engen 1996: 6-7). Jeg undersøker klassens bruk av biblioteket i forhold til dette. Jeg studerer også elevenes bruk av biblioteket og sammenhengen mellom deres bibliotekbruk og deres lese- og skrivekyndighet. Jeg vil belyse dette arbeidet ved å analysere det fra tre forskjellige perspektiver.

Skolens perspektiv kommer frem gjennom skolens strategisk plan og virksomhetsplan og samtaler / intervjuer med rektor, bibliotekar og deltakende kontaktlærer. Elevperspektivet kommer frem gjennom oppfølging av elevenes bruk av bibliotekets ressurser, lesevaner og kommunikasjonsevner. Dette gjøres ved hjelp av deltakende observasjoner og intervjuer / samtaler med elevene. Det minoritetsspråklige perspektivet kommer også frem gjennom intervjuer og samtaler med morsmållærere og gjennom observasjoner av tiltak og undervisningsopplegg rettet mot elever fra språklige minoriteter.

1.3. Begrepsbruk

1.3.1. Minoritets elever (*minoritetsspråklige elever*): I NOU 1995 nr.12 er en minoritets elev definert som en elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge med et annet morsmål enn norsk og samisk. NIFU (Norsk institutt for studier og innovasjon, forskning og danning) deler i noen publikasjoner denne gruppen i to kategorier: elever *med vestlig bakgrunn* og elever *med ikke-vestlig bakgrunn* (NIFU skriftserie nr. 26/ 18. 04. 2004). I denne undersøkelsen var alle minoritetsspråklige elever fra ikke vestlige land. Derfor anvendes begrepet for å betegne denne gruppen i denne avhandlingen.

1.3.2. Majoritets elever: I NOU 1995 nr. 12 er en elev med norsk eller samisk som morsmål definert som majoritets elev. NIFU utvider denne definisjonen noe og inkluderer elever som er registrert med dansk eller svensk som morsmål (NIFU skriftserie nr. 26/18.04.2004). Jeg bruker begrepet majoritets elever i NIFUs utvidet forstand og tar med elever med dansk eller svensk som morsmål. I denne undersøkelsen ble også eleven med en norsk forelder og en vestlig forelder betraktet som majoritetsspråklige.

1.3.3. Flerkulturell skole: All bruk av dette begrepet i skolesammenheng referer til det etniske mangfoldet i elevpopulasjonen og ikke til det pedagogiske innholdet i skolen. I NOU (2002-2003 nr.39) er en flerkulturell skole definert som en skole som favner alle elevene og gjenspeiler det samfunnet vi lever i. Jeg bruker dette begrepet i den forstand at elevpopulasjonen har et mangfold av etniske bakgrunn. Det vil si at begrepet ikke sier noe om pedagogikken som praktiseres i skolen.

1.4. Disposisjon

Avhandlingen er delt i fem kapitler. I det første har jeg presentert en kort beskrivelse av prosjektet og mitt bidrag til det. Jeg har presentert hvilke problemstillinger jeg undersøker. Jeg har også forklart noen begreper i forhold til i hvilke betydning de er brukt i denne forhandlingen.

I kapittel 2 legger jeg fram det teoretiske grunnlaget for min undersøkelse. Jeg gjør rede for begrepet om tilpasset opplæring. Jeg begynner med å presentere noen resultater fra internasjonale undersøkelser Norge har deltatt i. Jeg viser til norske forskere som har analysert disse resultatene. For å ha for øyet både intensjoner og praksis presenterer jeg både den politiske betydningen og forskningen om begrepet tilpasset opplæring. I forskningsdelen skiller jeg mellom et didaktisk perspektiv og et flerkulturelt perspektiv på tilpasset opplæring. I en flerkulturell kontekst er det to viktige komponenter som bidrar til realisering av tilpasset opplæring: 1) første lese- og skriveopplæring og 2) tospråklig fagopplæring for minoritetsspråklige elever. Disse to komponentene er presentert med referanse til forskning fra både Norge og utlandet. Jeg avslutter denne delen med en sammenfatning av hovedmomentene i redegjørelsen. I punkt 2.4. gjør jeg rede for bibliotekets potensial i forhold til realisering av tilpasset opplæring. Jeg presenterer både den utdanningspolitiske rollen og forskning om biblioteket som læringsarena. Jeg avslutter også denne delen med en sammenfatning

I kapittel 3 gjør jeg rede for metodevalg for feltarbeidet. Jeg legger fram de valgene jeg måtte ta underveis, mitt forhold til feltet som forsker og de etiske betraktningene knyttet til det. Jeg

redegjør for mine valg i samling av data fra forskjellige informanter og hvordan jeg håndterte og bearbeidet dataene, men også hva jeg har gjort for å sikre reliabiliteten, validiteten og brukbarheten av dataene. Jeg valgte å analysere dataene mens jeg presenterer dem og drøfter dem i kapittel 4 og kapittel 5

Kapittel 4 handler om skolens forståelse og praktiske arbeid med tilpasset opplæring. Jeg presenterer ledelsens, kontaktlærerens og morsmåslærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Så presenterer jeg det praktiske arbeidet kontaktlæreren og morsmåslærerne gjør for å realisere tilpasset opplæring. Kapittel 5 starter jeg med å presentere bibliotekets ressurser i forhold til realisering av tilpasset opplæring før jeg tar opp den praktiske rollen skolebiblioteket på Trollskogen skole har i undervisningen. Både i kapittel 4 og kapittel 5 fokuserer jeg på lese- og skriveopplæring og leseutvikling. Forholdet mellom elevenes lesevaner og leseutvikling er også drøftet i kapittel 5 med referanse til relevant forskning. Til slutt oppsummerer jeg funnene i undersøkelsen og slutter avhandlingen med noen sluttkommentarer.

2. TILPASSET OPPLÆRING

Begrepet *tilpasset opplæring* er et begrep som finnes i offentlige dokumenter, i forskningslitteraturen og diskuteres på lærerværelser og i universitetskorridorer. Det er nesten umulig å forestille seg en utdanningsinstitusjon som ikke har tilpasset opplæring som en del av sitt opplæringsarbeid. Jeg vil redegjøre for begrepet i læreplanverket og noen sentrale offentlige dokumenter.

Tilpasset opplæring dukket opp i skolesammenheng i begynnelsen av 70-årene og ble introdusert i læreplanverket for første gang i M87. I planen heter det at:

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen. (Kyrkje- og Undervisningsdepartementet 1987: 26)

Denne formuleringen lyder mer som en visjon enn et styringsdokument som en læreplan skal være, og senere formuleringer har ikke heller ført til bedre klarhet i hva begrepet tilpasset opplæring skal innholde i det praktiske pedagogiske arbeidet i skolen. Feltarbeid og forskning i hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres ut i skolene også viser en bred variasjon av fortolkninger og praksis.

Skolen er styrt av staten som setter rammene og finansierer skolens virksomhet. Tilpasset opplæring skal også skje innenfor disse offentlige rammene.

2.1. Norske elever i internasjonal sammenheng

Internasjonale undersøkelser som PIRLS (Progress in Reading Literacy study) og PISA (Programme for International Student Assessment) viste at norske elever presterer dårligere enn jevnaldrende i andre europeiske land. Norge sammenlikner seg med (Sjøberg 2004, Strandkleiv og Lindbæck 2005, Kjærnsli 2007). Norge deltok i PIRLS i både 2001 og 2006, og Norge deltok i PISA både i 2000, 2003 og 2006. Resultatene fra PIRLS viser at norske elever (4. og 5. klasse) hadde laveste leseferdigheter i Norden og i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) området. I 2006 var resultatene omtrent de samme

og litt svakere for norske elever. Resultatene viser også at variasjonen i leseferdighet blant norske elever har minket noe. Det vil si det er færre gode lesere og færre dårlige lesere i 2006 enn det var i 2001 (Roe og Solheim 2007). Resultatene fra PISA 2000 (10.klasse) viste at norske 15-åringers prestasjoner lå omtrent på gjennomsnittet i OECD-området og er sammen med Danmark svakeste i Norden. PISA 2003 og 2006 viser at norske elever har hatt en betydelig nedgang i både lesing, matematikk og naturfag, og at nedgangen er størst i lesing (Kjærnsli 2007: 9).

Fig.1 viser utviklingen i norske elevers prestasjoner i fagene lesing, matematikk og naturfag. PISA 2006 hadde hovedfokus på naturfag og det viser seg at nedgangen i prestasjoner i faget var større enn nedgangen i matematikk. Den kan ha sammenheng med at naturfag er mer tekstpreget enn matematikk, og de svake leseprestasjoner har en større virkning på naturfag enn matematikk.

Kjærnsli (2007) hevder at klasseromsforskning bekrefter resultatene fra PISA undersøkelsene og at lavt læringstrykk, mye aktivitet uten klare læringsmål og bruk av tid på ikke-faglige oppgaver bidrar til de dårlige resultatene og den negative utviklingen. Derfor er det viktig å se nærmere på hvordan tid og ressurser brukes for å forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter.

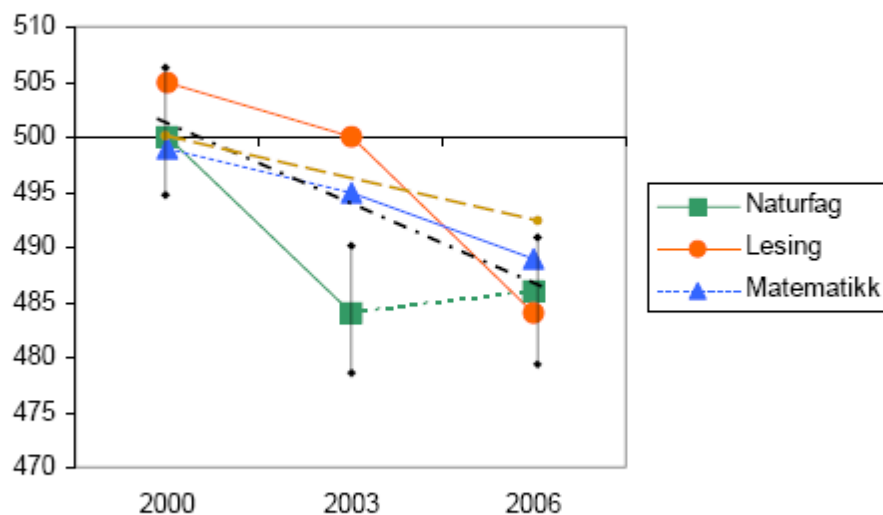


Fig.1. Endring i norske prestasjoner fra 2000 til 2006. hentet fra Kjærnsli 2007

En sammenlikningsstudie mellom nordiske land (Roe og Hvistendahl 2006) viser at prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i Norge er større enn andre nordiske land. Studien viser også at minoritetsspråklige elever født i landet

leser bedre enn minoritetsspråklige elever født i utlandet. Det som var interessant ved studien var at gjennomsnittsprestasjonen i lesing hos svenske minoritetsspråklige elever er betydelig høyere enn norske minoritetsspråklige elever.

Disse funnene aktualiserer at forskere interesserer seg for å vite årsakene. En av problemstillingene som aktualiseres i denne sammenhengen er tilpasset opplæring: hvordan begrepet forstås og hvordan det implementeres. I de neste punktene drøfter jeg begrepet tilpasset opplæring ut fra den utdanningspolitiske betydningen og ut fra relevant forskning.

2.2. Utdanningspolitisk betydning av tilpasset opplæring

Kunnskapsløftet i 2006 satte fokus på kompetansemål og ga skolene større frihet når det gjelder innhold og arbeidsmetoder. Det er mange teorier om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Jeg vil ikke gå inn i detalj på en drøfting av læringsteori, men jeg vil nevne disse senere for å belyse konsekvensene for det praktiske undervisnings- og læringsarbeidet.

Det er stor enighet blant forskere og pedagoger om at beherskelse av det språket som er medium for undervisningen (undervisningsspråket) har en avgjørende betydning for elevenes læring (Cummins 2003, Bamgbose 2005, May 2001, Brock-Utne & Hopson 2005, Baker 2006). Det er også omfattende studier av majoritet–minoritet relasjonene i utdanningen både i Norge og internasjonalt (Hoem 2000, Darnell & Hoem 1996, Lidèn 2005, Øzerk 2003, Pihl 2000 og 2005, Arnesen 2002, Seeberg 2003, Blackledge 2001). Derfor er det viktig å drøfte hvilke utdanningspolitiske retningslinjer og hvilken utdanningsdiskurs som er gjeldende i den norske flerkulturelle skolen.

Som lærer i en flerkulturell skole, både som faglærer og som mottakslærer (for elever med liten eller ingen kunnskap i det norske språket) opplever jeg utfordringer knyttet til prinsippet og begrepet om tilpasset opplæring på tvers av språklige og kulturelle forutsetninger. Utfordringen er spesielt stor i arbeidet med minoritetsspråklige elever. Til tross for det kulturelle og etniske mangfoldet er det pedagogiske arbeidet i den norske skolen preget av monokulturalitet (Øzerk 2003, Engen 2004, Pihl 2005).

Norsk grunnskole er organisert i aldershomogene klassetrinn fra 6 år til 16 år. Det betyr at eleven går oppover i trinnene uavhengig av prestasjoner og læringsresultater. En slik skole passer for elever født og oppvokst i den norske kulturen med barnehager, massemedia og en lese-tradisjon i hjemmet. Det betyr ikke at alle elever i denne gruppen får like mye ut av opplæringstilbudet i skolen. Andre elever får enda mindre ut av opplæringstilbudet. Dette skyldes naturlige forskjeller blant barn knyttet til evner, barns forskjellige forutsetninger og ikke minst forhold utenfor barnas makt og myndighet.

I den senere tid har elevlandskapet i den norske skole forandret seg med en stadig økende andel elever fra andre land. I følge SSB (Statistisk Sentralbyrå) var antall innvandrerbarn i alderen 6-15 år (med en eller begge foreldrene fra utlandet) 111252 per 01.01.07. I denne aldersgruppen utgjør de som har to foreldre født i utlandet 52952. Dette tilsvarer en prosentandel på mellom 9 og 18 % av alle barn i denne alderen, avhengig av hvordan man velger å lese tallene. Andelen er større i de største byene. Utdanningsdirektoratets tall i Oslo for skoleåret 2006/ 2007 viser at andelen minoritetsspråklige elever var hele 36 % og fortsetter å stige. Etter mitt skjønn er en så stor andel av elevmassen en betydelig del av landets menneskeressurser og ikke bare et spørsmål om minoritetsrettigheter. Jeg vil komme nærmere inn på noe av utfordringen knyttet til denne gruppens behov i forhold til tilpasset opplæring og differensiering av undervisningen, men det er viktig å si noe om hvor komplekst dagens elevgrunnlag i norsk grunnskole er.

Fellesnevneren for alle minoritetsspråklige elever er at de har en bakgrunn som ikke er norsk eller samisk. Utover det har de veldig lite felles. De snakker forskjellige språk. I Oslo er det registrert 125 språk (Udir 2007). Når det gjelder elevenes evner og forutsetninger er spektret mye bredere enn blant norske elever. Dagens elevgrunnlag i norsk grunnskole kan betegnes som heterogent på mange plan, og språklige forskjeller er bare en av variablene. Kulturelle forskjeller og religionsforskjeller som ikke nødvendigvis går langs språklige skillelinjer er en annen variabel. I tillegg til dette har minoritetsspråklige elever forskjellige sosioøkonomisk forutsetninger som majoritetselvene. Med dette elevgrunnlaget står enhetsskolen overfor krevende utfordringer for å gjennomføre sitt mandat og gi alle elever et likeverdig opplæringstilbud.

Norge har Opplæringsloven som overordnet styringsdokument for både offentlige og private skoler. Så har Norge Læreplanverket som styringsdokument for skolens opplæringsvirksomhet. Paragraf 1.2 i Opplæringsloven heter den kristne formålsparagrafen og lyder slik:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. ...

Læreplanen referer til § 1.2 og § 5.1 i Opplæringsloven i forbindelse med tilpasset opplæring. Begreper som *i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, tilfredsstillende utbytte, forsvarlig utbytte i forhold til andre elever og realistiske opplæringsmål* er brukt i disse paragrafene som om det var universal enighet om deres innhold. Dette er problematisk på to måter.

For det første er § 1.2, den kristne formålsparagrafen, både fundamentet for den norsk monokulturelle skolen og grunnlaget for alle de andre styringsdokumenter som begrunnes med referanse til den. Dette er problematisk fordi det tilkjenner den dominerende kristen kulturen en nasjonal gyldighet på bekostning av kulturell variasjon og minoritetskulturer. Når staten med sin makt og midler pålegger utdanningssystemet å produsere samfunnsborgere etter denne paragrafen er det problematisk i et demokratisk perspektiv.

For det andre gjelder § 5.1 for spesialpedagogikken. Den starter slik: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning*. Paragrafen handler altså om individer med spesielle behov. T. O. Engen skiller nivå-differensiering på mengde og vanskelighetsgrad som han kaller vertikalt dimensjonert differensiering og en tilpasset opplæring som tar hensyn til den horisontale bredden av elevforutsetninger (Engen 2004). Både M87 og NOU 1995:12 tok hensyn til minoritets elever og deres behov. Denne politikken ble reversert i skolereformene som kom i 90-årene (Pihl 2001a). Mange minoritets elever ble diagnostisert med lærevansker på ufullstendig eller feilaktig grunnlag og henvist til spesialundervisning (Pihl 2005).

Jeg har undersøkt skolens forståelse og gjennomføring av tilpasset opplæring i lys av de empiriske data fra observasjoner og intervjuer og ved å studere de dokumentene som styrer skolens daglige pedagogiske arbeid.

Tilpasset opplæring er, som mange andre begreper i utdanningen, først brukt i politiske sammenhenger. Slike begreper er en stor utfordring både for forskningen og for pedagogisk praksis.

Popkewitz og Lindbad (2000:8) skriver: "One of the major difficulties in studies of governance and inclusion/exclusion is the unreflective incorporation of categories produced in political arenas into social research" (Popkewitz og Lindbad i Bachmann & Haug 2006:8)

Vi finner mange formuleringer som beskriver hva tilpasset opplæring er, hva det inneholder og hvilke forutsetninger som er viktigst for å gjennomføre den. Vi ser på en del av disse formuleringene, og jeg vil fokusere på de praktiske implikasjonene de har for lærerens arbeid med elevene.

I læreplanens generelle del både i L97 og i Kunnskapsløftet (L06) brukes det formuleringer som:

Skolen skal ha plass for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytmer. ... (Læreplanens generelle del L97: 29)

I denne formuleringen er det skolen og læreren som er subjekt. Det lyder sterkere enn formuleringen i M87, men det åpner fortsatt for forskjellige tolkninger og bruk av skjønn når man evaluerer utviklingsnivå, utviklingsrytmer, evner og forutsetninger. Læreplanens formuleringer har et sterkt preg av sosiale hensyn som omsorg for slitere, toleranse, motivasjon og solidaritet som viktige komponenter i tilpasset opplæring.

I veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring står det:

Tilpasset opplæring er et overordnet og generelt prinsipp for all opplæring både i grunnskole og videregående opplæring. Spesialundervisning inngår i denne sammenhengen og må betraktes som del av arbeidet med å gi alle elever tilpasset opplæring (UFD 2004: 12)

St. meld. Nr 30 "Kultur for læring" definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjonen mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også

elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende felleskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (St. meld. 30 2003-2004:86)

Stortingsmeldingen bruker ordet behov istedenfor evner, men en presis nok definisjon av hva tilpasset opplæring er kan man ikke finne i disse dokumentene.

I praksis, fram til nå, er tilpasset opplæring blitt knyttet til differensieringsproblematikken og nivå- og tempodifferensiert undervisning i fagene. Mange skoler bruker tre nivådifferensierte løyper. Noen bruker fargekoder som ”grønn, gul og blå løype” og andre kaller dem ”skal, fortsett med og utfordring”. På den måten fanger man opp ulikhetene i læreforutsetninger og motivasjon for skolearbeidet blant elever i klassen. Det betyr at den enkelte elev skal høre til en av disse tre gruppene. Som viktige hindringer for tilpasset opplæring for enkelte elever nevner lærere ofte store klasser og mangel på ressurser.

I ”Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa” heter det:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen (§1-2)

I L97 heter det:

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. ... Grunnskolen som felleskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (L97: 58)

Tilpasset opplæring er derfor både en styrende prinsipp for opplæringen og en rettighet for den enkelte elev. Per Arneberg skriver:

Det er grunn til å merke seg at sentrale forskere mener at tilpasset opplæring i inkluderende læringsmiljø i liten grad er innført i skolen (Haug 1999). Den skjulte læreplanen ser noe annerledes ut enn den vedtatte. ... Peder Haug kaller skolemyndighetenes uttalelser om realisert tilpasset opplæring og inkludering ”den offentlige løgna” (Arneberg & Overland 2001: 67)

Det er klart at tilpasset opplæring er et begrep som er tildelt en stor plass både i opplæringsloven og i utdanningspolitikken. En kan også konkludere med at synet på hvordan mennesker lærer og utvikler seg har stor betydning for forståelsen av begrepene tilpasset opplæring, inkludering, læreevner, forutsetninger og behov.

Undersøkelser om tilpasset opplæring på ungdomstrinnet ved Ringstabekk og andre skoler i 2001 viste tydelig at det eksisterte grunnleggende ulike syn på læring blant lærere. Undersøkelsen konkluderte med at det var en sammenheng mellom undervisningsmåte, metoder som blir tatt i bruk og syn på kunnskap og læring (Lillejord 2006). I det neste kapittelet skal jeg presentere en del forskning om tilpasset opplæring.

2.3. Forskning om tilpasset opplæring.

Forskningen om tilpasset opplæring er i hovedtrekk delt i to retninger. Jeg vil presentere disse to retningene. Jeg leser denne forskningen med mine egne pedagogiske og profesjonelle briller og kommer underveis med kommentarer som igjen representerer mine egne forståelser og fortolkninger.

2.3.1. Et didaktisk perspektiv

Bachmann og Haug (2006) presenterer en tilnærming til begrepet tilpasset opplæring basert på en rekke forskningsmateriale (Dale og Wærness 2003, Strømstad et al 2004, Bjørnsrud 2004, Fottland & Matre 2005) som kan betegnes didaktisk, i den forstand at det fokuseres på hvordan tilpasset opplæring skal tilrettelegges. Det er min vurdering at den didaktiske tilnærmingen drøfter i liten grad opplæringens innhold. Begreper som inkludering, integrering og mangfold er brukt uten å konkretisere hva disse begrepene inneholder. De referer også til de offentlige dokumentenes formuleringer. Dette innebærer at både referansene og drøftingen er preget av den diskursive språkbruken som kjennetegner den offentlige og politiske sfæren. Dette fører blant annet til at begreper endrer både betydning og innhold med skiftende politiske omstendigheter og diskurser. Forskningslitteraturen og forskningens beskrivelser er preget av politiske fremstillinger og intensjoner med begrepet tilpasset opplæring.

Det interessante er at forskningen er svært lojal mot de politiske tilnærmingene til tilpasset opplæring, uten å knytte forståelser og definisjoner av begrepet til uavhengige kritiske analyser av det politiske innholdet og formålet med begrepet (Bachmann & Haug 2006: 20)

Det er viktig å poengtere at Bachmann og Haug også, i denne sammenhengen, ikke er mindre lojale enn andre. De anvender begrepene differensiert opplæring, differensiert tilpasning og tilpasset opplæring fra Dale og Wærness (2003). Dale og Wærness er kritiske til tankegangen om at differensiering er et overordnet mål og tilpasset opplæring komplementerende. En konsekvens av en slik tankegang, mener de, kan være at ulike elever får ulik opplæring, og at historiske, kulturelle og sosialt skapte stereotypier, som for eksempel forskjellen mellom kjønnene, eller mellom majoritet og minoriteter, forsterkes. De argumenterer for en ny forståelse av differensieringsbegrepet der innholdet i undervisningen er det samme, men måten det blir aktualisert på er avhengig av gruppen og de enkelte elevenes beslutningshorisont. De ser på tilpasset opplæring som en individorientert virksomhet. Ifølge Bachmann og Haug bygger Dale og Wærness sin forståelse av tilpasset opplæring på en felleskapstenkning. Den enkelte elev oppnår kompetanse gjennom eget læringsarbeid innenfor enhetsskolens rammer og forordninger, som er et uttrykk for felleskapstenkningen (Bachmann og Haug 2006: 23-25).

Slik jeg forstår det er en didaktisk tilnærming preget av en spesialpedagogisk forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Med dette mener jeg at skolens innhold både faglig, sosialt og kulturelt blir tatt for gitt og er forankret i både den dominante kulturen og den gjeldende utdannings- og samfunnspolitiske diskursen. Det legger grunnlag for at elevens avvik i prestasjoner forklares med å plassere problemet i individet. En kartlegging av elever basert på en slik forklaring fører ofte til at eleven kategoriseres som en elev med spesialpedagogisk behov og dermed blir henvist til den pedagogisk- psykologiske tjenesten (PPT), en institusjon hvis opprinnelige formål var å beskytte de normale elevene fra de unormale (Pihl 2005). En slik forklaring tar ikke hensyn til språkbarrierer og andre forhold som manglende skolegang hos minoritetsspråklige elever. Forskere (Hoem 1978, Øzerk 2003, Engen 2004, Pihl 2005) som har studert minoritetselvers situasjon i den flerkulturelle norske skolen er kritiske til en slik forklaring. Joron Pihl (2005) påpeker at tidligere manglende eller mangelfull skoleopplæring, mangelfulle ferdigheter i norsk språk og læringsmiljø ble kategorisert som situasjonsbetingede lærevansker av PPT i Oslo.

Dette la imidlertid til rette for at minoritetsspråklige elever som hadde mangelfulle ferdigheter i norsk ble kategorisert som elever med spesialpedagogisk behov. Det samme gjaldt elever som hadde hatt mangelfull skoleopplæring. (Pihl 2005: 55)

Resultatet blir ofte feil behandling basert på feil diagnose, og forskning viser at tiltakene som PPT setter i verk ofte skaper flere problemer enn de løser hos den enkelte elev.

PPT konkluderer ofte med at elevene ikke har gode nok læreforutsetninger til å dra nytte av det ordinære opplæringstilbudet. Tiltakene bidrar ofte til plassering i segregerte læringsgrupper i form av spesialundervisning. Disse tiltakene kan virke sosialt utstøtende og skape varige sår hos elevene i form av svekket selvoppfatning og nederlagsfølelse. (Strandkleiv & Lindbæck 2005: 39)

Bachmann og Haug poengterer at minoritetsspråklige elevers mangelfulle skoleprestasjoner skyldes enten individuelle forhold hos eleven eller forhold utenfor skolens mandat og kompetanse.

I følge Pihl domineres den norske skolen av en monokulturell utdanningspolitisk diskurs, som særpreges av kulturell deprivasjonsteori og kompensatorisk undervisning (Pihl 2005). Verken læreplaner, læremidler eller lærernes kompetanse er tilpasset skolens flerkulturelle populasjon. Joron Pihl har kalt dette *det monokulturelle pedagogiske sannhetsregimet* og skrev i 2002:

Hovedprinsippet er at pedagogisk forskning underbygger den dominante kulturen og marginaliserer flerkulturell pedagogisk forskning. En konsekvens av dette er at utdanningsfeltet fremdeles kvalifiserer pedagoger ved universiteter og høyskoler som om alle elever har majoritetsbakgrunn. (Pihl 2002a)

Hun påpeker et paradigme i pedagogisk forskning som i stor grad er kongruent med og forankret i den dominante utdanningspolitiske diskursen i Norge. På den ene siden kvalifiseres pedagoger støpt i majoritetskulturen, og på den andre siden er enhetsskolens tradisjon og historie preget av en dominans av majoritetskulturen. Dette bekreftes av andre undersøkelser. Bachmann og Haug skrev i 2006:

Grunnskulen gir ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, foresetnader og kulturell og språklig bakgrunn. Fleire grupper elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn. (Bachmann & Haug 2006: 11)

En grunnleggende barriere som hemmer læring og mestring for minoritetselevne er skolens monokulturell forankring som medfører at undervisningen i liten eller ingen grad bygger på elevenes kulturelle og språklige forutsetninger (Lidén 2005). Å bygge på de forutsetningene som elevene bringer med seg, samtidig som man ut fra dette gradvis og systematisk utvikler elevenes innsikt i og forståelse av norsk språk og kultur er en målsetting i flerkulturell utdanningsteori (Engen 1995 og 2004; Pihl 1999 og 2005). Et didaktisk perspektiv på tilpasset

opplæring tar ikke hensyn til de forskjellige forutsetningene minoritetsspråklige elever kommer med til skolen.

Bachmann og Haug (2005) bekrefter at denne forståelsen av minoritetsspråklige elevers behov for utvidet språklig og kulturell mestring er godt forankret i de pedagogiske miljøene som har spisskompetanse i saken samtidig som de hevder at den forståelsen er omstridt. De presenterer en alternativ forståelse med referanse til Bakken (2003) som forklarer det økende prestasjonsgapet hos minoritetsspråklige elever med at disse elevene vokser opp i familier med dårlig økonomi, lav utdanning, mindre bøker og IT, og at dette er utslagsgivende for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Bachmann og Haug skriver:

Da er man nede på en ren sosioøkonomisk forklaring av ulikhetene i prestasjoner i skolen. **Denne forklaringen rører likevel ikke ved det faktum at de forskjellene som det vises til ikke kan påvirkes gjennom en bedre tilrettelagt undervisning.** (Bachmann og Haug 2005: 85, min utheving)

Bachmann og Haug bruker en diskursiv formulering slik jeg forstår det. Forståelsen i *pedagogiske miljøer med spisskompetanse* betegner de som omstridt, og de trekker frem Bakkens (2003) forklaring av forskjellene i skoleprestasjoner med sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet som skolen ikke kan gjøre noe med. Dette kan leses på to måter. Hvis Bachmann og Haug mener at skolen ikke kan utjevne sosioøkonomiske forskjeller gjennom bedre tilrettelegging av undervisningen er det klart at dette ikke er skolens direkte samfunnsmandat. Hvis de derimot mener at elevene er fanget i sine sosioøkonomiske betingelser og at forskjellene i skoleprestasjoner ikke kan utjevnes med bedre tilrettelegging av undervisningen blir det problematisk. Et annet problem ved denne analysen er at alle minoritetsspråklige familier er definert som vanskeligstilte både økonomisk og intellektuelt.

Slik jeg forstår det bygger den sosioøkonomiske forklaringen på deprivasjonsteori og mangelhypotese i den forstand at elever som kommer fra vanskeligstilte hjem i samfunnet er sett på som elever med et handikapp som skolen kan gjøre lite for å kompensere. Dette er problematisk fordi det gjelder en mye større andel av elevpopulasjonen enn bare minoritetselvene. En slik forklaring er også problematisk fordi det finnes løsninger på ressursiden. De fleste skoler i landet har et skolebibliotek eller har tilgang på bibliotek med gratis tilgang på bøker og IKT. Antagelsen i MMM- prosjektet er at gjennom bedre tilrettelegging av undervisningen og samarbeid med bibliotekarer kan skolen gi elevene fri tilgang på de ressursene de mangler på grunn av den sosioøkonomiske situasjonen. Skolen

kan også benytte bibliotekarens kompetanse i formidling og bruk av disse ressurser. Bruk av biblioteket på den måten gir større muligheter for tilpasset opplæring for eksempel for minoritetsspråklige elever, enn det et klasserommiljø preget av rigide rammer kan tilby.

En sosioøkonomisk forklaring har en kulturell dimensjon når det gjelder minoritetsspråklige elever i den forstand at minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn ikke ligger til grunn for undervisningen i skolen. Engen kaller kultur for den horisontale akselen for tilpasset opplæring i forhold til minoriteter (Engen 2004: 121). I og med at det er mange forskjellige minoritetsspråk og kulturer blir skolens oppgave i forhold til denne elevgruppen desto vanskeligere. Det er nettopp derfor skolen må involvere alle andre instanser og individer som kan bidra til at alle elever får en likeverdig opplæring. Derfor fokuserer min forskning på hva læreren bruker biblioteket til i det praktiske arbeidet med tilpasset opplæring.

Det er også viktig å presisere at oppfatningen om at minoritetsspråklige elever og elever fra ressursvake hjem mangler kulturell kapital ikke er et særnorsk fenomen. Forskning fra forskjellige land (Hoem 1978, Bourdieu 1986, Darnell og Hoem 1996, Blackledge 2001) viser at denne mangelhypotesen er forankret i utdanningspolitiske og samfunnspolitiske diskurser i mange vestlige demokratier. En uheldig konsekvens av dette for minoritets elever har vært bruken av spesialundervisningens dobbelfunksjon; det vil si bruken av spesialundervisning, ikke bare ut fra disse elevenes behov men i mange tilfeller, ut fra lærerens behov, eller for å ivareta andre *normale* elevers behov for homogenitet og ro (Bachmann & Haug 2005: 71). Skoler som operer med en didaktisk tilnærming til tilpasset opplæring har lavere forventninger overfor disse elevene og setter derfor lavere prestasjonsmål og stiller mindre krav. En slik tilnærming til tilpasset opplæring plasserer problemet i eleven eller elevens hjem. Den bygger på en sosioøkonomisk forklaring (Bachmann og Haug 2005) og gir grunnlag for oppfatningen om at eleven har ”avvik” og ikke kan nå de samme målene som de ”normale”² elevene. Da stilles det lavere krav eller eleven henvises til spesialundervisning (Pihl 2005)

I neste punkt skal vi se nærmere på et annet perspektiv på tilpasset opplæring som er mer egnet i den flerkulturelle skolen.

² Se konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen i Pihl, J. 2001c

2.3.2. Et flerkulturelt perspektiv

Et flerkulturelt perspektiv på tilpasset opplæring legger til grunn at den sosiale, flerkulturelle konteksten, de kognitive prosessene hos eleven og tilretteleggingen av undervisningen er viktige for at læring skal finne sted. Enhver lærende, barn eller voksen, hører til et felleskap. Skolen, hjemmet, nærmiljøet og idrettsklubben kan betraktes som forskjellige felleskap eleven hører til og læringsarenaer eleven befinner seg i. Det gjelder forskjellige felleskapskulturer og eleven har forskjellige roller i disse sosiale miljøene. Det er også individuelle anlegg hos ethvert menneske som gjør det mulig for det å tilegne seg kunnskaper og fortolke omgivelsene basert på sine tidligere erfaringer og kunnskaper. For at læring skal finne sted må undervisningen ta hensyn til disse tre komponentene. Den antagelsen at barn kan imitere og pugge og lære ting kan si oss noe om hukommelsen deres og den mekaniske læringen, men veldig lite om deres selvstendige tenkning.

Vygotsky introduserer to prestasjonsnivåer: det barnet kan prestere uten hjelp (individuell prestasjon) og det barnet presterer i samarbeid med andre (kollektiv prestasjon). Det vil si at det er noe kunnskap barnet har i utgangspunktet som kan betegnes som barnets *aktuelle funksjonsnivå*, og det er noe kunnskap som barnet kan tilegne seg gjennom imitasjon eller hjelp fra andre, *et potensielt funksjonsnivå*. Det som ligger utenfor det potensielle funksjonsnivået blir for vanskelig for barnet.

Det intervallet som kan identifiseres mellom barnets individuelle prestasjon på den ene siden og dets imiterte eller kollektive prestasjon på den andre, kaller Vygotsky den nærmeste utviklingssonen. Han illustrerer den med to 8-åringer som har samme individuelle prestasjon og samme mental alder, men i samarbeid med en voksen løser den ene av dem problemer tilsvarende nivået til en tolvåring mens den andre løser oppgaver som er typiske for niåringer. (Engen 2004: 285)

Det betyr at selv om disse to elevene har likt aktuelt funksjonsnivå er forskjellen på bredden av utviklingssonen på tre år. Det betyr også at utviklingssonen har både en øvre og en nedre grense og det er nettopp innenfor disse grensene individet lærer. Barnets beredskap for å bevege seg fra det aktuelle til det potensielle nivået og bredden på det potensielle nivået (utviklingssonen) har stor betydning for tempo og progresjon. Derfor hevder Vygotsky at

kjennskap til utviklingssonens omfang og grenser er av langt større betydning for vellykket opplæring enn nøyaktig fastsetting av det aktuelle prestasjonsnivået.

Læring hos individet skjer gjennom følsomhet og mottakelighet for påvirkning. Dette er knyttet til sosiale prosesser, i skolesammenheng samarbeidet mellom elev, lærer og lærestoff. Det er samarbeidet som skaper både motivasjon og intellektuell beredskap for å lære. Dette krever ikke bare høy faglig kompetanse av læreren men også evne til analyse, psykologisk og sosiologisk innsikt (sosiokulturell innsikt) og empati (Engen 2004).

En viktig problemstilling er om prinsippet om tilpasset opplæring skal forstås og analyseres på samme måte i forhold til minoritets elever som i forhold til majoritets elever, eller er det andre kriterier man skal ta hensyn til når det gjelder minoritetsspråklige elever? Engen problematiserer dette spørsmålet og bruker begrepet om minoritet – majoritet dikotomien i en kontekst av dominant – underlegen relasjon. Han drar paralleller mellom dagens minoriteters skolesituasjon og Samenes situasjon før innføringen av den niårige grunnskolen. Da var samiske elever *minoritet* selv i Finnmark og utsatt for en streng fornorskningsspolitikk. Resultatet ble ofte at de samiske elevene satt i klassen uten å forstå noe av det læreren prøver å formidle, og at de både trivdes og presterte dårlig (Darnell & Hoem 1996, Pihl 2000, Engen 2004). Engen skriver:

Det å få enhetsskolen etablert var ut fra begge synsvinklene (assimilering og integrering) viktigere enn hensynet til marginale grupper. ... Derfor foreligger det også få indikasjoner på at norske lærere var kritiske til den sterke assimilerende strategien (Engen 2004: 114)

Det er viktig å poengtere her at disse elevene ikke ble kartlagt på morsmålet, og derfor er det ingen ting som tilsier at de var mindre intelligente enn jevnaldrende *majoritets elever*. Selv om opplæringsnivået på norsk, for disse elevene, var funksjonelt var det likevel langt under deres mentale alder (Solstad & Engen 2004: 295) – noe som fikk konsekvenser både for deres faglige progresjonen og selvfølelse, mener Engen. Engen skriver at mange samer og kvener godtok den impliserte oppfatningen av samisk og kvensk som mindreverdige språk og prøvde å gå over til norsk (Engen 2004).

Colin Baker finner tilsvarende forhold når det gjelder minoritetsspråklige elever i USA og viser til Thomas og Colliers studie av utviklingsmønster i minoritetsspråklige elevers

prestasjoner på engelsk og virkningen av forskjellige undervisningsmodeller på det (Baker 2006: 270-271).

Thomas og Collier viser at *two-way bilingual education* gir beste resultater (bedre enn elever med engelsk som morsmål), og at *early-exit* og *pull-out* programmer (henholdsvis kort periode med morsmål og engelsk som andre språk) gir dårligste resultater (Thomas & Collier 2002; Baker 2006)

Læring skjer gjennom samarbeidet og samtalen mellom aktørene i opplæringssituasjonen (lærer, elev, lærestoff). Engen (2004) nevner tre faktorer som er nødvendige og viktige for at dette arbeidet skal lykkes. For det første må samtalen etableres innenfor den nærmeste utviklingssonen (ZPD) både faglig og språklig. For det andre har lærestoffet det arbeides med og midlene man velger stor betydning. Læreren språkbruk må vekke assosiasjoner og konnotasjoner hos elevene. For det tredje er betingelsene for imitasjon også avhengige av egenskaper ved den personen som inviterer til samarbeid, altså læreren. Det vil si at læreren bør ha både solid fagkunnskap, teknisk kommunikasjonskompetanse og kulturell og kommunikativ kompetanse.

I lys av dette kan det reises kritiske spørsmål ved at tilpasset undervisning for minoritetsspråklige elever ble organisert slik at disse elevene ble skilt ut og ble tilbudt norsk som andre språk eller særskilt norskopplæring. Det kan ha virket mot sin hensikt i den forstand at den nærmeste utviklingssonen ble satt så lavt og var av så smalt omfang at gapet mellom disse elevene og majoritetselevne ikke bare ble bevart men også ble utvidet. Thomas og Collier (2002) støtter denne hypotesen.

When English language learners (ELLs) initially attend segregated, remedial programs, these students do not close the achievement gap after reclassification and placement in the English mainstream. Instead they maintain or widen the gap in later years. (Thomas og Collier i Engen 2004: 299)

Progresjonskurvene er forskjellige fra individ til individ, innad i gruppene, avhengig av individuelle forutsetninger, men minoritetselevne samlet sett har et svakere utgangspunkt, og når opplæringen er etablert i majoritetsspråk og kultur med noen kompensatoriske tiltak og lavere forventninger blir prestasjonsgapet det samme om ikke større. Derfor er det problematisk at den rådende diskursen i norsk utdanning er at alle tiltak for minoriteter og

andre marginaliserte grupper er av kompensatorisk karakter *til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen* (Opplæringsloven § 2.8.). Det er like problematisk at tilpasset opplæring er oppfattet som et nivåtilpasset tilbud, tilrettelagt med tanke på instrumentell kvalifisering av elever uten å ta hensyn til opplæringsinnholdets identitetsskapende funksjon og kulturpress på de minoritetsspråklige elevene, men også på majoritets elever som ikke presterer etter forventningene (Aaslund 1994).

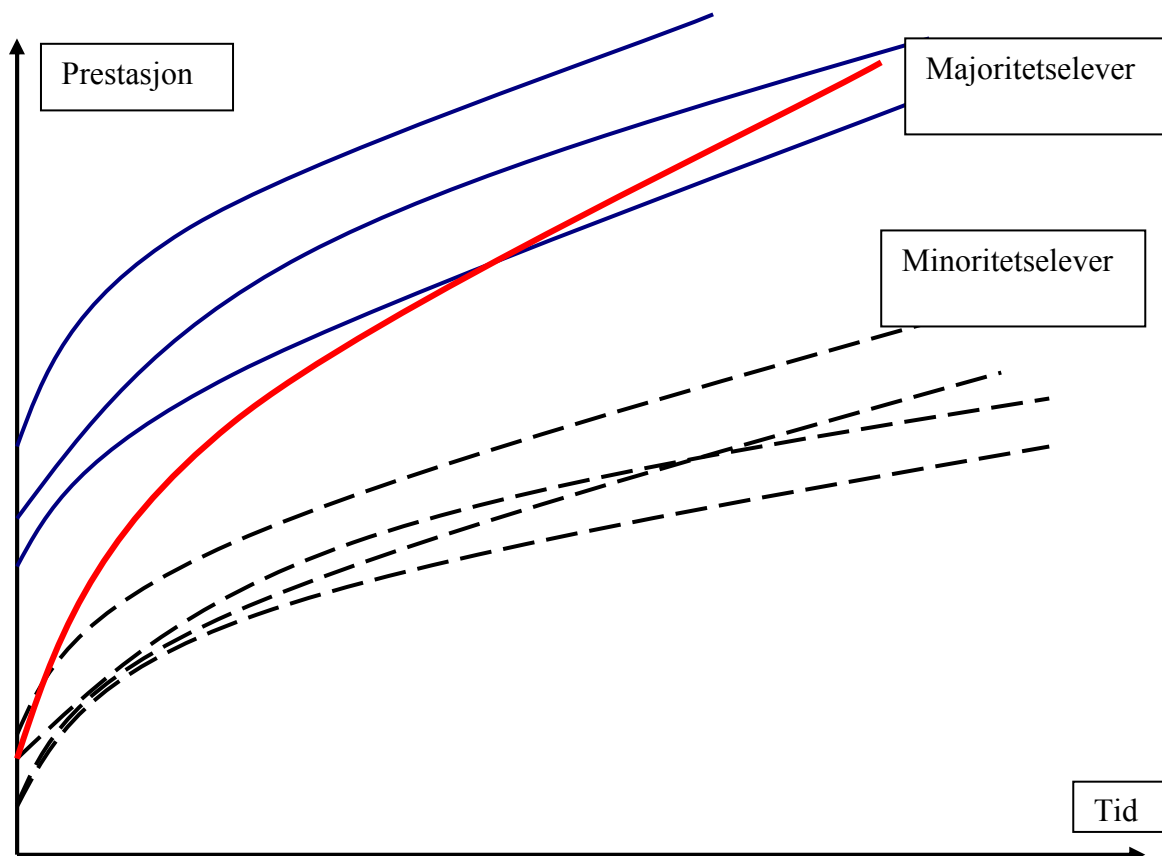


Fig.2. Utviklingslinjer for minoritets- og majoritets elever i lese- og skriveferdigheter.

Liv Bøyesen skriver:

En stor andel språklige minoritets elever starter på skolen med et negativt avvik i majoritetsspråklige forutsetninger i forhold til majoriteten. Minoritets elevene må derfor ha en framgang i sin læring som er raskere enn majoriteten om de noen gang skal ha håp om å ta igjen avviket (Bøyesen 2003: 136)

Den tykke røde linjen i fig.2 tilsvarer den ønskede utviklingskurven for minoritetsspråklige elever for at de tar igjen det gapet Liv Bøyesen refererer til.

Det er interessant at Bøyesen anvender begrepet ”avvik”. Begrepet er normativt og har negative konnotasjoner i den forstand at den forutsetter en norm- underforstått norsk. Avviksbegrepet er, i pedagogisk forskningstradisjon, forbundet med spesialpedagogikk. Et norsk kulturelt hegemoni i skolen utgjør samfunnsmessige forutsetninger for dette.

Statskirken, nasjonale myndigheter og en etablert kulturelite har bidratt til utvikling av homogene verdssystemer som defineres som felles for en hel nasjon. Denne kulturen nedfelles i nasjonale læreplaner og skolens kristne formålsparagraf. Slik konstrueres et normalitetsparadigme som tar form av et kulturelt hegemoni. Det er ”normalt” å være ”norsk” (Pihl 1999: 131).

Engen refererer til Brice Heaths Tracktonprosjekt for å illustrere hvor viktig det er å kjenne elevenes habitus og legge opp undervisningen slik at den vekker de nødvendige assosiasjoner og konnotasjoner som skaper både motivasjon og interesse hos dem (Engen 2004: 297-299). Han bygger sin forståelse av tilpasset opplæring på de tre faktorene vi nevnte tidligere og er lang på vei enig med Thomas og Collier om hva tilpasset opplæring for minoritetslever kan være:

- Teaching academic content courses in students’ first language (L1)
 - Hiring bilingual school staff
 - Using L1 volunteer tutors, including parents, peers and cross-age tutors
 - Providing books and other resources in L1 in the library and all classrooms
 - Preparing units in lessons that incorporate other languages in a meaningful way (e.g. bilingual storytellers, L1 pen pals across classes or schools through e-mail, journal writing in L1, environmental print in L1 for young readers, show and tell in L1, learning centres in L1)
 - Building partnerships with parents to continue L1 development at home
 - Using school buildings for after-school or weekend school taught in L1
 - Encouraging students to contribute articles in L1 to student publications
 - Allowing social use of L1 outside of classes
 - Encouraging extracurricular activities and school celebrations in L1
 - Providing family math and literacy programs in evenings and weekends in L1
- (Thomas og Collier 2002 i Engen 2004: 300)

Thomas og Collier har dokumentert at skoleprestasjoner blir systematisk bedre når skolen bygger på elevenes sosiokulturelle forutsetninger. Da er det viktig å mobilisere ressursene Thomas og Collier snakker om og som ikke nødvendigvis er underlagt skolen i tradisjonell forstand.

I veiledningen til L97 og den samiske læreplanen L97S ”Lese- og skriveopplæring” (KUF 1999) bekreftes det både Engen og Thomas og Collier sier. Skolestartere har et godt utviklet

ordforråd på **første språket** og kan forstå og bruke enkel **syntaks**. Det er vanskeligere for dem å forstå abstrakte ord og uttrykk og ytringer som metaforer, ironi og liknende i sitt eget morsmål.

En viktig side ved morsmålsopplæringen på begynnertrinnet blir derfor å stimulere elevenes ordforråd, deres evne til å forstå og bruke mer komplisert syntaks med under- og overordning og deres evne til å bruke et situasjonsuavhengig (dekontekstualisert) språk (KUF 1999: 14).

I St. meld. nr. 17 (1996-1997) står det:

Med utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring mener regjeringen at elever med begrensede norskferdigheter bør få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Det vil lette innlæringen av tilsvarende ferdigheter på norsk. (St. meld. nr. 17: 71)

Dette er en selvfølge for majoritetselvene, og denne språkstimuleringen og lese- og skriveopplæringen får de automatisk. Når det gjelder minoritetspråklige elever med innvandrerbakgrunn er situasjonen blant annet avhengig av utdanningspolitiske myndigheters prioriteringer, skolens læreplaner og lærernes utdanning og kvalifikasjoner. Det er derfor oppsiktsvekkende at minoritetsgrupper er rangert og at offentlige dokumenter som gjelder for forskjellige etniske minoriteter både i utdanningssystemet og i samfunnet forøvrig er tilskrevet forskjellig makt (Pihl 2001a). Det er også interessant å se den rangeringen av etniske grupper som gjelder i utdanningssystemet og i samfunnet for øvrig. Urbefolkningen (Samene) er ivaretatt som gruppe av både grunnloven og opplæringsloven. De har også læreplaner basert på samisk språk og kultur. Nasjonale minoriteter er anerkjent som en annen politisk minoritetskategori med visse grupperettigheter forankret i Europarådets rammekonvensjon av 1993 som ble ratifisert i Norge i 2001 ved stortingsmelding nr. 15 (2000- 2001).

Læreplanens formuleringer er også preget av det samme monokulturelle dannelseshegemoniet (Gundem 2008). Det brukes deskriptive og normative begreper som kontekstualiseres og operasjonaliseres innenfor en gjeldende utdannings- og samfunnsdiskurs. Dette videreføres i skolens virksomhet ved hjelp av infrastruktur og læremateriell. Enda vanskeligere er det å finne grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det finnes mange definisjoner, tilnærminger og forståelser av begrepet tilpasset opplæring både i forskningslitteraturen og blant pedagoger. Bachmann & Haug (2006). Ifølge Kamil

Øzerk (2003) og Schultz et al (2004) har lærere en tendens til å senke forventningene til minoritetsspråklige elever. Dette får store konsekvenser for elevenes lærings situasjon. Schultz et al (2004) skriver at dette kan føre til at opplæringen tilpasses på en inadekvat måte, for eksempel ved å gjøre læringsoppgavene enklere.

... Dermed får ikke de minoritetsspråklige elevene oppgaver på et kognitivt komplekst nok nivå til å kunne utvikle seg aldersadekvat. Prestasjonsgapet vil kunne øke da de majoritetsspråklige får oppgaver på aldersadekvat nivå og utvikler seg raskere enn de minoritetsspråklige. (Schultz et al 2004: 51)

For å lære behøver minoritetsspråklige elever å forstå hva læreren og andre i klassen sier. De må kunne redskapsspråket for å tilegne seg innholdet som formidles. De behøver å se mening og sammenheng i de ulike opplærings situasjonene og i fagstoffet som skal læres. Skoledagen må bygge på elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer og ikke være fjern fra elevenes liv utenfor skolen (Lidén 2005, Hoem 1976). Minoritets elever behøver også å få mestringsopplevelser for å holde oppe det kognitive motet. En elev som ikke opplever mestring kan miste troen på å kunne lære noe. Minoritetsspråklige elever trenger også å oppleve identifikasjon, gjenkjenning og tilhørighet. Disse behovene gjelder også for majoritetsspråklige elever, men er ivaretatt av skolens modus vivendi. For minoritetsspråklige elever må en målrettet satsing til for å dekke disse behovene. Forskerne jeg har referert til i dette punktet har studert den flerkulturelle skolens utfordringer i forhold til opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever. Et flerkulturelt perspektiv på tilpasset opplæring skal ivareta alle elevgrupper og integrere elevenes kulturelle mangfold i undervisningen. Forskingen (Engen 2004b, Hoem 1978, Pihl 2000a, 2001b, 2005, Øzerk 2003) viser at den dominerende utdanningsdiskursen i svært liten grad tar dette hensynet. Engen (2004b) sammenlikner dagens skolesituasjon med samenes situasjon før innføringen av den nåværende grunnskolen.

Jeg vil nevne to viktige komponenter som har stor betydning for å imøtekomme minoritetsspråklige elevers behov og diskutere dem i lys av forskningen på feltet og den rådende utdanningspolitiske diskursen.

2.3.2.1. Første lese- og skriveopplæring

I veiledning til lese- og skriveopplæring for L97 står det:

Hvis man ikke behersker muntlig det språket man skal lære å lese og skrive på, vil lese- og skriveopplæringen bli unødig komplisert og tidkrevende og ha færre sjanser for å lykkes (UFD 1999: 85)

Ifølge leseforskere Schultz mfl. (2004: 60) refererer til, bør elever ha et ordforråd på minst 6000-10000 ord for å nyttiggjøre seg av begynneropplæringen (herunder lese- og skriveopplæring). De fleste majoritetsspråklige barn ligger innenfor dette estimatet. Mange av de minoritetsspråklige barna har tilsvarende ordforråd på morsmålet. Det vil si at mange minoritetsspråklige elever ligger lavere enn dette ordforrådestimatet på norsk ved skolestart. Jim Cummins (2003) skiller mellom to nivåer av språkkyndighet: Basic Interpersonal Communicative skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Barn kan vise en brukbar *conversational fluency* når de leker med jevnaldrende barn uten å ha det nødvendige ordforrådet på majoritetsspråket.

Å gi elevene den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet (L1) gir muligheten for å knekke lesekoden fortere samtidig som eleven forstår innholdet i det som leses. Å begynne lese- og skriveopplæring på majoritetsspråket (L2) uten tilstrekkelig ordforråd derimot vil øke faren for at eleven lærer å lese rent teknisk uten å forstå innholdet av det som leses. Collin Baker (2006) skriver:

Simple communication skills may hide a child's relative inadequacy in the language proficiency necessary to meet the cognitive and academic demands of the classroom. The language used when playing with a ball in the school playground is very different from the one used in the classroom (Baker 2006: 174)

2.3.2.2. Tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring

Det å snakke, lytte, lese og skrive hjelper i utviklingen av hele det kognitive systemet. En forutsetning for dette er at elevens kompetanse i og på undervisningsspråket er utviklet godt nok. Det er dokumentert at førstespråket L1 er bedre utviklet hos minoritetsspråklige elever enn andrespråket L2 ved skolestart og gjennom grunnskoleløpet. Derfor skriver Thomas og Collier: "*The more L1 academic work provided, the higher their achievement in the long run*" (Thomas & Collier i Schultz mfl 2004: 56)

Å forsøke en forhastet overgang til majoritetsspråket kan være skadelig for eleven. Det hindrer elevens bruk av sine forkunnskaper på førstespråket, og det svekker elevens identitet og selvspekt. Collin Baker skriver:

We continue to impose language standards and expectations on children, at the point of their entry into the educational system, which methodically privileges some children, while disadvantaging others. ... All children enter school with knowledge of the language of their parents, homes and communities. When we ignore the knowledge that some children bring in favour of the knowledge that others have, we impose a criterion that renders a socially constructed minority being deficient, at risk, remedial, nonstandard or failing (Baker 2006: 206)

Skolens kunnskap om og forståelse av minoritetslevenes opplæringsbehov avgjør hvilket opplæringstilbud elever med minoritetsspråklig bakgrunn får. Dette har betydning for skolens disponering av skolens ressurser og for bruk av ressurser utenfor skolen, fra andre institusjoner og fra hjemmene.

In contexts where extended bilingual programmes are not possible owing to large number of students from diverse backgrounds in the same schools, educators can still communicate to students the value of developing their L1 abilities and reinforce students' and parents' efforts to do so (Cummins i Schultz mfl. 2004: 57)

2.3.3. Sammenfatning

Tilpasset opplæring har stor oppslutning i norsk utdanning både på politisk og pedagogisk nivå. Det er min vurdering at det finnes ingen presis og entydig faglig definisjon av begrepet. Differensiering og tilpasset opplæring er brukt om hverandre. En forståelse av begrepet tilpasset opplæring knyttes til nivådifferensiering av undervisningen i en gitt kulturell og språklig kontekst som favoriserer noen elever overfor andre er ikke tistrekkelig i den flerkulturelle skolen. Det råder en differensieringspraksis i skolene som bygger på en slik forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Dette er, etter min forståelse, hva Bachmann og Haug (2006) langt på veg bekrefter i sin analyse av forskningen på feltet. Denne forskningen legger vekt på tilpasset opplæring som et didaktisk fenomen med vekt på differensiering av innholdet i form av nivådifferensiering. Et didaktisk perspektiv står sterkt innenfor utdanningspolitikk og forskning om tilpasset opplæring i Norge. Denne forståelsen gjenfinnes blant lærere.

Vi har også presentert en annen forståelse av tilpasset opplæring som, i tillegg til den nivåbasert vertikale dimensjonen, også har en horisontal dimensjon som tar hensyn til alle komponenter i det komplekse sosiale, kulturelle og språklige mangfoldet i elevpopulasjonen uten å essensialisere et kultur- eller et språkhierarki. Engen (2004b) beskriver den horisontale dimensjonen som bestående av tre komponenter: lærestoffets kulturelle kvalitet, kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet og lærerens kulturelle kompetanse. En slik forståelse av tilpasset opplæring bygger på en bredere oppfatning av skole og utdanning. En slik forståelse av tilpasset opplæring forutsetter at alle elever får tilgang på informasjons- og kunnskapskilder i form av bøker, oppslagsverk, digitale verktøy og internett som reflekterer språklig, kulturell og religiøs variasjon i elevpopulasjonen og i samfunnet. Et flerkulturelt perspektiv på tilpasset opplæring står svakt i norsk utdanningsdiskurs.

I neste avsnitt ser vi nærmere på biblioteket potensial som en læringsarena med bred differensieringsmuligheter, basert på norsk og internasjonal forskning.

2.4. Bibliotekets potensial i realiseringen av tilpasset opplæring

Her vil jeg presentere norsk utdanningspolitikk om bibliotekets pedagogiske rolle i undervisningen og bibliotekets samfunnsmessige betydning. Jeg vil også drøfte hva forskning sier om bibliotekets potensial i arbeidet med tilpasset opplæring. Tilslutt vil jeg drøfte bibliotekets pedagogiske rolle i skolen i lys av denne forskningen.

2.4.1. Bibliotekets rolle i utdanningspolitisk kontekst

Opplæringsloven § 9-2, andre ledd pålegger ikke lenger skolene å ha skolebibliotek. Her står det: *”Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek.”* Forskrift til opplæringsloven § 21 presiserer at skolene skal ha skolebibliotek dersom ikke tilgangen til skolebibliotek er sikret gjennom samarbeid med andre bibliotek. Dette er en relativt svak utdanningspolitisk prioritering av skolebiblioteket. *”Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt*

i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen.” Dette skal realiseres etter biblioteklovens §6 gjennom organisert samarbeid mellom kommunale eller fylkeskommunale og skolebibliotek. Dette betyr at elevene har krav på bibliotekstjeneste og tilgang på informasjon og litteratur.

Jeg analyserer skolebiblioteket, fylkesbiblioteket og folkebiblioteket og den tjenesten de kan by på til skolen gjennom samarbeid. Dette fordi skolebiblioteket har begrensede ressurser i forhold til folkebiblioteket både når det gjelder infrastruktur og utvalg. Bibliotek er brukt her i den brede konteksten.

Biblioteket har seks hovedoppgaver i samfunnet:

- Fremme likeverd og sosial rettferdighet
- Øke tilgangen til informasjon for alle samfunnets lag
- Utrekke kultur og kunnskap ved å tilby både nasjonal og internasjonal stoff
- Fremme demokrati – ved å opplyse og utdanne folk til å bli aktive deltakere i samfunnsdebatten og ta velinformerte valg.
- Bidra til meningsfylt fritid og underholdning
- Være en kommunal institusjon og en offentlig møteplass på tvers av klasse og interesse. (Aabø 2005: 99-100)

Biblioteket er et sted hvor alle har tilgang på det de ønsker av skjønn- og faglitteratur og den digitale verden gjennom internett. Skolebiblioteket, fylkes- og folkebiblioteket danner en vev og supplerer hverandre. Biblioteket er også et sted hvor alle er anonyme og frie til å følge sin interesse ved valg av både tema og kilde. Alt dette gir biblioteket en unik posisjon i realiseringen av tilpasset opplæring. Biblioteket har også et potensial for å ivareta den kulturelle og språklige diversiteten i elevpopulasjonen, og det kan også gi foreldre og foresatte en uformell arena for å involvere seg i sine barns opplæring.

The library is a remarkable transformer of energy for the fuel which goes into it, in the form of books and journals. It not only gives out a steady flow of power through all its readers, many of whom produce further books themselves; it remains itself intact, preserving its energy undiminished. This is the unique property of organized and recorded knowledge. (Meredith, P. 1961)

Som mange andre samfunnsinstitusjoner har biblioteker en verdi som omfatter mye mer enn de individene som til enhver tid bruker dem. Svanhild Aabø (2005) beskriver bibliotekets verdi på følgende områder:

- The social role of the library

- The educational role of the library
- The community ownership
- The economic impact of the library
- Reading and literacy
- Developing confidence in individuals and communities
- Equity in service delivery (Aabø 2005: 28)

En forutsetning for at biblioteket klarer disse oppgavene er at unge borgere blir opplært til å benytte dets ressurser på en hensiktsmessig og målrettet måte. For at skolen skal realisere både en slik opplæring og benytte bibliotekets ressurser effektivt er det nødvendig å ha profesjonelle og kompetente bibliotekarer.

Etter at det ble kjent gjennom internasjonale undersøkelser, som PISA 2000, 2003, 2004 og 2006, PIRLA 2001 og 2006, at norske elever leser både dårligere og mindre enn elever i sammenliknbare land ble det lansert strategien 'Gi rom for lesing' på Verdens bokdag i 2003. Den ble revidert i 2005. Denne strategien hadde tre overordnede mål:

- Å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge
- Å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek
- Å øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn

I denne ambisiøse strategien ble det foreslått mange tiltak. Blant tiltakene for å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebiblioteket leser vi videre- og etterutdanning for lærere, integrering av skolebibliotekbruk i opplæringen av lærerstudenter, lokale og nasjonale nettverk for lesing og samarbeid mellom skolebibliotek, folke- og fylkesbibliotek. Det ble også foreslått å organisere nasjonale og internasjonale konferanser (UFD 2005).

En annen satsing som ble satt i gang var 'Den kulturelle skolesekken' (St. meld.nr.38 2002-2003) som trådte i kraft i skoleåret 2003-2004 (Innst. Nr. 50 2003-2004). Der står det:

Kultur- og kyrkjedepartementet ynskjer å medverke til å realisere gode prosjekt og tiltak knytte til auka leselyst innanfor ramma av Den kulturelle skulesekken. Departementet ynskjer også å styrkje samarbeidsstrukturane mellom folkebibliotek og skulebibliotek og vurdere måtar for overføring av kunnskap og kompetanse som er opparbeidd gjennom ei rekkje lokale leselystprosjekt av ulik art. Kultur- og kyrkjedepartementet har forplikta seg til å delta i gjennomføringa av Utdannings-og forskingsdepartementet sin strategiplan Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og kunn-

skapsglede 2003–2007 gjennom ei årleg avsetning av spelemidlar til Den kulturelle skulesekken til dette føremålet i perioden 2003–2005. (St. meld. nr. 38: 51)

Oslo har siden 1998 hatt en tiltakspakke som heter 'Oslo indre øst' med økonomiske midler øremerket for bedring av levekår og læreforbereidende arbeid i forskole og barnehage og lærestøttende arbeid for barn og unge i skolealder i hovedstadens indre by; bydelene hvor tettheten av arbeiderklasse- og minoritetsbarn er størst. Styrking av den kulturelle skulesekken er et av satsningsområdene i 'Oslo indre øst'.

Denne koblingen mellom 'Gi rom for lesing' og 'Den kulturelle skulesekken' og indre øst midlene i Oslo har åpnet for nye muligheter for lesestimulerende aktiviteter på skolene. Hva man får ut av alt dette i form av konkrete pedagogiske tiltak på skole-, klasse- og enkeltelevnivå har vært, og vil fortsette å være avhengig av den enkelte skoles ledelse og pedagogisk personale. Det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for at andre aktører som biblioteker, foresatte og liknende får en plass i opplæringen og kan yte sitt bidrag. Det er også skoleledelsen som styrer det overordnede pedagogiske arbeidet på skolen og sørger for at det pedagogiske personalet på skolen trekker i samme retning.

2.4.2. Forskning om bibliotek

Linley & Usherwood (1998) og Toyne og Usherwood (2001) har undersøkt virkningen av bibliotekbruk på lesing og en rekke andre viktige samfunnsverdier. Begge undersøkelsene konkluderte med at det er stor enighet blant folkevalgte, kulturarbeidere (inkludert bibliotekarbeidere), brukere og ikke-brukere om at biblioteket er viktig for utdanning, informasjon, kultur og underholdning.

Linley og Usherwood (1998) fant at både foreldre og profesjonelle oppdragere i fokusgruppen mente at biblioteket hjalp med utviklingen av lesekompetanse i engelsk hos barn med foreldre som hadde et annet morsmål enn engelsk. Det kommer tydelig fram fra brukerresponsene at storytime (høytlesing og litteraturformidling) er viktig for å utvikle unger til å bli gode lesere (Ibid: 24)

Toyne og Usherwood (2001) refererer til forskningen av blant andre Krashen (1993) som viser at barn tilegner seg språkferdigheter gjennom lesing uten å legge merke til det (*involuntarily*) og uten noen bevisst satsing på det (*without conscious effort*). ”*They develop a large vocabulary, an understanding of the use of grammatical constructions, develop good writing style and become good spellers.*” (Toyne og Usherwood 2001: 36). Bibliotekets rolle i den forbindelse består i å gi tilgang til et likeverdig tilbud til brukere fra alle samfunnets lag (*equity of access*). Det at man kan låne alt man ønsker å lese er et viktig bidrag til utvikling av leseinteresse og leseopplevelse hos brukere som har begrensede ressurser. Bredden av utvalg og volumet av lesestoff gjør det mulig for lesere å tilfredsstille sine forskjellige behov. Et viktig poeng som også kom tydelig fram i studiene til både Linley og Usherwood (1998) og i Toyne og Usherwood (2001) var hvor viktig bibliotekets nærhet var for småbarnsforeldre og eldre. Mange brukere opplevde at det førte til et nærmere forhold til bibliotekaren og bedre kvalitet på den hjelpen brukeren får. I dette perspektivet blir skolebiblioteket og bibliotekfilialen i nærmiljøet særdeles viktig.

Dressmann (1997) studerte elevenes bruk av skolebiblioteket i forhold til lesing og leseutvikling. Han fant ut at bibliotekarens diskursive praksis og personlig bakgrunn har virkning på elevenes skolebibliotekbruk. Han sammenlikner biblioteket med klasserommet og påpeker at elevene trenger et rom i frihet fra andres styring og tolking når de skal utvikle sin leseevne og lese lyst, et trygt rom hvor de kan være anonyme, en slags ”back-stage” i motsetning til klasserommet der elevene er på ”front-stage” og under andres observasjon og kontroll. Han mener at skolebiblioteket kan være et sted med trygghet og varme hvor elevene kan gjøre noe på egen hånd og at det har en potensial til å være et kulturelt senter på skolen.

Han (Dressmann) trekker spesielt fram en skolebibliotekar som klarte å skape en trygg og varm atmosfære, ikke bare for de elevene skolebibliotekets interiør samstemmer med ut fra de middelklasse hjem de kommer fra, men også for de elevene som for eksempel har arbeiderklassebakgrunn. (Rafste 2001: 51)

Dressmann hevder at skolebiblioteket har potensialet til å være et annerledes undervisningsrom enn klasserommet, og dermed fungere som en alternativ læringsarena. Dessuten er skolebiblioteket et trygt offentlig rom (han kaller det ’*a liminal space*’) hvor enkeltelever kan finne muligheten og friheten til å utvikle en interesse som den umiddelbare nærheten i klasserommet vanskelig gjør. Han fant at elever, også fra klasser der tekster fra skolebiblioteket var integrert i opplæringen, ikke fikk bruke biblioteket mer enn 2-3 ganger i uken. Han mener dette er altfor liten tid sammenliknet med den tiden elevene bruker i

klasserommet, og at de bør få mer tid på biblioteket for å få gode ferdigheter til å bruke det.

Dressmann skriver:

Unless they come from homes where parents and older siblings help students to learn about the organization of the public libraries during their visits, students' opportunities to pick up these skills on their own will be haphazard (Dressmann 1997: 46)

Det vil si at elever som kommer fra hjem med bibliotekbesøk og lesing som tradisjon har et fortrinn i forhold til elever som ikke kommer fra slike hjem. Dette gjelder både ferdigheten til å finne fram i hyller og digitale arkiver og å velge tekster som passer for deres leseutviklingsnivå.

Professor Dorothy Williams og Caroline Wavell (2001) ved Robert Gordon Universitetet i Aberdeen har gjort en omfattende studie om virkningen av skolebiblioteket på elevenes læring. De tok kontakt med 42 skoler, startet med 10 skoler og på slutten av prosjektet hadde de omfattende data fra bibliotekarene på alle 10 skolene og fra elever, lærere og skoleledere fra 7 skoler. De klassifiserte fire hovedområder for å evaluere skolebibliotekets virkning på læring: motivasjon, progresjon, selvstendighet og interaksjon.

Det var lett å evaluere progresjonen ved å se på sluttproduktet til prosjekter og forskjellige standardiserte prøver. Elevenes evne til å finne informasjon og bruke det de lærte i andre kontekster var også en indikator på progresjon. Det var vanskeligere å kvantifisere de andre virkningsområdene. Williams og Wavell (2001) laget et rammeverk og definerte noen indikatorer for å evaluere de andre læringsområdene. I alle skolene de studerte fant de at skolebiblioteket har en positiv virkning på alle fire områder vi nevnte med variasjoner på individnivå.

There is evidence of learning beyond the immediate goals set by the individual teacher using the SLRC (School Library Resource Centre) and, although these are not necessarily readily visible, they are part of the overall learning experience within the school environment and play a vital role in the cross-curricular, core skills needed to fulfil the educational aims of the current political and social climate (Williams & Wavell 2001: iii-vi)

Det kom fram tydelig i Williams & Wavell (2001) at lærere og bibliotekarer ikke har samme forståelse av hvilke interaksjonsmuligheter biblioteket og klasserommet kan ha. Lærere er vant til å ha kontroll over læringssituasjonen i klasserommet men ikke på hvordan biblioteket og bibliotekaren opererer. Bibliotekarer på sin side kan anta at læreren har planlagt sitt

opplegg og kommer med spesifikke forventninger – noe som ikke er tilfelle mener Williams og Wavell. Dette gjør at bibliotekaren ikke yter den profesjonelle hjelpen hun eller han kunne gitt på en tilstrekkelig måte.

Ifølge Åse Tveit (2004) har bibliotekaren og læreren forskjellig utdanning og arbeidsform. Bibliotekaren har en litteraturkompetanse, en formidlerkompetanse. Bibliotekaren har også en tilretteleggingskompetanse i forhold til arbeidet med arkiver og fagbiblioteker. Bibliotekaren har også en veiledningskompetanse i forhold til den enkelte leser og kan stimulere den enkelte leser. Læreren er utstyrt med faglig og pedagogisk kompetanse til å gjennomføre en læreplan som består av mange komponenter. Lese- og skriveopplæring går sammen i grunnskolen, og en vellykket lese- og skriveopplæring betyr mye for elevenes lesing og læring. Ifølge Åse Tveit (2004) er lærerens rolle desto viktigere fordi læreren kjenner sine elever og kan formidle en litteratur som treffer den enkelte elev.

Tveit (2004) påpeker også at læreren og bibliotekaren har forskjellige arbeidsrammer og dermed forskjellige arbeidsmetoder. På den ene siden vurderer bibliotekaren litteratur og formidler den ut fra sine subjektive oppfatninger og leserens interesser uten andre krav enn at leseren holder lånetiden eller betaler det boka koster. På den annen side er læreren styrt av skolens rammer i form av læreplan, fagtradisjoner og ikke minst foreldrenes forventninger.

Lærerens mandat når det gjelder litteratur er knyttet til fagplaner. ...Kanskje skal det rapporteres hva og hvor mye eller hvor lenge elevene har lest, eller skrives oppgaver i tilknytning til litteraturen (Tveit 2004: 21-22)

Et samarbeid mellom lærer og bibliotekar i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsopplegget kan øke læringspotensialet ved bruk av biblioteket. Både lærerutdanningen og bibliotekarutdanningen bør kurse studenter på det.

Teachers and librarians need to develop a common language and understanding of their respective expertise and the roles each profession can play to provide effective support for pupils who use the SLRC. Teachers training institutions and information and library schools could incorporate a greater awareness of the potential learning associated with the SLRC into courses... (Williams & Wavell 2001: 134-135)

Williams & Wavell mener at samarbeidet mellom lærer og bibliotekar også har stor betydning for tidlig intervensjon med tiltak for å få til det de kaller ”*effective learning experience*”.

Annen forskning (Baadshaug 2002, Seiden mfl. 2004, Barstad mfl. 2007) viser også at bruk av biblioteket har en positiv effekt på læring gjennom utdanningsløpet, men også gjennom hele livet.

2.4.3. Sammenfatning

Forskning om bruk av biblioteket i undervisningen (Dressmann1997, Linley & Asherwood 1998, Rafste 2001, Williams & Wavell 2001, Toyne & Asherwood 2001) viser at biblioteket har potensialet for å tilføye både ressurser og kompetanse til skolen. Forskningen viser også at friheten til å velge og bredden av utvalg på biblioteket i både skjønn- og faglitteratur gir læreren en større mulighet for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Det faktum at tilgangen til bibliotekressursene er gratis gir det Toyne og Asherwood kaller *equity of access* (likeverdig tilgang) og dermed likeverdig opplæringstilbud. Forskningen viser også at lærernes yrkesoppfatning og praksis er forskjellig fra bibliotekarenes yrkesoppfatning og praksis. Internasjonale undersøkelser PISA og TIMMS har også vist at norske elever i grunnskolen skårer noe lavere enn andre i lesing og basisfagene som matematikk og naturfag.

Opplæringslovens § 9-2 krever at elevene får tilgang på bibliotek tjenester, men pålegger ikke skolene å ha skolebibliotek i sine lokaler. Utdanningsmyndighetene har, i samarbeid med kulturdepartementet og lokale myndigheter, satt i gang tiltak og prosjekter som *gi rom for lesing, den kulturelle skolesekken* og *Oslo indre øst* for å stimulere til mer lesing og kulturaktivitet. Forskrift til opplæringsloven § 21 presiserer at skolen skal enten samarbeide med andre biblioteker for å sikre elevene tilgang til bibliotek eller ha et skolebibliotek i sine lokaler. Dette valget kan være problematisk på to grunner: for det første har ikke alle skoler et bibliotek som nærmeste nabo. Det betyr at elever og lærere må bruke tid på å komme dit. For mange klasser kan det bety at en bibliotekstid utenfor skolen vil ta en time for å komme dit og en time for å komme tilbake til skolen. Et annet problem er at utvalget av lesemateriale blir begrenset til det elevene kan låne av bøker. Det betyr at elevene må besøke biblioteket hyppig for å få tilstrekkelig lesemateriale, og det betyr flere timer fram og tilbake til biblioteket. En slik pendling går utover undervisningstiden. Et tredje problem er at folkebiblioteket har en kulturell funksjon som ikke helt kan erstatte den pedagogiske funksjonen skolebiblioteket har. Antakelsen i MMM- prosjektet er at et skolebibliotek i skolens lokaler, integrering av

bibliotekbruk i undervisningen og et tett og profesjonell samarbeid mellom lærere og bibliotekarer gir både en optimal tidsbruk og et optimalt utbytte.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode, strategier for datainnsamling og utfordringer underveis i prosjektet.

3. METODE

I dette kapittelet gjør jeg rede for mine valg av forskningsmetoder, utvalg av informanter og innsamling av data. Dette prosjektet går under et større prosjekt og kartlegger hvordan biblioteket er brukt i undervisningen i forhold til arbeidet med tilpasset opplæring (se innledningen og problemstillingen). Denne kartleggingen involverer skolens ledelse som har det overordnede ansvaret for skolens virksomhet, læreren som har det praktiske pedagogiske ansvaret i arbeidet med tilpasset opplæring i klassen, bibliotekaren og elevene. Alle disse aktørene har en rolle i skolens virksomhet, og deres informasjon reflekterer deres ståsted i denne virksomheten og deres livsverden. I følge Kvale (1996) formidler enhver aktør informasjon om sin hverdagsverden fra sitt perspektiv med sine egne ord. Metoden bygger på en hermeneutisk tilnærming (Kvale 1996) til disse aktørenes informasjon og aktiviteter. Jeg vil også se på utfordringen knyttet til forskningsprosessen og de valgene jeg måtte ta underveis. Jeg vil presentere skolen på en generell måte. Så skal jeg presentere skolens offisielle profil gjennom tilgjengelige dokumenter, observasjoner og intervjuer med rektor og deltakende kontaktlærer. Deretter skal jeg gå inn på den praktiske innsamlingen av data gjennom observasjoner, intervjuer knyttet til deltakende klassetrinn. Jeg har intervjuer med rektor, kontaktlærer, skolebibliotekar, bibliotekar i filialen av folkebiblioteket og morsmåslærere. Jeg har også intervjuer med noen av elevene i klassen.

Jeg har lagt vekt på det flerkulturelle perspektivet gjennom hele prosjektet. Dette var et valg basert på skolens flerkulturelle elevpopulasjon og elevsammensettingen i klassen jeg observerte. En konsekvens av dette i feltarbeidet ble at jeg valgte å gruppere elever etter majoritet – minoritet dikotomien tidlig i feltarbeidet. Dette forskningsprosjektet sikter mot å belyse hva læreren mener skolebibliotekets rolle er i lese- og skriveopplæringen i sin klasse, hvilke planer læreren lager for undervisningstidene klassen har på skolebiblioteket og hvilke aktiviteter elevene har i *bibliotektimen*.

Feltarbeidet har foregått i perioden fra oktober 2007 til februar 2007. Jeg var i klassen en dag i uken og observerte elevene både i klassen og på biblioteket. Jeg intervjuet rektor, kontaktlæreren, skolebibliotekaren og til sammen seks morsmåslærere. Jeg også intervjuet syv elever. Jeg hadde samtaler med kontaktlæreren til mottaksgruppen (Nyankomne elever i

alderen 8-12 år som har en spesiell mottaksklasse) og andre lærere på skolen og fikk på denne måten tilleggsopplysninger om bibliotekets rolle i undervisningen. Jeg går inn i detaljene av datamaterialet i kapittel fire.

Dette er en kvalitativ studie basert på en Casestudie. Gall mfl. (1996) kategoriserer Case studier etter hensikt i tre hovedkategorier: deskriptive, forklarende og evaluerende (Gall mfl. 1996: 549). Jeg velger å kombinere en deskriptiv og en evaluerende tilnærming. En deskriptiv tilnærming fokuserer på en god beskrivelse av et fenomen eller en situasjon (Gall mfl. bruker begrepet *thick description*). Jeg beskriver hva elevene gjør når de er på biblioteket basert på mine observasjoner og samtaler med elevene. En evaluerende tilnærming i utdanningsforskning har til hensikt å ta stilling til kvaliteten, nytteverdien av et program eller et opplegg (Gall mfl. 1996: 680). Gall mfl. (1996) mener at disse hensiktene overlapper hverandre og at evaluering bygger på beskrivelsen så vel som data analyse. Jeg kombinerer en fenomenologisk tilnærming basert på Schutz og en hermeneutisk tilnærming i analysen av skolen og deltakernes handlinger i skolehverdagen.

According to Schutz, the way we understand the behaviour of others is dependent on a process of typifying by means of which the observer makes use of concepts resembling 'ideal types' to make sense of what people do. These concepts are derived from our experience of everyday life, and it is through them, claims Schutz, that we classify and organize our everyday world (Cohen mfl. 2005: 24)

I motsetning til Husserl, som krever at forskeren frigjør seg fra alle sine forkunnskaper (preconceptions), mener Schutz at forskerens forkunnskaper og erfaringer bidrar til å forstå andre sosiale aktørers handlinger. En fenomenologisk tilnærming studerer aktørens handlinger slik de forekommer i hverdagen. Det krever også at forskeren skjønner aktørens tilpasningskompetanse til forskjellige hverdagsarenaer eller sfærer. For en elev ville dette være tilpasninger til klasserom, bibliotek, skolegård, Koranskole/moske, hjem. Eleven vil ha forskjellige roller og handler ut fra dem i disse situasjonene.

Begrepet *hermeneutics* ble først brukt i betydningen fortolkning av hellige tekster, for så å bli brukt i filosofi og samfunnsvitenskap i betydningen å danne seg forståelse av det man leser i vid forstand, av tekster, sosiale vaner, kulturelle tradisjoner og liknende (Gall mfl. 1996: 630-632). Både den enkelte elevs handling i undervisningssituasjonen og klassen som helhet oppfattes henholdsvis som delene og helheten i en *hermeneutisk sirkel* og er objekt for observasjon og fortolkning i forskjellige situasjoner og kontekster. En hermeneutisk sirkel er

en kontinuerlig veksleprosess mellom å forstå eller fortolke delene og forstå eller fortolke helheten. På samme måte oppfatter jeg klassen som en del av en større helhet, nemlig skolen.

I følge Renate Tesch (Gall mfl 1996) er det tre typer analyser: fortolkende (interpretational), strukturell (structural) og funderende (reflective) analyse. Jeg bruker en funderende analyse. Jeg reflekterer på det jeg hører og det jeg observere og bruker min forforståelse av feltet som utgangspunkt. Dette kombinerer jeg med en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Gjennom hele prosjektet har min bakgrunn og profesjonelle erfaring også preget mitt arbeid. Jeg skriver om dette i punkt 3.2. (forskerrollen).

3.1. Case studie

Jeg startet med en ambisjon om å få til et prosjekt basert på aksjonsforskning. Hensikten var å studere den nåværende situasjonen i klassen og, i samarbeid med kontaktlæreren, å sette i gang tiltak for forbedringer.

Med aksjonsforskning mener jeg at lærere forsker i læringssituasjonen de deltar i med forbedring som mål (Hammersley 2002, Hopkins1996, Haug 2007). Hopkins definerer aksjonsforskning slik:

Action research is about the systematic study of attempts to improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions. (Hopkins 2006: 45)

Hensiktet med aksjonsforskning er å bedre kvaliteten av eget arbeid gjennom kritiske refleksjoner over egen praksis. Aksjonsforskning, enkelt beskrevet, består av to trinn: et diagnostiseringstrinn hvor man analyserer et problem eller fenomen og utvikler en hypotese og et terapeutisk trinn hvor man tester hypotesen med bevisste inngrep (Brum i Cohen mfl. 2005: 234).

Det viste seg, etter at jeg begynte med feltarbeid på skolen, at et prosjekt basert på aksjonsforskning ville være for omfattende i forhold til den tiden jeg hadde til disposisjon og trengte mye mer tid enn det kontaktlæreren hadde til disposisjon. På bakgrunn av det besluttet jeg å gjøre en casestudie og kartlegge hvilken rolle biblioteket har i undervisningen og

skolens arbeid med tilpasset opplæring. Jeg besluttet å undersøke hvilke aktiviteter som foregår når klassen er på biblioteket og analysere hvilke aktiviteter som foregår i bibliotektimene og evaluere bibliotektimens innhold i lys av forskning om bruk av biblioteket i undervisningen (jfr kap. 2).

Cohen mfl.(2005) skriver:

Case studies have a number of advantages that make them attractive to educational evaluators and researchers... Case studies are a 'step to action'. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use; for staff or individual self-development, for within-institutional feedback, for formative evaluation and in educational policy making (Cohen mfl. 2005: 184)

Cohen mfl (2005) skriver også at casestudier er virkelighetssterke og gir derfor et naturlig grunnlag for generalisering (Ibid). Det vil si at det vi observerer i en klasse kan godt være et mønster for mange klasser og kanskje hele skolen. I forlengelsen av dette er det grunnlag for å tro at tiltak som passer for denne ene klassen kan ha nytteverdi for andre klasser også.

I prosjektet har jeg anvendt ulike kvalitative metoder: observasjon, intervjuer og besøk av forskjellige læringsarenaer som biblioteket og kulturlokaler i bydelen. Dette er grunnlaget for datainnsamling og mine beskrivelser av de læringsressursene elevene har til disposisjon både innenfor klasserommet og utenfor. Jeg har også analysert elevers lese- og skrivekyndighet.

Jeg hadde også et ønske om å ha de minoritetsspråklige foreldrenes og foresattes perspektiv i denne undersøkelsen både når det gjelder forventninger til bibliotekbruk og meninger om den nåværende situasjonen. Dette måtte jeg la være av hensyn til disponibel tid og mengde data som ble samlet inn fra elevene og skolen.

3.2. Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskeren verken nøytral eller objektiv i forhold til det han eller hun observerer. "They may include their own feelings and experiences in interpreting their observation" (Gall mfl. 1996: 343). I motsetning til kvantitative undersøkelser er kvalitativ forskning også opptatt av å ta hensyn til observasjonens omgivelser og påvirkende elementer fra et holistisk perspektiv – "look at behavior and its enviromental setting from a holistic perspective" (Ibid).

Jeg har minoritetsbakgrunn og kommer fra Somalia. Jeg kom til Norge som flyktning i en voksen alder på 38 år i 1994, og jeg hadde allerede da egne barn i barnehagealder. Jeg måtte lære meg språket som voksen for å komme inn på arbeidsmarkedet og ellers i storsamfunnet. Jeg har hatt egne barn i det norske utdanningssystemet siden 1994. Siden 1999 har jeg jobbet som faglærer i vanlige flerkulturelle klasser og som tospråklig lærer med flere språkgrupper. Denne erfaringen over lang tid har bidratt til å danne min egen forforståelse av problemstillinger knyttet til tilpasset opplæring i den flerkulturelle skolen. Den har også bidratt til mine valg i klasserommet som lærer og mine hypoteser i utgangspunktet for dette prosjektet. Mine erfaringer og min personlighet har hatt en naturlig virkning på hvordan jeg grupperte elevene og hva jeg fokuserte på i observasjonene. Det har også påvirket hvilke spørsmål jeg stilte til informantene og hvordan jeg tolket data. En stor andel av minoritetselvene i klassen var muslimer som gikk på Koranskole etter skoletid. At jeg kunne gå inn i moskeen og observerte elevene på en annen læringsarena forankret i de muslimske elevenes kultur ga meg muligheten til å reflektere over likheter og forskjeller mellom elevenes arbeid i de forskjellige læringsarenaene.

Det er andre utfordringer knyttet til forskerrollen i forhold til feltet man studerer. Det gjelder både måten forskeren presenterer seg på og virkningen av hans eller hennes tilstedeværelse på gruppen som studeres. Vi startet med et prosjektmøte med rektor og kontaktlærer. De fikk informasjon om min faglige bakgrunn, prosjektets hensikt og omfang, og jeg fikk en informert samtykke (informed consent) fra de voksne deltagerne. Til elevene i klassen var presentasjonen mye enklere og i samsvar med deres alder og situasjon. Likevel ble min tilstedeværelse uvanlig i de første dagene jeg var i klassen og noen elever reagerte med nysgjerrighet og interesse for hva jeg holdt på med. Derfor hadde jeg lengre økter med tilstedeværelse i klasserommet i denne fasen av prosjektet med begrenset kontakt med enkelte elever. Notatene fra denne perioden er også om klassen generelt og elevenes interaksjon, aktiviteter og språkbruk.

Etter hvert ble jeg en del av miljøet og elevene ble vant til at jeg var der. De svarte på mine spørsmål på en avslappet og naturlig måte. Da ble mine observasjoner og samtaler mer og mer fokusert på bibliotektimene og lærerens og elevenes aktiviteter i og rundt det. Det ble også naturlig at jeg tok del i disse aktivitetene og snakket med enkelte elever eller hjalp en eller

annen som rakk opp hånden, hørte på elever som leste høyt for meg eller tok korte notater i et stille hjørne.

En annen utfordring knyttet til forskerrollen er at både forskeren og gruppen som studeres er klar over at situasjonen ikke er helt normal, selv om forskeren har tilnærmet smeltet i miljøet og ikke forstyrrer dets harmoni. I hvilken grad det som skjer i klassen er preget av den bevisstheten om at jeg er der er det vanskelig å vite. For å begrense det valgte jeg å gjøre to ting. Den ene var å forlenge observasjonsperioden over to semestre, og den andre var å bruke forskjellige metoder i datainnsamlingen³.

3.3. Tilgang

Dette prosjektet går under prosjektet Mangfold, Myndiggjøring og Medborgerskap(MMM) som involverer flere forskere, skoler og biblioteker (se innledningen). Vi hadde prosjektmøter og møter med rektor ved skolen. Ved Trollskogen skole var både jeg og andre forskere som deltok i prosjektet introdusert til rektor, kontaktlærer, og skolebibliotekar. Prosjektleder styrte disse møtene og presenterte prosjektet til skolen. Etter først møte med rektor på skolen ble det klart at skolen var interessert i å være med på dette, men at det var nyttigere for dem å fokusere på lese- og skriveopplæringen, og studere en 3. klasses bibliotekbruk. Rektor valgte en 3. klasse og en kontaktlærer som var interessert i å delta i prosjektet. Dette var også interessant for meg, fordi det er rimelig å anta at en tidlig satsing på bibliotekbruk kan og bør etablere et forhold til biblioteket som er nyttig for elevene i deres videre læringsvirksomhet. Å starte med elever på småskoletrinnet gir også rom for videre oppfølging av disse elevene oppover i skoleløpet med utgangspunkt i denne forskningen for å få et bredere bilde av sammenhengen mellom bibliotekbruk og læring.

Morsmåslærere på skolen og deltakende kontaktlærer ble informert om prosjektet før jeg kom, og jeg ble godt tatt imot av de jeg skulle ha direkte samarbeid med i løpet av prosjektet. Det at jeg selv var av minoritetsbakgrunn og kunne snakke noen av språkene til morsmåslærerne bidro til at samtalene var både av formell og uformell karakter.

³ Datainnsamling er drøftet i punkt 3.6.

Til sammen har jeg hatt samtaler med seks morsmåslærere. Tre av dem hadde ikke elever i den klassen jeg jobbet med. Jeg intervjuet morsmåslærerne som hadde elever i klassen i første omgang. De var tre lærere, og to av dem reserverte seg mot lydopptak av intervjuene. Da utvidet jeg utvalget av morsmåslærere for å få utfyllende informasjon om organiseringen og gjennomføringen av lese- og skriveopplæring for minoritetselevne. Fire av de seks morsmåslærerne jeg hadde snakket med hadde jobbet på Trollskogen skole lenge og var godt kjent med skolens rutiner. De morsmåslærerne jeg hadde fellesspråk med valgte å snakke sitt morsmål (tre av dem). Av disse tre var en intervjuet med lydopptak. De andre tre morsmåslærerne snakket norsk. Av disse tre var det også en som ga samtykke til lydopptak. Denne prosessen resulterte i to lydopptak og fire notater på fire forskjellige språk. Alle morsmåslærerne informerte om sin praksis både når det gjelder morsmålsundervisning, først lese- og skriveopplæring og det identitetsskapende arbeidet på skolen. Det at jeg var av minoritetsbakgrunn og hadde erfaring fra pedagogisk arbeid i norsk skole var også med på å gjøre samtalene lærerike og gjensidige. Jeg kunne lett referere til liknende opplevelser og erfaringer fra egen praksis.

3.4. Utvalg

For å undersøke hva læreren bruker biblioteket til og hva elevene gjør på biblioteket valgte jeg å undersøke noen viktige faktorer som styrer hvordan klassen bruker biblioteket og hvilke aktiviteter elevene gjør på biblioteket. Jeg valgte tre slike faktorer: *ressurser, planlegging og praktisk gjennomføring av undervisningen*. Jeg baserte mine valg av informanter på disse tre faktorene.

Den generelle tilretteleggingen i form av bøker og annet materiell er viktig for at elevene får tilgang på et bredt og differensiert utvalg av bøker og andre kilder. Bemanningen på biblioteket er også viktig for at elevene får den hjelpen og veiledningen de trenger. Den overordnede strategiske planen og de prioriteringer som skolen opererer med har også stor betydning for hva læreren kan legge opp til og hva hun eller han kan gjennomføre. Disse tre elementene, bøker og materiell, bemanning og strategiske prioriteringer, har jeg sett på som ressursrammene for læreren og klassen. Dette har rektor ansvaret for. Derfor var rektors redegjørelse viktig.

Kontaktlæreren og morsmåslærerne står for det praktiske arbeidet med elevene. Deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan de anvender den forståelsen i praksis har en direkte konsekvens for hva elevene gjør og lærer. Hvordan de ivaretar det flerkulturelle mangfoldet, hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen, hvilke samarbeidsrutiner de har og hvilke vurderingsrutiner de har er viktige faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring. Bibliotekaren har også en rolle å spille i det praktiske arbeidet med elevene i den grad det er en bibliotekar som er tilgjengelig for både læreren og elevene. Hvor mye tid elevene bruker på biblioteket og i hvor stor grad bibliotekaren involveres bibliotekaren i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen er viktig å vite. Derfor valgte jeg å ha intervjuer med kontaktlærer og bibliotekar. Jeg valgte også å intervju alle morsmåslærere som var villige til å snakke med meg om sitt arbeid med tilpasset opplæring og lese- og skriveopplæring.

Jeg brukte mye tid på å observere elevenes aktiviteter når de var med klassen på biblioteket. Hvilke av bibliotekets mange funksjoner elevene benytter seg av, hvilke bibliotekritualer forskjellige elevgrupper har og hva skjer før og etter en bibliotektime var også viktig å registrere. Derfor brukte jeg mye tid på observasjon av elevene på biblioteket og i klasserommet både før og etter bibliotektimen. At jeg delte elevene i grupper ved observasjonene skyldes dels elevenes aktivitetsvaner på biblioteket. Mine forforståelser og erfaringer hadde også påvirket denne prosessen. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel fire.

Utvalg av informanter består av rektor, klassens kontaktlærer, bibliotekaren på skolebiblioteket, bibliotekaren i filialen av folkebiblioteket, seks morsmåslærere og syv elever. Jeg valgte å intervju rektor med fokus på strategisk plan på skolen, den praktiske styringen av det pedagogiske arbeidet på skolen i forhold til lese- og skriveopplæring og skolens profilering i forhold til den multietniske sammensetningen av elevmassen. Jeg valgte også å intervju kontaktlærer i klassen, bibliotekaren, morsmåslærerne i seks språkgrupper med forskjellige forutsetninger og kontaktlæreren i mottaksgruppen for å redegjøre for hvorvidt ledelsens visjon og styring kommer ned til elevene i form av pedagogiske prosesser og læringsaktiviteter. Jeg hadde samtaler og intervjuer med både de morsmåslærerne som hadde elever i klassen jeg gjorde feltarbeidet i, og jeg intervjuet morsmåslærere som ikke hadde elever i den klassen.

3.5. Anonymitet

I utdanningsforskning som i all samfunnsvitenskapelig forskning har forskeren et ansvar ikke bare for sin profesjonelle iver etter kunnskap og sitt søk for sanne opplysninger men også et ansvar overfor sine kilder. Forskeren skal til enhver tid ta hensyn til deltakernes integritet og menneskeverd. Som forsker skal man gjøre etiske vurderinger gjennom hele sitt arbeid med mennesker og holde en balanse mellom å få fram sannheten og å respektere informantenes integritet og fortrolighet.

Når deltakere ikke ønsker å være gjenkjennelige i det som er skrevet er forskeren nødt til å sørge for at de anonymiseres og ikke er gjenkjennelige. ”... *A participant or a subject is therefore considered anonymous when the researcher or another person cannot identify the participant or subject from the information provided*”, (Cohen mfl.2005: 61)

Mine undersøkelser ble gjennomført i en skole og i en bestemt klasse med 28 elever, og det er en utfordring å få til total anonymitet siden noen deltakere, forskeren og andre som har kjennskap til eller var involverte i forskjellige faser av prosjektet kan spore enkelte sitater eller beskrivelser til individer eller situasjoner.

Både skolen og alle deltakere i undersøkelsen ønsker å være anonyme. Jeg har derfor anonymisert både skolen og alle deltakere som jeg hadde intervjuet eller hadde andre samtaler med. Jeg valgte å kalle skolen for *Trollskogen skole*. Jeg har brukt ”rektor” der jeg siterte rektor, kontaktlærer der jeg siterte kontaktlæreren i klassen og morsmålslærer der jeg siterte en av morsmålslærerne.

Når det gjelder elevene var utfordringen noe større fordi selv fiktive navn kan gi forvirrende lesing og i verste fall skape feil og misforståelse. Steinar Kvale gir et eksempel på det hvor en polsk flyktning ble tildelt et chilensk navn i en studie av integrering av flyktninger i Danmark. Problemet var at chilenske flyktninger var sosialister eller kommunister på 70-tallet, da studiet ble gjennomført, mens polakker var antikommunister. Kvale kaller dette *misleading camouflage* og poengterer at det kan villedde leseren og føre til misforståelse (Kvale 1996: 260).

I klassesammenheng er det også kulturspesifikke tradisjoner som varierer fra språkgruppe til språkgruppe og innad i den enkelte språkgruppe. Med en begrenset populasjon som en klasse og med flere språkgrupper er det viktig å opprettholde en balanse mellom faren for villedende kamouflasje (misleading camouflaje) på den ene siden og total anonymitet på den andre siden. Det er også viktig å holde fokus på problemstillingen, og min problemstilling har med tilpasset opplæring og bibliotekbruk og lese- og skriveopplæring å gjøre.

For å kombinere alle disse hensyn for elevene valgte jeg å bruke to kriterier ved valg av fiktive navn: at ingen i klassen har det navnet; og at navnet ikke hører eksklusivt til ett språk- eller en etnisk gruppe.

3.6. Intervju og observasjon

Jeg valgte å begynne med intervjuer av rektor, kontaktlærer og bibliotekar først for å få et utgangspunkt basert på hvilke mål og forventninger skolen har for elevene. Så begynte jeg å observere hva elevene og læreren gjorde i klassen og på biblioteket. Jeg intervjuet elevene i klassen, og morsmåslærerne senere i prosjektet. Jeg analyserte datamateriale underveis og gikk tilbake til intervjuobjektene med spørsmål for å avklare utsang eller få mer informasjon. Denne vekslingen mellom observasjon og tilleggsspørsmål til aktørene ble en vanlig arbeidsmåte for meg gjennom hele feltarbeidsperioden.

Ifølge Gall mfl. (1996) er bruk av forskjellige metoder (strategier) i datasamlingen viktig for å triangulere data.

Case study researchers might begin a case study with one method of data collection and gradually shift to, or add, other methods. Use of multiple methods to collect data about a phenomenon can enhance the validity of case study findings through a process called triangulation (Gall mfl. 1996: 557)

De første få ukene brukte jeg på å bli kjent med klassen og klassemiljøet. Kontaktlæreren var imøtekommende og interessert i prosjektet, og det gjorde det lettere for elevene også.

Høgskolene bruker denne skolen som praksisskole, og det var lærerstudenter i andre klasser samtidig som jeg var der. Dette kan også være en mulig forklaring på elevenes avslappede

forhold til min tilstedeværelse. Jeg begynte med målrettede observasjoner med fokus på elevenes språkbruk i klassen.

3.6.1. Bibliotekritualet

Den første problemstillingen i min undersøkelse går på hva læreren legger opp til å bruke biblioteket til. Mark Dressmann (1997) bruker begrepet leseritual om lesing på biblioteket. Han mener at biblioteket er et sted hvor mange individer gjør det samme, nemlig lesing, samtidig. Dressmann mener at lesing på biblioteket har en kollektiv dimensjon, og alle som leser fyller den leserollen. I klassesammenheng er aktivitetene elevene foretar seg på biblioteket ritualisert på to måter. For det første er Dressmanns ritual begrep gjeldende i den forstand at elevene gjør det samme samtidig. For det andre har elevene fått noen instruksjoner i forhold til hva de skal gjøre på biblioteket enten det er lesing, gruppearbeid eller prosjekter. Dette betyr at lærerens opplegg og plan for bibliotektimen spiller en viktig rolle for elevenes gjøremål på biblioteket.

Mine fortolkninger og forståelser er basert på et sosialkonstruktivistisk læringssyn og en flerkulturell tilnærming til begrepet om tilpasset opplæring. Min erfaring og forkunnskap kommer også til uttrykk gjennom mine valg av fokusområder og gjennom intervjuene. Hovedaktørene i denne prosessen var eleven. Av hensyn til elevenes alder hadde jeg mange observasjonsdager i klasserommet og var aktiv i timene før jeg begynte å snakke med enkelte elever.

3.6.2. Observasjonene

Mine observasjoner startet i klasserommet. Selv om jeg hadde møter med lærer og rektor før jeg kom til elevene var jeg veldig forsiktig i begynnelsen. Jeg ville gi elevene tid til å bli vant til min tilstedeværelse i klassen. Det var viktig for meg å observere elevene i sin vanlige hverdagssituasjon. Derfor var det viktig å minimere den effekten min tilstedeværelse kunne ha påført elevene atferd og arbeid. De første par observasjonene brukte jeg på å notere alt jeg så

av aktiviteter i klassen uten å være aktiv eller delta i det som klassen holdte på med. Jeg observerte og tok notater av det jeg så.

The researcher is given (through observation) the opportunity to gather live data from live situations, ... to see things that might otherwise be unconsciously missed, to discover things that participants might not freely talk about in interview situations ... (Cohen mfl. 2005: 305)

Ifølge Cohen mfl. (2005) kan forskeren oppdage gjennom observasjoner ting som ikke kommer frem i intervju situasjonen og samtalen med deltakerne. Observasjoner kan også gi forskeren muligheten til å se sammenhengen mellom deltakernes erklærte intensjoner og praktiske gjennomføringer. Observasjon av et klasserom kan være en komplisert affære. Den fysiske settingen i klasserommet, elevene og læreren som en sammensatt gruppe med individer, interaksjonen mellom disse individene og undervisningsopplegget er objekter som gir forskeren informasjon om det som skjer i klassen. Det kan også skje noen kritiske (utenom det vanlige) hendelser som forklarer enkelte fenomener i klassen. Derfor var det viktig for meg å studere klasse miljøet i vanlige hverdagslige situasjoner. Jeg sørget for å være tilstede i morgensamlingene for å observere elevene muntlige språkaktivitet, Jeg observerte skriftlige aktiviteter. Disse to aktivitetene har direkte tilknytning til lese- og skriveopplæringen i klassen. Jeg ville også observere hvilke forberedelser eller planer som gjøres før bibliotektimen. Jeg noterte mest mulig av det jeg observerte uten å velge bort noen hendelser bevisst for så å fokusere etter hvert på det jeg oppfattet som relevant for problemstillingen jeg undersøkte.

Forskeren er også en deltager i det han observerer. Derfor er det viktig å ta bevisste valg når det gjelder balansen mellom disse rollene. Det vil si at forskeren skal sørge for å få mest mulig informasjon samtidig som han sørger for å ikke forstyrre den vanlige rytmen gruppen er vant til å ha.

The move is from complete participation to complete detachment. The midpoints of this continuum strive to balance involvement with detachment, closeness with distance, familiarity with strangeness (Cohen mfl. 2005: 305-306)

Jeg startet mine observasjoner som en total observatør (with complete detachment) i klasserommet for å se mest mulig av det som skjer av samhandling og kommunikasjon. Graden av deltagelse økte etter hvert som jeg ble akseptert som en del av klassen og i takt med strukturen i disse observasjonene. Observasjonene ble også knyttet til de undervisningsoppleggene som hadde med lesing, tilgang på bøker og bibliotekbruk å gjøre.

Jeg har også observert elevenes skriving og tekstproduksjon. Kopier av deres arbeid ble samlet og er en del av det datamaterialet som jeg analyserer.

Gall mfl. (1996) skiller mellom tre typer observasjonsvariabler: beskrivende, deduktive og evaluerende variabler. Målet med denne undersøkelsen var å beskrive bibliotekets rolle og bruk i undervisningen, og jeg valgte variabler for mine observasjoner ut fra det. Jeg fokuserte på en variabel av gangen i mine observasjoner for å sørge for presisjonen i beskrivelsene mine. Jeg observerte minoritetsspråklige elever i språkhomogene grupper både i morsmålstimene, tospråklig fagopplæring og i Koranundervisning i moskeen.

3.6.3. Intervjuene

Som sagt hadde jeg intervjuer og samtaler med rektor, kontaktlærer, skolebibliotekar, bibliotekar i filialen av folkebiblioteket. Jeg hadde intervjuer med seks morsmåslærere og syv elever. Dette brede utvalget ble valgt for å få mest mulig informasjon om de faktiske forholdene i den pedagogiske hverdagen. Alle disse aktørene er bidragsytere i denne pedagogiske hverdagen, men har forskjellige roller i skolens virksomhet. Derfor var det viktig å få alle disse aktørenes oppfatninger i forhold til tilpasset opplæring, lese- og skriveopplæring, skolens strategisk plan og virksomhetsplan i forhold til lese- og skriveopplæring, samarbeid og resultater. Noen spørsmål var felles for alle disse aktørene, mens noen spørsmål var tilpasset den enkelte aktørens stilling og bidrag til skolens virksomhet.

Intervju med rektor fokuserte på den overordnede virksomheten i skolen, Praktiske rammer for virksomheten og rektors visjon for skolen. Det varte i 63 minutter og ble tatt opp med lydopptaker. Vi startet med åpne spørsmål om rektors forståelse av tilpasset opplæring, hva som må til for å få til tilpasset opplæring og hvilke praktiske tiltak Trollskogen skole har satt i gang for å realisere tilpasset opplæring for sine elever. I store deler av intervjuet presenterte rektor sitt syn, sine tiltak og sine planer. Det ble stilt noen oppklarende spørsmål underveis.

Etter intervjuet og gjennom hele feltarbeidet var rektor tilgjengelig, oppsøkende og interessert i å vite om prosjektets framgang. Da fikk jeg anledning til å stille rektor de spørsmål som jeg

så behov for. Noen ganger var svarene på disse spørsmål lange, og ikke tatt opp med lydopptaker. Likevel synes jeg at de var viktige og jeg inkluderte dem i datamaterialet i form av notater og logg.

Intervjuet med kontaktlæreren varte i 57 minutter og ble gjennomført på rektors kontor. Dette intervjuet ble også tatt opp med lydopptaker. Her var fokuset på lærerens forståelse av tilpasset opplæring, utfordringer knyttet til elevsammensetningen, bibliotekets rolle i det praktiske pedagogiske arbeidet. Jeg har hatt muligheten til å stille spørsmål til kontaktlæreren både under og etter observasjonene i klasserommet og på biblioteket. Det relevante i disse samtalen er tatt inn i datamaterialet som notater.

Jeg intervjuet morsmåslærerne og fikk to lydopptak, ett på norsk og ett på somali. Jeg fikk også fire intervjunotater, to på norsk, ett på arabisk og ett på Swahili. Jeg oversatte disse til norsk og bearbeidet dem på samme måte som de andre intervjuene.

3.6.4. Transkribering, notater og logg

Som nevnt tidligere består datamaterialet av logg og notater basert på observasjonene og intervjuene. Notater og logg er knyttet til observasjonene som er beskrevet i punkt 3.6.2. og er skrevet med mine personlige og profesjonelle ”briller” på; det vil si at mine forkunnskaper, erfaringer og bakgrunn har preget mine tolkninger.

Intervjuene, derimot, var i stor grad de andre aktørenes meninger og beskrivelser av det de opplevde i skolehverdagen. Derfor var det viktig å registrere dem ordrett før jeg begynte å analysere. For å gjøre det brukte jeg to andre personer som transkribert noen av intervjuene, så gikk jeg gjennom alle intervjuene og på den måten sørget for at det som ble skrevet var det som ble sagt og reduserte mulige misforståelser.

Ifølge Kvale (1996) er transkribering en form for oversettelse fra et språk til et annet; Fra talespråket med sine halvsetninger, repetisjoner, tonefall, ansiktsuttrykk, pauser, latter og kroppsspråk til en dekontekstualisert skriftlig form preget av analytiske og abstrakte formuleringer.

The intervju is an evolving conversation between two people. The transcriptions are frozen in time and abstracted from their base in a social interaction. The lived face-to-face conversation becomes fixated into transcripts (Kvale 1996: 166).

Kvale hevder at transkribering er en fortolkningsprosess. Jeg har transkribert alle lydopptakene ordrett. Et lydopptak mangler både det fysiske nærværet og kroppsspråket som intervjusituasjonen har. Transkriberinger er dekontekstualiserte utgaver av samtaler. Også individer har forskjellige talemåter både når det gjelder tempo og semantikk. Dette gjorde arbeidet med transkribering både vanskelig og tidskrevende. Derfor var de skriftlige notatene og samtaler på biblioteket, særlig med elevene, en viktig del data grunnlaget.

Et av intervjuene med morsmåslærerne som er tatt opp med lydopptaker ble gjennomført på morsmålet. Jeg har oversatt dette til norsk. Notater fra andre intervjuer med morsmåslærere på morsmål, som ikke ble tatt opp med lydopptaker, ble også skrevet på norsk. Ved bruk av sitater har jeg skrevet disse i korrekt skriftlig norsk av hensyn til leseren

3.7. Analyse av empirien

Jeg kom til feltet med en forforståelse og forkunnskap som preget arbeidet i feltet. Min erfaring som minoritetsspråklig far til fem barn har gitt meg kunnskap om behovene og utfordringene minoritetsspråklige elever har i møtet med norsk skole. Det har også gitt meg innsikt i utfordringer knyttet til minoritetsforeldres møte med skolen. Min erfaring som tospråklig lærer for flere språkgrupper har gitt meg en forståelse av den brede variasjonen i elevgruppene jeg beskrev i kapittel 3. Erfaringen som faglærer på ungdomstrinnet for klasser med både minoritets- og majoritets elever har gjort det mulig å oppleve konsekvensene av elevenes lese- og skrivekyndighet for mestring og prestasjon i fagene. Alt dette har påvirket mine valg og prioriteringer gjennom hele prosessen.

Det å være en del av norsk skole og den utdanningsdiskursen skolen operer i har gjort det mulig for meg å kombinere den nærheten som er nødvendig for å forstå hendelser og utsagn i den konteksten de finner sted i. Samtidig har jeg sørget for å holde den nødvendige avstanden som forsker for å være åpen for de erfaringer jeg har gjort under feltarbeidet. Ifølge Kvale

(2006) kan objektivitet bety å gi forskningsobjektet en stemme, la objektet snakke og beskrive sin tilværelse slik objektet selv oppfatter det.

Objective may also mean reflecting on the nature of the object researched, letting the object speak.... The objectivity of a method then depends on its relation to nature of the object studied, and it involves a theoretical understanding of the content matter investigated (Kvale 1996: 65).

Undersøkelsen har både et lærerperspektiv og elevperspektiv. Det er flere stemmer som kommer frem i intervjuene. Både ledelsen og lærerne kommer med sine meninger og forståelser av tilpasset opplæring og hvordan de anvender sin forståelse i sin rolle som leder eller pedagog. Elevene får også en stemme i undersøkelsen. Jeg har undersøkt hvilken plass bruk av skolebiblioteket og folkebiblioteket har i skolens arbeid med tilpasset opplæring i forhold til lese- og skriveopplæring i en flerkulturell skole. Jeg valgte å analysere datamaterialet med fokus på tre komponenter: 1) Pedagogisk visjon i skolen og hvilke strategier skolen legger opp til for å realisere den visjonen; 2) Planer for og praktisk gjennomføring av bibliotektimene og 3) elevenes aktiviteter på skolebiblioteket i bibliotektimene. Data om visjon og strategi har jeg fra skolens dokumenter og rektors redegjørelse. Data for både pedagogiske planer og praktisk gjennomføring av timene kommer fra intervjuer og observasjoner av lærere, elever og skolebibliotekaren. Når det gjelder sammenhengen mellom disse tre komponentene valgte jeg å dele elevene i to grupper majoritets elever og minoritets elever. Jeg valgte å studere tre variabler i hver av disse gruppene: 1) tilgang på bøker, 2) lesevaner og leseferdigheter og 3) bruk av biblioteket.

Jeg delte data fra feltet i tre kategorier: tilgang på bøker, lesevaner og bibliotekbruk. Dette gjorde jeg for både majoritets elever og minoritets elever. Informasjonen fra voksne (lærere og bibliotekarer) var mer krevende. Jeg gikk gjennom notater, transkriberinger og måtte høre på opptak flere ganger for å sortere utsagn og situasjoner i riktig kategori under den elevgruppen det gjelder.

Hoveddelen av datamaterialet er samlet gjennom observasjoner av elevene i læringssituasjonen på biblioteket og i klasserommet både før og etter bibliotektimene. Intervjuene med elevene er basert på observasjonsdata og kom senere i prosjektet. Denne dataen ble delt opp i to hovedkategorier: majoritets elever og minoritetsspråklige elever, så ble den kategorisert etter tre kompetanseområder: lesing, skriving og tale. Jeg analyserte data fra

elevene etter Frosts (2003) leseopplæringsmodell. Jeg drøfter dette i kapittel 5 og analyserer datamaterialet samtidig som jeg presenterer det.

3.8. Etske betraktninger

Jeg har nevnt at feltarbeidet varte over to semestre. Dette førte til at jeg ble en del av miljøet på skolen, men også til mange uformelle samtaler med forskjellige aktører og deltakere. I empirien er det derfor mye mer enn det som er relevant for forskningsspørsmålene. Forskeren har et moralsk ansvar å forsvare individer, grupper og institusjoner som deltar i undersøkelsen. Frankfort-Nachmias og Nachmias definerer etikk som konflikten mellom to rettigheter:

...The right to research and acquire knowledge and the right of the individual research participant to self-determination, privacy and dignity. A decision not to conduct a planned research project because it interferes with the participants' welfare is a limit to the first of these rights. A decision to conduct a research despite an ethically questionable practice ... is a limit on the second right (Cohen mfl. 2005: 60)

Ifølge Gall mfl. (1996) og Kvale (1996) er det fire etiske perspektiver en kan operere ut fra: et konsekvensbasert perspektiv (utilitarian ethics) hvor forskeren baserer sine handlinger på hvilke konsekvenser de kan få for feltet og deltakerne; et rettferdighetsbasert perspektiv (deontological ethics) hvor forskeren baserer sine handlinger på rettferdighet, fornuft, ærlighet og respekt for andre; et relasjonsbasert perspektiv (relational ethics) hvor forskeren er opptatt av å bevare relasjonene mellom individer og sine egne relasjoner med dem, bryr seg om det samfunnet han studerer og ser på seg som et medlem eller deltaker istedenfor en frakoplet observatør; et økologisk perspektiv (ecological ethics) hvor forskeren baserer sine handlinger på det at deltakerne er en del av et større samfunn og et bredere sosialt system.

I min dataanalyse har jeg prøvd, så langt det lar seg gjøre, å kombinere disse fire perspektivene. De tre første perspektivene har jeg tatt hensyn til i min håndtering og bearbeiding av individenes bidrag i forhold til skolen som institusjon og et minisamfunn. Det fjerde perspektivet har jeg tatt hensyn til i håndteringen av data fra skolen som institusjon som en del av et større samfunn og sosial system.

Grunnlagsmaterialet består av strategisk planer og virksomhetsplaner, notater og logg fra observasjoner og intervjuer og samtaler med rektor, kontaktlærer, to bibliotekarer, seks morsmåslærere og syv elever. Det er mange forskjellige diskurser og referanserammer disse deltakerne opererer innenfor. I håndteringen av informasjon fra skolen og ledelsen var det viktig å tolke den i den utdanningsdiskursen skolen er en del av, samtidig som ledelsens fortolkning og praktisk styring av undervisningsprosesser på skolen og virkningene av styringen på elevenes læring belyses. Ved håndtering av informasjon fra morsmåslærere og minoritetsspråklige elever var det viktig å ta hensyn til de diskursive strukturene i møtet mellom majoritet og minoritet. Jeg kommer tilbake til diskursive strukturer når jeg drøfter empirien.

I punkt 3.2. (forskerrollen) har jeg skrevet av min bakgrunn. Jeg vil også hevde at min bakgrunn har bidratt til at jeg kunne kombinere de fire etiske perspektivene både i feltarbeidsfasen, i analysefasen og i skrivingen av sluttrapporten.

I møtet med barn er kravene til etiske hensyn desto større. Cohen mfl. (2005) viser til studier av blant andre Labov (1996) hvor barns respons og språkbruk varierte med forskerens etnisk bakgrunn, trygghet i omgivelsene, om de ble intervjuet alene eller med venner og forskerens holdning og posisjonering i intervjusituasjonen.

The language of children varied according to the ethnicity of the interviewer, the friendliness of the surroundings, the opportunity for the child to be interviewed with friends, the ease with which the scene was set for the interview, the demeanour of the adult and the nature of the topics covered (Cohen mfl. 2005: 125)

Barn har også en tendens til å foretrekke å si noe heller enn å la være, og de reflekterer i mindre grad enn voksne over det de sier. Derfor har jeg ventet med barneintervjuene lenge for at både elevene og jeg selv skulle få tid til å bli kjent med hverandre. Dette gjorde jeg for å bidra til at elevene ble trygge på meg. Jeg har også holdt mine samtaler med elevene korte og ikke lengre enn fire – fem minutt om gangen.

3.9. Reliabilitet, validitet og brukbarhet.

Reliabilitet handler om hvor pålitelige resultatene er. Det handler om hvor presist forskeren fortolker gjennomfører alle elementer i forskningsprosessen og beskriver hendelser og uttalelser. Kvale (1996) bruker ordet *trinity* for å betegne de tre begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Jeg har sett på dem som ett gjennom alle ledd i prosjektet, og har gått tilbake til deltakerne med avklarende spørsmål når jeg så behovet for det. Alle deltakere, rektor, kontaktlærer og morsmåslærer viste interesse for og engasjement i prosjekt. Dette gjorde mulig for meg å ha en løpende dialog med dem gjennom hele feltarbeidsperioden. Etter at jeg var ferdig med transkriberingen og meningsfortettingen sendte jeg til informantene alle de delene av deres respektive intervjuer som var relevante for avhandling for å få sluttkommentarer og eventuelle tilføyelser eller endringer. Jeg fikk bekræftende tilbakemeldinger og få tilføyelser fra alle unntatt skolebibliotekaren som ble sykmeldt og permittert like etter at jeg ble ferdig med feltarbeidet. Siden skolebibliotekaren ikke var tilgjengelig i noen av bibliotektimene jeg observerte valgte jeg å ikke referere til henne i avhandlingen.

Validitet handler om i hvor stor grad undersøkelsen svarer på spørsmålene man stiller seg i problemstillingen og studerer det den er ment for å undersøke. Fokus for min undersøkelse var tilpasset opplæring og bruk av skolebiblioteket som læringsarena og elevenes aktiviteter på biblioteket. Jeg mener at, ved å spre observasjonene over to semestre, har jeg minimert min virkning på klassens rutiner⁴. Jeg har forholdt meg til fire av Maxwells fem typer av validitet som jeg mener er relevante for min undersøkelse (Cohen mfl. 2005: 107):

Descriptive validity (nøyaktig, ikke selektiv eller fabrikkert beskrivelse): Jeg observerte elevene i samme situasjon på biblioteket mange ganger over tid, og jeg har fått muligheten for å skille mellom vanlige rutiner og kritiske hendelser for så å bygge mine analyser på rutiner. Det som skjer mens elevene befinner seg på biblioteket er av stor betydning i datasamlingen og i analysen.

Interpretive validity (presentasjon av meninger slik aktørene oppfatter sin livsverden): Jeg har holdt intervjuene med elevene korte, og brukte enklere språk. Jeg har snakket med elevene jeg

⁴ Forskerrollen er drøftet under punkt 3.2.

intervjuet flere ganger uten lydopptak, og jeg har hørt på deres lesing og sett på deres tekstproduksjon. Det gjorde jeg for å ta elevenes uttalelser, aktiviteter sammen og analysere dem sammen.

Theoretical validity (i hvilken grad undersøkelsen svarer på oppgavespørsmålene): Alle spørsmålene jeg stilte til elevene var direkte knyttet til problemstillingene jeg undersøker og jeg mener at jeg har gitt elevene lang tid før jeg begynte å stille dem slik at de føler seg trygge på å snakke med meg om ting. Det samme gjelder spørsmålene jeg stilte til rektor, og folkebibliotekar (se vedlegg 1, 2 og 4)

Generizability (i hvilken grad funnene kan overføres til liknende elevgrupper i liknende situasjoner). Jeg har tatt utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 2 for å forberede samtaleemner og konkrete spørsmål til både voksne og barn. I postmoderne tenkning snakker man om kontekstualisering istedenfor generalisering (Kvale 1996: 232)

Jeg mener at den lange perioden jeg brukte på feltet og den kontinuerlige dialogen med aktørene gjennom hele prosessen styrker både reliabiliteten og validiteten. Derfor er det også grunnlag for å mene at resultatene kan gjelde for liknende elevgrupper i liknende læringssituasjoner

4. TILPASSET OPPLÆRING VED TROLLSKOGEN SKOLE

I dette kapittelet presenterer jeg og analyserer empirien. Jeg deler materialet i tre deler. Den første delen tar for seg hvordan ledelsen forstår tilpasset opplæring, hvordan ledelsen legger forholdene til rette for å realisere det, hva skolen ønsker å få til i lese- og skriveopplæringen, og hvordan dette er formidlet til og mottatt av det pedagogiske personalet. Den andre delen handler om det praktiske arbeidet med elevene og hvor stor rolle biblioteket er tildelt i dette i forbindelse med lese- og skriveopplæring. Den tredje delen handler om hva elevene får ut av dette i form av lese- og skriveferdigheter, prestasjoner i fag, sosial- og annen type kompetanse. Jeg drøfter disse problemstillingene underveis for å knytte empirien til det teoretiske grunnlaget jeg har presentert i kapittel 2, og for å belyse forholdet mellom mål, tiltak og resultat.

Empirien bygger på i alt 17 intervjuer, 20 observasjonsøkter over to semestre med biblioteket som hovedarena, tekster og fortellinger skrevet av elevene og dokumenter fra skolens virksomhetsplan for 2007 og leseopplæringsplan. Jeg valgte å referere til rektor, kontaktlærer, mottakslærer og skolebibliotekar med stillingstittel. Bibliotekar på folkebibliotekets filial valgte jeg å kalle bibliotekar. Morsmålslærer og elever har jeg gitt fiktive navn ved bruk av deres sitater og tekster. (se punkt 3.5.)

4.1. Trollskogen skole

Trollskogen skole er en barneskole med mellom 500 og 600 elever. Den ligger i en mellomstor by med en raskt voksende innvandreretthet. Skolen har egen mottaksgruppe for elever i 5. – 7. klasse. I følge rektor har nesten 80 % av elevene minoritetsspråklig bakgrunn og kommer fra 28 forskjellige land. Rektor sier også at omtrent 38 % av lærerne på skolen har minoritetsspråklig bakgrunn. Skolen har morsmålslærere i de fem største språkene.

Skolen ligger i en bydel bestående av både høye blokker og villastrøk. Bydelen har en stor andel av minoritetsspråklige beboere, noe som også er gjenspeilet i skolens

elevsammensetning. I denne undersøkelsen bruker jeg begrepet minoritetsspråklig for å dekke elever med en annen lesetradisjon enn majoritetselevne (se punkt 1.3. begrepsforklaring). Skolen ligger sentralt i et tettbefolket strøk bestående stort sett av høye blokker med tetthet av minoritetsetniske husstander med lang botid i området. Det er en betydelig konsentrasjon av noen få språkgrupper med urdu, tyrkisk og somali som dominante minoritetsspråk i nabolaget.

Skolen har et skolebibliotek og en filial av folkebiblioteket og et aktivitetssenter for barn og unge like ved skolen. Elevene har tilgang til skolebiblioteket i løpet av hele skoledagen. De som vil kan også rekke å besøke bibliotekfilialen i bydelen i store fri.

4.1.1. Skolens profil

Det første du ser når du kommer inni parkeringsområdet er en hel vegg pyntet med nasjonale flagg fra mange land i forskjellige verdensdeler. Inni administrasjonsdelen er veggene også dekorerte med bilder og plakater fra samarbeidsskoler i Europa og andre verdensdeler. Rektor, og også andre i personalet, viser dette som en del av skolens profil og flerkulturelle engasjement.

Ifølge rektor har skolen hatt minoritetsspråklige elever siden arbeidsinnvandringsbølgen fra midten av 1970-tallet. Andelen minoritets elever har vært i jevn økning siden. Rektor forteller videre at skolens personale så på dette som bekymringsfullt i begynnelsen. Etter 10 år bestemte skoleledelsen og lærerne seg for å skifte fokus. Skolens ledelse og lærerne tok som utgangspunkt at det flerkulturelle skolemiljøet var en ressurs for elevene ved at de ville gå ut i voksenlivet med erfaringer, holdninger og verdier som trolig ville gjøre det lettere for elevene å ta del i et samfunn som i økende grad preges av internasjonal og global samhandling. Skolen bruker begrepet 'flerkulturell' i den forstand at elevmassen består av elever fra mange forskjellige etniske grupper. Ledelsen formulerte skolens visjon slik: **Trollskogen skole ønsker å bli best mulig til å utvikle positiv identitet hos elevene.**

Med dette som utgangspunkt markedsførte skolen seg selv og sin visjon gjennom media og andre fora, noe som førte til at skolen ble besøkt av andre skoler, og lærere fra Trollskogen

skole har blitt brukt som kursholdere for andre skoler, kommuner og høyskoler i over 20 år, opplyser rektor. Skolen er også brukt som praksisskole for lærerstudenter fra forskjellige høyskoler.

4.1.2. Klassen

Klassen jeg observerte består av 29 elever. 7 av elevene er majoritetsspråklige (se definisjonen i 1.3.). I alt 22 er minoritetsspråklige. Urdu og tyrkisk er de dominante minoritetsspråkene i klassen med til sammen 18 elever. En elev er fra Vietnam og tre elever kommer fra Øst Europa. Elevene har også forskjellig botid i Norge. De fleste er født i Norge. I klassen er det fire elever som er født i utlandet. I denne undersøkelsen har jeg valgt å gruppere elevene etter forutsetninger i lese- og skriveopplæringsbehovet. Jeg fant ut at elever fra samme minoritetsspråk har forskjellige forutsetninger. Innenfor både urdualende elever og tyrkisktalende elever fant jeg elever med foreldre som ikke har gått på norsk skole og med liten kunnskap i norsk språk og norsk skolesystem. Jeg fant også elever med foreldre som selv hadde gått på norsk skole og med gode kunnskaper i både norsk språk og norsk skolesystem. De tre elevene fra Øst Europa kommer fra Polen og Balkan, land som har en skoletradisjon og et forhold til lesing som likner på majoritets elevene.

Tyrkisk og urdu er to dominante minoritetsspråk i Trollskogen skole og denne klassen også. Likevel valgte jeg å intervju alle morsmålslærere som ville tillate det for å få mest mulig informasjon om skolens profil og om minoritets elevenes opplæringstilbud i forhold til tilpasset opplæring, første lese- og skriveopplæring og morsmålsundervisning. Videre hadde jeg samtaler med læreren som hadde ansvaret for mottaksgruppa (de nyankomne minoritets elevene).

Klasserommet har en inngang fra skolegården og ei dør rett inn i skolebiblioteket, noe som gjør skolebiblioteket til en integrert del av den fysiske læringsarena. Elevene kan gå inn og ut av skolebiblioteket ved behov uten at det brukes mye undervisningstid på organisering og uten å avbryte undervisningen.

4.2. Ledelsens pedagogisk visjon og strategi

Ifølge rektor er den enkelte elev en viktig aktør i sin egen læring og utvikling. Derfor mener rektor at læreren må delegerer noe av ansvaret for læring til den enkelte elev

Du som lærer må greie å gi litt slipp. Du må jo tro på at den enkelte eleven greier å styre noe av sin egen læring, og er i stand til å ta noe ansvar for noe av den læringa (rektor)

Bachmann og Haug (2006) bruker begrepet eleven i sentrum. De forbinder tilpasset opplæring med ansvar for egen læring og refererer til Anvik (2004).

Anvik trekker samtidig frem lærerens veilederrolle som et sentralt prinsipp i L97, og knytter også dette til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring forstås som elevaktive arbeidsformer, hvor elevene tar ansvar for egen læring. Klasserom som preges av såkalte tradisjonelle undervisningsformer, fortolker hun som lav grad av orientering mot tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006: 28)

En slik delegering av ansvar stiller krav til både lærer og elev. Rektor mener at det skal utøves en balanse mellom delegering av ansvaret for egen læring til eleven og lærerens autoritet og styring av lærings situasjonen.

Den som underviser og står i front, har makta til å kontrollere. Læreren abdiserer ikke. Læreren skal være lærer. Han skal være sjefen. Det er ikke noe tvil om det, men du må utvide handlingsrommet slik at eleven slipper til (rektor).

En slik delegering stiller krav også til eleven. Eleven må være i stand til å ta det ansvaret. Trollskogen skole ønsker å bli best mulig til å utvikle positiv identitet hos elevene. Skolens visjon er kort beskrevet av den setningen. Jeg drøfter skolens identitetsbegrep i punkt 4.1.1. Her vil jeg presentere hvordan ledelsen har tenkt å realisere denne visjonen.

Trollskogen skole har en plan for leseopplæring med konkrete mål på hvert klassetrinn. På slutten av hvert klassetrinn skal elevene oppnå disse målene. Planen beskriver en progresjon i leseutviklingen på norsk fra første til tredje klasse. Planen legger vekt på tre viktige elementer:

- Samarbeid mellom kontaktlærer, andrespråklærer og morsmållærere
- Motivasjon gjennom leseprosjekter, lesekurs og delta i leseløveprosjekt osv.
- Foreldresamarbeid.

Leseopplæringsplanen gir også retningslinjer i forbindelse med leseopplæring på morsmålet for minoritetsspråklige elever. Det er morsmållærerne som har ansvaret for å lage mer

detaljerte planer for leseopplæring på sine respektive språk. Dette gir muligheten for variasjon og tilpassninger for de forskjellige elevgruppene.

I punkt 4.1. har jeg beskrevet skolens elevmangfold. Ved Trollskogen skole er elever med et annet morsmål enn norsk i flertall. Forskningen til Wayne Thomas og Virginia Collier (Thomas og Collier 2002) og implementering av denne er en viktig del av skolens visjon og virksomhetsplan. Hovedelementene skolen fremhever er:

- Elever fra språklige minoriteter skal få den første lese- og skriveopplæringen på sitt morsmål
- Elever fra språklige minoriteter skal få språkopplæring med vekt på norsk som andre språk i fagene og i skjønnlitteratur
- Temabasert opplæring hvor temaene skal forberedes ved hjelp av morsmål og norsk som andrespråksopplæring. Innholdet skal i størst mulig grad ha et internasjonalt og et minoritetsperspektiv.

I virksomhetsplanen står det også at et av de viktigste utviklingsområdene er å styrke elevenes identitet og sosiale kompetanse. Skolen har også et prosjektbeskrivelsesdokument som beskriver hvordan skolen skal realisere *Likeverdig utdanning i praksis – tiltak 4: Utprøving av ulike modeller for særskilt språkopplæring* - Utprøvingen kan omfatte ulike modeller for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, forsterket norskopplæring og tidlig språkstimulering i barnehage (UFD 2003: 44-48).

Det er minoritetsspråklige elever som er målgruppe i dette dokumentet. Dokumentet består av fem hovedpunkt: 1. Kartlegging; 2. Leseopplæring på morsmål og norsk for 1. og 2. trinn; 3. Skriveopplæring på morsmål og norsk for 1. og 2. trinn; 4. Norsk som andrespråk i fagene på mellomtrinnet og 5. Et punkt som handler om minoritetsspråklige elever med spesialpedagogisk behov. Av interesse for min undersøkelse var de første tre punktene som handler om kartlegging og lese- og skriveopplæring. Ifølge leseopplæringsplanen skal elevene blant annet oppnå følgende konkrete mål etter fullført 2.trinn:

- Knekke lesekoden – fonologisk avkoding
- Lese enkle setninger og forstå innholdet
- Lese ord med diftonger
- Lese en svært enkel tekst og forstå innholdet

I følge rektor er skolens visjon for implementering av tilpasset opplæring generelt og lese- og skriveopplæring spesielt basert på litteraturformidling og stimulering av elever til å bruke

litteratur. Han trekker frem bokanmeldelser og diskusjoner mellom elevene som et viktig redskap for å skape interesse for lesing og motivasjon for å lære.

I de neste punktene ser jeg nærmere på hvordan skolens visjon og disse dokumentene forstås og implementeres.

4.2.1. Identitetsbegrepet

Jeg presenterer her rektors og lærernes oppfatning av identitet. Jeg drøfter dette synet i lys av multikulturell teori og diskursteori.

Ifølge rektor har skolen profilert seg over lang tid gjennom arbeidet med å gi elevene en positiv identitet. **Trollskogen skole ønsker å bli best mulig til å utvikle positiv identitet hos elevene.**

så ligger den filosofien vi prøver å etterleve, nemlig at normen er ulikhet. ... for jeg tenker sånn at, vi sier at det er en norm, altså normen er ulikhet. Og vi løfter denne ulikheten fram, verdsetter den, så skaper vi respekt for toleransen, altså vi skaper respekt for ulikheten. Og vi er ulike, og da tenker jeg sånn at ulikheten hos oss, betyr ikke bare religion, hår og hudfarge, etnisitet og sånne ting, men betyr ulikhet i form av interesser,... (Rektor).

Ifølge Colin Baker (2006) er individets identitet skapt sosialt, og individet får tilhørighet gjennom språk og gjennom en forhandlingsprosess av meningsutvekslinger og forståelser.

We speak a language or languages and it often identifies our origins, history, membership and culture. But that identity is daily authored, imagined, reconstructed and displayed as we translate social experiences and take our multiple roles and identities....Language has become the principal characteristic differentiating groups which clearly think of themselves as distinct (Baker 2006: 407)

Slik jeg forstår det har rektors anvendelse av identitetsbegrepet et flerkulturelt perspektiv, men også et individperspektiv som er knyttet til individuelle forskjeller av intellektuell karakter.

Vi er ulike. Og den intellektuelle ulikheten er da på en måte en selvfølgelig del av den ulikheten. Så det er ikke noe rart ved å streve med norsk eller matte (Rektor)

4.2.2. Ledelsens tilnærming til tilpasset opplæring

På Trollskogen skole er det rektor som lager retningslinjene i forhold til tilpasset opplæring både når det gjelder begrepets innhold og rammen for å realisere den. Lærerne derimot snakker om de praktiske grepene og utfordringene knyttet til arbeidet i klassen og med elevene. Jeg presenterer hva rektor legger i begrepet tilpasset opplæring og hva læreren legger i det begrepet.

Rektor er av den oppfatningen at det er en sammenheng mellom elevenes trivsel og sosial kompetanse og tilpasset opplæring.

Det er en sammenheng mellom tilpasset opplæring og atferdsvansker. Vi skaper våre egne atferdsvansker når vi ikke gir elevene et opplæringstilbud som er tilpasset deres forutsetninger og gjør det mulig for dem å mestre noe (rektor)

Terje Ogden (2001) hevder at forskning fra indre London og undersøkelser fra norske skoler viser at elevenes læringshemmende skoleatferd langt på vei var en reaksjon på det skolemiljøet de møtte (Ogden 2001: 29-30)

Ifølge rektor består realiseringen av tilpasset opplæring av tre komponenter: en holdningskomponent, en organiseringskomponent og en materiellkomponent.

Holdningskomponenten består i å myndiggjøre eleven og gi eleven en del av ansvaret for egen læring.

Det var ikke du som lærer som skulle være den som driver alles utvikling fram, for det er jo nesten en umulig oppgave. Å tenke på at jeg skal passe på hva du skal gjøre, og så videre, 30 stykker, det går ikke (rektor)

Ifølge rektor skal læreren veilede og motivere men også stole på at eleven er i stand til å drive sin utvikling og læring fram. Læreren skal også være leder i denne prosessen. Dette krever en organisering som sørger for at læreren har styringen i læringsprosessen. Rektor mener at for å få gjennomføre tilpasset opplæring, individuell veiledning og jobbe med den enkelte elev må organiseringen av undervisningen gi rom for selvstendig arbeid for elevene.

Organiseringen av undervisningen er basert på arbeidsplaner eller ukeplaner for elevene og utviklingssamtaler på slutten av arbeidsplanen. Læreren legger opp til undervisningstimer eller økter hvor elevene kan jobbe selvstendig. I løpet av disse timene får læreren muligheten

for å ta enkelte elever til utviklingssamtaler og gi den enkelte elev en individuell veiledning. Skolemyndighetene har ikke bevilget ekstra ressurser til elevsamtaler. På Trollskogen er det lærerne på trinnet som samarbeider om dette ved å sette elevene i gang med selvstendig arbeid i klassen for å frigjøre tid til å gjennomføre disse samtalene.

Så er det en materiell komponent som er nødvendig for å realisere tilpasset opplæring. Den materielle komponenten består i å skaffe et større utvalg av bøker.

Det må jo være et bredt tilfang av materiell, og det har økonomiske implikasjoner. Så vi forlot jo nokså tidlig i det løpet leseboka som lesebok. Fordi hvis du tenker på at en sånn lesebok koster to hundre kroner, så er det da mye kapital som da sleppes fram og tilbake i sekken hver dag og som ikke er operativ. Så vi tok vekk tanken om en lesebok til hver elev. Vi beholdte ett klassesett på trinnet, så kjøpte vi heller flere ulike bøker. Men så brukte vi mye skjønnlitterære bøker. Så skjønnlitterære bøker ble gjort om til *leseboka* (Rektor)

Når det gjelder minoritetsspråklige elever er skolens politikk at elever som ikke kan skrive og lese på morsmålet få lese- og skriveopplæring på morsmålet i 1. og 2. trinn på morsmål og på norsk. Fra 3. trinn skal de som trenger det få tospråklig fagundervisning og fortsatt morsmålsundervisning.

4.2.3. "Closing the gap"

Forskning viser at majoritetsspråklige elever har et fordelaktig utgangspunkt gjennom hele utdanningsløpet og også videre som voksne i samfunnet (Hoém 1978, Darnell od Hoém 1996, Pihl 2000a, Baker 2006)

De barna som gjennom primærsosialiseringen er fortrolige med den kulturelle kapitalen skolen formidler, har et fortrinn i skolen. De har en konkurransefordel gjennom hele utdanningssystemet og til slutt i konkurransen på arbeidsmarkedet. (Joron Pihl 2002a)

På spørsmål om elevenes læring og prestasjoner og utfordringer knyttet til det svarer rektor følgende:

For oss er det *how to close the gap*, for å si det sånn, som er den store utfordringen. Altså når eleven går fra det hverdagspråket som brukes i lekesituasjonen og over til det akademiske språket i læreboken kommer minoritetsspråklige elever for kort (rektor).

I motsetning til den raske overgangstenkningen (*to try to bridge the gap*) som er normen i norsk skolepolitikk snakker rektor om *closing the gap*. Slik jeg forstår det er det en forståelse som langt på vei er på linje med Liv Bøyeseens begrep om *raskere framgang for minoritets elever i sin læring enn majoriteten for å ta igjen forspranget* (Bøyeseen 2003: 136).

Rektor nevner som en utfordring at det kan være krevende å holde ved like engasjement og iver for implementeringen. Dette kan skyldes at ting kjølnes over tid og at entusiasmen avtar etter hvert som tiden går. Utskiftningen i lærerstallen kan også være en årsak, og det har med informasjons- og samarbeidsrutiner å gjøre, spesielt med hensyn til nyansatte.

4.3. Kontaktlærerens tilnærming til tilpasset opplæring

Kontaktlærer og også andre lærere ser på veggene med flaggene og markering av FN-dagen som viktige elementer i danning av positiv identitet hos elever fra språklige minoriteter, og viser dekorasjonen i administrasjonskorridorene som bevis på internasjonalt engasjement.

Kontaktlæreren må forholde seg til både det rektor formidler av tanker rundt tilpasset opplæring, men også til læreplanen kompetansemål.

Vi har jo Kunnskapsløftet (L06) som har helt konkrete mål, vi har lærebøker som vi har fått nå for småskoletrinnet, og de er jo de overordnede. Vi lager da felles halvårsplaner for trinnet og for klassen ut fra det (kontaktlærer)

I følge læreren er implementering av tilpasset opplæring bygget rundt *oppsummeringen*.

Oppsummering er betegnelsen på elevsamtalene på Trollskogen. Hver enkelte elev får en oppsummering med læreren sin hver fjortende dag.

Vi oppsummerer hver fjortende dag, hører hvordan de jobber på skolen, hvordan det går med skrivingen, hvordan det går med de forskjellige fagene... Dette er en forholdsvis sterk klasse, og elevene er flinke til å spørre når de ikke skjønner noe, og de har lært å søke kunnskap sjøl. Det er klart et det letter veldig mitt arbeid... Nysgjerrige barn lærer. Det er også viktig med trygghet (kontaktlærer)

Kontaktlærer på sin side nevner uakseptabel atferd som utfordring i forbindelse med implementering av tilpasset opplæring i klassen. Dette oppfattet jeg som en generell uttalelse og ikke som et problem i klassen jeg observerte. Jeg så en variasjonsbredde i aktivitetsnivået. Men følgende episode gir et inntrykk av disiplinen i klassen.

Morgensamlingen i klassen er en sosial stund der læreren velger forskjellige temaer og alle får ordet. Elevene er på forskjellige nivåer i sin språkutvikling og kompetanse i norsk. Ofte dukker det opp ord og begreper som er nye for mange minoritetsspråklige elever. Da spør læreren elevene om å forklare disse. Lille Leila er ivrig og har hånda i været hver gang det stilles et slikt spørsmål. Veldig ofte har hun ikke svaret på spørsmålet. Ingen av elevene kommenterte eller lo av dette. Jeg noterte bare en gang at en av elevene lo av en annen elev, og da fikk eleven tilsnakk fra læreren.

4.4. Morssmåslærernes tilnærming til tilpasset opplæring

4.4.1. Identitetsbegrepet

Samtlige morssmåslærere jeg har snakket med har en gruppeorientert forståelse av begrepet. På spørsmål om skolens realisering av positiv identitet for elevene svarer de at veggen med alle nasjonale flagg er et viktig element. Aktiviteter og markeringer av religiøse og nasjonale høytider kommer tydelig frem i samtaler med morssmåslærerne, men hvor viktig disse markeringene er for de forskjellige minoritetsgruppene varierer. Morssmåslærere fra østeuropeiske land og, til en viss grad, tyrkere snakker mindre om disse markeringene enn morssmåslærere fra asiatiske og afrikanske land. Ali som er morssmåslærer i urdu og panjabi sier:

Identitet er språk. Identitet er trygghet. Når jeg snakker med barn på urdu, panjabi eller hindi så føler de seg trygge. Skolen har gitt oss morssmåslærere friheten til å ha eget opplegg for ting som har med identitet å gjøre. Vi feirer Eid. Da lager foreldre mat og sender det med barna til skolen. Akkurat som **de** feirer jul. Vi lager et stort bord. Vi feirer nasjonaldager med nasjonaldrakter og nasjonal mat også

Ali har elever med foreldre som har gått på norsk skole selv og som kan følge opp sine barn uten å være avhengig av morssmåslæreren. Han har også elever med foreldre som er første generasjons innvandrere, altså foreldre som kom til Norge i voksen alder og som har lite eller ingen norskkunnskap. Uttalelser fra andre morssmåslærere med elever hvis foreldre ikke kan noe særlig norsk og ikke er kjent med norsk skolekultur vektlegger identitetsforsterkende aktiviteter ennå sterkere. I tillegg til de synlige tingene som flagg, bilder fra utenlandske

skoler og plakater, mener de at skolens profilering på identitet skaper stolthet hos den enkelte elev og interesse hos majoritets elever.

Det at skolen tillater, men også legger til rette for, at vi feirer noe som er *vårt* er så viktig for elevenes selvfølelse, men også for voksnes tillit og tilhørighet (Allia⁵)

I følge multikulturell forskning (Taylor 1994; Gundara 2000; Shi-Xu 2001) er identitet og identifisering et dialogisk begrep. Det vil si at individer identifiserer seg, og også andre, gjennom samhandling med andre rundt seg og gjennom intern refleksjon i forhold til forventninger knyttet til samhandlingen. Det vil også si at identitet ikke kan være noe essensielt og uforanderlig.

In order to understand the close connection between identity and recognition, we have to take into account a crucial feature of the human condition.... This feature of human life is its fundamentally dialogical character.... We define our identity always in dialogue with, sometimes in struggle against, the things our significant others want to see in us.... Thus my discovering my own identity does not mean that I work it out in isolation, but I negotiate it through dialogue, partly overt, partly internal with others. (Taylor 1994, 32-34)

Det finnes ingen universell definisjon av verken kultur eller religion. Enhver definisjon vil være et produkt av en diskursiv prosess. I følge Baumann (1999) finnes to forskjellige syn på identitet, kultur og religion: et essensialistisk syn og et prosessorientert syn. Essensialister snakker om reifiserte kulturer og identiteter. De er opptatt av å reprodusere eller klonere medlemmer som tilhører gruppen generasjon etter generasjon. Et prosessorientert syn på kultur og identitet tar hensyn til den dialogiske naturen av menneskenes samhandling og ser dermed på identitet og kultur som avhengig av omgivelser og prosesser i samhandlingen mellom individer og grupper. Mennesker bor ikke i reifiserte kulturelle absolutter, men de hører til en mengde kulturer de veksler mellom etter behov. Det er også sant at mennesker identifiserer seg selv og andre og blir identifisert av andre med gruppetilhørighet. Baumann skriver: "Selv om jeg ikke tror på noen gud kaller jeg meg likevel kulturelt en katolikk" (Baumann 1999: 23).

I en flerkulturell kontekst er det behov for å legge til rette for en dialogisk prosess som gir rom for skiftende identitet (Lidén 2005). Minoritetsspråklige elever er identifisert med foreldrenes hjemland selv om de fleste er født og oppvokst i Norge. Etnisitet i en flerkulturell kontekst er mer komplisert enn den ene eller begge foreldrenes fødested. Lidén (2005) bruker

⁵ Allia er morsmålslærer på arabisk

begrepet kontekstualisert identitet. Kommunikasjonen mellom skole og minoritetsspråklige foreldre er mangelfull. Dette forsterker minoritet – majoritet dikotomien og fører til at også minoritetsspråklige foreldre identifiserer seg som en gruppe utenfor det aksepterte skolesamfunnet. Dette er problematisk både når det gjelder arbeidet med identitetsutvikling og når det gjelder elevenes bruk av læringsarenaer som hjemmet, biblioteket og nabolaget etter skoletiden.

I skolesammenheng er det viktig å fokusere på samhandlingen i møtet mellom minoritet og majoritet. Det er også viktig å legge til rette for at de strukturelle rammene for undervisningen ivaretar det kulturelle og etniske mangfoldet i skolen. I følge Pihl (2000a) kan dette realiseres med følgende prinsipper som utgangspunkt:

- Anerkjennelse av minoritetenes språklige og kulturelle bakgrunn som pedagogiske forutsetninger, både på *makro* og *mesonivå* i utdanningssystemet.
- Prinsipiell likhet med hensyn til det pedagogiske tilbudet til majoritets- og minoritets elever i skolen.
- Samme kvalitetskrav til undervisning (læreplaner, læremidler, lærerutdanning etc).
- Samarbeid med minoritetene i utviklingen av det pedagogiske tilbudet til deres barn.

Når disse prinsippene ikke ligger til grunn i utdanningssystemet på makro og mesonivå, blir det vanskelig å nå fram med tiltak på skolen, altså på mikronivå. Med dette mener jeg at når utdanningssystemet i liten grad ivaretar minoritetenes forutsetninger føler minoritetene behovet for å bevare sin identitet. Det dukker opp selvoppnevnte beskyttere av den identiteten som både definerer og setter de strukturelle rammene for å bevare minoritetskulturen og identiteten på samme måte som utdanningssystemet definerer og setter strukturelle rammer for å bevare det som er *riktig* kunnskap og *nasjonal* kulturarv. Mills (2005) bruker begrepet diskursive strukturer for å betegne disse rigide rammene. Morsmållærerne identifiserer seg med sine minoritetsspråklige elever og lovpriser skolens satsing på identitetsutvikling.

Harun som er morsmållærer på somali og jobbet på Trollskogen skole i over ti år sier:

Minoritets elevenes hjemland er tatt som tema for alle elevene i klassen, og alle elevene får arbeidshefter med oppgaver knyttet til disse land. Morsmållærer blir også bedt om å fortelle om sitt hjemland, og det vekker interesse hos andre elever som blir interessert og stiller spørsmål. Da blir minoritets elevene stolte. Vi feirer alle nasjonaldager og vi feirer forskjellige høytider. Vi har også en dag i våren som vi kaller for barnedagen. Det faktisk kommer fra et av landene elevene kommer fra. Og det markeres av hele skolen. Hvert trinn skal representere et land. Første klasse skal for eksempel være Vietnam, andre klasse Somalia og så videre. Hvis det er for få

elever fra Vietnam kan andre elever øve på vietnamesiske sanger, tradisjoner og opptre som vietnamesere den dagen.

Med en slik undervisning og kunnskap om minoritetslevens land, kultur og tradisjonsbakgrunn synliggjør skolen mangfoldet og formidler et budskap om at alle elevene hører til fellesskapet. Den øker elevenes *metakulturelle* oppmerksomhet (Hvistendahl 2001), det vil si evne til kulturell refleksjon. En slik undervisning viser også at skolen har et ressursorientert syn på det kulturell og etnisk mangfold i skolen (Hauge 2004). En slik undervisning har en positiv virkning på læringsmiljøet og forebygger problematferd på skolen (Ogden 2001).

Morsmåslærere med elever fra østeuropeiske land har noe mindre fokus på kulturell inkludering enn det Allia, Ali og Harun (morsmåslærerne i henholdsvis arabisk, urdu og somali) gjør. Det forklarer de med at skoletradisjonen i hjemlandet til elevene fra Øst Europa er tilnærmet det samme som i Norge og at foreldrene til elevene skjønner hva som forventes av dem. Morsmåslæreren fokuserer derfor på den enkelte elev og foresatte. Klara er morsmåslærer på polsk og sier: ”Foreldre har hatt samme rutiner på skole i Polen. De forstår hva som forventes av dem. Det hender at jeg oversetter brev eller skriver meldinger på polsk til de som ikke kan norsk.”

Morsmåslærerne jeg har snakket med operer med den forståelsen av tilpasset opplæring som er formidlet av rektor.

Rektor formidler tre konkrete ting ned til oss morsmåslærer: Identitetsutvikling, tilpasset opplæring og samarbeid med foreldre og foresatte. Det er disse tre ting vi skal bruke krefter på (Harun)

Basert på mine observasjoner og samtaler kan jeg si at ledelsen og personalet ser ut til å ha utarbeidet en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Identitetsbegrepet derimot er knyttet til individer hos majoritetsaktørene, det vil si hos rektor og kontaktlærer, mens morsmåslærerne har en forståelse av identitetsbegrepet som er knyttet mer til grupper. Dette kan forklares med majoritetens fokus på individets demokratiske rettigheter mens minoriteter er mer opptatt av sine behov som gruppe.

4.4.2. Kartlegging og oppfølging av elever.

Ifølge Vygotsky fokuserer på et konstruktivistisk læringssyn og forutsetter å identifisere den enkelte elevens nåværende utviklingsnivå, men også bredden på elevens nærmeste utviklingszone. En holistisk tilnærming til tilpasset opplæring bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring. Læring skjer i sonen mellom det eleven kan uten hjelp og det eleven kan med hjelp fra jevnaldrende eller lærer. Vygotsky kaller den sonen for *zone of proximal development* (Baker 2006). Med dette som utgangspunkt defineres godt gjennomført kartlegging som en viktig del av tilpasset opplæring (Bøyesen 2001)

Ifølge Kvale (1996) får forskeren viktige opplysninger etter at lydopptakeren er slått av. Kvale skriver at folk har en tendens til å si mer *off record* enn de er villig til å ha på tape. Fra egen erfaring med elever fra språklige minoriteter er det å få alle relevante opplysninger ikke alltid lett. Dette gjelder spesielt barn og voksne fra krigsområder. Det er to hovedgrunner til det. Den ene er de livshistoriene de har med seg som ikke alltid er lett å dele med andre. Den andre er det tradisjonelle forholdet mellom myndigheter og allmennheten i de landene flyktninger kommer fra som ofte skaper frykt og redsel for myndigheter. Både foreldre og elever i denne gruppen ser på morsmållæreren som onkelen eller tanta på skolen. Det vil si at de har tillitt til morsmållæreren, som de ikke har til en offentlig institusjon som skolen.

Trollskogen skole bruker morsmållærerne aktivt i kartleggingen av minoritetsspråklige elever.

I dag har jeg avtalt et møte med en somalisk far som har fått skoleplass for et barn, og som ikke hadde barn på skolen fra før. Jeg pleier å ha to slike møter med nye foreldre. Barnet begynner ikke før i august, men allerede nå (i februar) vil vi sørge for at de får all nødvendig informasjon om alt fra klima, klær, rutiner og ansvarsfordeling mellom hjem og skole. Jeg fyller ut sammen med foreldrene de nødvendige opplysningsskjemaene. Jeg får mye informasjon som er viktig for skolen. Jeg gjennomfører språktesten på somali. Rektor og lærere får disse opplysningene og vi planlegger undervisningen på grunnlag av det. Målet er at eleven skal kunne lese og skrive både norsk og morsmål i andre klasse. Jeg er også med på alle møter mellom skolen og foreldre som for eksempel konferansetimer, språkhomogene foreldremøter og liknende (Harun)

På denne måten har morsmållæreren en kontaktskapende rolle vis a vis foreldre. I følge Harun får morsmållæreren gjennom sine uformelle samtaler med foresatte opplysninger om

barnets forhistorie, skolegang traumatiske opplevelser og liknende som ikke kommer frem i formelle samtaler, men er viktige for å kunne gi eleven et egnet tilpasset opplæringstilbud.

Ifølge skolens kartleggingsprosedyre for øvrige elever er det flere kartleggingsprodukter som brukes. Blant annet nevnes *Arbeidsprøven* fra Bredtvet kompetansesenter. Arbeidsprøven er annen del i en arbeidsprosess som begynte med et samarbeid mellom Dysleksiseksjonen ved Bredtvet kompetansesenter og Klinisk seksjon ved Institutt for spesialpedagogikk. *Prøve på antonymer* av Liv Bøyesen tester ordforråd. *Syntaks og morfologi* av Friis og Køhler og diverse materiell fra Sverige. Friis og Køhler tester grammatikkompetansen hos elevene. Denne prøven er oversatt til norsk av Bredtvedt kompetansesenter. Elevene kartlegges i lytteforståelse, taleferdigheter, leseferdigheter og skriveferdigheter i og på norsk. Et felles mål for disse prøvene er å kartlegge elever med lese- og skrivevansker. Alt dette testmaterialet tar utgangspunkt i enhetsskolens forankring i majoritetskultur og språk. Dette gjelder også, men i noe mindre grad, TOSP-testene som er oversatt til mange minoritetsspråk.

I lytteforståelse i 1. klasse måles elevens forståelse av innholdet som eneste parameter. Skolen bruker Bente Hagtvets fortellinger (An-Magritt Hauge : ”Ingen ut av rekka går...”, Universitetsforlaget). Læreren kan også velge andre tekster som passer for den enkelte elev det gjelder, basert på lærerens skjønn. Kartleggingen er individuell fordi denne evalueringen avgjør hvilket språk eleven skal ha først lese/skriveopplæring på.

Det er seksten andre parametere som kartlegges i tale-, lese- og skriveferdigheter. Alle disse skal måles i forhold til det som regnes som aldersadekvat. Det er fire hovednivåer eleven kan oppnå: ***i svært liten grad, i liten grad, i noen grad eller i stor grad***. Innenfor hvert av disse nivåene er det tre grader. Det utgjør en skala på 12 grader eleven kan skåre. Brosjyren gir noen grove kriterier til de fire hovednivåene, men ikke normerte og standardiserte gjennomsnittsmål. Det er lærerens skjønn og kompetanse som ligger til grunn for kartleggingen.

Minoritets elever kartlegges også morsmålet i 1. klasse. Dette planlegges og gjennomføres i samarbeid mellom kontaktlærer, morsmålslærer og foresatte. Foreldrene skal også orienteres fortløpende om barnets språkutvikling. Skolen forventer at foreldrene er aktive deltakere i deres barns læring. Skolen har **Min første skolebok ”valpen og jeg”** på albansk, arabisk,

kurdisk, somali, tamil, tyrkisk og urdu og bruker den som en prøvelærebok på andre trinn og forventer at foreldre leser for barna og omvendt.

Nasjonale prøver og obligatoriske kartleggingsprøver er et sentralt kartleggingsverktøy i Norge. Prøvene gjennomføres over hele Norge i overgangen 4.-5., og 7.-8. trinn. I overgangen fra 2. trinn til 3. trinn er skolen pålagt å ta kartleggingsprøver i lesing og i tallforståelse av alle elever. Disse prøvene er sentraliserte og består av delprøver med hver sin kvantitative kritiske grense. Det er også satt en kvantitativ kritisk grense for hele prøven. Disse prøvene blir vurdert sentralt av utdanningsmyndighetene og resultatene blir publisert. For å skåre over kritiske grense må eleven ha en visst andel av svarene i hver delprøve og i den totale prøven riktig. Trollskogen skole har en ambisjon om at ingen elev skal ligge under disse kritiske grensene som utdanningsmyndighetene har satt for nasjonale prøver.

4.4.3. Lese- og skriveopplæring av minoritetsspråklige elever på Trollskogen skole.

I følge Jørgen Frost (2003) skal elever på 3. trinn kunne lese og skrive. Tredje og fjerde trinn skal i følge Frost jobbe med det han kaller tredje aktivitetsområde, og det er etablering av ortografiske strategier, gjenkjenning av ord og oppbygging av ordkunnskap. De fleste majoritetslevene og minoritets elever fra europeiske land kan lese og skrive ved skolestart. Nye elever fra Polen og andre europeiske land kan også lese og skrive på morsmålet når de kommer, og morsmåls lærere mener at de ikke har behov for lese- og skriveopplæring på morsmålet. Mange minoritetsspråklige elever fra andre verdensdeler kan ikke lese eller skrive på morsmålet ved skolestart. Disse elevene ligger langt etter resten av klassen i starten og må lære å skrive og lese på morsmålet og på norsk for så å ta igjen resten av klassen i læringsløpet. På tredje trinn ligger mange av disse elevene fortsatt etter resten av klassen i sin leseutvikling. Ressursene for morsmålsundervisning er delt etter disse behovene slik at polakker for eksempel får to timer i uka mens de andre får fire timer i uka.

Alle kan skrive polsk, men de kan glemme det skriftlige språket hvis de ikke skriver. Jeg minner dem om hjemlandet, og de skriver brev til venner og til hverandre. Vi tar fortellinger og temaer knyttet til polsk kultur. ... Men foreldrene kan ikke norsk og de har lange arbeidsdager. Jeg skriver til dem på et språk de forstår (Klara)

Skolen har en mottaksgruppe eller en mottaksklasse på til sammen 21 elever som aldersmessig hører til 5., 6. og 7. trinn. I denne gruppen finnes det også elever som ikke kan lese eller skrive på morsmålet. Jeg har ikke observasjonsdata på hvordan de får lese- og skriveopplæring. Det var heller ikke målet for min undersøkelse å studere denne gruppen. Men mottaksgruppen er i en liknende situasjon som elevene på tredje trinn i den forstand at de må forberede seg til tekstforståelse og læring gjennom lesing i løpet av det skoleåret de er i mottaksgruppen. Læreren for gruppen beskriver utfordringen knyttet til mottaksgruppen slik:

Spredningen på nivå er en stor utfordring. Enkelte språkgrupper kommer stort sett uten skolegang fra hjemlandet og er nesten analfabeter. Veldig ofte er det lite å få fra foreldrene i form av lesing eller lesestimulering (mottakslærer)

Skolen bruker en del av morsmålsressursen i arbeidet med denne gruppen. Første lese- og skriveopplæring for minoritetsspråklige elever er basert på den kartleggingen morsmåls læreren har foretatt i samarbeid med foresatte og kontaktlærer. Elever som ikke kan skrive og lese på morsmålet får den første lese- og skriveundervisningen på sitt morsmål. Skolen tilbyr dette på første og andre trinn. Dette gjennomføres av morsmåls lærere. Målet med morsmålsundervisningen på første og andre trinn er å gi elevene en begynneropplæring i lesing og skriving på morsmålet. I følge Harun som er morsmåls lærer på somali er det opp til foresatte å utvikle det til et funksjonelt nivå.

Målet er ikke å lære dem et hverdagspråk de allerede snakker hjemme og har gode muntlige ferdigheter i, men å gi dem lese- og skriveferdigheter slik at de kan benytte litteratur på morsmålet (Harun)

For de språkene som bruker latinske bokstaver, som for eksempel tyrkisk, somali, vietnamesisk osv, er bokstavtegnene de samme som de norske. Når eleven har lært bokstavlydene og tegnene på morsmålet er overgangen til norske lyder letter enn for elever med andre skrifttegn, som for eksempel urdu og arabisk. Da har morsmåls læreren en dobbel jobb: å fokusere på lydene og tegnene på morsmålet og samtidig introdusere de norske bokstavtegnene. Morsmåls lærerne har laget egne hefter for skriveopplæring hvor de bruker bilder av ting som begynner med bokstavlyden på morsmålet. Alle språk bruker låneord og det ble mange tilfeller hvor morsmåls lærerne fant ting som begynner på samme lyd på norsk og på morsmål (se bokstaven J), eller hele ord som betyr det samme på morsmål og på norsk (se bokstaven D) slik vi ser nedenfor. Der de ikke fant noe som begynner med samme lyd eller låneord som betyr det samme i begge språk valgte de å ha en tegning som begynner med

bokstavlyden på morsmålet og en tegning som begynner med bokstavlyden op norsk (se bokstaven S).

I fig.3 nedenfor valgte jeg bokstavene D, J og S fra urduheftet til Ali, morsmållæreren på urdu. For å lære inn D-lyden har han valgt ordene Donald, doktor og dinosaur som betyr det samme på begge språk. For J-lyden har han valgt Jo-Jo som igjen betyr det samme på begge språk. For S-lyden har han valgt ordene sykkel og sib (siso) som betyr eple på urdu. I tillegg har han skrevet flere ord som begynner med samme lyd fra begge språk. De fleste lyder ble innlært på denne måte. Unntakene var de bokstavlydene som finnes på norsk men ikke finnes på morsmålet, som foreksepel, de norske vokalene Y, Æ, Ø og de bokstavlydene som finnes på morsmålet men ikke på norsk. Harun som er morsmållærer på somali har også liknende plakater på somali.

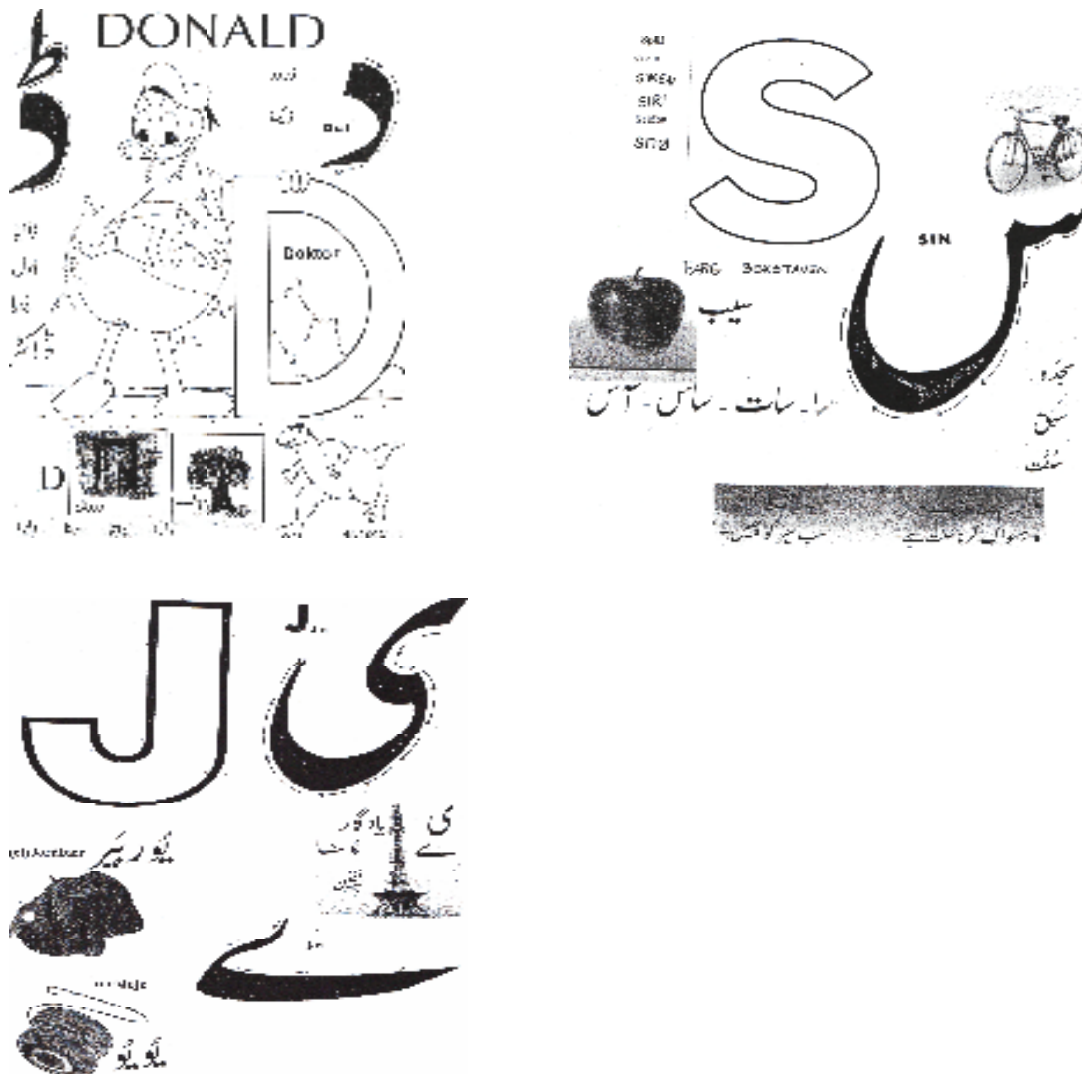


Fig 3. utdrag fra skriveopplæringspermen på urdu

Bokstavene på morsmålet er uthevet på disse plakatene. De samme plakatene brukes i skriveopplæringen på norsk. Baker (2006) skriver at uavhengig av skrivesystem kan elever overføre ferdigheter i det første språket til det andre språket.

Research has also suggested that academic and linguistic skills in a minority language transfer easily to the second language. ...When biliteracy is encouraged in minority language children, literacy skills and strategies appear to transfer to the second language (if using a similar writing system). ... When to languages have different writing systems (e.g. English and Chinese) general strategies, habits and attitudes, knowledge of text structure, rhetorical devices, sensorimotor skills, visual-perceptual training and many reading readiness skills transfer from L1 to L2 (Baker 2006:330).

Etter den første lese- og skriveopplæringen på 1. og 2. trinn fortsetter elevene å få morsmålsundervisning på 3. og 4. trinn. Allerede i starten av 3. trinn er det store forskjeller mellom elevene i lese- og skriveferdigheter på morsmålet. Jeg observerte to undervisningstimer på urdu. Jeg kan lese urdu og kunne derfor forstå en del av innholdet i tekstene. Tekstene var differensierte både i mengde og vanskelighetsgrad. Felles for alle tekster var at de var knyttet til elevenes kultur, historie og religion. I følge morsmållæreren var dette viktig for å utvikle elevenes identitet, men også for å myndiggjøre foreldrene. Jeg så på elevenes leseleksjer på morsmålet. Alle de leksene jeg så på hadde underskrifter som bekreftet at foreldrene hadde hørt på dem. Mange av leksene hadde kommentarer i tillegg til underskriften. De fleste av disse var skrevet av mødre.

Jeg var også i moskeen hvor noen av elevene i klassen har Koranskole etter skoletiden. Det var tre hovedforskjeller mellom skolen og moskeen som institusjoner:

- Mens skolen er styrt av norske voksne etter norske regler og kulturelle koder er moskeen styrt av pakistanske eller muslimske voksne etter muslimske koder. Det er andre kleskoder og disiplin i moskeen enn elevene er vant med på skolen.
- Mens skolen har norsk som både kommunikasjons- og undervisningsmedium foregår alt i moskeen på elevenes hjemmespråk og foreldrene har en sterkere rolle og innflytelse i moskeen enn det de har på skolen.
- Det er en relativt stor tetthet av voksne de kjenner i moskeen, noe som gjør moskeen til et mer eller mindre hjemmelig sted.

Elevene tilpasser seg de diskursive strukturene som gjelder på skolen så lenge de er i undervisningssituasjonen. Når de er ferdige med undervisningstimene er det andre diskursive strukturer som gjelder. Lesing av skjønnlitteratur og særlig norsk skjønnlitteratur hører til skolens diskursive strukturer. De minoritetsspråklige elevene i klassen tilpasser seg elevrollen

og leser antagelig det de får beskjed om å lese. Etter skoletiden hadde elevene en annen tilværelse med kulturelle, religiøse og etniske koder som også krever tilpassning. Elevene jeg observerte var også fortrolige med den nye tilværelsen etter skolen. Elevene hadde innarbeidet vekslingen mellom disse tilværelsene som en naturlig del av sin hverdag, men for meg som utenforstående observatør var kontrasten mellom dem sterk.

I neste Kapittel vil jeg drøfte hvordan læreren bruker biblioteket og elevenes aktiviteter på biblioteket i undervisningstiden.

5. BRUK AV SKOLEBIBLIOTEKET I UNDERVISNINGEN

En effektiv bibliotekbruk forutsetter at alle tilgjengelige ressurser på biblioteket er benyttet.

Biblioteket har tre typer ressurser:

- En materiell base som består av bøker, oppslagsverk og tilgang til IKT og internett
- En tidsressurs som består av antall timer biblioteket er åpent for brukerne
- En bemanningsressurs som består av antall ansatte og kompetansen de ansatte sitter med.

I min undersøkelse av bibliotekbruk på Trollskogen skole har jeg startet med å kartlegge disse ressursene.

5.1. Skolebibliotekets ressurser

Skolebiblioteket ligger sentralt i skolens bygningsmasse. Skolebiblioteket ligger i midten med fire klasserom rundt. Alle disse klasserommene har ei dør inn til biblioteket. Klassen jeg observerte har et av disse klasserommene som sitt faste tilholdssted i skoledagen med mindre de bruker spesialrom eller er ute på tur.

I skoleåret 2007- 2008 var skolebiblioteket bemannet i 15 timer i uken, 5 timer med en forskolelærer som har noe utdanning i bibliotek og 10 timer med en assistent.

Assistentressursen ble etter hvert redusert til 5 timer. Skolen har ikke hatt en profesjonell bibliotekar med full bibliotekfaglig utdanning. Rektor forklarer dette med at den stramme økonomien og de mange andre viktige pedagogiske oppgavene framtvinger prioriteringer. Assistenten er ufaglært og har arbeidsoppgaver knyttet til opprydding etter bruk. Mangelen på bemanning på biblioteket kompenseres med at lærerne er kjent med bibliotekets rutiner og dataprogram og kan registrere utlån og innleveringer.

Biblioteket på Trollskogen skole bruker det elektroniske datasystemet bibliofil. Alle bøkene er lagt inn i dette systemet. Både filialen og hovedbiblioteket bruker også programmet bibliofil. Alle som kan bruke dette systemet kan søke eller bestille bøker gjennom dette. På Trollskogen skole er det skolebibliotekaren som gjør dette. Skolebiblioteket har mellom 2000 og 2500 bøker i følge skolebibliotekar. Noen av disse er oppslagsverk, noen er fagbøker på

barnetrinnsnivå og den største delen av boksamlingen er av skjønnlitterær art. Biblioteket har en hylle med minoritetsspråklige bøker, hvor man finner bøker i noen av de største språkgruppene morsmål. Noen språk, som for eksempel tyrkisk og urdu, har en større andel i minoritetsspråkene hylle, og de har et større utvalg av sjangrer. Andre språk, som for eksempel, somali og arabisk, har en mindre andel av hylla og mindre utvalg. Biblioteket har også 6 stasjonære PC-er med internett tilkobling. Elevene har tilgang til disse datamaskinene ved behov. Elevene vet hvor de finner de forskjellige bøkene, Bibliotekaren og læreren sier at elevene har trent på dette på 2. trinn. Elevene kan ha en eller to bøker med seg hjem. Ifølge mine observasjoner er det vanlig i denne klassen at minoritetsspråklige elever låner to bøker på skolebiblioteket. De låner en bok på norsk og en på morsmålet.

Skolebiblioteket har i sin boksamling en stor andel av varierte skjønnlitterære bøker. Det har også en samling av fakta- og fagbøker. Innenfor hver av disse to hovedsjangere finnes det en bredde av sjangere. Innenfor skjønnlitteratur finnes det epikk (fortellinger, eventyr, sagn osv), lyrikk (dikt av forskjellige art, salme, vise osv) og drama (komedier, tragedier osv). Innenfor sakprosa finnes det utredende tekster som artikler, fagtekster og liknende og det finnes skildrende tekster som reiseskildringer, biografier og liknende. Bredden i tilbudet dekker et stort mangfold av interesser og behov. Skolebiblioteket har hyller med bøker arrangert i alfabetisk rekkefølge etter forfatters navn som dekker til en viss grad den skjønnlitterære bredden av sjangere. Skolebiblioteket har også en hylle med fagbøker som dekker aktuelle emner på barnetrinnet.

Norsk barnelitteratur har utviklet seg fra eventyrsamlingene til Asbjørnsen og Moe og Henrik Wergeland til den postmoderne bredden den har i dag med forskjellige sjangere og aldersdifferensierte tekster – småbarnslitteratur, barnelitteratur og ungdomslitteratur. Siden 1990-tallet har de største forlagene i Norge gitt ut serier med *lettlesbøker* som Inger Østenstad (2006) kaller en egen sjanger. Det begynte med Damms *Leseløve*. Så kom Gyldendals *Bokormen*, Aschehougs *Lesehesten*, Samlagets *Komet* og Tuns *Tornado*. Disse seriene er både aldersdifferensierte og sjangerdelte for å dekke forskjellige interesser og forutsetninger. Seriene bruker også illustrasjoner som viser hendelsene i historien. Seriene har en progresjon i form av tekstmengde og vanskelighetsgrad slik at en pedagogisk planlagt bruk av dem vil gi en positiv leseutvikling og lese lyst. Skolebiblioteket har en hylle med et sortiment av disse lettlesbokseriene. Skolebiblioteket har også barnelitteratur fra andre land både oversatt til norsk og ikke oversatt.

Skolebibliotekaren er tilgjengelig 5 timer i uka. Hun sier at hun er utdannet førskolelærer og har fått et kort kurs om hvordan biblioteket er organisert. Lærere som trenger hennes hjelp må skrive seg opp til en av disse fem timene. Ellers holder hun kurs for nye lærere om hvordan registrere utlån og innlevering av bøker. Alle lærerne kan også bruke låneprogrammet for å registrere bøker ved utlån til elevene sine og ved innlevering. I tillegg har biblioteket en assistent som gjør ryddearbeidet i bokhyller og liknende arbeid 5 timer i uken.

Jeg observerte elevene i 10 bibliotektimer. I alle disse timene var skolebibliotekaren ikke tilgjengelig. Derfor er det ikke noe i observasjonsmaterialet som beskriver hvordan skolebibliotekaren jobber i praksis eller hvilken hjelp læreren får av henne i den praktiske gjennomføringen av bibliotektimen med klassen. Opplysninger i denne undersøkelsen om bibliotekarens arbeid er basert på hennes uttalelser og intervjuene med de andre aktørene.

Et samarbeid mellom filialen av folkebiblioteket med sine 22000- 23000⁶ bøker kan øke utvaget betydelig når det gjelder bøker. Skolebibliotekaren ser på samarbeidet som veldig godt. Hun hevder at bestilling av bøker og materiell til skolen kan gå på den formelle måten elektronisk. Hun sier også at hun kan få materiell ned fra filialen til skolebiblioteket på kort varsel og gjøre formalitetene senere når det er behov. Videre samarbeid med hovedbiblioteket kan utvide ressursomfanget ytterligere. Skolebibliotekaren hevder også at samarbeidet med hovedbiblioteket er like godt.

5.2. Praktisk bruk av biblioteket

5.2.1. Skolebiblioteket

Opplysningene om praktisk bruk av skolebiblioteket er basert på mine observasjoner av ti bibliotektimer. Jeg har også observert elevene i klassen i timen før de går på biblioteket og timen etter at de har vært på biblioteket. Jeg har hatt intervjuer med sju elever i klassen

⁶ Disse tallene er gitt av bibliotekarene

hvorav 3 var majoritetsspråklig og 4 var minoritetsspråklige. Samtalene med elevene var om bibliotekbruk, lesevaner og hvor mye de leser. Elevene fikk gjenfortelle historien fra den siste boken de leste.

Ifølge skolebibliotekaren får alle elevene på skolen låne nummer og blir registrert fra første klasse eller fra de starter på skolen. Da kan elevene låne bøker på skolebiblioteket ifølge skolebibliotekaren. Elevene i klassen har tilgang til biblioteket i løpet av hele skoledagen hvis de, på eget initiativ, ønsker å låne eller bytte en bok. Dette kan de be læreren om i løpet av timene også.

Vi har klasserom rett ved siden av biblioteket. Vi kommer til å bruke det litt mer friere. Elevene kan gå ut i små grupper alene eller med en voksen, eller bare gå én og én og hente en bok så kjører vi den gjennom datasystemet etterpå (kontaktlærer)

Bibliotektimen i skolebiblioteket er preget av et bredt spekter av aktiviteter fra elever som sitter i et hjørne og bruker den tiden de får til å lese stille til elever som går fra hylle til hylle eller står og snakker sammen og ikke leser noe. Læreren er alene med hele klassen i bibliotektimene. Verken bibliotekaren eller assistenten er der. Elevene går fritt fra hylle til hylle enten alene eller i grupper. Ifølge mine observasjoner er det sjelden at noen ber om hjelp fra læreren. Dette tolket jeg slik at elevene er vant til at det tar tid for læreren å komme rundt og hjelpe hver av de som trenger hjelp. De går i grupper isteden og diskuterer hva de vil låne. Det er 29 elever og de fleste av dem er minoritetsspråklige (se klassebeskrivelsen). De fleste av dem tar skjønnlitterære bøker. Det er også noen elever som har utviklet interesse for å lese faktatekster og fagbøker og læreren sier at dette er noe de kommer til å fortsette med. En tredje bruksområde som læreren nevner er ved høytider og spesielle markeringer. Da setter skolebibliotekaren opp en spesiell hylle med bøker om forskjellige temaer knyttet til høytiden eller markeringen.

Når det gjelder tildelt tid til bibliotekbruk på timeplanen er det en time hver 14. dag. Læreren tar klassen med til biblioteket. En bibliotektime med rundt tretti elever kan være veldig kort. Noen ganger bruker læreren det første kvarteret på biblioteket til høytlesing av en bok læreren velger. Så får elevene fri tilgang på hyllene for å velge hva de liker å lese. Andre ganger går elevene rett til hyllene for å finne en bok de har lyst til å lese. Da viser elever med lesetradisjon seg å være målrettet. De vet hva de skal ha og er i gang med lesingen sin i løpet av noen få minutter. Her er episode som illustrerer dette.

Hele klassen var på biblioteket, og læreren valgte å lese en enkel bok med mange bilder og lite tekst, altså en historie elevene kunne forstå fra bildene. Alle var stille og de koste seg og lo. Så var historien slutt og elevene fikk lov til å gå og velge seg en bok de har lyst til å lese. Ben tok en tykk tegneserie og satte seg på en stol på hjørnet og begynte å lese. Jeg kom nærmere for å snakke med ham, men han var så opptatt med sin lesing at jeg måtte snakke til ham flere ganger før han skjønnte at det var ham jeg snakket til.

Elever som leste mindre eller hadde mindre bibliotekerfaring trengte hjelp til å finne bøker som passet for dem. Noen stod foran ei hylle i grupper og bladde gjennom bøker med fine bilder, noen stod foran hylla med minoritetsspråk og snakker om det. Brad (en minoritetsspråklig elev med interesse for dinosaurer) hadde en gruppe rundt seg som lyttet til historiene hans om dinosaurer.

Dette mønstret gjentok seg ofte i bibliotektimene med små variasjoner. En av elevene i klassen har en assistent. Ved behov kan assistenten hjelpe andre elever med å nå de øvre hyllene eller finne en bok. Barstad mfl (2007) refererer til forskning fra USA om bibliotekarens profesjonelle roller og skriver:

Inspirert av den amerikanske litteraturen har Birgitte Kühne i Sverige diskutert tre roller for skulebibliotekaren: informasjonsspesialisten, undervisaren og undervisningskonsulenten (det vil seie rolla som rådgjevar for lærarar og elevar). I tillegg kjem sjefsrolla, den som leier og organiserer bibliotekverksemda. ... Ein studie i tre skulebibliotek i USA syner at bibliotekarane aktivt kan medverke til at elevane vert sjølvstendige lesarar, noko som inneber ei viktig pedagogisk rolle. (Barstad mfl 2007: 33).

Elisabeth Rafste (2001) fant i sin forskning på bruk av skolebiblioteket på to videregående skoler at biblioteket på skolen var et perifert lokale som i liten grad er integrert i skolehverdagen eller undervisningen. Hun fant ut at det ikke var noe formelt samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren, selv om biblioteket var bemannet i hele skoletiden. Dette var tilfelle også når elevene hadde prosjekter. De fleste lærerne hadde ikke tenkt gjennom eller var ikke sikre på hvilken rolle skolebibliotekaren skal spille på skolen, selv om de mente at bibliotekarens rolle var å hjelpe elevene med å finne informasjon (Rafste 2001, 322-343).

Lærernes praksis fortøner seg annerledes enn den mening de har om skolebibliotekets betydning for informasjonshenting og informasjonsbruk i undervisningen... De kopler det først og fremst til pensum, eksamen og tid til disposisjon i de ulike fagene (Rafste 2001: 354)

Når kompetanse som skolebibliotekaren kan bidra med ikke er tilstede på grunn av manglende bemanning, og disponibel tid til fagene på barneskolen er like stram, får det konsekvenser for hva læreren og elevene kan få ut av bibliotektimene.

5.2.2. Folkebiblioteket

Klassen besøkte også filialen av folkebiblioteket som ligger i nærheten. Da var opplegget lik det på skolebiblioteket. Først høytlesing og presentasjon av noen bøker bibliotekaren valgte og syntes passet for dette trinnet og denne alderen. Her er en episode fra filialen fra mine notater.

Bibliotekaren leste fra to bøker: ”Hubert blir ikke forelsket” av Arne Svingen og ”Krakilske kamerater” av Ingvar Ambjørnsen. Bibliotekaren brukte 23 minutter på høytlesingen totalt. Det var veldig få bilder og mye tekst i begge bøkene. Det førte til lengre lyttestunder og færre innspill for elevene. I starten var elevene mer eller mindre konsentrerte og interesserte. Så begynte elevene å skravle med hverandre og ikke følge med på det som ble lest.

Var det fordi lesingen ble for langvarig for dem?

Var teksten for vanskelig?

I sammenlikning med en høytlesing læreren hadde på skolebiblioteket, varte høytlesingen på filialen mye lengre. Det bibliotekaren leste her var både vanskeligere og lengre. Tempoet var høyere enn det læreren brukte. På skolebiblioteket var konsentrasjonen mye bedre.

Eller var det fordi læreren, på grunn av sin stilling, hadde mer autoritet enn bibliotekaren på filialen?

For å få svar på disse spørsmålene hadde jeg en samtale med bibliotekaren på filialen etterpå. Bibliotekaren sa at det ikke var vanlig å lese fra to bøker. Ikke heller var det vanlig for henne å lese så lange tekster for tredjeklassinger. Det kom fram at hun hadde forbredt seg for besøket på kort tid. Bibliotekaren og læreren hadde ikke diskutert på forhånd klassens sammensetning eller elevenes språkkompetanse og leseferdigheter. Både læreren og bibliotekaren ga uttrykk for at en samtale på forhånd ville bedre kvaliteten på opplegget, men

at dette krever tid som verken læreren eller bibliotekaren har til disposisjon. Det reiser også spørsmålet om folkebiblioteket er rett sted til undervisningsopplegg. Rafste (2001) skriver:

Folkebiblioteket har nær og stor kontakt med ulike utdanninger i Norge. Det har imidlertid ikke noen forpliktelse til opplæring av de elever og studenter som kommer dit for å søke informasjon. Det er grunnlag for å mene at en slik forpliktelse må ligge i oppgavene til lærere og skolebibliotekarer på en skole. En slik opplæring og oppdragelse til bruk av bibliotek må være en del av det som legitimerer skolebibliotekets plass i skolen (Rafste 2001, 337)

Forskning fra Norge og utlandet (Dressmann 1997; Linley og Usherwood 1998; Tonye og Usherwood 2001) viser at én time i uken eller én time hver fjortende dag er altfor lite tid med tanke på å etablere et forhold til biblioteket som læringsarena hos elevene. Dressmann (1997) studerte blant annet en klasse som var på biblioteket tre timer i uke. Han sier at bibliotekoppleggene var integrert i undervisningen, men sier samtidig at det var for lite tid for å etablere et varig forhold til biblioteket som læringsarena hos elevene.

For å kvalitetssikre elevenes bruk av biblioteket er det også viktig å ha noen form for vurdering av hva elevene leser. Hvis tekstene er for enkle får eleven ikke noe utbytte i form av utvidet ordforråd eller lese lyst. Hvis teksten er for vanskelig blir det problematisk for eleven å forstå den, og det blir også kjedelig å lese. Det er viktig i lese- og skriveopplæringen, som i andre læringsgjerninger, å definere den lærendes ZPD- altså *nærmeste utviklingszone*. Heggem og Kverndokken (2007) foreslår noen metoder som kan brukes for å gjøre slike vurderinger:

- Femfingerregelen er enkel å bruke og kontrollerer om leseren kan forstå innholdet i en tekst. Den er basert på antakelsen at mer enn fem ukjente ord på hver side i en bok over flere sider på rad indikerer at teksten er for vanskelig for leseren.
- Gjenfortelling er også en enkel metode å kontrollere om leseren forstår innholdet. Dette er basert på at leseren gjenforteller med egne ord innholdet i det han eller hun har lest. Her kan man lese en hel historie og gjenfortelle eller bryte historien opp i enkelte avsnitt, alt etter leserens ståsted i leseutviklingen.

Disse vurderingene er individuelle og krever tid. Uten skolebibliotekar og alene med 29 elever kan læreren ikke foreta slike vurderinger med alle. Med bare én time hver fjortende dag på biblioteket rekker læreren heller ikke å komme gjennom alle elevene i løpet av semesteret hvis læreren velger å ta et par eller tre elever hver time. Det er klart at disse begrensninger får konsekvenser både for bibliotekets funksjon som læringsarena og elevenes utbytte i form av lese- og skriveferdigheter. I de timene jeg var sammen med klassen på biblioteket brukte jeg

både femfingerregelen og gjenfortellingsmetoden på noen av elevene. Jeg delte mine funn med kontaktlæreren senere, og hun bekreftet at å få til mer av slik formativ evaluering var avhengig av bemanning på biblioteket og disponibel tid for læreren.

5.3. Elevenes aktiviteter på skolebiblioteket

Alle elevene i denne klassen har knekket lesekode. Det betyr at de kan lese selvstendig hver i sitt tempo. Den pedagogiske utfordringen ligger i å følge progresjonen i leseutviklingen til den enkelte elev gjennom veiledning og oppfølging. Bibliotektimene var tilnærmet identiske i forhold til innhold og organisering. Derfor ble det klart for meg etter to bibliotekøkter hvordan jeg kunne dele elevene opp i grupper. Så fokuserte jeg på gruppene. Jeg brukte to dager på majoritetsspråklige elever og seks dager på minoritetsspråklige elever. Jeg fikk mulighet til å snakke med de fleste elevene i klassen. Jeg fikk også muligheten til å samle elevenes skrivebøker og se på dem.

Klassens bibliotekbruk kan betegnes som ganske tradisjonell. Elevene gikk inn på biblioteket sammen med sin lærer. Noen ganger startet bibliotektimen med høytlesing fra læreren i omtrent 10 minutter. Når det ikke var høytlesing gikk eleven til hyllene og diskuterte litt og fant bøker de ville låne. De fleste majoritetsspråklige elever har sine planer for hva de skal lese i bibliotektimen. Her er en kort beskrivelse av en bibliotektimes innhold som illustrerer dette.

Vi gikk inn på biblioteket. Elevene tok den vanlige runden i hyllene. De leselystne var i gang med sin lesing veldig fort. Noen visste hvilken bok de ville låne og noen tok en tegneserie. De fleste minoritetsspråklige elevene tok en bok på morsmålet i tillegg til en bok på norsk. De gjorde det alle de gangene jeg var sammen med klassen på biblioteket. Jeg satt ved datamaskinen og registrerte utlånene mens læreren brukte tid på å kontrollere om elevene valgte bøker de kunne lese og forstå. Etter at jeg var ferdig med registreringen begynte jeg å ta ut noen av elevene for å undersøke om de hadde valgt bøker de kunne forstå. Fire elever leste høyt for meg de første to sidene av boka de valgte og jeg brukte ”femfinger regelen”(Heggem & Kverndokken 2007). Jeg snakket med elevene og forklarte hvor viktig det er å kunne forstå det man leser. To av dem måtte bytte bok og tok bøker med lettere tekst.

De som har leserutine får til mye lesing i bibliotektimen. For de lesesvake er det stort sett den sosiale sammenkomsten og det å slippe det rigide klasserommiljøet som er viktig. Likevel er alle der og låner bøker og leser litt i timen. At elever leser mer enn det de leser på skolen er avhengig av hjemmets holdning til lesing og tilgang på bøker. Læreren har ikke tid til å kontrollere dette og følge opp hver enkelt elev.

I denne bibliotektimen, og i alle de andre timene jeg var med på, merket jeg at min forforståelse og min yrkespraksis preget mine observasjoner, mine kategoriseringer av elevene og mine forventninger. Jeg merket at majoritet - minoritet og middelklasse - arbeiderklasse dikotomiene var en del av mine praktiske referanserammer som lærer og hadde en virkning på hva jeg oppfattet som normen for den enkelte elev ut fra dens sosiokulturelle bakgrunn og hva jeg oppfattet som unntak. Anne-Lise Arnesen (2002) studerte skoler med forskjellige sosialdemografiske beliggenheter. Hun brukte begrepet diskursiv praksis og fant at det preger både begreper som ledere og lærere bruker for å beskrive elevene og forventningene de har overfor disse elevene. Likevel var jeg bevisst på å bruke tid på å reflektere over denne virkningen.

Tilpasset opplæring må bygge på den enkelte elevens forutsetninger og interesser. Dette krever en dialog mellom lærer og elev og en kontinuerlig evaluering av elevens utvikling slik at eleven opererer i sin nærmeste utviklingszone (ZPD). Læreren alene med sine 29 elever på biblioteket brukte mye tid på det administrative registreringsarbeidet av innleverte og utlånte bøker. Læreren hadde lite tid til å snakke med elevene om de bøkene de leverte inn eller bøkene de lånte. Elevene var avhengige av sine egne forutsetninger når det gjaldt hvilke bøker de velger og hvor mye de leser.

I de neste punktene vil jeg drøfte elevenes aktiviteter på biblioteket i lys av både teorien om tilpasset opplæring generelt og lese- og skriveopplæring spesielt, men også i lys av de forutsetningene elevene har basert på de intervjuene og observasjonene jeg har foretatt. Min undersøkelse omfattet elevenes tilgang på bøker, leseferdigheter og lesevaner. Jeg samlet data om elevenes lesing, talespråk og skrivning og analyserte dette med Frosts (2003) lese- og skriveopplæringsmodell som redskap.

Språkopplæring bygger på lytting, tale, lesing og skriving. Disse fire elementene danner en helhet, og styrker hverandre for å fremme literacy eller språkkyndighet hos elevene. Arne Tragetons *Å skriv seg til lesing*, den så kalte Trageton metoden, brukes i norsk skole.

David Barton (2007) skriver:

Literacy is a social activity and can best be described in terms of peoples literacy practices which they draw upon in literacy events. People have different literacies they make use of, associated with different domains of life... People's literacy practices are situated in broader social relations. That makes it necessary to describe the social setting of literacy events, including the ways in which social institutions support particular literacies (Barton 2007: 34-35).

Bartons begrep om literacy omfatter mye mer enn tekniske lese- og skriveferdigheter. Han hevder at folk har ett sett med forskjellige literacy kompetanser de anvender i forskjellige domener i livet og forskjellige situasjoner i hverdagen. Han mener at disse forskjellige literacy kompetansene er basert på et system av symboler brukt for kommunikasjon. Han snakker om *en økologi* av literacy. Lesing og skriving representerer et bredt system av symboler for å kommunisere med andre, men også et system for å forstå verden selv. Av interesse i skolesammenheng er det Barton kaller print literacy, det vil si ferdigheter i å produsere tekst og bearbeide tekst.

I klassen hadde jeg tilgang til å observere alle elevenes skriving. I begynnelsen av hver uke fikk klassen noen ord. Disse ble kalt for *ukas ord*. Det kunne være ord med dobbelkonsonant, ord med diftonger eller noe annet som var tema. Elevene skulle øve på disse ordene, skrive dem og bruke dem i setninger. Hos noen elever var alle setningene enkle av typen ”Jeg har en ...” eller ” Det er en ...”. Hos andre elever var setningene mer avanserte med flere ord.

I følge Frost (2003) starter leseopplæring med den fonologiske lydinnlæringen. Det vil si å lære å koble lyder til bokstavtegn og trekke sammen disse lydene til ord. Frost kaller det fundamentet for all videre leseutvikling. Dette må mestres først. Så går man over til å trene på stavelser for å dele opp lange ord til kortere lydkombinasjoner og gjøre lesingen overkommelig for barnet. Så går man over til morfemer, det vil si ordets røtter, forstavelse og endelse. Så går man over til ortografisk lesing som er avhengig av repetisjonslesing og mengde for å kjenne igjen ordbilder og øke lesehastigheten. Disse fire trinnene i leseopplæringen, lyd, stavelse, morfem, ortografi likner på trappetrinn i leseutviklingsstigen. I følge Frost må lesestimuleringen gå i takt med barnets progresjon i den stigen (Ibid)

Frost bruker Spear-Swerling og Stenbergs modell og deler leseutviklingen i fire aktivitetsområder. Frost lager konkrete mestringsmål til hver av aktivitetsområdene. Disse aktivitetsområdene tilsvarer elevenes leseopplæring på henholdsvis 1., 2., 3. og 4. trinn. For å anvende Frosts leseutviklingsprogresjon fokuserte jeg på aktivitetsområde 3 med mestringsmål som tilsvarer forventningen overfor elevene på slutten av 3. trinn og aktivitetsområde 4 med mestringsmål som knyttes til bruk av lesing for å lære, altså overgangen fra ortografisk lesing til prosessorientert lesing.

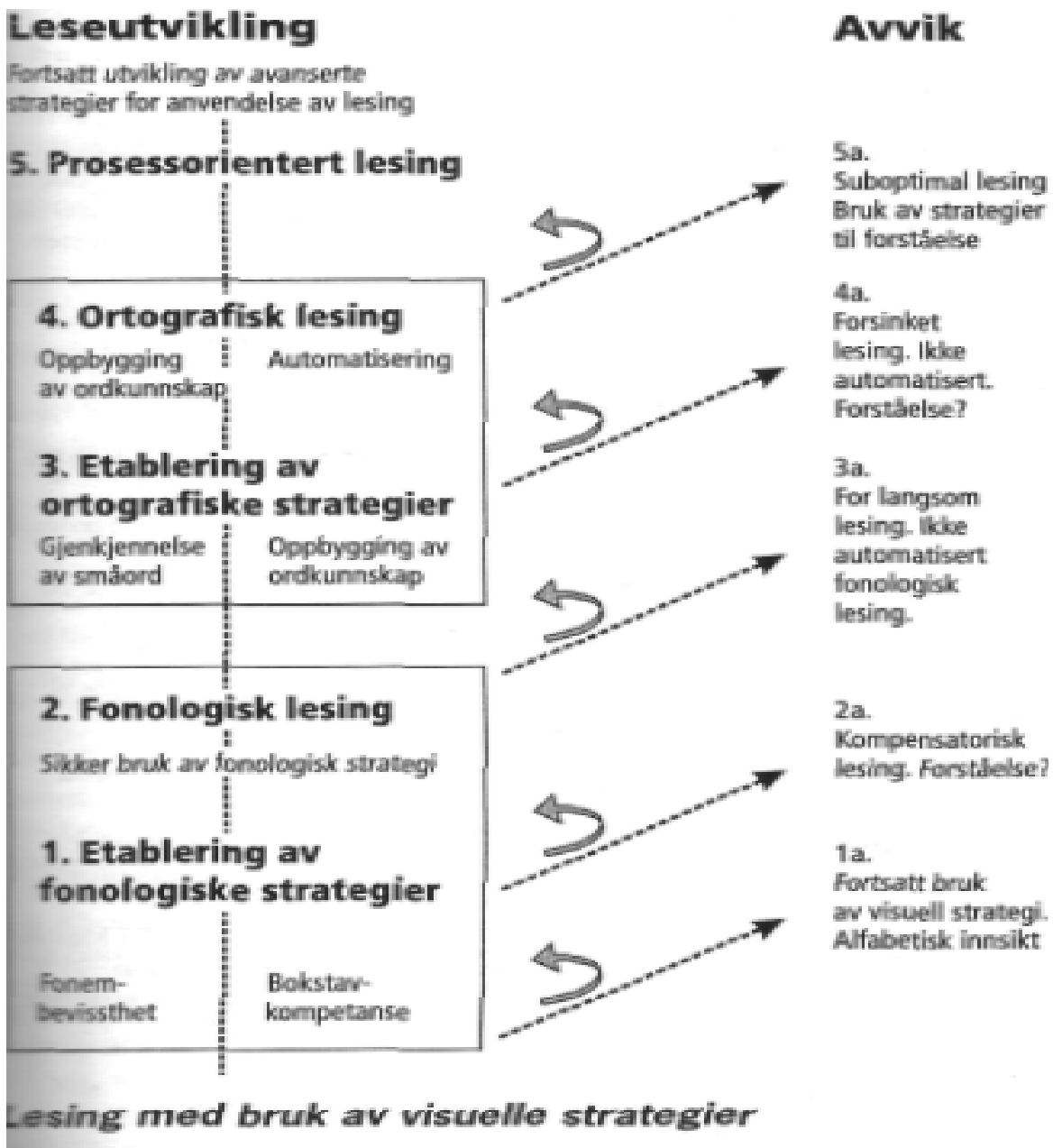


Fig.4. Spear-Swerling og Stenbergs leseutviklingsmodell

Leseutviklingsprosessen påvirkes av barnets oppvekstmiljø og hjemmets forhold til bøker og lesing. Noen barn har knekket lesekoden før de begynner i første klasse, og noen er gode lesere, mens andre møter både bokstavtegn og lyder for første gang på skolen. Dette betyr at elevene begynner sin skolegang med forskjellige forutsetninger i utgangspunktet. De som kan lese fra før og får lesestimulering hjemme har et forsprang i leseutviklingen i forhold til de som starter fra bunn av i første klasse. Læreren med tretti elever i klassen med stor spredning i språkutvikling og leseferdigheter må forholde seg til skolens krav og læreplanens kompetansemål. Så lenge tilgangen til lesemateriell er begrenset og litteraturformidling og lesestimulering ikke har en større andel av eller integrert i undervisningen vil elevene ha forskjellige utviklingskurver⁷.

5.3.1. Majoritets elever

Det var syv majoritets elever i klassen. Jeg observerte dem som gruppe. Jeg fikk samtykke til deltakelse i undersøkelsen fra tre av dem. Disse tre kaller jeg Ben, Alex og Laura. Jeg har intervjuet dem og snakket med dem på biblioteket. Jeg har også sett tekster de hadde skrevet. Senter for leseforskning påpeker i sin veiledning til lese- og skriveopplæring (KUF 2005) sammenhengen mellom skriving og lesing. Både lesing og skriving er knyttet til skrevet tekst. Senter for leseforskning beskriver denne sammenhengen med tre ord: *interaksjon* - forholdet mellom resepsjon av tekst og produksjon av tekst, *transaksjon* – forholdet mellom innkoding og avkoding og *kommunikasjon* – forholdet mellom å gjøre om tekst til mening og gjøre om mening til tekst (KUF 2005: 78). Jeg gikk ut fra en hypotese basert på denne sammenhengen og vurderte elevenes tekster på grunnlag av det.

De majoritetsspråklige elevene jeg har snakket med i klassen har betydelig større tilgang på bøker sammenliknet med de minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen, både i form av bibliotekbesøk på folkebiblioteket og kjøp av bøker.

Jeg har like mange bøker hjemme som du ser her. Jeg låner ikke bøker. Jeg leser de Harry Potter bøkene jeg kan få. Og så, og når jeg er ferdig med den så har jeg en annen bok jeg kan lese. Mamma og pappa kjøper, så jeg trenger ikke å låne (Ben⁸)

⁷ Utviklingskurver er diskutert punkt 2.3.2. (se fig.2)

⁸ Ben er en majoritets elev

For noen majoritets elever er bibliotekbesøk en del av fritidsaktivitetene i hjemmet. De er på folkebiblioteket i fritiden og låner bøker der.

Noen ganger kjøper jeg (bøker), og noen ganger låner jeg. Jeg låner på hovedbiblioteket. Til filialen går jeg bare sammen med klassen. (Alex⁹).

Jeg låner ikke mye her på skolen. Jeg går på filialen noen ganger, men ofte låner jeg bøker på hovedbiblioteket. Jeg leser sikkert i 3 bøker hver dag (Laura¹⁰).

I det foregående har jeg drøftet elevens tilgang til biblioteket og bøker. Jeg har også drøftet innhold i bibliotektimene. Elevenes utbytte er avhengig av disse to elementene, men også en innsats i fritiden og en interesse for lesing og læring hos den enkelte elev. Baker (2006) skiller mellom språkkyndighet "language ability and proficiency" som er forstått som generelle språkferdigheter som kan tilegnes på forskjellige måter og språkprestasjoner "language achievement" som er resultatet av formell opplæring. Skolens samfunnsmandat er primært knyttet til den formelle opplæringen.

Lesing i skolesammenheng kan også deles i to typer. Elevene leser det de får beskjed om å lese ut fra sin plikt i elevrollen. Den type lesing er begrenset til sider i leseboka eller kjente eventyr og fortellinger som er en del av språkopplæringen i klassen. Testing av elever er knyttet til den type lesing, og læreren forplikter seg til å følge dette opp. Det er stort sett en lesebok klassen kommer gjennom i året. Alle elever får stort sett den samme lesebok. Klassen hadde en slik lesebok og i de timene jeg observerte lesing i klasserommet var lesingen organisert rundt sider i denne leseboken.

En annen type lesing er lystlesing. Vi leser det vi har lyst til eller liker å lese når vi har lyst til å lese. I denne typen lesing er det den enkelte leser som bestemmer hva, hvor mye og når hun eller han leser. Noen majoritets elever i klassen har lest ganske mye allerede. Tre av majoritets elevene jeg har snakket med holdte på med Harry Potter bøker. En av disse elevene leser både på engelsk og på norsk.

Jeg leser altså i tre bøker hver dag. Jeg leser Harry Potter. Jeg leser den på engelsk. Mamma leser litt for meg om natten når jeg legger meg. Men noen ganger vil jeg lese mer, og da fortsetter jeg å lese litt mer (Laura)

⁹ Alex er en majoritets elev

¹⁰ Laura er en tospråklig majoritets elev som lystleser på begge språkene

Laura leser den første Harry Potter boken og vil lese alle de andre bøkene i denne serien. Ben leser den aller siste Harry Potter boken.

I går leste jeg en kjapp(ikke så stor) bok. Før har jeg lest alle seks Harry Potter bøker.

Nå er jeg på den aller siste som jeg ikke har lest (Ben).

Ben satt og leste en tegneserie, og vi hadde følgende samtale.

Adam: liker du å lese stort sett tegneserier?

Ben: Nei. Jeg leser bøker.

Adam: låner du ikke noen bøker i dag?

Ben: Nei, jeg leser en Harry Potter.

Adam: Er ikke den for stor?

Ben: Et par tre hundre sider.

Adam: Er ikke den vanskelig tekst?

Ben: Ikke for meg. Jeg klarer det.

Adam: Teksten er for tettskrevet ikke sant?

Ben: Det er jo bare å lese. På noen sider er det kanskje litt mindre tekst enn andre, men det er ikke noen bilder.

Laura og Ben er gode lesere. De er "lystlesere". Elever som Laura og Ben har tilgang til bøker enten gjennom biblioteket eller på egen hånd gjennom foreldrenes innsats og oppfølging.

Disse elevene har også en leselyst og en leserutine som allerede er godt etablert. Disse elevene er ikke avhengige av antall bibliotektimer eller lærerens kontroll for å lese. Så disse elevene får mye ut av sin lesing både i form av leseferdigheter, språkutvikling og allmennkunnskap. Men undersøkelsen viser at de også trenger hjelp.

Til tross for den gode leserutinen majoritetselevene i undersøkelsen hadde, kom det fram i intervjuene at disse elevene mister leselysten over tid. Biblioteket har litteratur av forskjellige sjangere i hyllene. Veiledning i bruk av biblioteket og i læring krever en profesjonell kompetanse i litteratur og formidling av litteratur. Foreldre kan introdusere sine barn til lesing og litteratur. Barn som blir stimulert av foreldre som leser selv, ser opp til foreldrene som forbilder og leser. Noen av elevene i klassen har kommet mye lengre enn resten av klassen takket være slik stimulering. Det er forskjell mellom det de voksne leser og det barn vil eller trenger å lese. Foreldre kan være gode lesere og gode forbilder, men ikke alle elever har foreldre som har kompetanse i barnelitteratur eller litteraturformidling. Derfor oppstår behovet for profesjonell veiledning for barn som er gode lesere. Uten en slik veiledning kan barnet risikere å hoppe raskt opp til ungdomslitteratur og til og med voksen litteratur.

Noen av elevene i klassen er 9 år og de eldste er 10 år. Gode lesere i denne alderen kan være inspirert av å lese litteratur for eldre barn og ungdomslitteratur på samme måte som gode

lesere i ungdomsalderen kan være inspirert av å lese voksenlitteratur. Voksenlitteratur har et innhold og en språkbruk som er for vanskelig for elever i 9-10 årsalderen. Majoritetselevne i undersøkelsen gir uttrykk for at det blir kjedelig å gå tilbake til lesing av barnelitteratur etter å ha lest ungdomslitteratur. De gir også uttrykk for at det fører til at de mister leselysten og leser mindre.

Jeg leser når jeg har lyst, og før hadde jeg lest langt ut på natta, men nå har jeg nesten mistet smaken på å lese. .. Jeg vet ikke om jeg kommer til å se noe som er bedre eller like bra som Harry Potter ... (Ben).

Jeg har lest de beste (Alex).

Disse og liknende uttalelser er uttrykk for det jeg velger å betegne som sjangertretthet eller *genre fatigue*. Med dette mener jeg at når elevene leser mye i en sjanger beholder de leselysten så lenge de kommer opp den smale levestigen og de opplever en illusjon om at de har nådd toppen. Som resultat av sin lesing har disse elevene utviklet et ordforråd og en formuleringskompetanse som gjør dem i stand til å forstå avanserte faglige og skjønnlitterære tekster. Uttalelsene fra både Ben og Alex tyder på at de allerede er der. De trenger veiledning for å utvide sitt sjangerrepertoar og oppdage ny litteratur som kan fascinere dem, slik de opplevde med tidligere leseopplevelser.

Ifølge kontaktlærer kartlegger lærerne på Trollskogen elevenes taleferdigheter i norsk ved å måle elevens ordforråd, kommunikasjon, formulering, uttale, syntaks og grammatikk. For å undersøke elevenes formuleringsferdigheter i talespråket og skriftlig tekstproduksjon har jeg anvendt Jørgen Frosts aktivitetsområde 3 som tilsvarer slutten av 3.trinn. Frost (2003) setter seks mestringsmål for dette aktivitetsområdet: 1) Lese lette tekster flytende; 2) Videreutvikling av strategi for lesing av vanskelige ord; 3) oppbygging av ordkunnskap; 4) utvikling av strategier for forståelse; 5) automatisering av elementær fortelleteknikk – skrive en tekst med struktur (begynnelse, handling og avslutning); 6) utvikling av selvstendighet og gode arbeidsvaner (Frost 2003)

Jeg hørte på gjenfortellinger av leste historier fra tre majoritets elever for å evaluere elevenes taleferdigheter i norsk. Jeg har også samlet inn tekster skrevet av disse elevene for å evaluere elevenes skriveferdigheter i norsk. Mitt mål med dette var å vite hvor eleven står i forhold til Frosts (2003) seks mestringsmål som jeg refererte til. Jeg fokuserte på Frosts femte

kompetansemål (automatisering av elementær fortelleteknikk). Jeg anvendte begrepet fortelleteknikk som et samlende begrep av fortellingens struktur, flyt og grammatikk.

I den muntlige evalueringen skulle hver elev gjenfortelle for meg hva han eller hun husket av historien i den siste boka de leste. Jeg begynte med å lese det som stod på baksiden av boken for å få en ide om hva historien handler om. Jeg leste noen sider inni boken ved behov også. Så ba jeg eleven fortelle meg historien med egne ord.

Her velger jeg å gjengi her Lauras gjenfortelling. Dette for å vise sammenhengen mellom lystlesing (Laura er en lystleser som har lest mye) og muntlig fortelleferdighet.

Laura: Boken handlet om en hund som rømte. Hunden het Sara. Den falt den en brønn. Og så klarte ingen å finne den igjen. Det var en gutt som het Anders. Gutten hadde en venn som het Katrine. De fant henne, men det var veldig vanskelig. Anders skulle egentlig ha, de gikk ut og lette etter Sara. De så en annen hund som så ut som Sara, og så fortalte de en dame om det, og så sa hun: ”Nei det er ikke hunden deres”. Og så gikk de og så hørte de en lyd, og så fant de en liten, liten åpning, fra brønnen også så de Sara oppi der. Og så holdt hun på å drukne, og så løp Katrine for å hente mammaen til Anders, og så gikk de med noen andre venner... så var hun nesten halvveis ned i brønnen. Så, Ja også klarte de å få opp Sara, og de tørket henne, så ble hun bedre. Så ga de henne masse mat.

I sammenlikning med elever som leser mindre viser Laura at hun husker flere detaljer og hun har bedre flyt i fortellingen. Hun begynner med å introdusere figurene i fortellingen og forteller om hendelsene i den rekkefølgen som finnes i boken. Både Bens og Alexs gjenfortellinger har liknende kvalitet i flyt og struktur.

For å evaluere elevenes skriftlige ferdigheter brukte jeg en felles oppgave hele klassen fikk av læreren. Det var en historie om en liten vietnamesisk pike. Alle elevene hadde lik tilgang til innholdet i historien og har forstått det. Alle elevene unntatt to skrev en fortelling på to sider og tegnet til teksten. Siden elevene skrev for hånd varierte innholdet etter skriftstørrelse. Det vil si at noen elever skrev tett og smått og har skrevet mer mens andre har skrevet stort og derfor har mindre tekst.

Elevene skrev historien med egne ord. I denne oppgaven hadde alle elevene samme utgangspunkt når det gjelder tilgang på informasjon. Da kunne jeg fokusere på rent språklige ferdigheter som struktur (innledning, hoveddel og avslutning), flyt i fortellingen og grammatikk. Jeg samlet tekstene fra hele klassen og gikk gjennom dem. Det var få stavefeil

hos de fire majoritetselevne i undersøkelsen sammenliknet med de tre minoritetselevne i undersøkelsen. Det var også veldig få preposisjonsfeil og ingen andre grammatiske. Disse elevne hadde brukte sitater og lengre beskrivelser. I denne forbindelse hadde Laura en noe mer spennende fortelling enn både Ben og Alex. Laura bruker flere sitater og noe lengre setninger. Alle tre elevne introduserer personer og situasjoner for å sette leseren inn i historien. Det som skiller Lauras tekst fra de andres er at hun lar faren, som har vært borte i én uke, fortelle historien. Hun beskriver faren mye mer detaljert enn Hanan og Leila (de to minoritetsspråklige elevne som jeg valgte for evaluering av skriftlige tekster) gjør, men hun beskriver også situasjonen. Dette vekker leserens interesse for å vite mer og lese videre. Jeg oppfatter det som en evne til å fange lytteren eller leseren som læres gjennom lesing av skjønnlitterære tekster. Frost bruker begrepet fortelleteknikk og mener at eleven bør mestre det i aktivitetsområde 3, altså ved overgangen til 4. trinn og eventuelt før mellomtrinnet. På den måten fanget Laura meg som leser i sin historie bedre enn de andre to majoritetsspråklige elevne. Ellers har alle tre gode fortellinger. Slik jeg oppfatter det er både Laura, Ben og Alex modne for prosessorientert lesing og skriving. De kan lese og bearbeide tekster av forskjellige sjangre, lære fag gjennom lesing og skrive innholdet med sine egne ord..

En av elevne uttrykte et ønske om noe mer skrivetrening i form av egne fortellinger.

Nå har vi ikke fått skrive fortellinger og fantasihistorier som jeg gjerne ville hatt. For da ville jeg slippe fantasien fri. Som flygende egg! (Ben).

5.3.2. Minoritetsspråklige elever

Jeg har snakket med fire minoritetselever. Jeg valgte å kalle dem Umer, Brad, Leila og Hanan. Jeg har også sett på tekster skrevet av disse elevne til den samme historien om den lille vietnamesiske piken. Jeg brukte den samme prosedyren med disse elevne som jeg brukte med de majoritetselevne i undersøkelsen. Jeg intervjuet elevne om tilgang på bøker og bruk av biblioteket.

Ifølge testresultater fra kartleggingsprøven i lesing fra slutten av 2. klasse viser alle elevne i klassen ferdigheter over kritisk grense både i de enkelte delprøvene og i den totale prøven. Allikevel var det store forskjeller i elevenes leseferdigheter. Kontaktlærer er relativt fornøyd

med disse testresultatene. Med den elevsammensetningen og de elevforutsetningene som klassen har og med sine erfaringer som referanse forklarer hun de gode resultatene med at elevene er sterke og lærelystne.

Dette er en forholdsvis sterk klasse. Elevene er veldig flinke til å spørre hvis det er noe de ikke skjønner. De er nysgjerrige og vil lære. Det er klart at det gjør mitt arbeid som lærer lettere (kontaktlærer).

Minoritetslevnene i undersøkelsen og de fleste andre i klassen kan lese og skrive på morsmålet. De hører til de store minoritetsspråklige gruppene på skolen (urdu og tyrkisk). Jeg har sett på kartleggingsresultatene på morsmålet til den største språkgruppen i klassen, og det er et samsvar mellom prestasjonene på morsmål og prestasjonene på norsk. Det vil si at de minoritetslevnene som skårer veldig høyt på morsmålet også skårer høyere enn andre på norsk. Etter min fortolkning av datamaterialet og min forståelse av forskningen i feltet bidrar satsingen på morsmålet og skolens identitetsutviklingsprofil til de gode prestasjonene. Uten disse to tiltakene, nemlig morsmålsundervisning og identitetsutvikling, ville skolens sosialisering av minoritetslever virket hemmende for læring ifølge Engen (1996). Engen (1996) skriver at god identitetsutvikling er et mål i seg selv. Men han fortsetter og skriver:

Men elevene sosialiseres til ” ... att acceptera majoritetens värderingar och normar, til att inte känna solidaritet med sin egen grupp utan att se ner på den, skammas för att tihöra den, til att vilja identifiera sig med majoriteten – och til att tro att det är deres eget fell at misslyckas, ...¹¹ synes det nokså åpenbart at identitetsutviklinga, i tillegg til å være negativ, også vil virke hemmende tilbake på betingelsene for redskapsmessig læring (Engen 1996: 22)

Engen mener at en slik sosialisering virker hemmende på elevenes læring både i det andre språket og i fagene, så vel som betingelsene for uformell språktilegnelse og sosialintegrering med majoritetslevnene. Cummins mener minoritetsspråklige elever som mestrer mindre i skolehverdagen har større risiko for å se ned på sin kulturelle identitet.

I have argued that a focus on identity is crucial in understanding the educational difficulties of many second language students. Specifically, groups that tend to experience academic difficulty frequently manifest a pattern of insecurity or ambivalence about their own cultural identity as a result of their interaction with the dominant group... (Cummins i Engen 1996a: 23)

De minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen har kontakt med bibliotek, skjønnlitteratur og lesing stort sett gjennom skolen. Jeg har snakket med fire minoritetsspråklige elever. Jeg har hørt på høytlesing fra disse minoritetsspråklige elevene i bibliotektimen. Jeg har intervjuet

¹¹ Engen siterer Skutnabb – Kangas (1985: 187)

morsmåslærerne, og jeg har observert hva de leser på morsmålet i morsmålstimen. Jeg har også observert en gruppe elever fra klassen som går på koranskole etter skoletiden. På spørsmål om bibliotekbesøk og om de leser bøker hjemme fikk jeg følgende svar:

Jeg er på biblioteket en gang i uka. Med mamma. Og lite gran pappa (Umer¹²)
Jeg får lov til å gå på biblioteket nesten hver uke og hver dag (Brad¹³)

De minoritetsspråklige elevene jeg har snakket med bruker folkebiblioteket mindre enn sine majoritetsspråklige kamerater. Alle tre har mindre tilgang på bøker. Ingen av de tre sier at de har mange bøker hjemme. Ingen av minoritetsspråklige elevene sa at han eller hun kjøper bøker. Brad som sier at han er på biblioteket en gang i uka har en spesiell interesse for dinosaurer og krypdyr. De andre tre gir uttrykk for at de ofte går alene, men at de får lov til å gå dit. På spørsmål om det er noen voksne som leser norsk hjemme svarer de slik:

Jeg låner bøker her på skolebiblioteket. Pappa leser aviser og, noen ganger bøker (Hanan)

Noen ganger går jeg med mor og far og lillebroren min. Ofte går jeg alene eller med en venn... Det er ikke ofte mamma låner bøker. Det er bare jeg som låner (Umer).

Jeg går på biblioteket sammen med mamma. Hun låner også bøker. Vi har noen bøker hjemme også som jeg har lest (Brad).

Disse uttalelsene viser at tilgangen på bøker hos de minoritetslevende i undersøkelsen er betydelig mindre enn majoritetslevende i undersøkelsen. Bibliotekbesøk og bøker er ikke en fast rutine hjemme for de voksne. Men elevene gir uttrykk for at de får lov til å gå på biblioteket når de ønsker og ber om det. Disse elevene får mindre lesestimulering hjemme enn sine majoritetsspråklige kamerater, slik jeg tolker det de sier. Derfor er skolebiblioteket viktigere for dem enn det er for majoritetsspråklige elever. For å ta igjen prestasjonsgapet som rektor på Trollskogen skole betegner som den største utfordringen trenger disse elevene å lese mer enn majoritetslevende og å få mer lesestimulering (Liv Bøyesen 2003). De er avhengige av mer tid på biblioteket og en mer integrert bibliotekbruk i undervisningen med bokanmeldelser, diskusjoner, gjenfortellinger, prosjekter og liknende.

¹² Umer er en minoritetslevende

¹³ Brad er minoritetslevende med interesse for dinosaurer

I evalueringen av den muntlige fortelleferdigheten brukte jeg de siste bøkene elevene leste. Hver elev skulle gjenfortelle meg den siste historien han eller hun leste. Jeg gjengir gjenfortellingen til Hanan.

Boken handler om en gutt som heter Frans. Han har ikke noen bestefar. Og så var det en gutt som erta han og sa at han gikk i 3 A, men han gikk i 3 B. Hvert friminutt erta han gutten Frans: ”Du har ikke noen sykkel, du har ikke noen bestefar, du har ingenting”. Og så ...

Når jeg stille noen spørsmål forteller han flere detaljer fra historien i boka. Jeg sammenliknet også Hanans formuleringer med Laura sine. I grammatikken merket jeg at Hanan begynte å fortelle i presens, så skiftet han til fortid (altså verbet i preteritum). Det er også en blanding av direkte og indirekte tale. Laura derimot begynner å fortelle i preteritum og gjør det gjennom hele sekvensen.

Når det gjelder struktur og flyt i fortellingen merket jeg også betydelige forskjeller. Mens Laura brukte lengre sekvenser og fortalte relativt mange detaljer, snakket Hanan med kortere sekvenser eller enkle setninger. Ved å stille spørsmål til Hanan fikk jeg også noen detaljer. Slik jeg tolket det fikk Hanan også med seg detaljene i historien, men han måtte få hjelp til både å organisere historien og å formulere den. Siden Laura har lest mye mer enn Hanan antar jeg at forskjellen i både fortelleevne og flyt kan forklares som en konsekvens av den lesingen.

I evalueringen av tekstene minoritetslevne skrev om den lille vietnamesiske piken sammenliknet jeg disse tekstene med de tekstene majoritetslevne skrev. Jeg fokuserte på struktur, flyt og grammatikk. Jeg valgte to tekster skrevet av minoritetslevne i undersøkelsen. Den først teksten var skrevet av Hanan. Han hadde med seg mye av innholdet i historien, men manglet detaljene. Det er få stavefeil som hos de fleste andre elevene. Han har stor bokstav i starten av setningen og punktum på slutten. Det er også få syntaksfeil i setningene. Det er sekvensen av disse setningene i fortellingen som er tilfeldig.

Den andre teksten er skrevet av Leila¹⁴. Det er få stavefeil hos henne, men det er flere syntaksfeil. Hun skriver ”Han var borte **om** en uke”, og ”... og lære noen mennesker hvordan man **lager** (hun finner ikke ordet **dyrker**) ris”. Slike feil fant jeg ikke hos majoritetslevne i undersøkelsen. Men Leila har en bedre disposisjon og flyt i fortellingen sin enn det Hanan har. Dette tolket jeg slik at Leila hadde en bedre fortelleteknikk men noe svakere ordforråd

¹⁴ Leila er en minoritetsspråklig elev

og grammatikk. For å bekrefte denne tolkningen så jeg også på elevenes setninger når de jobbet med ”ukens ord”. Hver mandag fikk elevene noen ord som læreren kalte ”ukens ord”. Det kunne være ord med bestemte vokaler, dobbelkonsonant, diftonger eller spesielle lyder. Elevene skulle øve på å skrive disse ordene riktig og lage egne setninger. Leilas setninger var lengre og mer innholdsrike enn Hanan sine, men Leila hadde flere feil både i staving og grammatikk enn det Hanan hadde. Det kan tyde på at Leila hadde flere hull i begynneropplæringen i lesing og skriving.

5.4. Mestring og myndiggjøring

Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn på læring er alle sosiale fora hvor folk møtes en læringsarena. Skolebiblioteket er også i den forstand en læringsarena for både selvstendig individuell læring og læring elevene imellom. Cooper (2002) skriver at jevnaldrende kan lære av hverandre, men også gi læreren en bedre mulighet for å tilpasse opplæringen til individer og grupper. Cooper skriver:

Any successful educational program demands the application of three theories: a theory of the desired student knowledge state, a theory of the student's entry state, and a theory of the process of transition from one to the other. Peer learning provides teachers with the opportunity for ongoing evaluation of all three. ... The closer, more frequent student-teacher interaction that is inherent in peer learning affords teachers occasions for reflective observation of individuals and groups, evaluation of their cognitive dynamics, and adjustment of instructional plans to achieve the best learning experience for all students (Cooper 2002: 53)

Ved å legge til rette for at elevene mestrer den læringen som finnes på biblioteket og læringen som finnes elevene imellom må læreren gi elevene et godt utgangspunkt i selvstendig arbeid og samarbeid gjennom undervisningsopplegg og oppgaver som krever slike arbeidsmetoder. En klassesamling av bøker med jevnlig oppdatering vil bringe biblioteket inn i klassen og vil dermed hjelpe elevene med å få den nødvendige trening i å lære på egen hånd og å lære av hverandre. En slik trening vil gi elevene de nødvendige redskapene for å jobbe effektivt og å få mer ut av bibliotekbesøk både på skolen og utenfor skolen.

Barna på Trollskogen skole er vant med å gå på biblioteket. De er også vant til å bruke biblioteket, og det hører du dem prate om. De er vant til å låne bøker og benytte seg av det som er i nærmiljøet. Jeg husker at hun fra Rinkeby¹⁵ også sa at det er en friplass, så

¹⁵ Bibliotekaren refererer til et foredrag holdt av en bibliotekar fra Rinkeby bibliotek i Stockholm. Foredraget ble holdt på et seminar hvor folk fra Rinkeby bibliotek, Kvarnbyskolan i Rinkeby og Vahl skole i Oslo bidro i Drammen 10.oktober 2007.

det å kunne være der og benytte det er noe som blir godtatt hjemme også.(skolebibliotekar).

Skolebibliotekaren er ikke tilstedet mesteparten av tiden elevene er på biblioteket. Derfor baserer hun sin uttalelse på hva elevene selv sier om sin bibliotekbruk og på sin egen kunnskap som bibliotekar.

Mine intervjuer og samtaler viser at det er en stor variasjon på tilgangen og bruken av biblioteket. Elever fra språklige minoriteter som jeg intervjuet brukte biblioteket mindre enn sine majoritetspråklige klassekamerater. Dette til tross for at leseutviklingssituasjonen viser at minoritetspråklige elever har større behov for bibliotekets tjenester. Bibliotekaren på folkebibliotekets filial svarer på spørsmål om hva minoritetspråklige elever bruker biblioteket til og hva de får ut av det på følgende måte:

Jeg ser at unger låne bøker, to jenter med hijab. De kan komme og låne bøker og lese om ting de vil vite noe om og som de kanskje ikke tør spørre om hjemme eller ikke får svar på. Så de kan sitte og låne en bok, lese om det og prate seg imellom. De blir vant til å bruke biblioteket, og de blir flinke til å søke seg fram til det de trenger å få vite noe om. Det er også en del av vår oppgave her på filialen at vi prøver å få ungene til å bli mest mulig selvstendige. Vi har jo foreldre som kommer for kort i forhold til det med å hjelpe ungene på grunn av mangel på tilstrekkelige norskkunnskaper. Da er det viktig at ungene ikke stopper opp fordi at mamma og pappa ikke kan hjelpe dem mer, men at de søker om hjelp der de kan få det (bibliotekar på filialen)

Biblioteket er også et fristed i den forstand at eleven selv bestemmer hva han eller hun skal gjøre eller lese. Biblioteket er også et sted hvor eleven møter både andre elever og andre typer brukere som for eksempel voksne. Derfor stilles det andre krav enn klasserommet til oppførsel og samhandling.

Terje Ogden (2001) drøfter begrepet sosial kompetanse og presenterer mange forskjellige definisjoner. Ifølge Garbarino (1985) er sosial kompetanse definert slik:

Sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i de sosiale miljøer som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremmes (Garbarino i Ogden 2001: 191)

Mine observasjoner i bibliotektimene på skolebiblioteket viser at elevene bruker en betydelig del av tiden på skolebiblioteket foran bokhyllene. Det foregår mange samtaler i små grupper. Ofte begynner det med jenter og gutter hver for seg. Noen ganger er gruppene språkhomogene uten at det er et fast mønster. Det er heller ikke noe fast mønster i samtaleemnene annet en at

de nyter friheten fra lærerens eller andre voksnes blikk. Det var interessant å observere at nesten alle samtaler foregikk på norsk selv når gruppene var språkhomogene.

Når elevene bruker biblioteket på den måten og bruker friheten de får på biblioteket til å engasjere seg i samtaler eller emner som ikke nødvendigvis er knyttet til klassens opplegg bruker Dressmann begrepet "liminal space". Begrepet er lånt fra psykologien og betyr en grense mellom to tilstander. I dette tilfelle mellom kontroll og frihet.

Under these conditions, anonymity may permit students a rare chance within the school day to elude the domesticating gaze of more capable others who may inadvertently constrain interpretive possibilities in their rush to capitalize on teachable moments. Under these conditions a school library may present itself to students as a safe but public space – a liminal space – in which individuals can find the freedom to pursue agendas that the immediacy of the classroom precludes (Dressmann 1997: 311)

Elisabeth Rafste (2008) Tar utgangspunkt i L97 for den rollen læreplanverket tildeler skolebiblioteket i opplæringen. Der står det:

Skolebiblioteket skal ha ein sentral plass i opplæringa og tene som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell. Det skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvaner ... skal fremje leseglede, stimulere til fritidslesing og fagleg fordjupning, og vere en stad der elevane aktivt kan lære og søkje informasjon gjennom ulike kjelder (L97: 78)

Begrepet læringsarena brukes om biblioteket i Gi rom for lesing (2005). Rafste (2008) trekker fram tre egenskaper ved skolebiblioteket. Skolebiblioteket er et sosialt og fleksibelt rom med egnede arbeidsplasser for både individer og grupper. Biblioteket har en autentisk og variert samling. Med autentisk menes at bibliotekets samling inneholder både materiell som er nyttig for temaene elevene jobber med på skolen men også materiell som er nyttig i andre sammenhenger og situasjoner utenfor skolen. Skolebiblioteket har også en pedagogisk funksjon. I den pedagogiske funksjonen trekker Rafste fram bibliotekarens veiledning. Hoel (2008) trekker fram skolebibliotekaren som en lesemodell og litteraturformidler.

Barstad mfl. (2007) fant ut at det er store variasjoner i kompetanse blant bibliotekansvarlige på skolene, og at i grunnskolene er det bare elleve prosent av bibliotekansvarlige med bibliotekfaglig kompetanse på bachelornivå. Trollskogen skole har ikke en bibliotekansvarlig med slik kompetanse. Skolebiblioteket på Trollskogen har ikke bibliotekar mesteparten av skoletiden.

I de bibliotektimene jeg observerte så jeg elever engasjert i å bruke biblioteket som et sosialt og fleksibelt rom, elever som brukte samlingen og søkte fagbokhyllene og elever som satt og leste. Uten en bibliotekar til stede og læreren alene med 29 elever på biblioteket er den pedagogiske funksjonen sterkt redusert. Ifølge Dressman (1997) er en time annenhver uke altfor lite tid for at elevene skal utvikle et forhold til biblioteket som læringsarena både kulturelt og faglig. For at elevene skal utvikle et slikt forhold må forholdene legges til rette. Rafste (2008) skriver:

Dersom skolebiblioteket skal få gjennomslagskraft som læringsarena og ressurs, må lærerne få bedre innsikt i hva skolebiblioteket kan bidra med i læringsarbeidet, og skolebibliotekarene må ha både bibliotekfaglig og pedagogisk kompetanse (Rafste 2008: 13)

For at elevene skal mestre bruk av biblioteket som læringsarena må alle tre sidene Rafste trekker fram være til disposisjon: rom, samling og pedagogisk funksjon. Elevene må også få nok tid og opplæring i bibliotekbruk.

Minoritetsspråklige elever er mer avhengige av skolebiblioteket for sin leseutvikling og læring enn sine majoritetsspråklige kamerater. Samtalene og intervjuene med disse elevene har også vist at deres foreldre ikke kan gi den oppfølgingen og stimuleringen som er nødvendig for leseutvikling og læring. Ut fra min tolking av elevintervjuene skyldes dette foreldrenes utilstrekkelige kompetanse i skolens språk og kultur. Skolebiblioteket på Trollskogen har hyller med bøker i noen av minoritetsspråkene. Myndiggjøring av minoritetsspråklige foreldre krever en satsing på den minoritetsspråklige avdelingen av biblioteket både når det gjelder samlingen av bøker og materiell og bibliotekarens kulturkompetanse og kommunikative ferdigheter.

I samtaler og intervjuer med rektor kommer det fram at skolens budsjettammer gjør det nødvendig å ta vanskelige valg når det gjelder prioriteringer. Prioritering av biblioteket blir da et spørsmål – om skolen definerer skolebiblioteket som en integrert del av skolens arbeid med tilpasset opplæring. Et bibliotek som er bemannet av en bibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse og som har en variert samling er en vesentlig forutsetning for at læreren integrerer bibliotekbruk i undervisningen, hvor stor rolle biblioteket spiller i den opplæringen og hvor mye elevene får ut av bruken av biblioteket i undervisningen. Dette krever planlegging fra lærerne men også samarbeid med bibliotekaren. I samtaler og intervju med

læreren kommer det fram at lærerne mener at på grunn av for mange andre arbeidsoppgaver er det ikke tid til slik planlegging og at bibliotekaren ikke er tilgjengelig.

For å gi elevene, særlig de minoritetsspråklige elevene, en mulighet for å mestre sine læringssituasjoner på skolen, og for å myndiggjøre minoritetsspråklige foreldre slik at de kan ta sin del av ansvaret i opplæring og oppdragelse av sine barn, bør skolebiblioteket komme høyere opp på prioriteringslista. I forlengelsen av dette bør også folkebiblioteket satse på å gi minoritetsspråklige voksne et kulturelt og intellektuelt tilbud og bistå skolen med ressurser i form av bøker og materiell men også med kompetanse og veiledning.

5.5. Avslutning

I starten av dette prosjektet hadde jeg som mål å studere og kartlegge hva læreren legger opp til og hva elevene faktisk gjør på skolebiblioteket i bibliotektimene. I løpet av feltarbeidet fikk jeg andre opplysninger som også var interessant. Jeg samler her de funnene jeg mener er relevant for hovedprosjektet.

Bruken av skolebiblioteket i undervisningen er svært begrenset ved Trollskogen skole i klassen jeg har studert. Tidsmessig var elevene i denne klassen på biblioteket en time annenhver uke. I følge forskere jeg refererte til (Dressman 1997, Rafste 2008) er dette ikke tilstrekkelig for å utvikle et forhold til skolebiblioteket som læringsarena. Dette har sammenheng med innhold og tidsbruk. Selv om Kunnskapsløftet ikke har en klar formulering om skolebibliotekets pedagogiske funksjon finner vi både i *L97* og i *Gi rom for lesing(2005)* at skolebiblioteket skal ha en sentral rolle i det pedagogiske arbeidet på skolen både faglig og sosialt og som kulturelt samlingssted for elevene. Klassen hadde ikke tilgang på en bibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse. Dette førte til at skolebiblioteket ble brukt tradisjonelt som et boklager hvor elevene kunne låne bøker etter egen interesse og behov og levere dem tilbake etter å ha lest disse bøkene. En konsekvens av dette ble at noen elever lånte bøker som var for vanskelige for dem, mens andre lånte bøker som var for lette. Læreren alene med 29 elever på biblioteket kan ikke følge opp hva den enkelte elev låner eller leser. Dette nødvendiggjør en individuell veiledning for den enkelte elev. Dette stiller også krav til ressurser på biblioteket både når det gjelder bemanning og kompetanse.

For at skolebiblioteket skal legitimere sin eksistens i skolen, ifølge Rafste (2005), må det være kapabel til å gjennomføre sin pedagogisk funksjon. Det trengs en bibliotekfaglig kompetanse på biblioteket, men det trengs også en lesemodell og en litteraturformidler (Hoel 2008). Det krever en kvalifisert bibliotekar.

Gjennom intervjuer og samtaler med elevene kom det fram at det var store forskjeller mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever når det gjelder tilgang på skjønnlitteratur og lesing generelt. De majoritetsspråklige elevene i undersøkelsen hadde betydelig større tilgang på trykt lesemateriell gjennom bibliotekbesøk i fritiden og kjøp av bøker. De tre majoritetselvene jeg intervjuet sa at de hadde boksamlinger hjemme. De minoritetsspråklige elevene jeg intervjuet besøkte ikke biblioteket i fritiden like ofte som sine jevnaldrende majoritetsspråklige kamerater. Bare en av de fire minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen sa at han hadde noen bøker hjemme. Derfor er minoritetsspråklige elever, i større grad enn sine majoritetsspråklige kolleger, avhengig av skolebiblioteket for sin leseutvikling og læring i skolens undervisningsspråk og kultur. Ut fra et flerkulturelt perspektiv på tilpasset opplæring har skolebiblioteket også en viktig rolle i lesestimulering og leseutvikling på førstespråket (morsmålet) for minoritetsspråklige elever som ikke får en slik stimulering hjemme. En fremtidsrettet tenkning om skolebibliotekets funksjon skal ha rom for både læreplanens krav om grunnleggende lese- og skriveopplæring men også det bredere literacy-begrepet til Barton (2007).

Jeg fikk tilgang til resultatene fra klassens kartleggingsresultater i lesing på norsk fra slutten av 2. trinn. Jeg fikk også tilgang på resultater fra kartleggingsprøve i lesing på morsmålet til den største minoritetsspråklige gruppene i klassen. Begge prøveresultatene viser at alle elevene i klassen skårer over den kritiske grensen som utdanningsmyndighetene har satt som et minimumskrav. Dette resultatet dokumenterer at skolen har nådd læreplanens mål. Det sier ikke noe om elevens leseutvikling utover det minimumskravet til læreplanen etter 2. trinn.

Elevene skal kunne

Muntlig

- ...
- Lytte og gi respons
- Samtale om personer og handlinger i eventyr og forhandlinger

Skriftlig

- ...
- Finne skjønnlitteratur og fagbøker på biblioteket til egen lesing

Ifølge Frost (2003) skal elevene i starten av 4. trinn være i stand til å lære fagstoff gjennom lesing og selvstendig arbeid. Dette krever en leseferdighet som bare noen få elever i klassen har. Ifølge Dressman (1997) må elevene få nok tid til å trene på bibliotekbruk og selvstendig lesing. Dette kan oppnås ved å øke antall timer klassen bruker på skolebiblioteket. Det er også viktig å planlegge innholdet i timene klassen bruker på skolebiblioteket på forhånd gjennom samarbeid mellom bibliotekar og lærer.

Jeg har også sett en stor variasjon i elevenes språkkompetanse når det gjelder anvendelse av språket både muntlig og i tekstproduksjon. De elevene som var gode lystlesere viste en betydelig bedre fortelleevne, både muntlig og skriftlig, enn elever som leste lite. Dette gjelder både struktur i fortellingen, dens flyt og grammatikken. Dette kom tydelig til uttrykk gjennom de intervjuene og samtalene jeg gjennomførte med elevene og de tekstene de produserte. Dette indikerer en sammenheng mellom tilgang på variert litteratur og lystlesing på den ene siden og elevenes lese- og skriveutvikling på den andre siden.

Undervisning og skoleledelse som prioriterer å gi elevene tilgang på variert litteratur og lystlesing i skoletiden gjennom bruk av skolebiblioteket vil gi alle elevene en likeverdig tilgang '*equity of access*' (Toyne og Asherwood 2001) og likeverdig tjenestetilbud '*equity of service delivery*' (Aabø 2005) uavhengig av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. En slik prioritering gir et betydelig pedagogisk bidrag til utvikling av alle elevenes lese- og skrivekyndighet og kulturelle kompetanse. I et pedagogisk perspektiv er skolebiblioteket bedre egnet til arbeidet med tilpasset opplæring og elevenes lese- og skriveopplæring enn folkebiblioteket. Da bør et skolebiblioteket som er bemannet av en bibliotekar med bibliotekfaglig kompetanse, og som har en godt utrustet samling, defineres som et integrert element i skolens planer og arbeid med tilpasset opplæring.

Litteratur:

Arneberg, P. & Overland, B. 2001: *Fra tilskuer til deltaker. Mm skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlag.

Arnesen, A. 2002: *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. HiO-rapport No.13

Audunson, R. 2005: Public libraries and the necessity of low-intensive meeting-places. *Journal of Documentation*, 61(3)

Bachmann, K. & Haug, P. 2006: *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda. Forskningsrapport No.62.

Baker, C. 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Edition*. Multilingual Matters LTD.

Barstad, J., Audunson, R., Ellen Hjortsæter, E. og Østlie, B. 2007: *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Arbeidsrapport nr. 204 Møreforskning, Høgskulen i Volda

Barton, D. 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language. Second edition*. London. Blackwell Publishing

Baumann, G. 1999: *The Multicultural riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York, London. Routledge.

Berger, P. & Luckmann, T. 1991: *The Social Construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London, Penguin Books

Blackledge, A. 2001: "The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their childrens school in Birmingham, U.K." In: *International Journal of Bilingualism* vol.5 No.3

Buskoven, N. K. 2006: *Undersøkelse om bibliotekbruk*. Statistisk sentralbyrå: Rapport No.14.

Bøyesen, L. 2001: Kartlegging av språklige ferdigheter. I *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen*. Rapport fra konferanse 15.-16. september 2001 HiO.

Bøyesen, L. 2003: Bibliotek og skole –samarbeid om leseutviklingen til barn og unge fra språklige minoriteter i: *Robert Vaagan (red): Det multikulturelle biblioteket –visjon og virkelighet*. Oslo: HiO.

Baadshaug, M. 2002: Skolebiblioteket – et aktivt læringscenter. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. Universitetet i Oslo

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005: *Research Methods in Education. Fifth Edition*. London: RoutledgeFalmer

Cooper, S. M. A. 2002: Classroom Choices for Enabling Peer Learning. In *Theory into Practice. Volum 41, Issue 1*. Routledge.

Cummins, J. 2003: PICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In: *Paulston, C.B. & Tucker, G.R. Sociolinguistics. The essential reading*. USA / UK Blackwell Publishing

Dahl, L. C. 2004: *Tilpasset opplæring - og dens betydning for selvoppfatningen : to kasus undersøkelser på lærernes, foreldrenes og elevenes holdninger, forventninger og erfaringer med tilpasset opplæring*. Trondheim: NTNU.

Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. 2005: *Tilpasset og differensiert opplæring I lys av kunnskapsløftet*. Oslo: Laringslabben. Rapport No.10.

Darnell, F. & Hoem, A. 1996: *Taken to extremes. Education in the far North*. Oslo, Scandinavian University Press

Dressman, Mark 1997: *Congruence, Resistance, Liminality: Reading and Ideology in Three School Libraries i Curriculum Inquiry, Volume 27, Number 3*. Blackwell publishing

Engen, T. O. 1996a: "Integrering, didaktikk og elevgruppering" i *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever*. Høgskolen i Hamar

Engen, T. O. 1996b: *Minoritets elever og språkopplæring*. Oslo: Opplandske Bokforlag

Engen, T.O. 2004a: "Inkludering og tilpasset opplæring: to perspektiver", I Høye & Kristoffersen: "*Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen – et case å lære av?*" Skådalen publications series No.22. Skådalen, Skådalen Resource Centre.

Engen, Thor Ola. 2004b. Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I: K. J. Solstad & T. O. Engen (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frost, J. 2003: *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen.

Frost, J. 2007: Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset. Forhold mellom normal- og spesialundervisning i en inkluderende skole. I *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Statped skriftserier. Porsgrunn.

Gall, M., Borg, W. & Gall, J. 1996: *Educational Research. An Introduction. Sixth Edition*. New York: Longman Publishers USA

Gundara, J.S. 2000: *Interculturalism, education and exclusion*. London, PCP Publishing.

Gundem, B. 2008: *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget, Bergen.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995: *Ethnography. Principles in Practice*. London, Routledge Falmer.

Hauge, A.- M. 2004: *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget, Oslo

- Heggem, T. G. & Kverndokken, K. 2007: *AGORA 6 SPRÅKBOK*. Gyldendal Undervisning.
- Hoel, T., Rafste, E. T. & Sætre, T. P. 2008: *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo. Biblioteksentralen.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. 2001: En kulturelt inkluderende skole. I *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen*. Rapport fra konferanse 15.-16. september 2001 HiO.
- Imsen, G. 2003: *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empiriskstudie av grunnskolenes 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Kvale, S. 1996: *InterView: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London, Sage Publications.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe. 2007: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: ILS, UiO
- KUF 1996: Læreplanverket for den 10.årige grunnskolen. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF 1999: *LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING. Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97S)*
- Lidén, H. 2005: *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Unipax.
- Linley, R. & Usherwood, B. 1998: *New measures for the new library: a social audit of public libraries*. London: British Library Board.

- Mac Swan, J & Rolstad, K. 2003: Linguistic Diversity, Schooling and Social Class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In : *Paulston, C.B. & Tucker, G.R. Sociolinguistics. The essential reading.* USA / UK Blackwell Publishing
- Marschhäuser, P. 2007: Motivasjon og læring. I *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen. Statped skriftserier.* Porsgrunn.
- May, S. 2001: *Language and Minority rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of language.* Essex: Pearson Education Limited
- Meredith, P. 1961: *Learning remembering and knowing.* EUP
- Mills, S. 2005: *Discourse. The New Critical Idiom.* London Routledge
- Mollenhauer, K. 1996: *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse.* Ad notam Gyldendal.
- Montessori, M. 1975: *The Children in the Family. The Basic Principles of the World-Famous 'Montessori Method'.* Ban Books.
- Pihl, J. 1999: Enhetskolen i det flerkulturelle samfunnet. *Frihetens kår 1999 - en bedre skole Bredal, Dag (red.). Oslo, 1999, Liberalt forskningsinstitutt, s. 129-143.*
- Pihl, J. 2000a: Interkulturell og flerkulturell undervisning: Fra honnørord til realitet?. *Norsk pedagogisk tidsskrift, Vol. 84 (2000) Nr. 4/5, s. 308-328.*
- Pihl, J. 2000b: Hva kjennetegner rasistiske diskurser. *Sosiologisk Tidsskrift, Nr. 3, s. 233-248.*
- Pihl, J. 2001a: Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 79(1), 14-33.*

- Pihl, J. 2001b: Government discourse on inclusive education and its effects on the construction of “the other”. *International, Interdisciplinary Conference about Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life: Encounters of Academic Disciplines on Theories and Practices*. HiO
- Pihl, J. 2001c: Konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Rapport fra konferanse 15.-16. septemeber 2001*. Hio
- Pihl, J. 2002a: Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. *Hovedforedrag 17.9. på forskningskonferansen “Minoritetsspråklige elever i skolen. Hvordan klarer de seg? Hvordan kan vi bedre læringsbetingelsene?” Hamar, 16.-18. September 2002*. Arr: Høgskolen i Hedmark og Norges Forskningsråd
- Pihl, J. 2002b: ”Monumenter og mot-monumenter”. *Nytt Norsk Tidsskrift* No.2. Oslo, Universitetsforlaget.
- Pihl, J. 2002c: Konstruksjon av normalitet, avvik og etniske relasjoner i skole og samfunn - et tilbakeblikk. *Norsk Tidsskrift for Migrasjonsforskning*, 3(1), 25-38.
- Pihl, J. 2005: *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poll, R. & Boekhorst, P. 2007: *Measuring Quality. Performance Measurement in Libraries. 2nd revised edition*. Munchen: K. G. Saur
- Pors, N. O. 1998: *Kvalitetsmåling i folkebiblioteker*. Ballerup: Danmarks Bibliotekforenings forlag.
- Roe, A. & Hvistendahl, R. 2006: *Minoritetsspråklige elever i PISA 2003 – en nordisk sammenlikning*. ILS, UiO.
- Rafste, E. T. 2001: *Et sted å lære eller et sted å være. En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. UiO

Roe, A. & Solheim, R. 2007: *PISA og PIRLS. Norske elevers leseresultater*. Oslo: ILS, UiO.

Schultz, J. H., Hauge, A. M. & Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går . tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo. Universitetsforlaget

Seeberg, M. L. 2003: *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Dr. gradsavhandling. Nova rapport 18 Oslo.

Seiden, S., Hamilton, S. & Sturges, P. 2004: *Libraries for lifelong literacy. Unrestricted access to information as a basis for lifelong learning and empowerment*. IFLA/FAIFE World Report Series vol. IV. Handy-print, Skive, Denmark

Shi-Xu, 2001; "Critical Pedagogy and intercultural communication: Creating discourses of diversity, equality, common goals and rational moral motivation" *Journal of Intercultural Studies* 2001, Vol 22. No3

Solstad, K. & Engen, T. O. (red) 2004: *En likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen* Oslo: Universitetsforlaget

St. meld nr. 16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr.38 (2002-2003): *Den kulturelle skolesekken*. Kultur og kirke departementet.

Strandkleiv, O. I. & Lindbæk, S. O. 2005: *Tilpasset opplæring nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Taylor, C. 1994: *Multiculturalism. Edited and introduced by Emy Gutmann*. Princeton university Press. Princeton, New Jersey, USA.

Thomas, W.P., & Collier, V.P. 2002: *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement Final Report*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz. Santa Cruz, CA:

Toyne, J. & Usherwood, B. 2001: *Checking The Books: The value and impact of public library book reading*. Scheffield: University of Scheffield. Departement of Information Studies. Centre for the Public Library and Information in Society.

Tveit, Å. K. 2004: *Innganger. Om lesing og litteraturformidling*. Oslo: Fagbokforlaget.

UFD 2003: Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009

UFD 2004: *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Revidert utgave. Oslo: Læringscenteret

UFD 2005: Strategiplan. Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007. April 2005

UFD 2005: Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag li grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen.

Vaagan, R. 2005: *Bibliotekene og det flerkulturelle Norge. En delrapport i bibliotekutredningen 2006*. Oslo: ABM skrift Nr. 22.

Vaagan, R. (red) 2003: *Det multikulturelle biblioteket – visjon og virkelighet*. Oslo: HiO rapport Nr. 31

Williams, D. og Wavell, C. 2001: The impact of the school library resource centre on learning. Areport on researchconducted resource: The council for Museums, Archives and Libraries

Østenstad, I. B. 2006: Lettlesbøker til besvar. *Barnebokkritikk.no*

Øzerk, K. 2003: Et sampedagogisk perspektiv for skolefaglig læring. I: Solstad, K. J. og

Aabø, S. 2005: *The Value of Public Libraries. A Methodological Discussion and Empirical Study Applying the Contingent Valuation Method*. Oslo: Unipub AS

Aaslund, M. 1994: *En teoretisk drøfting av fenomenet selvoppfatning i ulike faser og ulike pedagogiske sammenhenger*. Oslo: Universitetet i Oslo

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Skolens historie:

Utvikling

Minoritetsspråklige elever

Det overordnede arbeidet

Tilpasset opplæring:

Læringssyn og elevsyn

Formidling og samarbeid

Ressurser

Organisering og gjennomføring

Kartlegging og oppfølging

Utfordringer

Biblioteket på skolen:

Nåværende bruk

Ressurser

Bemanning

Fremtidige planer

Utfordringer og begrensninger

Forventninger til prosjektet

Hva kan vi bidra med?

Vedlegg 2: Intervjuguide kontaktlærer:

Generell informasjon om seg
Bakgrunn og kompetanse

Om klassen:

Elevsammensetting

Elevenes leseferdigheter

Kartleggingsresultater

Nasjonale prøver

Testresultater på morsmålet

Tilpasset opplæring:

Hva betyr begrepet for deg som lærer med den elevgruppen du har?

Hvordan organiserer dere tilpasset opplæring på 3. trinn?

Ukeplaner

Utfordringer for elevene

Kartlegging og oppfølging (elevsamtaler og utviklingssamtaler)

Er det noen emner eller fag som ikke kommer under tilpasset opplæring?

Hva er dine utfordringer i forbindelse med gjennomføringen av tilpasset opplæring?

Bibliotekbruk:

Hvordan bruker du skolebiblioteket og hvor ofte?

Samarbeidet med skolebibliotekar

Planlegging

gjennomføring

Andre biblioteker

Skole – hjem samarbeid

Kommunikasjon med foresatte

Minoritetsspråklige foreldre

Forventninger til dette prosjektet.

Vedlegg 3: Intervjuguide til skolebibliotekar

Bakgrunn og kompetanse

Om skolebiblioteket:

Bemanning

Arbeidsoppgaver

Bibliotekbruk hos elever og lærere

Hvem kommer til biblioteket og når?

Hvilke tjenester tilbyr biblioteket?

Hva kan biblioteket bidra med til elevenes lese- og skriveopplæring og utvikling?

Samarbeid med lærerne om bibliotektimen

Planlegging

Gjennomføring

Samarbeid med folkebiblioteket

Om bøker og materiell

Planlegging av besøk

Forventninger til prosjektet

Hva kan vi bidra med?

Vedlegg 4: Intervjuguide til bibliotekar på folkebiblioteket

Bakgrunn og kompetanse

Om biblioteket:

Bemanning

Arbeidsoppgaver

Elevbesøk på filialen

Hvem kommer til biblioteket og når?

Hvilke tjenester tilbyr barnebiblioteket på filialen?

Hva kan biblioteket bidra med til barnas leseutvikling og læring?

Samarbeid med foreldre og foresatte

Fritidsaktiviteter eller annet tilbud til lesesvake voksne

Tilbud til barnefamilier med minoritetsbakgrunn

Tilbud til minoritetsspråklige barn

Samarbeid med skolebiblioteket

Om bøker og materiell

Planlegging av besøk

Forventninger til prosjektet

Hva kan vi bidra med?

Vedlegg 5: Intervjuguide til morsmåslærere

Skolen ønsker å bli best mulig til å utvikle positiv identitet hos elevene.

Realisering/ implementering dette

Din rolle/ oppgaver

Utfordringer i forhold til det

Først lese- o skriveopplæring.

Omfang

Materiell

Praksis

Utfordringen

Samarbeid med foresatte

Rutiner

Språkhomogene grupper

Utfordringer

Morsmålsundervisning

Organisering

Temaer

Samarbeid med kontaktlærer

utfordringer

vedlegg 6

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT TIL FORESATTE

Mangfold, myndiggjøring, medborgerskap Mangfold og inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena

Prosjektet skal studere samarbeid mellom skoler, bibliotek og lærerutdanningsinstitusjoner om bruk av biblioteket for å realisere tilpasset opplæring.

Høgskolen i Oslo er ansvarlig for prosjektet som ledes av professor Joron Pihl. Prosjektet er et samarbeid med Høgskolen i Buskerud. Prosjektet finansieres av Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Buskerud.

Prosjektet studerer bruk av biblioteket i forbindelse med lesning, fagundervisning, bruk av data og elevenes trivsel. Forskerne vil følge en klasse/elevgruppe og hvordan denne bruker biblioteket. Forskerne vil gjøre observasjoner og intervju elever. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuene. Vi spør med dette om du tillater at ditt barn deltar i prosjektet.. Deltagelse i prosjektet er frivillig, og det vil ikke få noen konsekvenser for oppfølgingen i skolen dersom dere ikke ønsker å delta. Elevene vil få tilbud om alternative aktiviteter dersom de ikke vil delta i prosjektet. Du/dere kan når som helst bestemme at eleven skal trekkes ut av prosjektet uten å gi en begrunnelse.

Opplysningene som registreres vil bli behandlet konfidensielt. Alle prosjektmedarbeidere har taushetsplikt. Når resultatene presenteres skal det ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner. Ved prosjektslutt 31.12.2011 skal datamaterialet slettes. Dersom det er gjennomført intervju med lydopptak skal opptakene slettes.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Daglig ansvarlig for prosjektet er:

Professor Joron Pihl,
Høgskolen i Oslo, Postboks 4,
St. Olavs Plass, 0130 Oslo.
E-post: Joron.Pihl@lu.hio.no
Tlf. 22 45 22 12. Mobil: 40 855 998.

Prosjektmedarbeidere er:

Høgskolen i Oslo: Kristin Skinstad van der Kooij, Eva Michaelsen, Aslaug Andreassen
Becher

Høgskolen i Buskerud: Agnes Bueie, Anne-Kristin Øierud, Kirsten Piltingsrud
I tillegg vil studenter fra Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Buskerud delta.

Vedlegg 7

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker i at mitt barn deltar i forskningsprosjektet ”Mangfold, myndiggjøring, medborgerskap Mangfold og inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena.”

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet.

Navn:

Dato:

Sted:

Barnets navn: